

Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung

Karin Ende, Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin, Imke Mohr

Einheit 6



Langenscheidt

Berlin · Madrid · München · Warschau · Wien · Zürich

Fort- und Weiterbildungsprogramm des Goethe-Instituts
Allgemeiner Herausgeber: Goethe-Institut e.V.
Herausgeber dieser Einheit: Karin Ende, Goethe-Institut e.V.
Fachlektorat: Carmen Cristache, Bukarest
Redaktion: Andrea Dorner
Manuskriptbetreuung: Steffi Borneleit, Sabine Hoppe
Illustrationen: Daniela Kohl, heutebunt
Filmproduktion: Magnus Froböse, Context Film

Diese Einheit ist Bestandteil des Fort- und Weiterbildungsprogramms *Deutsch Lehren Lernen* BASIS.

Das Projekt *Deutsch Lehren Lernen* BASIS wurde wissenschaftlich begleitet durch folgende Mitglieder des Beirats Sprache des Goethe-Instituts: Prof. Hans Barkowski (FSU Jena), Prof. Rüdiger Grotjahn (RU Bochum), Prof. Britta Hufeisen (TU Darmstadt) und Prof. Michael Legutke (JLU Gießen).

Rüdiger Grotjahn und Karin Kleppin schrieben als Autoren für Kapitel 1, Karin Ende und Imke Mohr waren für Kapitel 2 und 3 verantwortlich.

© 2013 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.

Verlagsredaktion: Linda Grätz
Titelgrafik: Bettina Lindenberg, München
Innengestaltung: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried
Satz: kaltner verlagsmedien GmbH, Bobingen
Druck und Bindung: Stürtz GmbH, Würzburg
ISBN 978-3-468-49585-4

Symbole



Arbeitsblatt/Arbeitsmaterialien



www-Link



Auszug aus einem Lehrwerk



Video

Video-QR-Code: weitere Informationen auf Seite 6



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 Einflussfaktoren auf Unterricht | _____ | 8 |
| 1.1 Können, Wollen, Sollen: Vorüberlegungen | _____ | 9 |
| 1.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen | _____ | 13 |
| 1.3 Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weitere Prinzipien | _____ | 26 |
| 1.4 Kann-Beschreibungen | _____ | 33 |
| 1.5 Standards beim Lehren und Lernen von Sprachen | _____ | 41 |
| 1.6 Curriculum und verwandte Konzepte | _____ | 47 |
| 1.7 Zusammenfassung | _____ | 55 |
| 2 Unterricht planen | _____ | 57 |
| 2.1 Vorgaben für Unterrichtsplanung | _____ | 59 |
| 2.2 Leitfragen der Unterrichtsplanung | _____ | 61 |
| 2.2.1 Was will ich erreichen? | _____ | 62 |
| 2.2.2 Wo stehen meine Lernenden? | _____ | 71 |
| 2.2.3 Was tun die Lernenden, um das Lernziel zu erreichen? | _____ | 77 |
| 2.2.4 Wie arbeiten Lernende zusammen? | _____ | 81 |
| 2.2.5 Womit arbeiten die Lernenden? | _____ | 85 |
| 2.2.6 Wie präsentiere ich die Lehr-/Lernmaterialien? | _____ | 89 |
| 2.2.7 Was tut die Lehrerin / der Lehrer? | _____ | 91 |
| 2.2.8 Wie evaluiere ich das Erreichen von Lernzielen? | _____ | 93 |
| 2.2.9 Alle Fragen zur Unterrichtsplanung auf einen Blick | _____ | 95 |
| 2.3 Modelle für die Unterrichtsplanung | _____ | 97 |
| 2.3.1 Phasen im fremdsprachlichen Unterricht | _____ | 98 |
| 2.3.2 Phasenmodelle | _____ | 102 |
| 2.3.3 Aufgabenorientiert planen | _____ | 110 |
| 2.4 Planen nach didaktisch-methodischen Prinzipien | _____ | 114 |
| 2.5 Ein Blick in den Unterricht | _____ | 122 |
| 2.6 Selbst Unterricht planen | _____ | 124 |
| 3 Praxiserkundungsprojekte planen | _____ | 127 |
| Zusammenfassung | _____ | 130 |
| Lösungsschlüssel | _____ | 131 |
| Glossar | _____ | 142 |



| | |
|----------------------------------------------------|------------|
| Literaturhinweise | 148 |
| Quellenangaben | 151 |
| Übersicht über die Videos auf der DVD | 152 |
| Angaben zu den Autoren | 153 |



Vorwort

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

Die Entwicklung von *Deutsch Lehren Lernen* wurde von einer wissenschaftlichen Arbeitsgruppe begleitet. Diese Arbeitsgruppe konzipierte die ersten sechs Einheiten dieser Reihe als eine Basisqualifizierung mit einem kohärenten Curriculum. Sie bearbeiten nun die sechste Einheit dieser Basisqualifizierung.

Das Programm BASIS gliedert sich in die folgenden sechs Einheiten:

1. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung
2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?
3. Deutsch als fremde Sprache
4. Aufgaben, Übungen, Interaktion
5. Lernmaterialien und Medien
6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung

Dieses Programm BASIS beschäftigt sich also 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 an diese Reflexion wird erarbeitet, wie Lehrende auf die Unterrichtspraxis mit diesen Erkenntnissen einwirken können. Sie erarbeiten sich dadurch handlungsrelevantes Wissen für ihren Unterricht, das dem jeweiligen Kontext angemessen ist.

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

Neben dem Programm BASIS 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 Einschätzung reflektieren. Zu solchen Fragestellungen finden Sie keine Lösungen.

Im Buch selbst gibt es aus Platzgründen nur jeweils eine Schreibzeile, weswegen Sie die Aufgaben oft auf einem separaten Blatt Papier bearbeiten werden. Wir empfehlen Ihnen, sich einen Ordner anzulegen, in dem Sie diese Blätter sammeln.

**Arbeit mit den Unterrichts-mitschnitten**

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 als best-practice zu verstehen. Sie sollen Ihnen helfen den Gesamtkontext Unterricht zu reflektieren und Antworten auf Fragen zu finden, die Ihnen in Ihrer Professionalisierung begeben.

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 schwankt 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 „Unterrichtsplanung“ eingeben und Video anschauen. Weitere Informationen zu QR-Readern finden Sie unter: www.goethe.de/dll/qr.

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

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. Sie 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 Ihrem Fort- und Weiterbildungsprogramm 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. In einer Präsenzphase innerhalb dieses Kurses präsentieren Sie dann Ihre Ergebnisse in der Gruppe. In diesem Sinne ermöglicht Ihnen das Programm forschendes und reflektierendes Erfahrungslernen.

Präsenzphase**Informationen**

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

Einleitung

externe Einflussfaktoren auf Unterricht

Wie man Unterricht effektiv und abwechslungsreich planen kann, das ist eine Standardfrage in Fort- und Weiterbildungen. Lehrende bringen dabei ihre eigenen Erfahrungen als Lernende ein und haben sich in ihrer Ausbildung und während der gesamten Berufstätigkeit als Lehrende mit dieser Frage beschäftigt. Dabei wird die Unterrichtsplanung nicht nur durch lehrerseitige Faktoren bestimmt, sondern auch durch äußere Faktoren stark beeinflusst. Dazu gehören z.B. die sprachpolitischen Rahmenbedingungen, in die Unterricht eingebettet ist. Auch die jeweilige Auffassung davon, wie das Fremdsprachenlernen durch Unterricht erfolgreich unterstützt werden kann, prägt den Unterricht. Schließlich wirken sich auch die Instrumente und Handreichungen, die Lehrende bei der Durchführung von Unterricht an die Hand bekommen oder die Eingang in die Lehrwerke finden, direkt auf den Unterricht aus.

In den vergangenen zehn Jahren hat sich das Spannungsfeld, in dem Fremdsprachenunterricht steht, deutlich verändert. Entscheidende Faktoren sind dabei der Einfluss des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) und damit zum Teil verbunden eine stärkere Hinwendung zur handlungsbezogenen Vermittlung und Überprüfung von Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund ist auch diese Einheit des Fort- und Weiterbildungsprogramms mit dem Titel *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* zu sehen. Wir beschäftigen uns insbesondere mit folgenden wichtigen Fragestellungen:

- Welche äußeren Faktoren beeinflussen das Planen von Unterricht? Auf diese Frage gehen wir in Kapitel 1 ein.
- Wie plane ich meinen Unterricht bewusst und mit Blick auf die in Kapitel 1 eingeführten Konzepte und die aktuellen didaktisch-methodischen Prinzipien? Dies ist das Thema von Kapitel 2.

Eigentlich müssten wir uns auch die Frage stellen, inwieweit sich auch die Prüfungspraxis auf den Unterricht auswirkt und sie beeinflusst. Die Behandlung dieser Frage würde aber den Umfang dieser Einheit sprengen. Sie wird jedoch in einer anderen Einheit dieser Fort- und Weiterbildungsreihe behandelt werden, in *Prüfen, Testen, Evaluieren*.

- In Kapitel 3 finden Sie Anregungen dazu, wie Sie ein Praxiserkundungsprojekt planen können.

1 Einflussfaktoren auf Unterricht



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

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



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

Wir konzentrieren uns im Folgenden vor allem auf Konzeptionen, Veränderungen und Neuerungen, die in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. Dabei können wir leider nicht explizit auf Ihre lokalen Kontexte eingehen; wir werden Ihnen aber – z.B. in Form von Reflexionsaufgaben – Möglichkeiten aufzeigen, wie Sie die im Folgenden behandelten Konzepte auf Ihren Kontext übertragen können.

Mit Kapitel 1 möchten wir erreichen, dass Sie

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

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

1.1 Können, Wollen, Sollen: Vorüberlegungen

Wenn Sie dieses erste Kapitel bearbeitet haben, dann

- wissen Sie, was es bedeutet, etwas in einer Fremdsprache tun zu können,
- können Sie die sprachlichen Leistungen von Lernenden beschreiben.

Wir beginnen mit einer Aufgabe, die Sie – nicht wie üblich aus Lehrersicht, sondern aus Lintersicht bearbeiten sollen. Das mag Ihnen vielleicht auf den ersten Blick seltsam erscheinen. Doch vieles kann man als Lehrerin/Lehrer besser einschätzen und sich dann dementsprechend verhalten, wenn man auch mal versucht, die Schülerperspektive einzunehmen. Diese Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist somit eine wichtige allgemeine Kompetenz eines Lehrenden.



Aufgabe 1

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

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

| Ich kann ... | Formulierung in der gewählten Fremdsprache |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| einen Freund für das Wochenende zum Essen einladen. | Auf Deutsch z.B. „Hast du Lust, am Wochenende mit mir essen zu gehen? Ich würde dich gern einladen.“ |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

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

Das Beispiel zeigt uns Folgendes:

- Sprachkönnen und sprachliches Handeln kann in Form von positiven Kann-Aussagen beschrieben werden, also in Form von Beschreibungen der Kompetenzen, über die man verfügt.
- Es kann anhand des sprachlichen Handelns überprüft werden, ob das Beschriebene auch tatsächlich sprachlich realisiert werden kann.

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

Aufgabe 2



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



| Die südamerikanische Kursteilnehmerin | Die indische Kursteilnehmerin |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <i>kann auf Fragen zu ihrer Person so reagieren, dass der Gesprächspartner die gewünschten Informationen erhält.</i> | <i>kann in angemessener Weise Vergangenheitsformen benutzen.</i> |
| | |
| | |
| | |

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

Aufgabe 3



Welche der beiden Sprecherinnen „kann besser Deutsch“?

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

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



Können

In den vorangehenden Aufgaben haben Sie zunächst Aussagen darüber gemacht, was Sie selbst bzw. Lernende in der Fremdsprache bereits können. Anschließend haben Sie einen Vergleich zwischen den beiden Sprecherinnen gezogen. Dabei haben Sie möglicherweise darauf abgezielt, dass das, was die indische Sprecherin ausdrücken kann, inhaltlich komplex und thematisch anspruchsvoll ist. Die südamerikanische Sprecherin hingegen braucht „nur“ über sich selbst und ihre Wünsche zu berichten. Dabei geht es um sprachliche Handlungen, die die Sprecherin vermutlich schon häufiger ausgeführt hat. Möglicherweise haben Sie auch auf komplexere grammatische Formen geachtet.

Wollen

Aussagen über sprachliches Können kann man natürlich auch als Wünsche formulieren. Möglicherweise haben auch Sie schon einmal formuliert, was Sie gern können möchten. Auf diese Weise formulierte Wünsche wären dann Ihre persönlichen Lernziele. Sie können ja einmal versuchen, einige Ihrer Ziele für Ihr weiteres Deutschlernen zu formulieren („Ich möchte/will ... können.“).

Sollen

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

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

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

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

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

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

Zusammenfassung

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

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



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

1.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann können Sie

- beurteilen, inwieweit Sie schon über wichtige Aspekte des GER informiert sind und was Sie noch weiter vertiefen sollten,
- einschätzen, welche Bedeutung der GER (schon) für Ihren Unterricht hat.

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



(Europarat 2001)

Wirkung und Einfluss Wie bereits angedeutet, ist ein zentrales Kennzeichen des GER, dass er eine Vielzahl von Beschreibungen sprachlicher Leistungen, Kompetenzen und Aktivitäten enthält, die man für die Entwicklung von fremdsprachlichen Standards, von Curricula/Lehrplänen sowie für das Testen und Prüfen sprachlicher Kompetenzen sehr gut nutzen kann. Der Einfluss des GER auf den Fremdsprachenunterricht ist im europäischen Kontext immens. Für viele, die sich mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen beschäftigen, ist der GER so etwas wie ein „Gesetzestext“ geworden, obwohl das von den Autoren nicht vorgesehen

war. Der GER gewinnt jedoch weit über die Grenzen Europas hinaus ständig an Bedeutung. Er ist mittlerweile in eine große Zahl von Sprachen übersetzt – darunter in einige außereuropäische. Auch viele große internationale Sprachtestanbieter orientieren sich an den Kompetenzbeschreibungen des GER, wenn sie die Leistungen ihrer Testteilnehmerinnen und Testteilnehmer charakterisieren. Außerdem gibt es inzwischen wichtige Zusatzmaterialien bzw. ergänzende Dokumente. Insgesamt gesehen gilt der GER mittlerweile als ein zentrales Instrument der Qualitätssicherung im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen.

Mit Sicherheit sind Sie schon einmal mit dem GER in Berührung gekommen, wenn auch vielleicht nur in Form von Buchstaben-Zahlen-Kombinationen wie A1, A2, B1, B2, C1 oder C2 auf den Buchdeckeln von DaF-Lehrwerken. Möglicherweise sind Ihnen ebenfalls schon Bezeichnungen wie B1.1 und B1.2 oder auch B1 und B1+ begegnet – z.B. in Prüfungsunterlagen zur Differenzierung zwischen einem unteren und einem oberen B1-Niveau. Vermutlich haben Sie sogar die Behauptung gehört, dass mit dem GER eine neue Ära der Fremdsprachendidaktik begonnen hat. Vielleicht gibt es aber auch einige Kolleginnen und Kollegen, die von negativen Erfahrungen mit dem GER berichten und der Zeit vor dem Referenzrahmen nachtrauern.

Aufgabe 4

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

| Aussage | | Beispiel, Begründung |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| Auf meinem Lehrwerk steht eine Niveaustufenbezeichnung (z.B. A2) des GER. | <input type="checkbox"/> | <i>Lehrwerk X mit der Stufe Y</i> |
| Ich habe auf einer Tagung, Fortbildung oder ähnlichen Veranstaltungen vom GER gehört. | <input type="checkbox"/> | |
| In meinem Land spielt der GER für fremdsprachliche Fächer eine große Rolle. | <input type="checkbox"/> | |
| Ich nutze den GER, wenn ich meinen Unterricht plane. | <input type="checkbox"/> | |
| Meine Lernenden kennen den GER. | <input type="checkbox"/> | |
| Ich finde es gut, dass es den GER in meinem Land gibt. | <input type="checkbox"/> | |
| Ich kenne die Niveaustufen und weiß ungefähr, wie sie gegeneinander abgegrenzt sind. | <input type="checkbox"/> | |
| Ich kenne mit dem GER verbundene Konzepte wie z.B. Kann-Beschreibungen und Handlungsorientierung. | <input type="checkbox"/> | |



Wahrscheinlich trafen einige Aussagen auf Sie und Ihren Unterrichtskontext zu. Möglicherweise haben Sie auch schon etwas über Konzepte wie Niveaustufen und **Kann-Beschreibungen** gehört. Wenn Sie sich mit Lernpartnern ausgetauscht haben, dann sind vielleicht sogar solche Konzepte genannt worden wie Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Leistungsstandards oder Curriculum- bzw. Lehrplanentwicklung. Falls Sie diese Begriffe allerdings noch nicht kennen, keine Sorge! Wir werden darauf noch genauer eingehen.

Ziele des GER

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

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

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

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

Was befähigt uns dazu, auf diese Weise zu handeln?

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

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

Wie läuft der Sprachlernprozess ab?

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

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

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

(Europarat 2001, S. 8)

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

Niveaustufen/ Kompetenzniveaus

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

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



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

Beschreibung der Kompetenzniveaus (Europarat 2001, S. 35)

sprachliche Handlungsfähigkeit

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

Wie gut diese sprachlichen Handlungen ausgeübt werden können, das wird in den Kompetenzniveaus beschrieben. Auf den ersten Blick ist es nicht leicht, die unterschiedlichen Niveaus zu unterscheiden. Hier muss man den Beschreibungsmerkmalen besondere Aufmerksamkeit schenken. Die folgende Aufgabe dient dazu, Sie für die kleinen, aber entscheidenden Unterschiede zu sensibilisieren.

Aufgabe 5

Lesen Sie die Beschreibungen der Kompetenzniveaus aus dem GER noch einmal genau durch. Unterstreichen Sie zunächst die Wörter, bei denen der Unterschied zwischen den Niveaustufen deutlich wird. Ergänzen Sie dann die Tabelle anhand der Unterstreichungen.

| Kompetenzniveau | wesentliche Beschreibungsmerkmale |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | |
| A2 | |
| B1 | |
| B2 | <i>Hauptinhalte abstrakter Texte verstehen, sich spontan und fließend verständigen, sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken</i> |
| C1 | |
| C2 | |

zentrale Begriffe im GER

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

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar **allgemeine**, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**. Sie greifen in verschiedenen **Kontexten** und unter verschiedenen **Bedingungen** und **Beschränkungen** auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie **sprachliche Aktivitäten** ausführen, an denen (wiederum) **Sprachprozesse** beteiligt sind, um **Texte** über bestimmte **Themen** aus verschiedenen **Lebensbereichen** (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie **Strategien** ein, die für die Ausführung dieser **Aufgaben** am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen. (Europarat 2001, S. 21)

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

Aufgabe 6

Beantworten Sie die folgenden Fragen für sich selbst als Deutschsprecherin/Deutschsprecher (auch unabhängig von der Rolle als Lehrkraft).

- a) Welches sind die Lebensbereiche (größere Bereiche wie Arbeit oder Freizeit), in denen ich sprachlich handeln muss?
-
- b) Welches sind die Situationen (z.B. Reservierung eines Hotelzimmers, Bewerbung für ein Stipendium), in denen ich sprachlich handeln muss?
-
- c) Welche kommunikativen Aktivitäten und Aufgaben (z.B. eine Mail verfassen, eine Gebrauchsanweisung lesen, einen Lebenslauf verfassen, eine Beurteilung schreiben) führe ich hauptsächlich aus?
-
- d) Mit welchen Texten habe ich häufig zu tun (z.B. vorgefertigte Lehrbuchtexte)?
-
- e) Über welche Themen schreibe oder spreche ich häufig?
-
- f) Gibt es Bedingungen, die mich bei meinen sprachlichen Handlungen einschränken (z.B. starke Nebengeräusche beim Hörverstehen)?
-
- g) Welche Strategien setze ich z.B. ein, wenn ich Schwierigkeiten bei der kommunikativen Bewältigung einer Aufgabe habe (z.B. Verwendung von Gestik)?
-
- h) Welche Kompetenzen (Fähigkeiten) sind für mich von besonderer Bedeutung, um in den für mich wichtigen Kontexten sprachlich handeln zu können (z.B. beim dialogischen Sprechen)?
-
- i) Welche meiner Kompetenzen (Fähigkeiten) sind zusätzlich zu den sprachlichen Kompetenzen für die Bewältigung von fremdsprachlichen Handlungssituationen wichtig (z.B. Risikobereitschaft)?
-

Kompetenzbegriff

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



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

(Europarat 2001, S. 21)

deklaratives Wissen:

- ist im Sinne von Faktenwissen zu verstehen (z.B. Wissen über grammatische Regeln oder auch Wissen darüber, was für eine bestimmte Kultur charakteristisch ist oder was in einer Gesellschaft als höflich gilt),
- ist **explizites Wissen** und durch den Lernenden beschreibbar/verbalisierbar.

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

- steht für ein mehr oder minder automatisiertes Können (z.B. weitgehend automatisierte Anwendung sprachlicher Regeln oder auch die automatisierte Handlungsausrichtung an den Normen und Werten einer bestimmten Gesellschaft),
- ist eher **implizites Wissen** und deshalb nur sehr bedingt bewusstseinsfähig und sehr eingeschränkt verbalisierbar.

persönlichkeitsbezogene Kompetenz:

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

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

Aufgabe 7

Welche der Beispiele kann man eher deklarativem Wissen, eher prozeduralen Fertigkeiten oder eher persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen zuordnen? Tragen Sie in der Tabelle ein.

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





Teilkompetenzen

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

- der Prozessmerkmale **Produktion**, **Rezeption**, **Interaktion** und **Sprachmittlung** (Mediation, d.h., es wird nicht Wort-für-Wort übersetzt oder gedolmetscht, sondern sinngemäß entweder in die Mutter- oder die Fremdsprache übertragen),
- der sprachlichen Form (Modalität) **mündlich** und **schriftlich**,
- der Art der Wahrnehmung **auditiv** (d.h. über die Ohren) und **visuell** (d.h. über die Augen).

Auf diese Weise können die traditionellen (Grund-)Fertigkeiten, aber auch spezifischere Aktivitäten – wie z.B. ein öffentlicher Vortrag – genauer beschrieben werden. So kann z.B. ein Vortrag charakterisiert werden als (monologische) mündliche Produktion, ein Gespräch als mündliche Interaktion, das Lesen eines Textes als visuelle Rezeption und das informelle Dolmetschen als mündliche Sprachmittlung (siehe Europarat 2001, Kapitel 4). Die vorgestellte Systematik kommunikativer Aktivitäten ist neben den Beschreibungen der Kompetenzniveaus ein weiterer Aspekt des GER, der große Beachtung gefunden hat. So sind z.B. in den deutschen Bildungsstandards (siehe Kapitel 1.5) – und mittlerweile auch in vielen neueren Lehrplänen und Curricula (siehe Kapitel 1.6) – Hör-Seh-Verstehen und Sprachmittlung als spezielle Kompetenz- und Lernzielbereiche ausgewiesen.

Aufgabe 8

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

einen Aufsatz verfassen:

sinngemäß übersetzen, paraphrasieren:

Fernsehsendungen und Filme verstehen:

an einer Diskussion teilnehmen:

eine E-Mail oder einen Brief verfassen:

einem längeren Text spezifische Informationen entnehmen:



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

Und die Grammatik?

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

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

Aufgabe 9

Lesen Sie das Zitat noch einmal und entscheiden Sie: Welche der folgenden Aussagen sind auch mit Blick auf den GER richtig?

| Aussage | richtig | falsch |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Grammatische Kenntnisse und kommunikative Kompetenz haben nichts miteinander zu tun. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn man grammatische Kompetenz beschreibt, dann geht es vor allem um Wissen über Regeln (deklaratives Wissen). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der angemessene Gebrauch von Grammatik (prozedurales Wissen) ist im Hinblick auf kommunikative Kompetenz wichtiger als das deklarative Regelwissen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn man Regelwissen hat, dann kann man möglicherweise eine Grammatikaufgabe in einem Test korrekt lösen. D.h. aber nicht automatisch, dass man auch die Grammatik in einer kommunikativen Situation korrekt verwenden kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

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

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

(Europarat 2001, S. 110f.)

Gut lesbare Hinweise aus der Sicht der Pädagogik auf weitere Aspekte des Kompetenzbegriffs – unter Berücksichtigung von Psychologie und Bildungsforschung – finden sich unter [http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_\(Pädagogik\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_(Pädagogik)).



Anpassung an lokale Kontexte

Wahrscheinlich haben Sie schon festgestellt, dass der GER in seiner vorliegenden Form sehr allgemein und eher für kognitiv reife, ältere Jugendliche und Erwachsene konzipiert ist. Außerdem ist die Mehrzahl der Skalen so formuliert, dass zumeist nur Lernende mit einem hohen schulischen Bildungsgrad die oberen Stufen C1 und C2 erreichen können. Selbst Muttersprachler erfüllen zum Teil nicht die auf den höchsten Stufen formulierten Anforderungen. Will man den GER z.B. im Primarbereich verwenden, müssen insbesondere bei den Niveaustufenbeschreibungen grundlegende Veränderungen vorgenommen werden. Ein Beispiel für eine solche Anpassung ist eine österreichische Version des **Europäischen Sprachenportfolios** (ESP) für die Grundschule (6–10 Jahre), die Sie sich unter http://www.oesz.at/sub_main.php?direkt=bereich.php?bereich=1|tree=3 anschauen können.



Um die Anpassung des GER an lokale Kontexte zu erleichtern, finden sich im GER ab dem Kapitel 4 im Anschluss an die Hauptabschnitte eine Vielzahl von sogenannten „Fragekästen“, die stets mit folgender Formulierung beginnen: „Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, ...“ (siehe Europarat 2001, S. 51). Die dann folgenden Formulierungen betreffen jeweils das Lernen, das Lehren oder die Beurteilung. So findet sich z.B. im Anschluss an Abschnitt 4.1 in Bezug auf den Kontext der Sprachverwendung ein Kasten mit folgender Aufforderung:

Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, in welchen Lebensbereichen die Lernenden handeln müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden.
(Europarat 2001, S. 53)

Sie haben nun einen etwas tieferen Einblick in den GER erhalten und wissen, dass der GER weit über die vor allem genannten Niveaustufenbeschreibungen A1–C2 hinausgeht. Wenn Sie sich noch näher mit dem GER beschäftigen möchten, können Sie die folgenden Hinweise zu Hilfe nehmen.



Sie haben einen kostenlosen Zugriff auf die deutsche Übersetzung des GER unter:
<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i7.htm>

Das englische bzw. französische Original finden Sie unter:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp

Weitere Hinweise zum GER finden Sie unter:
http://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinsamer_Europ%C3%A4ischer_Referenzrahmen
http://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages

Hinweise zur Lektüre Wenn Sie sich genauer für den GER interessieren, empfehlen wir Ihnen keine Gesamtlektüre. Wählen Sie anhand der folgenden Übersicht aus, was Sie interessiert:

| Inhalt/Aspekt | |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kapitel 3 | Beschreibung der sechs Gemeinsamen Referenzniveaus A1 bis C2 mit jeweils 3 Skalen: a) die Globalskala b) Raster zur Selbstbeurteilung auf der Basis kommunikativer Aktivitäten c) Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation anhand der Kriterien Spektrum (Breite), Korrektheit der sprachlichen Mittel, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz |
| Kapitel 4 | Beschreibung des Kontextes der Sprachverwendung in Form von Lebensbereichen (Domänen), Situationen, Bedingungen und Einschränkungen (40 Skalen für die kommunikativen Aktivitäten und Strategien) |
| Kapitel 5 | Beschreibung lexikalischer, grammatischer, semantischer, phonologischer, orthografischer, soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenzen der Sprachverwendenden bzw. Lernenden (13 weitere Skalen) Unterscheidung zwischen deklarativem Wissen, prozeduralen Fertigkeiten bzw. prozeduralem Wissen und persönlichkeitsbezogener Kompetenz bzw. Lernfähigkeit |
| Kapitel 7 | Rolle kommunikativer Aufgaben in einem handlungs- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht |
| Kapitel 9 | Beurteilen und Bewerten |

Literatur zum Weiterlesen

Einen kurzen Überblick über den GER – unter Einschluss auch von kritischen Aspekten – finden Sie z.B. bei Quetz (2010). Konzeption und Ziele des GER sowie dessen Einfluss in und außerhalb Europas beschreibt North (2009).

Wenn es Sie interessiert, in wie viele und welche Sprachen der GER übersetzt wurde oder auch, welche Zusatzmaterialien zum GER existieren, dann schauen Sie doch auf den Seiten des Europarats nach! Sie können Ihr Rechercheergebnis im Lösungsschlüssel im Anschluss an Aufgabe 9 überprüfen.



Hinweise auf Englisch finden Sie unter:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html

Hinweise auf Französisch finden Sie unter:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/common_frameworkf.html

Wie Sie auch gemerkt haben, ist der GER nicht sprachspezifisch, sondern bietet einen umfassenden Rahmen für beliebige Sprachen. D.h. er gibt z.B. nicht an, welche spezifischen grammatischen Strukturen und welcher spezifische Wortschatz auf einer bestimmten Stufe beherrscht werden sollen, sondern beschreibt kommunikative Situationen und Aufgaben unterschiedlicher Komplexität, die man auf der jeweiligen Kompetenzstufe bewältigen können sollte. Wir haben oben darauf auch im Zusammenhang mit der Frage nach der Grammatik hingewiesen.

einzel sprachliche Umsetzungen

Aber wo finden sich dann Auflistungen sprachlicher Strukturen, lexikalischer Mittel und kommunikativer Aktivitäten, die Lernende auf der jeweiligen Kompetenzstufe des GER in einer Sprache beherrschen sollten? Wonach kann man sich bei der Unterrichtsplanung orientieren, woran orientieren sich Curricula und Lehrpläne, die nach dem GER verfasst wurden?

Diese Auflistungen kommen in den einzelsprachlichen Umsetzungen vor. Es gibt mittlerweile eine Reihe solcher Umsetzungen des GER für Einzelsprachen in Form von sogenannten Referenzniveaubeschreibungen für nationale und regionale Sprachen. Sie heißen häufig auch Profile.



Für Englisch als Fremdsprache sehen Sie unter <http://www.englishprofile.org/> nach. Weitere Hinweise zu einzelsprachlichen Umsetzungen des GER finden Sie auf den Seiten des Europarats unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp#P30_4294.

Für Deutsch als Fremdsprache wurden Referenzniveaubeschreibungen unter dem Titel *Profile deutsch* schon im Jahre 2002 vorgelegt und zwar für die Stufen A1 bis B2. In der Neubearbeitung aus dem Jahre 2005 wurden dann noch die Niveaustufen C1 und C2 hinzugenommen (Glaboniat et al. 2005). *Profile deutsch* war damit die erste einzelsprachliche Umsetzung des GER für alle sechs Stufen.



(Langenscheidt 2005)



Da Lehrwerke und Prüfungen u.a. auf Wort- und Strukturlisten aus *Profile deutsch* zurückgreifen, kann es für Sie wichtig sein, sich mit *Profile deutsch* zu beschäftigen. Denn so wissen Sie ganz konkret, was z.B. in Prüfungen auf der lexikalischen und strukturellen Ebene zu erwarten ist. Allerdings sollten Sie Wort- und Strukturlisten keinesfalls so verwenden, dass Sie nur das im Unterricht behandeln und zulassen, was auf der entsprechenden Niveaustufe aufgeführt wird. Lernende wollen und können manchmal schon Dinge ausdrücken, die normalerweise auf einer höheren Niveaustufe vorkommen. Dies sollte man unterstützen, denn Wort- und Strukturlisten dürfen nicht dazu führen, dass Lernende in ihren Äußerungsabsichten und sprachlichen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt werden. Dies könnte sogar zu einer Motivationsbarriere führen.



Wenn Sie sich genauer über die besonderen Merkmale von *Profile deutsch* informieren wollen, dann können Sie folgende Links konsultieren:

<http://www.goethe.de/lhr/prj/prd/upd/deindex.htm>

<http://www.scribd.com/doc/18094023/Prole-deutsch-Fremdsprache-Deutsch-27>

Unter dem ersten Link finden Sie nur ein paar allgemeine Informationen und Verlagshinweise zu *Profile deutsch*. Der zweite Link verweist auf einen Aufsatz von Helen Schmitz (2002), in dem die Konzeption von *Profile deutsch* recht ausführlich beschrieben wird.

Angesichts des großen Einflusses des GER auf den Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht sowie auf Sprachprüfungen wie die des Goethe-Instituts oder den *Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)* sollten Sie nun noch einmal genauer überlegen, inwieweit der GER und vielleicht sogar *Profile deutsch* in Ihrem Unterrichtskontext eine Rolle spielen.

Aufgabe 10



Inwieweit beeinflusst der GER Ihre Unterrichtsplanung direkt oder indirekt (z.B. über Lehrwerke, Prüfungen, sprachliche Inventarlisten)?

Der GER beeinflusst meine Unterrichtsplanung z.B. durch:

Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über den Einfluss des GER hat mir gezeigt, dass der GER:

Diese Ergebnisse mit Blick auf den GER möchte ich mir merken:

Zusammenfassung

In Kapitel 1.2 haben wir uns mit einigen zentralen Konzepten aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen beschäftigt. Insbesondere sind wir eingegangen auf die Ziele des GER, auf die Niveaustufen bzw. Kompetenzniveaus, auf zentrale Begriffe wie Kompetenz, sprachliche Aktivitäten, deklaratives und prozedurales Wissen. Dabei haben wir uns auch die Frage gestellt, welchen Stellenwert die Grammatik im Hinblick auf die Ausbildung sprachlicher Handlungskompetenz hat. Anschließend haben wir die Notwendigkeit der Anpassung des GER an lokale Kontexte anhand eines Beispiels (*Europäisches Sprachenportfolio für die Grundschule*) verdeutlicht und sind auf einzel-sprachliche Umsetzungen des GER in Form von sogenannten Referenzniveaubeschreibungen wie z.B. *Profile deutsch* eingegangen.

In den folgenden Abschnitten werden wir über den GER hinausgehend näher auf einige grundlegende didaktisch-methodische Prinzipien eingehen, die auch in anderen Einheiten von *Deutsch Lehren Lernen* eine Rolle spielen. Ein Schwerpunkt wird dabei auf den Prinzipien der Handlungs- und Kompetenzorientierung liegen. Dies ist deswegen notwendig, weil diese Prinzipien für die gesamte Diskussion in dieser Einheit von zentraler Bedeutung sind.

1.3 Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weitere Prinzipien

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, kennen Sie

- das Konzept von didaktisch-methodischen Prinzipien als Grundlage für methodische Entscheidungen,
- verschiedene didaktisch-methodische Prinzipien wie z.B. Handlungs- und Kompetenzorientierung.

das Ende der Methodenkonzepte

In der Einführung zu Ihrem Fort- und Weiterbildungsprogramm haben Sie gelesen, dass keine bestimmte Methode, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten, mehr favorisiert wird. In der Fremdsprachendidaktik spricht man von der Auflösung der didaktisch-methodischen Gesamtkonzeptionen wie z.B. der audiolingualen Methode oder der kommunikativen Didaktik. Funk begründet das Ende der großen Methodenkonzepte damit, dass man nicht belegen kann, dass bestimmte Lernziele ausschließlich mit bestimmten Methoden zu erreichen sind oder dass bestimmte methodische Ansätze bei allen Lernenden die gleichen Resultate zeigen (Funk 2010). Daher spricht man heutzutage eher von didaktisch-methodischen **Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts** im Sinne von Leitlinien, die einer Lehrkraft als Orientierung dienen sollen.

Wie Sie auch in anderen Einheiten dieser Fort- und Weiterbildungsreihe nachlesen können, kann man sich bei der Formulierung von didaktisch-methodischen Prinzipien durchaus auf Forschungsergebnisse berufen, die relativ gesichert sind und die eine Grundlage für methodische Entscheidungen liefern können. Wir wissen z.B., dass Lernen über vielfältige Prozesse abläuft. Lernende stellen Verbindungen zwischen Dingen in der Realität und fremdsprachlichen Begriffen her, bilden Hypothesen über die Fremdsprache, imitieren andere Sprecher und vieles mehr. Dazu kommt, dass es zwar Lernprozesse gibt, die bei allen sehr ähnlich ablaufen, dass aber auch zum Teil sehr individuell gelernt wird. Es gibt also nicht den einzig sinnvollen Weg, weder für eine gesamte Lerngruppe noch für eine einzelne Person.

Empfehlungen von Institutionen

Seit einiger Zeit schon empfehlen Institutionen, die sich mit Sprachunterricht beschäftigen, die Berücksichtigung von bestimmten Prinzipien. So gab z.B. der Beirat des Goethe-Instituts 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen zur Spracharbeit heraus (1998). Auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009) gibt im *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* Empfehlungen für Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts.

Prinzipien, die Ihnen in diesem Fortbildungsprogramm begegnen werden bzw. begegnet sind, sind u.a.:

- Handlungsorientierung
- Kompetenzorientierung
- Lernerorientierung
- Lerneraktivierung
- Interaktionsorientierung
- Förderung von autonomem Lernen
- interkulturelle Orientierung
- Mehrsprachigkeitsorientierung
- Aufgabenorientierung

Sie werden die Berücksichtigung dieser Prinzipien in Kapitel 2 bezogen auf die Unterrichtsplanung in dieser Einheit noch näher kennenlernen.



Mit dem vorliegenden Kapitel beabsichtigen wir nun, dass Sie

- ein tiefer gehendes Verständnis der grundlegenden Konzepte der Handlungs- und Kompetenzorientierung erreichen,
- diese Konzepte auf Ihren Tätigkeitsbereich beziehen können sowie
- einige weitere didaktisch-methodische Prinzipien, die auch in anderen Einheiten zur Sprache kommen, in Ansätzen kennenlernen.

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

Handlungsorientierung

Im GER hat das Prinzip der **Handlungsorientierung** einen zentralen Stellenwert. Die Sprachverwendenden und Sprachenlernenden werden vor allem als Personen gesehen, die als sozial Handelnde kommunikative Aufgaben bewältigen (Europarat 2001, S. 21). Darüber hinaus spielt die Handlungsorientierung aber auch in vielen unterrichtsnahen allgemein-didaktischen Ansätzen eine wichtige Rolle. Außerdem ist für uns der handlungsorientierte Ansatz auch deshalb von Bedeutung, weil man als Lehrkraft ja auch wissen möchte, inwieweit jemand in der Lage ist, in authentischen Kontexten adäquat sprachlich handeln zu können (siehe auch Kapitel 2.4).

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

Aufgabe 11

Inwieweit sind folgende Unterrichtssituationen Ihrer Meinung nach als handlungsorientiert zu bezeichnen? Geben Sie jeweils eine Begründung an. Sie können Ihr Ergebnis mit unseren Vorschlägen im Lösungsschlüssel vergleichen.

Situation 1:

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

Situation 2:

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

Situation 3:

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



Sie können über den Lösungsschlüssel zu dieser Aufgabe hinaus im Folgenden Ihre Begründungen, die Sie angeführt haben, noch einmal mit einigen häufig genannten Merkmalen von Handlungsorientierung vergleichen, die ebenfalls für die Unterrichtsplanung (siehe Kapitel 2) eine wichtige Rolle spielen:

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

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

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

Literatur zum Weiterlesen

Wenn Sie mehr über Merkmale kommunikativer Aufgaben, eines handlungs- und aufgabenorientierten Curriculums und eines dementsprechenden Fremdsprachenunterrichts erfahren möchten, dann empfehlen wir Ihnen die Lektüre der kurzen Überblicksartikel von Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (2010) sowie die tiefer gehende Darstellung von Ellis (2009).

Kompetenzorientierung

In Kapitel 1.2 haben wir gesehen, dass im GER Handlungsorientierung in engem Zusammenhang mit **Kompetenzen** und ihrer Entwicklung gesehen wird. Jeglicher Unterricht zielt natürlich auf die Entwicklung von Kompetenzen, und zwar all der Kompetenzbereiche, die wir schon in dem vorherigen Kapitel angesprochen haben. Zu einem auf Kompetenzentwicklung zielenden Unterricht gehört, dass auch tatsächlich überprüft wird, ob und in welchem Umfang die Lernenden tatsächlich am Ende eines bestimmten Zeitabschnittes über die angezielten Kompetenzen verfügen. Natürlich kann man nicht alle Kompetenzbereiche überprüfen, die entwickelt werden sollen. Anders ausgedrückt: Nicht alle Lernziele sind zugleich Prüfungsziele. So wird man im Fremdsprachenunterricht, aber auch in standardisierten Sprachprüfungen, in der Regel keine **persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen**, sondern eher prozedurale Teilkompetenzen wie etwa Hörverstehen, Sprechen usw. überprüfen.

Bei der Kompetenzentwicklung müssen wir uns eine Reihe von Fragen stellen, die in Kapitel 2 noch genauer besprochen werden. Man fragt sich z.B. nicht nur, was erreicht werden soll, sondern auch, auf welche Art und Weise man dahin kommt. Es geht also nicht nur um Lernziele, sondern auch um Inhalte und methodisch-didaktische Entscheidungen. Neuerdings spricht man in Bezug auf Kompetenzentwicklung und Kompetenzüberprüfung auch von **Kompetenzorientierung** als einem grundlegenden Prinzip methodisch-didaktischen Handelns, allerdings noch nicht explizit im GER. Dies gilt nicht nur für den europäischen Kontext. Auch außerhalb von Europa gibt es schon seit langem Ansätze zu



einer Kompetenzorientierung bei der Entwicklung und Überprüfung von fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten – so z.B. in Australien, Kanada oder den USA.

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

Wie Sie sicherlich gemerkt haben, gehen auch wir in allen Kapiteln, die Sie bearbeiten, kompetenzorientiert vor. So sind z.B. die Ziele, die zu Beginn jeder Einheit und Kapitels formuliert werden, als angezielte Kompetenzen formuliert. Wenn Sie in Hochschulkontexten arbeiten, dann wird Ihnen vielleicht aufgefallen sein, dass auch in den Modulbeschreibungen der Bachelor-Masterstudiengänge mittlerweile häufig die angezielten Kompetenzen aufgeführt werden müssen.

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

Handlungs- und Kompetenzorientierung haben Sie nun schon kennengelernt. Einige weitere **Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts** stellen wir im Folgenden kurz vor:

weitere Prinzipien

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

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

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



Durch die **Förderung von Lernerautonomie** sollen Lernende dabei unterstützt werden, (in Unterrichtskontexten) bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umzugehen und dieses den persönlichen Lernvoraussetzungen entsprechend anzupassen. Unterrichtsmethodische Entscheidungen und Verfahren sollten von Anfang an darauf abzielen, die bei den Lernenden vorhandenen sprachlichen Wissensbestände und Sprachlernerfahrungen möglichst effektiv zu nutzen und zugleich auch auf das Lernen weiterer (Fremd-)Sprachen vorzubereiten.

Eine **interkulturelle Orientierung** des Unterrichts berücksichtigt, dass sprachliches Handeln immer in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden ist. Deshalb ist es wichtig, Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden die kulturelle Geprägtheit kommunikativer Handlungen in der Fremdsprache erfahren können. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum eigenen kommunikativen Handeln werden im Unterricht wahrnehmbar. Im besten Fall erwerben die Lernenden Kenntnisse und kommunikative Strategien, damit sie sich in der Lebenswirklichkeit der deutschsprachigen Umgebung orientieren können.

Das Prinzip der **Aufgabenorientierung** hat einen engen Bezug zur Handlungsorientierung. Aufgabenorientierung geht davon aus, dass Lernende schwerpunktmäßig mit Aufgaben konfrontiert werden, die entweder mit ihrer Lebenswelt zu tun haben oder zukünftige lebensweltliche Handlungen anbahnen. Aufgabenorientierung zielt z.B. auf die Lösung einer inhaltlichen Fragestellung mit sprachlichen Mitteln. Formale sprachliche Mittel und Regeln können dabei durchaus explizit Berücksichtigung finden, sie stehen jedoch nicht – wie etwa im Fall von isolierten Grammatikübungen – im Fokus des Interesses.

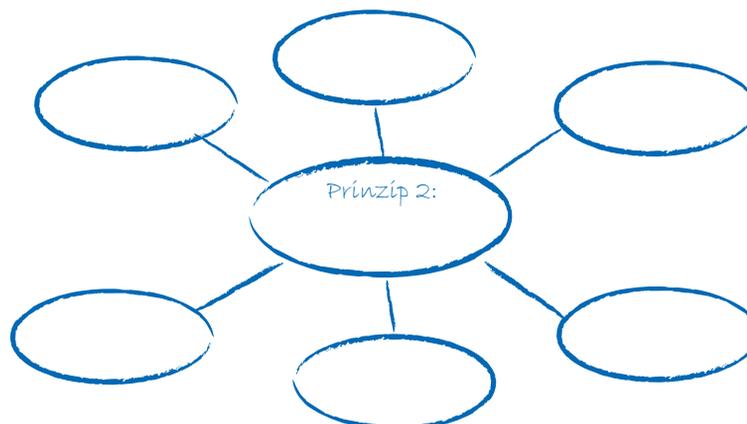
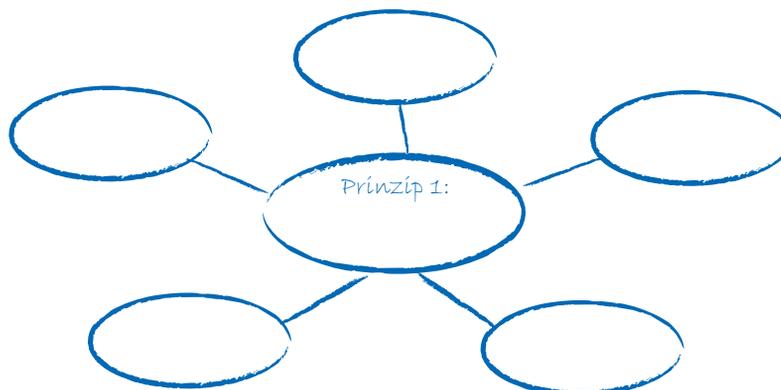
Der Unterricht knüpft im Sinne der **Mehrsprachigkeitsorientierung** an den Biografien der Lernenden, ihren vorhergehenden Lern- und Kommunikationserfahrungen an. Meist haben Deutschlernende schon eine andere Fremdsprache gelernt, die ihnen dabei helfen kann, z.B. bestimmte Strukturen der Zielsprache schneller zu erkennen und die Bedeutung von Wörtern zu erschließen. Das vorherige Sprachenlernen kann vor allem dann, wenn schon die Reflexion über das eigene Sprachenlernen angeregt und trainiert wurde (Prinzip Förderung von Lernerautonomie), für das Deutschlernen genutzt werden.

Prinzipien ergänzen einander

Didaktisch-methodische Prinzipien sind nicht losgelöst voneinander zu verstehen, sondern ergänzen einander. Ein Beispiel dafür: Handlungsorientierung bedeutet, dass Unterricht Lernende darauf vorbereitet, dass sie in authentischen Situationen lesen, schreiben und interagieren können. Ein auf Handlungsorientierung basierender Unterricht bringt die Schülerinnen und Schüler also in reale Kommunikationssituationen, die sie selbst bewältigen müssen und wollen (z.B. eine Korrespondenz mit einer Partnerklasse per E-Mail und Chat). Damit basiert Handlungsorientierung auf einer Idee, die auch dem Prinzip der Lernerorientierung zugrunde liegt. Dieses Prinzip besagt, dass Unterricht den Sprachlernbedürfnissen der Lernenden entgegen kommen sollte. Wenn Lernende erkennen, dass sie im Unterricht etwas lernen, das sie im „wirklichen Leben“ brauchen und anwenden können, sind sie wahrscheinlich motivierter und damit möglicherweise auch erfolgreicher. Das Beispiel zeigt auch, dass es manchmal nicht ganz leicht ist, die Prinzipien klar voneinander zu trennen. Jedes einzelne Prinzip umfasst eine ganze Reihe von Überlegungen dazu, was das gesteuerte Lernen erfolgreich macht. Deshalb sind die Prinzipien auch so abstrakt formuliert. Wie Prinzipien dann tatsächlich im Unterricht umgesetzt werden können, erfahren Sie in Kapitel 2.

**Aufgabe 12**

**Wählen Sie zwei Prinzipien aus und erstellen Sie zu jedem ein Assoziogramm.
Was erscheint Ihnen an diesen Prinzipien wichtig?
Ergänzen Sie die beiden Assoziogramme.**



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

Indikatoren für Prinzipien

Die praktische Umsetzung von so abstrakt formulierten Prinzipien ist nur auf den ersten Blick schwierig. Wenn Sie die Prinzipien bei der Unterrichtsplanung gezielt berücksichtigen möchten, brauchen Sie **Indikatoren**, die die Umsetzung des jeweiligen Prinzips im Unterricht „anzeigen“ oder markieren. Bei diesen Indikatoren kann es sich um direkt beobachtbare Merkmale oder um Merkmale handeln, die in einem eher indirekten Zusammenhang zu den Prinzipien stehen. Beobachten wir z.B., dass ein Lernender intensiv nachfragt und Hypothesen über Sprache formuliert, dann können wir dieses Verhalten als einen Indikator für Lerneraktivierung und Lernerautonomie interpretieren. Solche Indikatoren lernen Sie als Leitfragen für Ihre Unterrichtsplanung in Kapitel 2 kennen.

Aufgabe 13

Notieren Sie. Aus meiner Perspektive als Lehrende/r möchte ich mir mit Blick auf die didaktisch-methodischen Prinzipien des Sprachunterrichts folgendes Wichtiges merken:



Mit dieser Aufgabe haben wir Sie vielleicht dazu angeregt darüber nachzudenken, was Sie dazugelernt haben. Ein solches Vorgehen soll Ihnen dazu dienen, selbst zu überprüfen, ob die Ziele dieses Kapitels für Sie wichtig waren und welchen Lernprozess Sie möglicherweise durchlaufen haben. Sie sollten also überprüfen, was Sie nun „können“ und wie Sie zu dem Können gelangt sind. Ein ähnliches Vorgehen können Sie auch bei Ihren Lernenden anwenden. Auch Lernende können Aussagen dazu machen, was sie z.B. nach den Unterrichtsstunden besser können als vorher. Dies soll dazu führen, dass sie über ihr Lernen reflektieren und sich ihres Kompetenzzuwachses bewusst werden. Hierdurch werden Kompetenzen im Bereich des Lernen Lernens entwickelt, die sowohl im GER als auch in Bildungsstandards und in vielen aktuellen Lehrplänen und Curricula als ein wichtiger Kompetenzbereich bezeichnet werden (siehe Kapitel 1.5 und 1.6).

Für diese Einheit sind Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung von besonderer Bedeutung, da sie sowohl bei Standards, bei Curricula und auch in der Unterrichtsplanung eine zentrale Rolle spielen.

Handlungs- oder Kompetenzorientierung?

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

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

Zusammenfassung

In Kapitel 1.3 haben wir uns mit Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weiteren didaktisch-methodischen Prinzipien beschäftigt, die traditionelle Methodenkonzeppte vielerorts ersetzt haben. Bei diesen sich grundsätzlich gegenseitig ergänzenden Prinzipien handelt es sich u.a. um Lernerorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung und Aufgabenorientierung. Ein Schwerpunkt lag dabei im Bereich der Handlungs- und Kompetenzorientierung.

1.4 Kann-Beschreibungen

Wahrscheinlich erinnern Sie sich, dass wir zu Beginn des Kapitels 1 schon Kann-Beschreibungen zur informellen Charakterisierung von fremdsprachlichen Kompetenzen verwendet haben. Allerdings haben wir dort noch keinen Bezug zum GER hergestellt, wo Kann-Beschreibungen eine zentrale Rolle spielen. In diesem Kapitel werden wir uns vor allem aus der Perspektive des GER mit Kann-Beschreibungen beschäftigen.

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- haben Sie ein genaueres Verständnis des Konzepts der Kann-Beschreibung,
- können Sie Kann-Beschreibungen selbst formulieren,
- können Sie in Ihrem Unterricht mit Kann-Beschreibungen arbeiten.

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

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

<http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3394>



Kann-Beschreibungen und Lernziele

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

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

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

Formuliert man ein Lernziel auf diese Weise, wird deutlich, dass in Übereinstimmung mit dem Kompetenzbegriff des GER (siehe Kapitel 1.3) Handlungskompetenz nicht nur die

Fähigkeit zum Handeln bedeutet, sondern auch die Bereitschaft, die entsprechende Fähigkeit zur Realisierung von Handlungsabsichten zu mobilisieren.

Aufgabe 14

Welche der unten aufgelisteten Lernziele können Ihrer Meinung nach als handlungs- und kompetenzorientiert bezeichnet werden? Begründen Sie dies. Sie können Ihr Ergebnis mit unseren Vorschlägen im Lösungsschlüssel vergleichen.

| Lernziel | handlungs- und kompetenzorientiert? | | Begründung |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | ja | nein | |
| Die Lernenden können Wortbildungsregeln aufzählen. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <i>Das reine Aufzählen von Regeln bedeutet nicht, dass man diese Regeln dann auch in sprachlichen Handlungen verwenden kann.</i> |
| Die Lernenden können auf der Basis der im Unterricht vermittelten Wortbildungsregeln neue Wörter bilden, die sie für eine Äußerung brauchen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Die Lernenden sollen die Regeln für den Gebrauch des Konjunktivs 1 nennen können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Die Lernenden können sich gegenseitig begrüßen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Die Lernenden sollen das Diktat bestehen, das ich ihnen vorlese. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Die Lernenden können eine Mail an einen deutschen Austauschpartner verfassen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

In Kapitel 2 wird auf Lernziele und Lernzielbeschreibungen noch genauer eingegangen.

Zwei Beispiele aus dem GER sollen nun zunächst illustrieren, wie Kann-Beschreibungen zumeist formuliert sind. Eine Vielzahl weiterer Beispiele zu den unterschiedlichsten Kompetenzbereichen finden Sie im dritten, vierten und fünften Kapitel des GER.

Das erste Beispiel ist der in Kapitel 1.2 schon zitierten Globalskala des GER entnommen. Auf der untersten Niveaustufe (A1) heißt es:

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
(Europarat 2001, S. 35)

Wie das Beispiel zeigt, wird zwar in den Kompetenzbeschreibungen der Globalskala jeweils zwischen Teilkompetenzen (bzw. sprachlichen Aktivitäten) wie Hörverstehen, Sprechen oder Lesen differenziert; es ist jedoch nur eine globale Bewertung der Sprachkompetenz entsprechend der jeweiligen Niveaustufe vorgesehen. Dies bedeutet: Lernende, deren Leistungen sich in den einzelnen Teilkompetenzen deutlich unterscheiden, d.h. Lernende mit einem sehr ungleichmäßigen Kompetenzprofil, können mithilfe der Globalskala nicht adäquat eingestuft werden. Denn es kann z.B. der Fall sein, dass eine Lernerin oder ein Lerner recht gut in der Fremdsprache lesen kann, dass sie oder er aber bei einem Gespräch mit Sprechenden der Zielsprache deutliche Probleme hat. Überlegen Sie doch

einmal, ob auch nicht bei Ihnen bestimmte Teilkompetenzen stärker ausgeprägt sind als andere. Bei solchen ungleichmäßigen Kompetenzprofilen greift man sinnvollerweise auf die spezifischeren Skalen zu den einzelnen Teilkompetenzen zurück, wie im folgenden Beispiel, das sich auf die Teilkompetenz Schreiben bezieht:

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

(Europarat 2001, S. 67)

Aufgabe 15

Wie unterscheidet der GER die unten genannten Merkmale auf je zwei Niveaustufen in der Skala „Schriftliche Produktion allgemein“ voneinander?

1. Komplexität des produzierten Textes

A1: _____

C2: _____

2. Vertrautheit mit dem Thema

B1: _____

B2: _____

Kann-Beschreibungen in Lehrwerken

In neueren Lehrwerken werden ebenfalls häufig zu Beginn jeder Einheit Lernziele explizit oder zumindest implizit in Form von Kann-Beschreibungen angegeben. Zum Teil wird dem Lernenden dann am Ende der Einheit die Möglichkeit gegeben zu überlegen und zu überprüfen, ob die Ziele erreicht wurden.

Als erstes möchten wir Ihnen ein Beispiel für die Formulierung von Lernzielen als implizite Kann-Beschreibung am Anfang einer Lehrwerkseinheit geben. Das Beispiel ist dem Lehrwerk *Mittelpunkt B2* (Einheit 5, Thema Kooperieren) entnommen.



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

Mittelpunkt B2, S. 57.

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

In einem weiteren Beispiel möchten wir illustrieren, wie Lernende dazu angeregt werden können, darüber nachzudenken, was sie am Ende der Einheit nun tatsächlich können. Dabei wird ihnen jeweils anhand konkreter Beispielen gezeigt, wie die beschriebene Kompetenz sprachlich realisiert werden könnte.

Die Passage ist dem Deutschlehrwerk *studio d* B1 entnommen, und zwar der Einheit 9 zum Thema Migration:



Das kann ich auf Deutsch

über Migration und Fremdheit sprechen

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

über Probleme, Ängste und Hoffnungen sprechen

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

Wortfelder

Migration

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

Grammatik

das Verb *lassen*

Relativpronomen im Genitiv

studio d B1, S. 168.

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

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



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

Planetino 1, Kursbuch, S. 3.

In Kapitel 1.2 haben wir schon darauf hingewiesen, dass z.B. *Profile deutsch* Listen sprachlicher Mittel angibt, die auf bestimmten Niveaus und in bestimmten Handlungsfeldern verwendet werden. Auch im *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache* (Buhlmann/Ende/Kaufmann/Schmitz 2009) werden Lernziele so formuliert, dass lexikalische und grammatikalische Lerninhalte Handlungssituationen und Themen zugeordnet werden können. Dieses Rahmencurriculum bildet dann die Grundlage für die Auswahl und Beschreibung der Lern- und Prüfungsziele des *Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1 (dtz)*.

Aufgabe 16

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

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

Vielleicht sehen Sie nun zwar eine Verbindung zu Ihrem Unterricht im Bereich der Lehrwerke, meinen aber, dass der GER in den Lehrplänen Ihres Landes noch keine so große Rolle spielt. Wir möchten Ihnen daher ein Beispiel für Kann-Beschreibungen in einem Curriculum für Deutsch als Fremdsprache geben, und zwar dem *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das deutsche Auslandsschulwesen* (2009, S. 18f.). Das Beispiel bezieht sich auf die Teilkompetenz „an Gesprächen teilnehmen“ am Ende des dritten Bildungsabschnitts und damit auf das GER-Niveau B1. Die allgemeine Kann-Beschreibung, auch **Deskriptor** genannt, ist fett gedruckt; es folgen dann die zugehörigen Konkretisierungen, also konkrete Beispiele, die auch als **Indikatoren** bezeichnet werden. An den Indikatoren kann unmittelbar abgelesen werden, ob der allgemeine Deskriptor zutrifft.

Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts auch ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen und sie interessierende Sachverhalte teilnehmen und dabei ihre persönliche Meinung begründen und auf die Meinung Anderer reagieren.

Im Einzelnen können die Schüler z.B.:

- Gefühle (wie Überraschung, Freude, Trauer, Verärgerung, Interesse und Gleichgültigkeit) ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren
- eigene Ziele, Hoffnungen, Träume beschreiben und auf Ziele, Hoffnungen, Träume Anderer reagieren

- ein Gespräch oder eine Diskussion beginnen, fortführen und aufrecht erhalten und dabei die Meinung Anderer prüfen, bestätigen oder ablehnen
- in einem Interview konkrete Auskünfte geben und auf spontane Nachfragen reagieren bzw. ein vorbereitetes Interview führen und spontane Zusatzfragen stellen
- Erwartungen antizipieren und sprachliche Mittel adressaten- und situationsgerecht einsetzen
- rhetorische Strategien nutzen (z.B. Höflichkeitsformeln, Rückfragen, Vereinfachungen, Umschreibungen, nonverbale Mittel)
- verschiedene Gesprächsführungsstrategien einsetzen (z.B. in Dialogen, Streitgesprächen, Interviews, Podiumsdiskussionen)
- auf Gestik, Mimik, Intonation und Betonung in Gesprächen achten und selbst gezielt einsetzen.
(Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2009, S. 18f.)

informelle Kann-Beschreibungen

In der Regel will man natürlich wissen, ob die Lernenden tatsächlich das können, was man angestrebt hat. Zudem möchte man sich häufig ein Bild über einzelne Lernende in einem spezifischen Unterrichtskontext machen. Kann-Beschreibungen können sich somit auch auf besondere Kontexte und einzelne Lernende beziehen, wobei man hier allerdings häufig nicht auf vorgefertigte Formulierungen zurückgreifen kann. Es ist somit sinnvoll, sich nicht nur zu überlegen, was man anstrebt und was man bei den Lernenden entwickeln möchte, sondern ebenso zu überlegen, wie man den Sprachstand einer spezifischen Lerngruppe oder einzelner Lernender erfasst und beschreibt.

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

Meine Schülerin Üram kann

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

Meine Schülerin Jenny kann

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

Mein Schüler Taner kann

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

Im vorliegenden Fall wurden – genauso wie bei Ihren Einschätzungen der eigenen sprachlichen Kompetenzen sowie bei den Einschätzungen der beiden Lernerinnen in den Videosequenzen in Kapitel 1.1 – keine Kann-Beschreibungen aus dem GER verwendet. Es handelt sich vielmehr um eine informelle Beurteilung der spezifischen Kompetenzen individueller Lernender. Solche Beschreibungen können Ihnen allerdings dabei helfen, die Kompetenzen Ihrer eigenen Lernenden zu charakterisieren. So können Sie möglicherweise für Ihren spezifischen Kontext genauer differenzieren oder auch völlig andere Kategorien verwenden. Bei solchen Kompetenzbeschreibungen kann der GER eine große Hilfe sein.

Aufgabe 17

Erstellen Sie Kann-Beschreibungen für zwei Lernende, die sich in ihren fremdsprachlichen Kompetenzen möglichst unterscheiden. Sie können sich dabei auch auf eine Teilkompetenz (z.B. Sprechen) beschränken.

Meine Schülerin/Studentin X kann:

Mein Schüler/Student Y kann:

Aufgabe 18

Kommentieren Sie nun, wie Sie bei der Bearbeitung der Aufgabe 17 vorgegangen sind.

Ich hatte Schwierigkeiten bei der Formulierung der Kann-Beschreibungen, und zwar bei:

Zufrieden/weniger zufrieden bin ich mit meinen Kann-Beschreibungen, weil:

Kann-Beschreibungen und Lernerautonomie

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

Aufgabe 19

Bitten Sie Ihre Lernenden zu notieren, welche Sprechsituationen sie im Deutschen schon bewältigen können. Geben Sie ihnen evtl. auch Beispiele für solche Formulierungen vor.

a) Notieren Sie hier, was die Lernenden schreiben.

Lernende/r 1:

Lernende/r 2:

b) Präsentieren Sie einer Kollegin / einem Kollegen die Äußerungen und kommentieren Sie, warum Sie gerade diese zwei ausgesucht haben. Tauschen Sie sich aus.

Man kann also das sprachliche Können von Lernenden u.a. auf der Basis von (informellen) Beobachtungen und (subjektiven) Einschätzungen einer anderen Person oder von sich selbst beschreiben. Sie werden wahrscheinlich gemerkt haben, dass Ihre Beschreibungen oder auch die Beschreibungen der Lernenden sich auf sehr konkrete Situationen beziehen. Wenn Sie mit Anfängern arbeiten, haben Sie in der Aufgabe 17 wahrscheinlich sogar einige sprachliche Mittel aufgeschrieben, die die Schüler und Schülerinnen benutzt haben und daraus gefolgert, dass sie diese auch in anderen Kontexten benutzen können. Die Kann-Beschreibungen des GER sind meist weit weniger konkret, und daher kann man nicht immer beurteilen, ob eine Beschreibung die Kompetenz eines bestimmten Lernenden adäquat charakterisiert. Allerdings haben sie den Vorteil, dass sie über jeweilige konkrete Situationen hinausgehen und allgemeinere Kompetenzen beschreiben.

Kann-Beschreibungen und Lernertrag

In der nächsten Aufgabe sollen Sie mithilfe von Kann-Beschreibungen die Ziele der Lehrerin und die dann Ihrer Meinung nach tatsächlich erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schülern beschreiben. Wir stellen die Aufgabe deshalb, weil es ein zentraler Aspekt guten Unterrichts ist, dass darüber reflektiert wird, inwieweit der Unterricht zu dem angezielten Kompetenzzuwachs geführt hat. Möglicherweise entdecken Sie eine Diskrepanz zwischen Lernzielen und Lernertrag, worauf Sie sich dann bei der weiteren Unterrichtsplanung (siehe Kapitel 2.2.8) einstellen müssen. All dies ist – wie Sie sich vielleicht erinnern – ein Aspekt der Kompetenzorientierung. Lesen Sie hier Hintergrundinformationen zum Deutschkurs:



| | |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Kursart, Ort, Jahr | Integrationskurs, München, 2010 |
| Zielgruppe | erwachsene Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Integrationskurses auf A1.2 |
| Lehrkraft | Cornelia Klepsch |
| Lernziel | über Kleidung sprechen können |
| Lerninhalte | Die TN sprechen in Gruppen über Kleidung und Einkauf. |
| Lernmaterial | Arbeitsblatt |

Da es sich nur um einen Ausschnitt handelt, und zwar aus einer Unterrichtsstunde aus einem Deutschkurs am Goethe-Institut in München, machen wir ein paar kurze Angaben, was vor diesem Ausschnitt passiert ist:

Die Lehrerin hat zunächst Wortschatz für Kleidung eingeführt und u.a. auch anhand der Beschreibung von Bildern gefestigt (z.B. im Hinblick auf den Artikelgebrauch). Auf Fotos wird dann eine Einkaufssequenz dargestellt, die die Lernenden beschreiben und dann auch im Lehrbuch nachlesen. Zu Beginn der Sequenz, die Sie nun sehen werden, gibt die Lehrerin noch den Arbeitsauftrag; danach können Sie die Lernenden beim Sprechen beobachten (ab Minute 1:03).

Aufgabe 20

Sehen Sie nun *Integrationskurs, Sequenz 4*. Beschreiben Sie die Kompetenzen, die die meisten Lernenden nach dem Unterricht erreicht haben, als Kann-Beschreibungen.



Die Lernenden können ...

- _____
- _____
- _____

Aufgabe 21

Können Sie sich konkrete Situationen vorstellen, in denen die erreichten Kompetenzen nützlich sind? Geben Sie drei Beispiele.

1. _____
2. _____
3. _____

**Zusammenfassung**

Bisher haben wir uns insbesondere mit dem GER und seinen für diese Einheit grundlegenden Konzepten befasst. In Kapitel 1.4 sind wir relativ ausführlich auf Kann-Beschreibungen eingegangen, die im GER eine herausragende Rolle bei der Formulierung der Kompetenzstufen (Niveaustufen) spielen. Anschließend haben wir den Stellenwert von Kann-Beschreibungen in Lehrwerken und deren Verwendung zur Charakterisierung des Lernertrags thematisiert.

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

1.5 Standards beim Lehren und Lernen von Sprachen

Im Zusammenhang mit dem GER und der Kompetenzorientierung kommt immer wieder auch der Begriff **Standards** und in Deutschland vor allem **Bildungsstandards** vor, wobei anstelle von Bildungsstandards zuweilen auch Begriffe wie Kompetenzstandards oder Leistungsstandards verwendet werden. Es handelt sich bei den Bildungsstandards um fachdidaktisch begründete Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler. Sie liegen in ihrem Abstraktionsniveau zwischen sehr allgemeinen Bildungszielen und konkreten Aufgabenstellungen und setzen diese zueinander in Bezug. Es muss Sie zwar keinesfalls interessieren, wie entsprechende Standards speziell in Deutschland die Schullandschaft bereits verändert haben. Es gibt jedoch auch in anderen europäischen Ländern und außerhalb von Europa unabhängig vom GER eine Diskussion um Standards beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen, so z.B. schon seit vielen Jahren in den USA, Kanada oder auch Australien. Auch in Ihrem Land wird es möglicherweise eine entsprechende Diskussion oder sogar bereits eine Orientierung an Kompetenzstandards beim Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache geben.

Mit diesem Teilkapitel möchten wir erreichen, dass Sie

- wissen, was Standards im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bedeuten,
- erkennen können, welche Auswirkungen die Diskussion zu Standards in Bezug auf Ihren Unterricht hat,
- beurteilen können, ob die gesetzten Standards für Ihren Kontext sinnvoll sind.

Aufgabe 22

Notieren Sie, in welcher Bedeutung Sie den Begriff Standard schon einmal gehört haben. Denken Sie dabei nicht nur an den Fremdsprachenunterricht.

Häufig unterscheidet man bei den Standards noch zwischen Mindest-, Regel- und Maximalstandards (auch Optimalstandards). Die **Mindeststandards** (auch: Minimalstandards; in der Schweiz: Grundkompetenzen oder auch Basisstandards) beschreiben dabei die Kompetenzen, die als absolut unverzichtbar in einem bestimmten Bereich angesehen werden. Bei den **Regelstandards** geht man dagegen von einem Durchschnittswert aus, der in der jeweiligen Gruppe erreicht werden soll. **Maximalstandards** bezeichnen schließlich Leistungserwartungen, die unter optimalen Lernvoraussetzungen erreicht werden und die die Regelstandards deutlich übertreffen. In der folgenden Aufgabe geht es um Regelstandards.



ein Beispiel

In Deutschland entscheidet die sogenannte Kultusministerkonferenz (KMK) über Standards im Bildungswesen. Wir haben im Folgenden ein Zitat aus ihrem Beschluss vom 4.12.2003 zu den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) aufgeführt. Die Schüler sind also ungefähr 15–16 Jahre alt. Es geht dabei darum, was die meisten Schüler am Ende des Mittleren Schulabschlusses wissen und können sollten (Regelstandards/mittleres Anforderungsniveau). Natürlich wird nicht alles beschrieben, was sie können sollten, sondern vor allem die sogenannten **Kernkompetenzen**. Die jeweilige Kompetenzstufe wird zusätzlich durch Beispiele von Prüfungsaufgaben illustriert. Aufgaben dieser Art sollten die Schüler dann auch tatsächlich auf dieser Stufe lösen können.

Es handelt sich zwar um Englisch und Französisch als erste Fremdsprache. Man kann allerdings vieles auf DaF als 2., 3. oder auch 4. Fremdsprache übertragen. Denn das, was in Deutschland für Französisch oder Englisch als Fremdsprache gilt, gilt in Ihrem Land in ähnlicher Weise für Deutsch als Fremdsprache. Außerdem bauen auf solchen Überlegungen auch die im nächsten Kapitel vorgestellten neueren Lehrpläne und Curricula auf.

Lesen Sie sich nun das folgende – sicherlich nicht ganz einfach zu verstehende – Zitat, das das Verständnis von Bildungsstandards in Deutschland illustriert.

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss werden als abschlussbezogene Regelstandards definiert. Sie

- greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf,
 - beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen,
 - beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit,
 - weisen ein mittleres Anforderungsniveau aus,
 - werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht.
- (KMK 2004, S. 3)

Aufgabe 23

Überprüfen Sie, ob in Ihren eigenen Notizen zu Aufgabe 22 die im oben stehenden Zitat angeführten Aspekte bereits berücksichtigt sind.

Folgendes habe ich bereits in Aufgabe 22 genannt:

Wenn Sie sich über das Zitat hinaus für die deutschen Bildungsstandards interessieren und z.B. auch etwas zu den Prüfungsaufgaben wissen wollen, dann können Sie das gesamte Dokument herunterladen, und zwar unter der folgenden Adresse:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf



**einzelne
Kompetenzbereiche**

Die Autoren der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache beziehen sich explizit auf den GER und dessen Kann-Beschreibungen. Sie unterscheiden dabei mehrere Ebenen. Funktionale kommunikative Kompetenzen umfassen die **kommunikativen Teilkompetenzen** Hör- und Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung. Außerdem zählen sie auch „die Verfügung über die sprachlichen Mittel“ Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthografie zu den funktionalen kommunikativen Kompetenzen. Dabei wird betont, dass die sprachlichen Mittel eine „grundsätzlich dienende Funktion“ haben und die „gelungene Kommunikation im Vordergrund“ stehe. Als weitere Kompetenzbereiche werden interkulturelle Kompetenzen wie soziokulturelles Orientierungswissen und praktische Bewältigung interkultureller Be-



gegnungssituationen sowie ein recht breites Spektrum von methodischen Kompetenzen wie etwa Lernstrategien, Präsentation und Mediennutzung, Lernbewusstheit und Lernorganisation genannt (siehe KMK 2004, S. 8 und S. 14).

Beschäftigt man sich etwas genauer mit den deutschen Bildungsstandards, fällt auf, dass dort die funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen Hörverstehen (HV), Leseverstehen (LV), Mündlicher Ausdruck (MA) und Schriftlicher Ausdruck (SA) eindeutig im Vordergrund stehen. Wichtige weitere Kompetenzen, wie der Umgang mit literarischen Texten, bleiben im Rahmen der Kompetenzbeschreibungen unberücksichtigt. Einige Fachwissenschaftler vermeiden deshalb den Begriff Bildungsstandards und sprechen lieber von Kompetenzstandards oder auch von Leistungsstandards.

In der folgenden Abbildung werden einige wichtige Kompetenzbereiche, die im Unterricht entwickelt werden sollen, dargestellt.

Wichtige Kompetenzbereiche



Output-Orientierung Ein Kennzeichen der deutschen Bildungsstandards ist, dass es sich um **ergebnisorientierte Standards** handelt, d.h., die Bildungsstandards formulieren verbindliche Zielvorgaben in Bezug auf die erwarteten Lernergebnisse. Bei der Erreichung der Ziele werden den Schulen jedoch im Sinne einer größeren Eigenverantwortung Freiräume gelassen. Neuerdings spricht man hier häufig auch von **Output-Orientierung**. Der Gegensatz hierzu wird als **Input-Orientierung** bezeichnet. Bei der Input-Orientierung werden die Unterrichtsinhalte und zum Teil auch die methodischen Verfahren bis ins Detail festgelegt.

Spricht man im deutschen Kontext von Standardorientierung, ist in der Regel zugleich eine Ergebnisorientierung (Output-Orientierung) gemeint. Dies ist z.B. in dem in Kapitel 1.4 aufgeführten *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* (2009) der Fall.

Bei der Standardsetzung werden die Kompetenzbereiche dann noch genau konkretisiert, es werden also **Kompetenzerwartungen** formuliert. Sie beschreiben die zu erreichenden Kompetenzen sowohl mit Blick auf die jeweilige Zielgruppe und deren besonderen Bedarf als auch in Bezug auf ein bestimmtes GER-Niveau.

Ein Beispiel hierzu, das unmittelbar auf den DaF-Unterricht übertragbar ist, entnehmen wir wiederum den Bildungsstandards der KMK für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) an deutschen Schulen. Ein + hinter einer GER-Niveaustufe bezeichnet dabei jeweils den oberen Niveaubereich. Schreibkompetenz auf dem Niveau B1 z.B. wird dort folgendermaßen charakterisiert:



Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen aus ihrem Interessengebiet verfassen (B1).

Die Schülerinnen und Schüler können

- eine Nachricht notieren, wenn jemand nach Informationen fragt oder ein Problem erläutert (B1+),
 - in persönlichen Briefen Mitteilungen, einfache Informationen und Gedanken darlegen (B1),
 - einfache standardisierte Briefe und E-Mails adressatengerecht formulieren, z.B. Anfragen, Bewerbungen (B1),
 - unkomplizierte, detaillierte Texte zu einer Reihe verschiedener Themen aus ihren Interessengebieten verfassen, z.B. Erfahrungsberichte, Geschichten, Beschreibungen (B1),
 - kurze einfache Aufsätze zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben (B1),
 - kurze Berichte zu vertrauten Themen schreiben, darin Informationen weitergeben, Gründe für Handlungen angeben und Stellung nehmen (B1+).
- (KMK 2004, S. 13f.)

Aufgabe 24

Beantworten Sie folgende Fragen zu dem Zitat aus den Bildungsstandards der KMK.

a) Warum ist die erste Aussage durch Fettschreibung hervorgehoben?

b) Was fällt Ihnen bei der Beschreibung der Texte auf, die die Lernenden schreiben können sollen?

Vielleicht ist Ihnen ja auch aufgefallen, dass es bei den Kompetenzbeschreibungen in erster Linie um kommunikative Aktivitäten geht und dass z.B. nicht gesagt wurde, die Schülerinnen und Schüler müssten dies alles korrekt können. Sowohl im GER als auch in den Bildungsstandards der KMK steht das Gelingen der Kommunikation im Vordergrund. Ein bestimmtes Maß an Fehlern und Normverstößen gilt als ein „natürlicher“ Bestandteil der kommunikativen Kompetenz eines Fremdsprachenlernenden, und auch auf dem höchsten GER-Niveau werden noch Fehler gemacht (siehe auch in der Einheit *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* in diesem Fortbildungsprogramm).

**Qualitätssicherung
und Lernerorientierung**

Die Formulierung von ergebnisorientierten Standards zielt u.a. darauf ab, die Effizienz unterrichtlichen Lehrens und Lernens besser beurteilen zu können. Dabei werden in der Regel nicht einzelne Lernende, sondern größere Einheiten wie Schulklassen, Schulen, Bundesländer oder auch Staaten miteinander verglichen. Man könnte deshalb glauben, dass das Prinzip der Standardorientierung im Widerspruch steht zum Prinzip der **Lernerorientierung**. Dies ist jedoch nicht der Fall. So kann sich z.B. auch ein lernerorientierter Unterricht bei der Ergebnissicherung durchaus an Kompetenzstandards orientieren. Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass eine zu starke Fokussierung auf die Ergebnisse von Unterricht dazu führen kann, dass in erster Linie die leicht messbaren Kompetenzen getestet werden und dass sich der Unterricht zu stark an den Prüfungsinhalten orientiert.



Wir haben nun genug zu Bildungs- bzw. Kompetenzstandards gesagt und Beispiele dazu aus dem deutschen Kontext gegeben. Wenn Sie sich zu den deutschen Bildungsstandards noch weiter informieren wollen, dann können Sie z.B. auf folgender Seite recherchieren: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html>

Wenn Sie sich Empfehlungen für Minimalstandards für die erste Fremdsprache an deutschen Grundschulen am Ende der vierten Klassenstufe anschauen wollen, dann finden Sie diese unter:

http://www.domino-verlag.de/praktisches-lernen/btk/pdf/big_veroeffentlichung_2005_Auflage2_von_2004.pdf

Informationen und Materialien zu den österreichischen Bildungsstandards, die Ihnen viele Anregungen für die Praxis bieten können und die Sie zumeist kostenlos herunterladen oder auch zumeist kostenlos bestellen können, finden Sie unter:

<http://www.bifie.at/bildungsstandards>

Einen Überblick über die ersten Bildungsstandards für Fremdsprachen in der Schweiz gibt folgende Publikation: *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen: Nationale Bildungsstandards* 2011. http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf

Literatur zum Weiterlesen

Für den Fall, dass Sie sich irgendwann einmal noch tiefer mit den Themen „Bildungs- und Kompetenzstandards“, „Kompetenzmodelle“ und „(interkulturelle) Kommunikative Kompetenz“ beschäftigen möchten, hier noch einige kommentierte Literaturhinweise – darunter auch kostenlos zugängliche Internetquellen:

Einen kurzen, aktuellen Überblick über die Diskussion um die deutschen (fremdsprachenspezifischen) Bildungsstandards gibt Leupold (2010). Mit zentralen Konzepten und problematischen Aspekten von Kompetenz- und Output-Orientierung sowie von Bildungsstandards beschäftigen sich Caspari u.a. (2008), Quetz/Vogt (2009) sowie Arras (2009). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff findet sich in Candelier u.a. (2010, S. 15–21). Über Merkmale von Kompetenzmodellen informiert Zydariß (2010). Unterschiedliche Konzepte „Kommunikativer Kompetenz“ werden in Legutke (2010) diskutiert. In Hu (2010) finden Sie Informationen zum Stellenwert interkultureller Kommunikativer Kompetenz im GER und in Bildungsstandards. Eine über den GER weit hinausgehende Beschreibung interkultureller kommunikativer Kompetenzen findet sich in Candelier u.a. (2010).

Wir möchten Sie jetzt dazu anregen zu recherchieren, ob es auch in Ihrem Land Standards, Bildungsstandards oder Ähnliches für den Fremdsprachenunterricht gibt.

Aufgabe 25



Recherchieren Sie, am besten über das Internet, wie die Situation in Bezug auf Standards in Ihrem Land aussieht. Notieren Sie die von Ihnen gefundenen Quellen und beschreiben Sie in Stichpunkten, was Sie darin zu Standards gefunden haben.

1. _____
2. _____
3. _____

Möglicherweise sind Sie zu diesem Thema (noch) nicht fündig geworden. Dann gibt es für den Deutschunterricht in Ihrem Land vielleicht noch keine Standards.

Vor dem Hintergrund, was Sie bisher zu Standards erfahren haben, fragen Sie sich wahrscheinlich auch, ob ergebnisorientierte Kompetenzstandards eher positive oder negative Auswirkungen auf Ihre Situation haben werden.



Aufgabe 26


Welche Vorteile hat Ihrer Meinung nach die Verwendung von ergebnisorientierten Kompetenzstandards? Gibt es auch Nachteile?

a) Kreuzen Sie an und begründen Sie Ihre Meinung.

| Aussage | Stimme zu. | Stimme nicht zu. | Begründung |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| Ich kann mich an bestimmten Zielen in meinem Unterricht orientieren und muss nicht mehr das ganze Lehrwerk vollständig durcharbeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Wenn ich weiß, ob ein Schüler einen bestimmten Standard noch nicht erreicht hat, dann weiß ich zugleich, dass er besondere Fördermaßnahmen braucht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Standards führen doch dazu, dass sich der Unterricht in erster Linie an überprüfbaren Kompetenzen und an Tests und Prüfungen ausrichtet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

b) Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen/Kollegen aus. Notieren Sie, wo sich Ihre Meinung geändert hat.

Unserer Meinung nach ist die Formulierung von ergebnisorientierten Kompetenzstandards aus unterschiedlichen Gründen sinnvoll:

- Es wird im Detail beschrieben, welche allgemeinen und spezifischen Kompetenzen man erreichen möchte.
- Die Kompetenzen können angepasst an die Zielgruppe beschrieben werden.
- Man kann im Unterricht zielgruppenadäquat und abgestimmt auf den objektiven Bedarf z.B. der Institution oder auch der Gesellschaft sowie auf die subjektiven Bedürfnisse der Lernenden eingehen. Dies bedeutet eine deutliche Flexibilisierung des Unterrichts gegenüber traditionellen Konzeptionen.
- Man muss sich darüber klar werden, ob man wirklich das erreichen kann, was man erreichen möchte. Damit wird überprüfbar, ob es sich um realistische Ziele handelt.
- Man kann genau überprüfen, ob das erreicht worden ist, was erreicht werden sollte. Zudem sind die Ergebnisse der Überprüfungen von Kompetenzstandards und daran orientierten Lernzielen weit besser vergleichbar als dies bei Ziffernzensuren (z.B. 1–6 im deutschen Notensystem oder 1–20 im französischen System) oder Bewertungen wie „sehr gut“, „gut“ usw. der Fall ist.
- Die Ergebnisse liefern Hinweise auf mögliche Förder- und Unterstützungsmaßnahmen.

Unserer Meinung nach gibt es allerdings – wie immer – auch einige Bereiche, bei denen die Ergebnisorientierung zuweilen kritisch gesehen wird:

- Die Output-Orientierung führt häufig zu einer Vernachlässigung der inhaltlichen Dimension des Fremdsprachenunterrichts. Dies kann zu einer gewissen Beliebigkeit der Inhalte führen. In den deutschen Bildungsstandards z.B. werden bisher die funktionalen Kompetenzen in Alltagssituationen betont und literarische Inhalte vernachlässigt. Hier zeichnet sich allerdings eine Weiterentwicklung ab.
- Viele Lehrende beklagen sich darüber, dass sie vor allem darauf vorbereiten müssen, dass ihre Lernenden Tests bestehen, die den Standards entsprechen.

Zusammenfassung

In Kapitel 1.5 haben wir uns zunächst mit dem Begriff „Standard“ beschäftigt und sind darauf eingegangen, welche Bedeutung ergebnisorientierte Standards im Sinne von fachdidaktisch begründeten Kompetenzerwartungen für Bildungsinstitutionen und für Ihren eigenen Unterricht haben können.

1.6 Curriculum und verwandte Konzepte

Die Einführung von ergebnisorientierten Kompetenzstandards hat in vielen Ländern einen großen Einfluss auf den **Lehrplan**, das **Curriculum** und die Prüfung. Auch Sie als Lehrende oder auch als Sprachenlernende unterliegen diesen Vorgaben, selbst wenn Sie die Lehrpläne oder Curricula, die in Ihrem Land gelten, gar nicht kennen. Diejenigen von Ihnen, die schon unterrichten, müssen allerdings manchmal sogar **Stoffverteilungspläne** schreiben, in denen genau geregelt wird, was zu bestimmten Zeitpunkten vermittelt werden soll. Dies gilt vor allem für Schulen, aber auch für andere Institutionen im Bereich DaF.

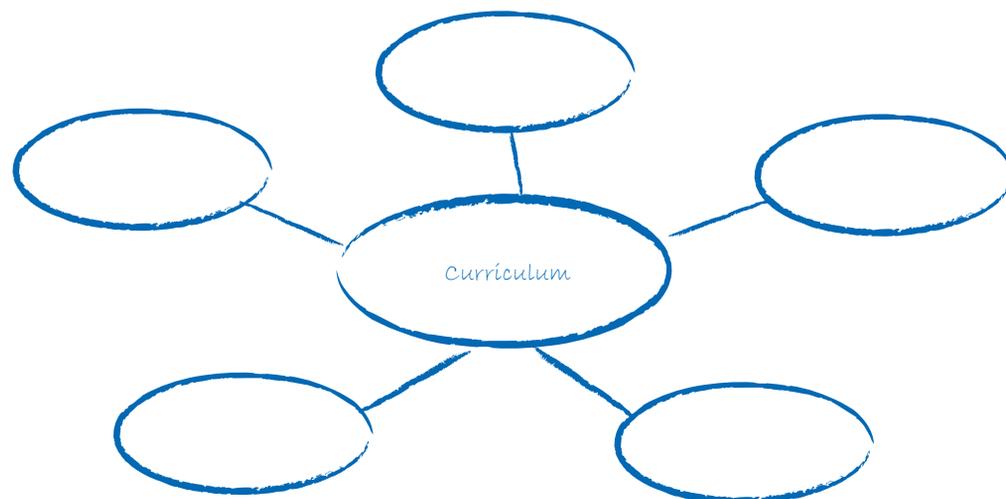
Wenn schon Ihr unterrichtliches Handeln in wesentlichen Teilen durch externe Einflussfaktoren bestimmt ist, dann ist es für Sie auch sinnvoll, die Vorgaben einmal etwas genauer unter die Lupe zu nehmen. Dann können Sie nämlich auch besser beurteilen, wie groß jeweils Ihr Handlungsspielraum bei der konkreten Unterrichtsgestaltung ist.

Am Ende dieses Teilkapitels

- kennen Sie neuere Entwicklungen in der Diskussion zu Curricula und verwandten Begriffen,
- können Sie – so hoffen wir – die Diskussion hierzu auf Ihr Land beziehen,
- können Sie beurteilen, wie externe Vorgaben umzusetzen sind und welche Handlungsspielräume Sie dabei haben.

Aufgabe 27

Dem Begriff Curriculum sind Sie wahrscheinlich schon begegnet. Was fällt Ihnen hierzu ein? Fertigen Sie ein Assoziogramm an.



Möglicherweise sind Ihnen beim Erstellen des Assoziogramms auch Begriffe wie Lehrplan, Rahmenlehrplan, Rahmenplan, Richtlinien oder auch Kernlehrplan bzw. Kerncurriculum oder auch Empfehlungen z.B. aus der Wissenschaft oder von Lehrerverbänden eingefallen.

Da der Begriff Richtlinie – zumindest im deutschen Kontext – meist fächerübergreifend verwendet wird und u.a. Aussagen zu Aufbau und Zielen der jeweiligen Schulform und zu allgemeinen fächerübergreifenden Zielen der jeweiligen Schulform macht, werden wir uns im Folgenden auf Curricula und Lehrpläne begrenzen. Es kann natürlich sein, dass ein Begriff in Ihrer Sprache, der am ehesten mit Richtlinie übersetzt werden könnte, in Ihrem Land ähnlich verwendet wird wie in Deutschland Lehrplan oder Curriculum.

Aufgabe 28



Sammeln Sie nun die für Sie und Ihre Praxis wichtigen Informationen zu Curricula/Lehrplänen in Ihrem Land. Notieren Sie, was Sie sich merken wollen.

Wörter, die in meiner Sprache dem Begriff Curriculum oder Lehrplan entsprechen:

Für mich wichtige Quellen, z.B. Internetseiten:

Wichtige Informationen zu Curricula/Lehrplänen in meinem Land:

Sie werden die unterschiedlichsten Erklärungen gefunden haben. Vielleicht haben Sie auch Hinweise dazu gefunden, warum ausgerechnet Deutsch in Ihrem Land als Fremdsprache gelernt werden soll. Häufig findet man dazu Hinweise in Curricula und Lehrplänen in Form von Aussagen zu bestimmten Bedarfen (wie z.B. zu speziellen Fremdsprachbedarfen im Tourismus).

Außerdem werden Sie wahrscheinlich gemerkt haben, dass es sehr schwierig ist, zwischen Curriculum und Lehrplan eindeutig begrifflich zu trennen. Zum einen wird Curriculum häufig als Oberbegriff verwendet. Zum anderen werden Curriculum und Lehrplan aber auch als (weitgehend) synonym verstanden. Wahrscheinlich haben Sie sogar eine Beschreibung entdeckt, in der z.B. folgende miteinander verbundene Merkmale für die Erstellung von Lehrplänen oder auch von Curricula genannt werden:

- Formulierung von verbindlichen Zielen des Unterrichts
- Angabe der zur Erreichung dieser Ziele verbindlichen Inhalte und Gegenstände
- Angaben zur (linearen) Abfolge und Progression von Unterrichtsinhalten und Lerngegenständen
- Angabe der Zeiten, in denen diese Ziele zu erreichen sind
- Empfehlung der geeigneten unterrichtsmethodischen Verfahren
- Beispiele für eine Unterrichtsstunde oder auch für Übungsaufgaben
- Formen der Lernerfolgsüberprüfung
- Beispiele für Prüfungsformen

Diese und ähnliche Merkmalslisten stehen für ein eher traditionelles Verständnis von Curricula und Lehrplänen. Es handelt sich dann um Planungsinstrumente, in denen genau beschrieben wird, welche Lernziele man anstrebt, welche Inhalte in einer bestimmten Zeit zu bearbeiten sind und wie diese zu bearbeiten sind. Man spricht hier – und diesen Begriff kennen Sie aus dem Vorhergehenden schon – auch von sogenannten **input-orientierten Lehrplänen** (oder auch Curricula).

Input-Orientierung

Als Beispiel zeigen wir Ihnen einen Auszug aus dem Lehrplan des Goethe-Instituts für die Sprachkurse an den Instituten in Deutschland. Dieser listet u.a. notwendige sprachliche Mittel auf und orientiert sich dabei an dem in Kapitel 1.2 dargestellten *Profile deutsch*.

Curriculum B 1.1



| | |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B 1.1 | Formen und Strukturen (aus: Profile deutsch, Lehrpläne für die GID, Inventarliste zum Zertifikat Deutsch) |
| SATZ | <p>Hauptsatz: Exklamativsatz (<i>Einfach nicht zur Arbeit kommen.</i>) <i>Das geht doch nicht!</i></p> <p>Position von nicht</p> <p>Stellung von Pronomen bei Verben mit zwei Ergänzungen: <i>Wir geben sie ihm.</i></p> <p>Nebensatz: Infinitiv mit „zu“ <i>Kann ich Sie bitten, vor dem Weggehen bei mir vorbeizukommen?</i></p> <p>Relativsatz (Dativ; Relativsatz mit Präposition) <i>Die Prüfung, vor der ich große Angst hatte, war dann doch nicht so schwer.</i></p> <p>Indirekter Fragesatz mit einleitendem w-Wort und ob: <i>Ich weiß nicht, woher er kommt.</i> <i>Ich weiß nicht, ob ich heute noch fahre.</i></p> <p>Temporalsatz (bevor, nachdem, während)</p> |

Curriculum A1-C2 für allgemeinsprachliche Kurse der Goethe-Institute in Deutschland (Goethe-Institut 2006, S. 43)

Viele Lehrende wagen es nicht, von input-orientierten Lehrplänen abzuweichen. Häufig hört man deshalb von Lehrenden folgende verzweifelte Äußerung:



Wir wollen dies an einer Unterrichtssituation verdeutlichen.

Die Schülerin Lidia in Madrid hat die Austauschschülerin Kerstin aus Deutschland zu Besuch. Kerstin ist beleidigt, weil Lidia sie mehrfach im Imperativ um etwas gebeten hat. Dazu muss man wissen, dass im Spanischen der Imperativ lange nicht so unhöflich klingt wie im Deutschen. Deshalb hat Lidia den Vorwurf der Unhöflichkeit überhaupt nicht verstanden und erzählt davon im Deutschunterricht. Die anderen Mitschülerinnen berichten von ähnlichen Situationen.

Lidia: Meine Freundin aus Deutschland sagt, dass wir Spanier immer die Befehlsform gebrauchen, wenn wir etwas haben wollen. Sie findet das total unhöflich. Ich finde aber nicht, dass wir unhöflich sind. Was ist denn daran unhöflich?

Lehrerin: Also, weißt du, hierauf können wir im Augenblick nicht eingehen. Wir müssen unbedingt mit unserem Stoff weitermachen. Sonst kommen wir heute überhaupt nicht damit durch. Wir sind jetzt schon im Verzug. Aber das Thema besprechen wir später noch.

Vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung, mit der wir uns in Kapitel 1.3 beschäftigt haben, sind solche Reaktionen nicht sinnvoll.

Aufgabe 29

Notieren Sie in Stichpunkten, warum eine solche Reaktion in einem kompetenzorientierten Unterricht nicht sinnvoll ist.

In einem kompetenzorientierten Unterricht geht es nicht darum, bestimmte Inhalte in einem bestimmten Zeitrahmen abzuarbeiten und davon auszugehen, dass das, was man gelehrt hat, dann auch tatsächlich gelernt worden ist. Wenn Lernende von sich aus etwas wissen und können wollen, werden sie sich in der Regel die jeweiligen Erklärungen des Lehrenden besser merken und auch einen Kompetenzgewinn erzielen.

In Lehrplänen wird heutzutage meist weder beschrieben, wie man genau dabei vorgehen muss, um ein bestimmtes Ziel und damit ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, noch werden die Inhalte bis ins Detail festgelegt, die vermittelt werden sollen. Die input-orientierten Lehrpläne wurden in Deutschland und vielen anderen Ländern mittlerweile – nicht nur für die Fremdsprachen – zum großen Teil abgeschafft. Stattdessen werden kompetenzorientierte Kernlehrpläne erstellt, die je nach Bundesland und Institution auch als Rahmenlehrplan, Rahmenplan, Rahmencurriculum oder auch Bildungsplan bezeichnet werden. Lassen Sie sich durch die unterschiedlichen Bezeichnungen nicht verwirren! Alle genannten Typen sind mittlerweile kompetenzorientiert.

Im Fall der Fremdsprachen orientieren sie sich am GER und an den fremdsprachlichen Bildungsstandards. Sie beschreiben Unterrichtsvorgaben, die im Sinne von **Kompetenzerwartungen** am Ende wichtiger Ausbildungsabschnitte (z.B. Jahrgangsstufe 6 und Jahrgangsstufe 9) erreicht werden sollen. Aufgeführte Inhalte haben in erster Linie einen exemplarischen Charakter. Außerdem enthalten Kernlehrpläne und verwandte Dokumente in der Regel Beispiele für Aufgabentypen zur Ermittlung der kommunikativen Teilkompetenzen Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und zunehmend auch Sprachmittlung. Die Darstellung zielt insgesamt auf eine möglichst hohe Transparenz für alle Adressaten (insbesondere Lehrende, Lernende oder auch Eltern). Im Umfang sind Kernlehrpläne und verwandte Dokumente, da sie nicht alles genauestens beschreiben, natürlich viel kürzer als die entsprechenden input-orientierten Lehrpläne. Vielleicht werden sie ja dadurch auch eher von Lehrenden gelesen und umgesetzt.

**Beispiel für einen
Rahmenplan**

Wir wollen Ihnen hier ein Beispiel in Form eines Rahmenplans für den Deutschunterricht an deutschen Auslandsschulen geben. In diesem werden die zu erreichenden Kompetenzen, d.h. die jeweiligen Kompetenzerwartungen angegeben.



(Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2009)



Das Inhaltsverzeichnis des *Rahmenplans „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* z.B. lautet folgendermaßen:

| Inhaltsverzeichnis | |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Geleitwort | 3 |
| 1. Ziele und Bildungsauftrag von 'Deutsch als Fremdsprache' | 4 |
| 2. Prinzipien der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung | 8 |
| 3. Kompetenzerwartungen für die ersten drei Bildungsabschnitte | 15 |
| 3.1 Kommunikative Teilkompetenzen | 16 |
| 3.1.1 Hörverstehen/Hör-Schverstehen | 16 |
| 3.1.2 An Gesprächen teilnehmen | 18 |
| 3.1.3 Zusammenhängend sprechen | 19 |
| 3.1.4 Leseverstehen | 21 |
| 3.1.5 Schreiben | 22 |
| 3.1.6 Sprachmittlung | 23 |
| 3.2 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln | 24 |
| 3.2.1 Aussprache/Intonation | 24 |
| 3.2.2 Orthographie | 25 |
| 3.2.3 Wortschatz | 26 |
| 3.2.4 Grammatik | 27 |
| 3.3 Kompetenzen für den Umgang mit Texten und Medien | 28 |
| 3.4 Interkulturelle Kompetenzen | 30 |
| 3.4.1 Themen- und Erfahrungsfelder | 30 |
| 3.4.2 Einsichten und Erkenntnisse, Haltungen | 31 |
| 3.4.3 Handeln in Begegnungssituationen | 31 |
| 3.5 Reflexion über Sprache(n) und sprachliche Kommunikation | 32 |
| 3.6 (Fremd-)Sprach(en)lernkompetenzen | 33 |
| 4. Kompetenzerwartungen für den vierten Bildungsabschnitt | 38 |
| 4.1 Kommunikative Teilkompetenzen | 39 |
| 4.1.1 Hörverstehen/Hör-Schverstehen | 39 |
| 4.1.2 An Gesprächen teilnehmen | 40 |
| 4.1.3 Zusammenhängend sprechen | 40 |
| 4.1.4 Leseverstehen | 41 |
| 4.1.5 Schreiben | 41 |
| 4.1.6 Sprachmittlung | 42 |
| 4.2 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln | 43 |
| 4.3 Kompetenzen für den Umgang mit Texten und Medien | 44 |
| 4.4 Interkulturelle Kompetenzen | 45 |
| 4.4.1 Thematische Schwerpunkte | 46 |
| 4.4.2 Einsichten und Erkenntnisse, Haltungen | 47 |
| 4.4.3 Handeln in Begegnungssituationen | 47 |
| 4.5 Reflexion über Sprache(n) und sprachliche Kommunikation | 48 |
| 4.6 (Fremd-)Sprach(en)lernkompetenzen | 48 |
| 5. Leistungsfeststellung und -bewertung | 50 |

(Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2009, S. 1f.)



Wir geben Ihnen hier keinen genauen Link an, da sich der Link schon mehrfach geändert hat. Geben Sie in Ihre Suchmaschine *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen“* ein.

Setzen Sie sich nun am Beispiel des Rahmenplans mit möglichen Lernzielen (Kompetenz-erwartungen) für eine von Ihnen gewählte Zielgruppe auseinander.

Aufgabe 30

Lesen Sie im Internet Kapitel 3 des Rahmenplans (Kompetenzerwartungen für die ersten drei Bildungsabschnitte (A1-B1)), wählen Sie eine kommunikative Teilkompetenz und eine Niveaustufe aus. Notieren Sie in Stichpunkten, wie Sie die von Ihnen gewählte Teilkompetenz entwickeln würden.

Dem Rahmenplan gemäß möchte ich, dass meine Gruppe folgende Teilkompetenz erreicht:

Um dies zu erreichen, müsste bzw. werde ich folgendermaßen in meinem Unterricht vorgehen:



Wenn Sie sich weiter über Kernlehrpläne, Rahmenpläne usw. informieren wollen, finden Sie unter den folgenden Links einige zusätzliche Beispiele. Unter dem ersten Link finden Sie u.a. Kernlehrpläne für eine Reihe von schulischen Fremdsprachen in Deutschland. Wir haben diese Seite ausgewählt, weil Deutsch als Fremdsprache in vielen Ländern einen vergleichbaren Stellenwert hat wie im deutschen Schulkontext z.B. Englisch, Französisch, Spanisch, Japanisch usw.

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/kernlehrplaene.html>

Unter dem zweiten Link finden Sie ein sogenanntes Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien.

http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf

Der dritte Link bezieht sich auf das Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache.

http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Rahmencurriculum_online_final_Version5.pdf

Ein Dokument wollen wir Ihnen nicht vorenthalten, und zwar die 2010 vorgelegte Neubearbeitung der sogenannten *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen* (etwa vier- bis zehnjährige Kinder in Kindergarten, Vorschule und Grundschule). In diesen Empfehlungen wird der Fremdsprachenfrühbeginn nicht aus der Perspektive einer bestimmten Institution oder eines bestimmten länderspezifischen Bildungssystems, sondern aus einer allgemeingültigen Perspektive betrachtet. Die *Nürnberger Empfehlungen* enthalten ähnlich wie z.B. Kernlehrpläne u.a. Hinweise zu anzustrebenden Kompetenzen, Inhalten und methodischen Vorgehensweisen. Da für den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht ein dem GER ähnliches Dokument bisher nicht existiert, werden die neuen *Nürnberger Empfehlungen* sicherlich beträchtliche Auswirkungen auf didaktisch-methodische Entscheidungen im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens haben.

GOETHE INSTITUT

NÜRNBERGER EMPFEHLUNGEN

Start > Rahmenbedingungen > Ziele

Ziel: das interkulturell aufgeschlossene Kind

Das Kind im Mittelpunkt

| |
|---------------------------------|
| Fachlehrer und Sprachlehrkräfte |
| Eltern |
| Lernorte |

Ziele

| |
|-----------------------------------|
| Allgemeine Kompetenzen |
| Fremdsprachliche Kompetenzen |
| Interkulturelle Kompetenz |
| Lernstrategische Kompetenzen |
| Leser-Kompetenz |
| Gezielte Inhalte |
| Methodisch-didaktische Prinzipien |
| Medien |
| Bewertung |

Mit dem Frühbeginn werden alle Ressourcen ausgeschöpft, um Kindern die bestmöglichen Entwicklungschancen im fremdsprachlichen Lernprozess zu bieten, dazu gehören die emotionale, kreative, soziale, kognitive und die sprachliche Dimension der kindlichen Gesamtentwicklung. Dazu gehört in hohem Maße aber auch die interkulturelle kommunikative Kompetenz.

Ein interkulturell interessiertes und aufgeschlossenes Kind kann später zu einem interkulturellen Sprecher werden, der erklärtes Ziel im heutigen Fremdsprachenunterricht ist.

Die Fremdsprachenkompetenz des Lerners wird nicht mehr allein an der sprachlichen Kompetenz der Muttersprachler gemessen, sondern an seiner Fähigkeit, die vielfältigen Aufgaben der interkulturellen Kommunikation zu meistern. Für den kindlichen Lerner und im frühen Fremdsprachenunterricht sollen Impulse gegeben und Inhalte angeboten werden, auf deren Basis sich die Offenheit und Toleranz des interkulturellen Sprechers entfalten können. Die frühe Begegnung mit der Fremdsprache soll Interesse an Sprachen wecken, Freude an ihrem Lernen entwickeln und „das Kind motivieren, sich auch in einer anderen als der eigenen Sprache zu verständigen“.

Empfehlung:

Der fremdsprachliche Frühbeginn sollte sich einerseits auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen konzentrieren, andererseits aber auch allgemeine, interkulturelle und lernstrategische Fähigkeiten fördern.

Frühes Fremdsprachenlernen

Materialien und Tipps für LehrerInnen

Schruppangebot: Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten

Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher im Ausland, die Kindergartenkindern einen ersten Kontakt mit der Fremdsprache Deutsch ermöglichen möchten

Link-Tipps

- Fremdsprache Deutsch
- Weltreise auf Weltreise
- Hans Hase auf Weltreise
- Nürnberger Empfehlungen zum Bestellen

(<http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/deindex.htm>)

Öffnen Sie die Seite <http://www.goethe.de/nne> und klicken Sie auf die Stichworte in der Menüleiste. Das sind die jeweiligen Kapitelüberschriften der *Nürnberger Empfehlungen*.

Anpassung an lokale Kontexte

Kernlehrpläne und verwandte Dokumente müssen natürlich für die Verwendung im Unterricht in einem spezifischen lokalen Kontext noch weiter konkretisiert werden. Eine Konkretisierung von Kernlehrplänen insbesondere in Bezug auf die zu vermittelnden Inhalte und die jeweilige Unterrichtsmethodik kann z.B. in Form von sogenannten schulinternen Lehrplänen bzw. Curricula erfolgen. Dort werden dann vor dem Hintergrund der verwendeten Lehrwerke die zu vermittelnden Kompetenzen und Inhalte und deren zeitliche Abfolge schuljahrbezogen genauer spezifiziert. Der Vorteil ist, dass man bei der konkreten Umsetzung in den jeweiligen Institutionen adressatenorientiert vorgehen kann und sich immer wieder darüber Rechenschaft ablegen muss, ob die Umsetzung realistisch und für die Lerngruppen angemessen ist.



Falls Sie ein solches Vorgehen interessiert, können Sie z.B. nachsehen unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i-gymnasium-g8/schulinterne-curricula.html>

Kein Lehrender sollte sich allerdings sklavisch an Curricula, Lehrpläne usw. oder auch Lehrwerke halten; denn häufig gibt es spezifische Situationen, in denen man begründet, vor allem auch lernerorientiert, davon abweichen sollte.



Aufgabe 31



Wie ist das in Ihrem Land?

a) Wenn ich selbst bei der Entwicklung von Curricula bzw. Lehrplänen mitwirken würde, wären dies wichtige Qualitätskriterien für mich:

b) Von diesen Qualitätskriterien ist in Curricula, Lehrplänen usw. in meinem Land bereits folgendes realisiert:

Abschließend möchten wir nun zusammenfassen, was entsprechend den vorangehenden Ausführungen die wesentlichen Merkmale eines **Kernlehrplans** (Kerncurriculums) im fremdsprachlichen Bereich sind. Wir wissen natürlich nicht, ob dies grundsätzlich auch in Ihrem Land gilt. Dazu haben Sie sich aber im Verlauf dieses Kapitels schon Gedanken gemacht und Informationen eingeholt.

Ein deutscher Kernlehrplan für Fremdsprachen hat in der Regel folgende zentralen Merkmale:

- Er beschreibt die am Ende eines bestimmten Abschnitts (z.B. eines Schuljahrs) zu erreichenden Kompetenzen.
- Er beschränkt sich dabei auf das Notwendigste, liefert keinen genauen Verlaufsplan und in der Regel keine verbindliche Auflistung von zu vermittelnden Inhalten. Er gibt stattdessen auf der Basis des GER ein sprachliches Abschlussprofil in Form von gestuften Teilkompetenzen vor. Das Abschlussprofil stellt einen verbindlich zu erreichenden Standard dar.

Literatur zum Weiterlesen

Zusätzliche Informationen zu Lehrplänen/Curricula, Kernlehrplänen/Kerncurricula und verwandten Konzepten finden Sie in dem kurzen Überblicksartikel von Hallet/Königs (2010).

Zusammenfassung

In Kapitel 1.6 haben wir uns mit Konzepten wie Curriculum und Lehrplan beschäftigt und dabei zwischen input- und ergebnisorientierten Lehrplänen bzw. Kernlehrplänen unterschieden. Dazu haben wir Ihnen einige konkrete Beispiele gegeben und sind auch auf die Notwendigkeit der Anpassung von Kernlehrplänen und verwandten Dokumenten auf lokale Kontexte eingegangen.

1.7 Zusammenfassung

Wir hoffen, dass die Auseinandersetzung mit den Inhalten und Aufgaben des Kapitels 1 Ihnen dabei geholfen hat, sich der Bedeutung ausgewählter Einflussfaktoren wie GER, Standards und kompetenzorientierte Curricula auf Ihren Unterricht bewusst zu werden und diese bei der Gestaltung Ihres Unterrichts zu berücksichtigen.

Peer-Prüfung

Abschließend möchten wir Sie bitten, sich selbst zu den Inhalten dieses ersten Kapitels zu prüfen. Am besten geht dies natürlich mit einer Kollegin oder einem Kollegen (Peer-Prüfung).

Wählen Sie einen Kollegen und bitten Sie ihn, mit Ihnen gemeinsam eine Peer-Prüfung durchzuführen, und zwar mit Fragestellungen, die dieses Kapitel betreffen.

Bei einer Peer-Prüfung sind Sie jeweils Prüfer und Prüfling. Als Prüfer überlegen Sie sich Fragen, die „Ihren Prüfling“ dazu anregen sollen, das Wichtigste noch einmal zu wiederholen und mit eigenen Worten darzustellen. Dafür brauchen Sie in der Regel recht offene Fragen. Sie könnten z.B. danach fragen, was Ihr Partner unter Handlungsorientierung versteht.



Überlegen Sie sich nach der Prüfung gemeinsam, was Sie schon gut können, wo Sie möglicherweise noch Defizite haben und was Sie unbedingt behalten wollen.

Wenn Sie allein arbeiten, versuchen Sie nun einmal, sich selbst einige Prüfungsfragen zu stellen und diese dann auch laut zu beantworten, vielleicht zusammen mit einer Person, die gar nichts von der Thematik versteht.

Aufgabe 32



Führen Sie gemeinsam mit einer Kollegin / einem Kollegen eine Peer-Prüfung durch.

- a) Formulieren Sie zunächst möglichst offene Fragen zu den wichtigen Inhalten dieses Kapitels.

- b) Stellen Sie Ihrer Kollegin / ihrem Kollegen Ihre Fragen zu diesem Kapitel 1 und beantworten Sie im Gegenzug seine/ihre Fragen.

- c) Überlegen Sie nach der Prüfung, was Sie schon gut können, was Sie noch nicht so gut verstanden haben und was Sie unbedingt behalten wollen. Notieren Sie für sich selbst:

Aufgabe 33



Sehen Sie sich noch einmal die Lernziele an, wie sie für Kapitel 1 beschrieben wurden. Fassen Sie für sich zusammen, was Sie sich zu diesem Kapitel merken wollen.

| Lernziele in Kapitel 1 | Das möchte ich mir merken. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Sie kennen spezifische Faktoren, die Ihren Unterricht von außen beeinflussen (z.B. Rahmenrichtlinien, Standards, Curricula, Prüfungen u.a.). | |
| Sie kennen aktuelle didaktisch-methodische Konzepte, die Ihnen bei Entscheidungen in Ihrem Unterricht Orientierung bieten. | |

2 Unterricht planen



Dieses zweite Kapitel hat die Planung Ihres Unterrichts zum Thema. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie und mithilfe welcher Instrumente oder Konzepte Sie eine Unterrichtseinheit oder eine Deutschstunde systematisch planen können. Sie werden einen Blick in Unterrichtsmittschnitte werfen und erkennen bzw. reflektieren, wie die Lehrkräfte ihre Stunden geplant haben. Danach können Sie selbst eine eigene Unterrichtseinheit auf der Grundlage dessen planen, was Sie in dieser Einheit gelernt haben.

Ziele dieses zweiten Kapitels sind also, dass Sie

- Ihren Unterricht bewusst planen können,
- verschiedene Abfolgen von Unterrichtsphasen kennen und Ihren Unterricht variabel planen können,
- wissen, welche Konzepte und Prinzipien Ihren Planungen zugrunde liegen und dass Sie diese bewusst berücksichtigen können.

Wie planen Sie Ihren Unterricht?

Zu Beginn Ihrer Lehrtätigkeit oder während Ihrer Ausbildung haben Sie vielleicht gelernt, eine Unterrichtsplanung in Form einer schriftlichen „Lehrskizze“ anzufertigen. Es kann aber auch sein, dass Sie nie Lehrskizzen anfertigen mussten oder sich eng an das Lehrwerk halten. So oder so haben Sie jedoch sicher eine Vorstellung davon, wie eine Unterrichtseinheit/Lernsequenz sinnvoll abläuft!

Aufgabe 34

Warum sollten wir Unterricht planen? Welche Aussage trifft am ehesten auf Sie zu? Wählen Sie aus und begründen Sie.

| Aussage | trifft am ehesten zu | Begründung |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------|
| Unterricht braucht man nicht zu planen, das Lehrwerk übernimmt ja diese Aufgabe. | <input type="checkbox"/> | |
| Ich plane jede einzelne Stunde sehr ausführlich, weil ich meinen Schülerinnen gerecht werden möchte und authentische aktuelle Materialien einsetzen möchte und immer bemüht bin, dass alle Schülerinnen gefördert und unterstützt werden. | <input type="checkbox"/> | |
| Unterricht kann man nicht planen. Es ist so unterschiedlich, wie die Klasse reagiert, dass man immer sehr spontan und intuitiv reagieren muss. | <input type="checkbox"/> | |
| Am Anfang meiner Lehrtätigkeit habe ich jede Stunde sehr minutiös geplant. Jetzt tue ich das nicht mehr, ich mache mir nur noch kleine Spickzettel, das meiste mache ich „aus dem Bauch“. | <input type="checkbox"/> | |
| Ohne Unterrichtsplanung könnte ich gar nicht feststellen, ob meine Schülerinnen und Schüler ein Lernziel erreicht haben. | <input type="checkbox"/> | |
| Ich muss jede Stunde und jede Woche sehr genau planen, weil wir diese Planung im elektronischen Klassenbuch unseren Kursteilnehmenden zur Verfügung stellen, damit sie Versäumtes nachholen können. | <input type="checkbox"/> | |

Alle genannten Aussagen haben zumindest zum Teil ihre Berechtigung. Bleibt die Frage, warum wir eigentlich Unterricht systematisch planen sollen. Welchen Mehrwert hat dies?

Lehrende, die gefragt wurden, warum sie Unterricht systematisch planen, antworteten:

Ich plane meinen Unterricht, um ...

- den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden.
- überprüfen zu können, ob die Ziele, die ich gesteckt habe, erreicht wurden.
- Phasen bzw. Lernsequenzen sinnvoll aufeinander aufzubauen.
- vorhersehen zu können, welche Schwierigkeiten die Schülerinnen und Schüler haben könnten und darauf vorbereitet zu sein.
- nicht zu über- oder unterfordern.
- in der Zeit zu liegen.
- eingeschliffene Routinen, die ich an mir festgestellt habe, zu vermeiden.
- nichts Wichtiges zu vergessen.

Es kann aber auch sein, dass Sie nach einem vorgegebenen Raster planen müssen, weil Ihre Unterrichtsstunde in der Ausbildung oder in Ihrer Stunde zum Zwecke der Beurteilung oder Beratung beobachtet wird. Dazu verwenden Sie ein Raster, das in Kapitel 2.2.9 dargestellt wird.



2.1 Vorgaben für die Unterrichtsplanung

Ziel dieses Kapitels ist, dass Sie

- sich bewusst machen, worauf Sie sich bei Ihrer Unterrichtsplanung stützen (können),
- den Nutzen von Curricula, Rahmenplänen oder Lehrerhandbüchern für die Unterrichtsplanung einschätzen können.

Wenn wir von **Unterrichtsplanung** sprechen, so kann es sich um mehrere Aspekte handeln: um die Planung einer einzelnen Unterrichtseinheit, einer Woche oder sogar um die Planung eines ganzen Bildungsabschnittes. Letzteres ist oft die Aufgabe eines Kollegiums, einer Schule oder einer Institution auf Grundlage von vorhandenen Curricula und wird oft bezeichnet als Arbeitsplan oder Stoffverteilungsplan.

Aber woran können wir uns bei der Planung orientieren? An Rahmenrichtlinien, Curricula und Lehrplänen, Stoffverteilungsplänen oder Lehrwerken? Versuchen wir noch einmal die Begriffe auseinanderzuhalten:

Lehrpläne oder **Curricula** sind Vorgaben einer Institution/Behörde (meistens eines Erziehungsministeriums), die vorschreiben, welche Lerninhalte in welcher Reihenfolge in einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Klasse/Niveaustufe zu vermitteln sind.

Klassischerweise beschreiben diese Lehrpläne/Curricula **Lernziele** bzw. **Kompetenzerwartungen** und Lerninhalte. Oft geben sie auch eine Auflistung der zu vermittelnden sprachlichen Mittel (Wortschatz/Strukturen) vor.

Rahmenpläne oder Bildungsstandards dagegen beschreiben, wie wir in Kapitel 1 gesehen haben, **Kompetenzen**, über die Lernende am Ende eines bestimmten Abschnittes (z.B. einer Klassenstufe) verfügen sollen. Sie enthalten also in der Regel

- Aussagen über Grundlagen und Ziele von Deutsch als Fremdsprache im institutionellen Kontext (z.B. Bildungsauftrag),
- Aussagen über die Zielgruppe und ihre Bedürfnisse,
- Aussagen über Rahmenbedingungen des Lernens (z.B. Eckdaten wie Lernzeiten, zu erreichende Stufen, Abschlüsse),
- eine Auflistung der Lernziele/Kompetenzerwartungen für die jeweiligen Stufen/Kurse/Bildungsabschnitte und
- allgemeine didaktisch-methodische Vorstellungen (Prinzipien), die die Erreichung der Kompetenzen ermöglichen sollen.

Wir haben im ersten Kapitel erfahren, dass Rahmenpläne und Curricula den Kursplanenden, z.B. in Institutionen oder Schulen, dazu dienen, die formulierten Kompetenzerwartungen auf ihre Situation anzuwenden und festzulegen, wie die Kompetenzen in ihrer Institution mit ihrer Zielgruppe und unter ihren Rahmenbedingungen erreicht werden können. In diesem Fall entwickelt z.B. eine Schule auf Basis eines Curriculums eine präzisierte Lernzielformulierung mit Angaben zu Themen, Situationen und Niveaustufen, manchmal sogar auch zu Methoden, Aufgaben und Übungsformen.

Lernzielformulierungen liefern Lehrbuchautoren und Prüfungsentwicklern die erforderlichen Daten für ihre Arbeit. Aus der Prüfungsentwicklung stehen häufig sogenannte Inventare zur Verfügung, die wiederum Grundlagen für die Lehrwerksentwicklung sind.

Aber wir als Lehrende? Wie können und sollten wir Curricula zu unserer individuellen Kurs-/Unterrichtsplanung verwenden? Wie wissen wir, was wir wann auf welche Art, mit welchem Material und mit welcher Methode unterrichten sollen?



Aufgabe 35

Wie oft benützen Sie folgende Unterlagen zur Planung Ihres Kurses/Unterrichts?
Begründen Sie.

| Vorgabe | oft | selten | nie | Begründung |
|------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| Rahmenrichtlinie bzw. Rahmenplan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Curriculum bzw. Lehrplan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Stoffverteilungsplan meiner Schule/Institution | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Lehrwerk | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Lehrerhandbuch zu meinem Lehrwerk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Sicherlich haben Sie bei dem Lehrwerk die Spalte „oft“ angekreuzt. Da ist die Frage zulässig, warum man sich eigentlich an den anderen erwähnten Vorgaben orientieren soll.

Gründe, die dafür sprechen, Curricula oder Rahmenpläne – wenn vorhanden – zu konsultieren, könnten sein:

- um Lehrwerksangebote zu ergänzen.
- um Lehrwerksangebote zu kürzen.
- um Kompetenzen zu vermitteln, die im Lehrwerk nicht vorbereitet werden.
- um ohne Lehrwerk sinnvolle Unterrichtssequenzen zu planen.
- um Ideen für Methoden/Inhalte zu bekommen.
- um abzugleichen, ob Arbeitsblätter, die man als Lehrerin erstellt, den Zielen der jeweiligen Stufe entsprechen.
- ...

Beispiel

Nehmen wir an, Sie unterrichten in der Primarstufe und haben sich an den *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen* orientiert. Dort haben Sie folgende didaktisch-methodische Empfehlung gelesen:

Während aller Phasen des Unterrichts sollen möglichst viele unterschiedliche Lernkanäle benutzt werden, um jedem Lerntyp optimal entgegenzukommen (multisensorisches/ganzheitliches Lernen über Hören, Sehen, Tasten, Riechen, Lesen, Bewegen, Sprechen, Schreiben, Malen).

(<http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/did/deindex.htm#7131035>)

Dies sind sicherlich nützliche Hinweise, um Lehrwerksangebote zu ergänzen.



Aufgabe 36



Suchen Sie in den unten vorgeschlagenen Curricula/Rahmenplänen zwei Aspekte, die Sie bisher noch kaum berücksichtigt haben und die für Ihre Unterrichtsplanung wichtig sein könnten.

Welche sind das? Wie würden sie Ihren Unterricht verändern?

| Aspekt | Einfluss auf meinen Unterricht |
|--------|--------------------------------|
| | |
| | |

1. Wenn Sie in der Primarstufe unterrichten: Konsultieren Sie die Nürnberger Empfehlungen unter <http://www.goethe.de/>. Klicken Sie, wenn Sie die Seite der Nürnberger Empfehlungen geöffnet haben, auf die Stichworte in der Menüleiste. Es sind die jeweiligen Kapitelüberschriften der Nürnberger Empfehlungen.
2. Wenn Sie in der Sekundarstufe unterrichten: Konsultieren Sie den Rahmenplan der ZfA. Geben Sie dazu in Ihre Suchmaschine *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* ein.
3. Wenn Sie Erwachsene unterrichten: Konsultieren Sie den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER).

Zusammenfassung

Zur Planung einer Unterrichtseinheit kann man sehr häufig auf das Lehrwerk und die Lehrerhandreichungen zurückgreifen, weil diese sich meist schon auf die Rahmenpläne und Kerncurricula beziehen.

Ein Blick in lokale/regionale Curricula oder Rahmenpläne lohnt sich, um Kompetenzen zu vermitteln, die eventuell nicht im Lehrwerk berücksichtigt sind oder um Schwerpunkte bei der Auswahl des Lehrwerksangebots zu setzen.

2.2 Leitfragen der Unterrichtsplanung

Ziel dieses Kapitels ist, dass Sie

- relevante Leitfragen der Unterrichtsplanung kennen,
- mithilfe der Leitfragen gefilmten Unterricht beobachten können,
- diese Leitfragen zur Planung Ihres eigenen Unterrichts anwenden können.

Ein sehr bekanntes Modell, mit dem Sie Ihre Entscheidung für Ihre Unterrichtsplanung begründen können und das Ihnen hilft, die einzelnen Elemente von Unterricht miteinander in Verbindung zu bringen, ist das Modell Didaktische Analyse (Modell DA). Dieses Modell hilft Ihnen, Planungsschritte nacheinander zu gehen.

Modell Didaktische Analyse

Das **Modell Didaktische Analyse** basiert auf Überlegungen des Bildungstheoretikers und Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki zu einer systematischen Vorbereitung von Unterricht (1962). Klafki beeinflusste die Bildungsreformdebatte in Deutschland maßgeblich. Das Modell, das von Gerard Westhoff für den Fremdsprachenunterricht bearbeitet wurde (1981; 1987), beschreibt die Kriterien, die man bei der Planung eines didaktisch begründeten Unterrichts berücksichtigen sollte. Es gilt für Unterrichtsplanung ganz allgemein, also für alle Fächer. Obwohl es schon viele Jahre existiert und es auch andere Modelle zur Unterrichtsplanung gibt, haben wir uns entschieden, doch auf das Modell Didaktische Analyse von Klafki zurückzugreifen. Der Grund dafür ist, dass es sich in der Praxis als ein wertvolles und vor allem gut nachvollziehbares Hilfsmittel zur Planung von Unterricht erwiesen hat.



Wir orientieren uns bei unserer Darstellung an den bekannten sechs Fragen der Didaktischen Analyse, fügen ihnen aber noch zwei weitere relevante Fragestellungen hinzu. Mit der nächsten Aufgabe führen wir Sie in diese Leitfragen ein:

Aufgabe 37

Welche der folgenden Begriffe passen zu den acht Leitfragen von Unterrichtsplanung? Tragen Sie die Begriffe in die rechte Spalte der Tabelle ein.

Medien • Evaluation • Materialien • Lehraktivitäten •
Lernaktivitäten • Arbeits- oder Sozialform • Lernziel(e) • Ausgangslage ...

| | Leitfragen bei der Unterrichtsplanung | Begriffe |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 1 | Welche Kompetenzen sollen die Lernenden in der Unterrichtseinheit erreichen? | |
| 2 | Welche Voraussetzungen bzw. Kenntnisse bringen die Lernenden mit? Wo stehen sie? Was wurde im Kurs bisher „gemacht“? | |
| 3 | Was sollen die Lernenden tun? | |
| 4 | Was muss der/die Lehrende in der Stunde tun? | |
| 5 | Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen oder mit ihrem Sitznachbarn? | |
| 6 | Mit welchem Material (z.B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet? | |
| 7 | Welche Medien/Hilfsmittel wie z.B. CD-Player, Tafel, Bücher, Karten, Folien werden benützt? | |
| 8 | Wie kann überprüft werden, ob die erwarteten Kompetenzen erreicht wurden? | |

In den folgenden Kapiteln werden wir uns nacheinander mit jeweils einer dieser acht Leitfragen zur Unterrichtsplanung beschäftigen.

2.2.1 Was will ich erreichen?

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie

- wissen, welche Arten von Lernzielen es für den Sprachunterricht gibt,
- Lernziele formulieren können,
- zu Lernzielen kohärente Teillernziele formulieren können,
- einschätzen können, ob Sie bei Ihrer Unterrichtsplanung das Spektrum an Lernzielen ausschöpfen.



Warum steht diese Frage „Was will ich erreichen?“ ganz am Anfang? In jedem Unterricht möchten wir ein Ziel erreichen. Egal, ob Sie bewusst oder unbewusst, nach einem bestimmten Modell, also systematisch, oder „aus dem Bauch“ planen, Sie treffen eine Reihe von Entscheidungen in Ihrem täglichen Unterricht. Diese Entscheidungen werden in der Einheit *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* dieses Fortbildungsprogramms **normative Entscheidungen** genannt, weil sie auf Konzepten, Erfahrungswerten oder Vorstellungen von gutem Unterricht basieren.

Wesentlich aber ist, dass Sie ein Ziel oder mehrere Ziele mit Ihrer Stunde verfolgen.

Diese Ziele kann man aus zwei Perspektiven formulieren: **Lehrziele** sind die Ziele, die man sich als Lehrender für eine Stunde, eine Einheit von mehreren Unterrichtseinheiten oder ein Schuljahr vorgenommen hat. **Lernziele** sind dagegen die Ziele oder Kompetenzen, von denen wir hoffen, dass sie die Schüler erreichen. In Kapitel 1.1 haben wir auch von Können, Wollen und Sollen gesprochen.

Für die angestrebte Veränderung im Lernenden findet sich in der Literatur in letzter Zeit der Begriff Kompetenzerwartung oder Leistungserwartung (siehe Kapitel 1.3). In diesem Kapitel werden wir unter dem Aspekt von Unterrichtsplanung von Lernzielen sprechen.

Dimensionen von Lernzielen

Wir erinnern uns, dass Kompetenzen bzw. Lernziele in den drei Dimensionen menschlichen Handelns und Denkens beschrieben werden (siehe Kapitel 1.1). Kompetenzen können also in folgenden Dimensionen beschrieben werden:

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

Diese drei Dimensionen menschlichen Handelns kann man auch in den Lernzielen von fremdsprachlichem Unterricht wiedererkennen. Sie lassen sich den drei bereits bekannten Kompetenzbereichen zuordnen:

deklaratives Wissen

Erfolgreich sprachlich handeln setzt voraus, dass Lernende über sprachliches Wissen (Wortschatz, Grammatik, Orthografie, Intonation/Aussprache) oder landeskundliches Wissen verfügen. Ersteres wird oft auch als Verfügbarkeit sprachlicher Mittel bezeichnet, so zum Beispiel im *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*.

Hier einige Beispiele:

Die Lernerin / der Lerner

- kennt die Regeln der Groß- und Kleinschreibung,
- weiß, wie Partizipien von regelmäßigen Verben gebildet werden,
- kennt das Wortfeld „Essen und Trinken“,
- kennt die Bundesländer Deutschlands,
- weiß, wo man die Anlaufstellen für die Bewerbung um ein Studium in Deutschland recherchiert,
- kennt die Intonation bei Fragesätzen.

sprachliche Handlungsfähigkeit

Das wichtigste Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist, dass Lernende mit/in der deutschen Sprache handeln können. Dieser Kompetenzbereich umfasst die **kommunikativen Teilkompetenzen** wie die Teilnahme an Gesprächen, das Leseverstehen oder das Schreiben von Texten. Um auf Deutsch handeln zu können, müssen die Lernenden **prozedurales Wissen** aufbauen. Dies bedeutet, dass die Lernenden

- sich selbst oder eine ihnen vertraute Person vorstellen können,
- sich zu ihren Freizeitaktivitäten äußern können,
- kurze Texte, z.B. einfache Mitteilungen oder Notizen für andere schreiben können,
- usw.



Auch die Fähigkeit, mit Texten und verschiedenen Medien mit dem Ziel umzugehen, neue Informationen zu finden, zusammenzustellen und anderen zu präsentieren, gehört in diesen Kompetenzbereich.

persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

Um in der Fremdsprache verständlich, angemessen und sprachlich korrekt handeln zu können, sind aber auch Kompetenzen notwendig, die eng mit der Persönlichkeit eines Lernenden verbunden sind, sich aber trotzdem im Sprachunterricht entwickeln lassen: Dazu gehören Einstellungen, Werte, Überzeugungen und Persönlichkeitsfaktoren.

Die Lernerin / der Lerner

- ist offen für neue Erfahrungen, Ideen und Menschen aus anderen Kulturen,
- kann sich selbst zum Lernen motivieren und schwierige Lernaufgaben kontrolliert angehen,
- kann Sprachlernstrategien für das eigene Sprachenlernen einsetzen und bewerten.

Schlüsselkompetenzen

Schule hat darüber hinaus einen generellen Bildungsauftrag: Sie muss die sogenannten übergreifenden oder auch **Schlüsselkompetenzen** vermitteln. Oft findet man unter dem Stichwort Schlüsselkompetenzen oder auch Schlüsselqualifikationen Kompetenzen vereint, die sich auch den oben genannten Kompetenzbereichen zuordnen ließen. Der Grund dafür ist, dass viele der sprach- und sprachlernbezogenen Kompetenzen fächerübergreifend zentral für das Lernen sind.

Auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerin oder des Schülers bzw. die Vorbereitung in einem Sprachkurs auf die Anforderungen im Berufsleben sollen und müssen unsere Unterrichtsplanung beeinflussen:

Aufgabe 38

Welche der hier genannten Kompetenzen aus dem Bereich der Schlüsselkompetenzen lassen sich Ihrer Meinung nach im Sprachunterricht fördern/vermitteln?

| Kompetenz | ja | nein | vielleicht |
|-------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Fähigkeit zur selbstständigen Informationsbeschaffung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medienkompetenz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| performative Kompetenz (Präsentieren) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sozialkompetenz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fähigkeit zu kooperativem Arbeiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Problemlösungskompetenz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lernbewusstheit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fähigkeit zu selbstständigem Lernen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Wie Sie sehen, setzen sich Lernziele aus mehreren Aspekten zusammen. Dieses Ineinandergreifen unterschiedlicher angestrebter Kompetenzbereiche können wir sehr gut an folgenden Überlegungen einer Lehrerin sehen, wenn sie ihre Stundenplanung beschreibt. Die Kollegin spricht in ihren Überlegungen jeweils bestimmte Aspekte der Lernzielbereiche, die wir oben beschrieben haben, an.

Ich möchte, dass meine Schülerinnen und Schüler aus aktuellen deutschsprachigen Fernsehnachrichten im Jugendkanal des ZDF (www tivi.de) die wichtigsten Informationen entnehmen und daraus ein Quiz für die Kursgruppe erstellen. Ich will sie damit vertraut machen, was in Deutschland diskutiert wird und sie mit den Kindernachrichten unter www tivi.de bekannt machen.

Dazu bitte ich sie in der Stunde davor, als Hausaufgabe im Internet in ihrer Sprache nachzulesen, was es Aktuelles aus den unterschiedlichen Bereichen bzw. Sparten Aktuelles/Politik/Sport/Prominenz und Wetter gibt, das mit Deutschland zu tun hat.

Für die Stunde selbst habe ich Kärtchen vorbereitet zu den oben genannten Bereichen bzw. Sparten, zu denen ich den Rechercheauftrag gegeben hatte. Die Schülerinnen und Schüler wählen das Kärtchen, das sie interessiert oder das ihnen am leichtesten fällt oder zu dem sie Interessantes recherchiert haben.

Nun spiele ich die Kindernachrichten von www tivi.de auf der interaktiven Tafel ab, einmal ohne Ton, dann mit Ton. Der Auftrag an die Gruppen lautet, zu beobachten, ob in den Nachrichten etwas zu ihrem Bereich / ihrer Sparte vorkommt und Begriffe, die sie verstehen und die zu dem Kärtchen passen, zu notieren.

Anschließend gehen die Gruppen an die Computerarbeitsplätze. Dort sehen sie sich ihre Nachrichtensequenz an, so oft sie wollen. Sie erarbeiten die Kernaussagen ihres Beitrages, auch mithilfe vorbereiteter Links zu den Online-Wörterbüchern oder einer Internetrecherche zu muttersprachlichen Seiten.

Aus diesen Kernaussagen gestalten sie eine Powerpoint-Präsentation mit Ja/Nein-Fragen zu ihrem Nachrichtenthema. Dazu können sie Screenshots oder andere Elemente aus dem Internet einfügen.

Ich korrigiere die Präsentation zu Hause. In der nächsten Stunde spielen Kleingruppen die Präsentationen an der interaktiven Tafel ab, die Kursgruppe bearbeitet das Quiz.

Wir möchten uns diesen Stundenentwurf nun genauer dahingehend ansehen, welche Lehrziele die Lehrerin wohl realisieren wollte. Die in Aufgabe 39 genannten Aspekte zeigen noch einmal eine andere Klassifizierung von Lernzielen, die Michael Legutke für die Formulierung von Lernaufgaben herausgearbeitet hat. Sie erkennen die oben angesprochenen Kompetenzbereiche leicht wieder.



Aufgabe 39

Welche Ziele verfolgte die Lehrerin mit dieser Unterrichtseinheit? Tragen Sie A bis F in die rechte Spalte ein. Mehrfachnennungen sind möglich.

- A) inhaltlicher Aspekt
- B) sprachlicher Aspekt
- C) interkultureller Aspekt
- D) sozialer Aspekt
- E) lernstrategischer Aspekt
- F) medialer Aspekt

| Ziele der Unterrichtseinheit | Aspekte, die Lernziele klassifizieren |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Die S* können nach ihrem individuellen Kenntnisstand arbeiten. | |
| Die S arbeiten zusammen und unterstützen sich gegenseitig. | |
| Die S trainieren Hör-Sehverstehensstrategien. | |
| Die S erfahren, was in deutschsprachigen Ländern passiert bzw. diskutiert wird. | |
| Die S trainieren ihre Kompetenz, das Internet als Hilfsmittel zu benützen. | |
| Die S üben zusammen in der Gruppe, eine digitale Präsentation zu erstellen. | |
| Die S kommunizieren über die Nachrichten, wenn sie das Quiz auswerten. | |
| Die S erstellen Aufgaben für andere S, das heißt, sie sind aktiv. | |
| Die S erweitern ihren Wortschatz. | |
| Die S trainieren ihre Schreibfertigkeit, indem sie das Quiz erstellen. | |
| Die S erfahren möglicherweise, dass Nachrichten zu/aus Deutschland in ihrer Kultur einen anderen Stellenwert haben oder anders dargestellt werden. | |

(Legutke 2011, S. 6–7) S* = Schülerinnen und Schüler

Wir haben so ausführlich über die Kompetenzbereiche gesprochen, weil eine Analyse von Gesprächen mit Lehrenden zeigt, dass häufig ein Spektrum vorrangig berücksichtigt wird, und zwar das des deklarativen Wissens. Einschätzungen wie die folgenden sind symptomatisch:





Aufgabe 40

Denken Sie an eine Ihrer letzten Unterrichtsstunden zurück. Stellen Sie in Prozentangaben dar, wie in dieser Stunde die vier Lernzielbereiche repräsentiert waren.

| Erwerb/Vermittlung von | Prozent |
|-----------------------------------------------------------|---------|
| deklarativen Wissen / sprachlichen Mitteln / Faktenwissen | |
| prozeduralen Fertigkeiten/Automatisierung | |
| persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen | |
| Schlüsselkompetenzen | |

Wenn Sie Ihr persönliches Ergebnis mit anderen Lehrenden austauschen und reflektieren, kommen Sie sicherlich zu dem Schluss, dass wir den Lernenden im Unterricht oft mehr Zeit einräumen müssten, das sprachliche Handeln selbst zu trainieren und zu automatisieren.

Wir haben nun gesehen, dass Lernziele sich unterschiedlichen Kompetenzbereichen zuordnen lassen.

Lernziele formulieren Aber wie formuliert man Lernziele? Am besten, indem man folgenden Satzanfang weiterführt:



Mit dieser Phase/Unterrichtseinheit möchte ich erreichen, dass die Lernenden

- _____ wissen.
- _____ können.
- _____ kennen.
- _____ einschätzen können.
- _____ anwenden können.
- _____ usw.

Im Folgenden finden Sie Beispiele für Lernzielformulierungen:

- ... kennt die Regeln der Pluralbildung
- ... weiß, dass die Nomen in Deutsch drei Genera haben
- ... kennt die Bundesländer Deutschlands
- ... weiß, wo man die Anlaufstellen für die Bewerbung um ein Studium in Deutschland recherchiert
- ... kann nachfragen
- ... kann einem Text die wichtigsten Informationen entnehmen
- ... kann Formulare ausfüllen
- ... kann sehr kurze Texte, z.B. einfache Mitteilungen oder Notizen schreiben
- ... kann sehr kurze, einfache Texte, z.B. einfache Beschreibungen, die Bilder enthalten, lesen und verstehen
- ... kann bei Fragesätzen richtig intonieren
- ... kann die Regeln zur Bildung des Perfekts anwenden
- ... kann auf die Frage nach Hobbies/Vorlieben flüssig reagieren
- ... kann kulturell unterschiedliche Verhaltensweisen einschätzen, beispielsweise bei der Begrüßung, bei Einladungen, auf Behörden usw.
- ... kann einschätzen, ob eine Person formell oder informell angesprochen wird
- ... kann das eigene Sprachenlernen kritisch reflektieren



- ... ist sensibilisiert dafür, dass sich gesprochenes und geschriebenes Deutsch unterscheiden
- ... kann seine Vorgehensweise bei einem Projekt systematisch planen
- ... kann einschätzen, in welchen Aufgaben es einen Mehrwert hat mit anderen zu kooperieren
- ... kann ihre/seine Arbeitsergebnisse präsentieren

Aufgabe 41

Formulieren Sie zu einer Lektion in dem Lehrwerk, das Sie benützen, die wesentlichen Lernziele. Berücksichtigen Sie dabei möglichst alle Aspekte von Lernzielen. Oftmals hilft Ihnen das Inhaltsverzeichnis dabei.

Name des Lehrwerks:

Stufe:

Lektion:

Lernziele:

beobachtbare Lernziele formulieren

Warum legen wir einen so großen Wert auf die Formulierung von Lernzielen? Jede Lehrkraft möchte überprüfen, ob das von ihr angestrebte Ziel von den Lernenden erreicht wurde / erreicht werden konnte. Deshalb ist es nötig, diese Lernziele so zu beschreiben, dass daraus ersichtlich wird, welches beobachtbare Verhalten des Lernenden angestrebt wird. Wenn dies gelingt, können wir am Ende des Unterrichts oder eines Unterrichtsschrittes kontrollieren, ob und in welchem Umfang ein Lernender die angestrebten Lernziele erreicht hat; dann nämlich, wenn man innerhalb einer Bewertung oder Evaluation wahrnehmen kann, ob sich beim Lernenden etwas verändert hat. Wir beschäftigen uns näher mit diesem Thema in Kapitel 2.2.8.

Aber nicht alle Lernziele sind so beschaffen, dass man unmittelbar beobachten oder überprüfen kann, ob die Lernenden sie erreicht haben.

Sehen Sie sich noch einmal solche Beispiele an, wie wir sie oben als Lernziele formuliert haben:

Beispiel 1:

Die Lernenden kennen die Regeln der Pluralbildung.

Beispiel 2:

Die Lernenden können in einem Restaurant etwas zu trinken und zu essen bestellen.

Beispiel 3:

Die Lernenden interessieren sich für die Art und Weise, wie sich Sprechende der Zielkultur in einer bestimmten Situation verhalten, und vergleichen ihre Art des Umgangs mit einer solchen Situation.



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

Wie wir bereits wissen, beziehen sich Lernziele auf unterschiedliche Kompetenzbereiche. Deshalb ist es unabdingbar, dass zu einem übergreifenden Lernziel einer Unterrichtseinheit auch Teillernziele formuliert werden, die aufeinander aufbauen und sich ergänzen, damit die erwartete Kompetenz seitens der Schülerinnen und Schüler erreicht werden kann.

Aufgabe 42

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

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

Teillernziele:

1. Lernerin/Lerner ist sensibilisiert für die interkulturellen Unterschiede beim Essen und bei einem Restaurantbesuch zwischen ihrer/seiner und der deutschsprachigen Kultur.
2. Lernerin/Lerner kann die Äußerungen verständlich aussprechen und Wort- und Satz-akzente und die Sprechmelodie verständlich einsetzen.
3. Lernerin/Lerner kennt die gängigen Speisen deutscher Küche.
4. Lernerin/Lerner kennt die wichtigsten Bezeichnungen für Speisen und Getränke.
5. Lernerin/Lerner kennt die indefiniten Artikel im Akkusativ.
6. Lernerin/Lerner kennt die Struktur „Ich hätte gerne...“.
7. Lernerin/Lerner kennt Memorisierungshilfen für Wortschatz und Artikel und wendet diese an.
8. Lernerin/Lerner vergleicht die Akkusativformen mit denen der Herkunftssprache.
9. Lernerin/Lerner kennt das Genus der entsprechenden Nomen.
10. Lernerin/Lerner weiß, dass in der Struktur „Ich hätte gerne ...“ eine Akkusativergänzung folgt.
11. Lernerin/Lerner kann Personen fragen, wie man etwas auf Deutsch sagt.

| Lernzielbereich | Nummer Teillernziel |
|-------------------------------|---------------------|
| Wortschatz (Lexik) | |
| Strukturen (Grammatik) | |
| Aussprache/Intonation | |
| Schlüsselkompetenz | |
| Lernstrategien | |
| (interkulturelle) Landeskunde | |

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

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





| | |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kursart, Ort, Jahr | Integrationskurs, München, 2010 |
| Zielgruppe | erwachsene Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einem Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache A1.2 |
| Lehrkraft | Cornelia Klepsch |
| Lernziel | über Kleidung sprechen können |
| Lerninhalte | TN üben Mini-Dialoge über Kleidungsstücke ein. |
| Lernmaterial | Kleidungsstücke |

Aufgabe 43



Sehen Sie *Integrationskurs, Sequenz 7*.



- a) Welches globale Lernziel wurde in dieser Unterrichtseinheit Ihrer Meinung nach angestrebt?
-
- b) Welche Teillernziele im Bereich der sprachlichen Mittel sind dafür zu erreichen?
-
- c) Welche Teillernziele im Bereich der Landeskunde sind dafür zu erreichen?
-
- d) Welche Teillernziele im Bereich des prozeduralen Wissens sind dafür zu erreichen?
-
- e) Welche Teillernziele im Bereich persönlichkeitsbezogener Kompetenzen sind dafür zu erreichen?
-
- f) In welchen Bereichen hatten die Teilnehmenden wohl doch mehr Schwierigkeiten bzw. Defizite, als die Lehrerin vielleicht gedacht hat?
-

Zusammenfassung

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

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

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



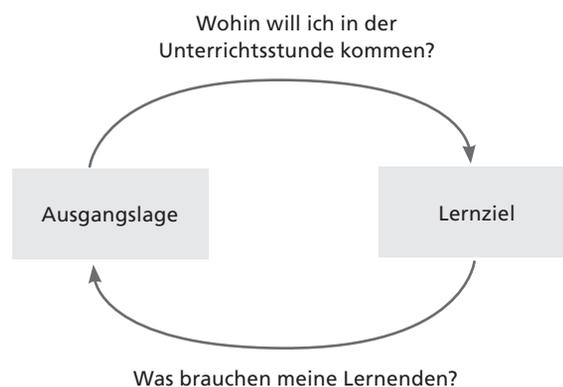
2.2.2 Wo stehen meine Lernenden?

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass

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

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

Grafisch lässt sich dieses Zusammenspiel folgendermaßen darstellen:



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

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

Das Inhaltsverzeichnis führt zu Lektion 9 unter anderem folgende Sprachhandlung auf: „Die Lernenden können in der Vergangenheitsform über Ferien und Urlaub sprechen.“ (S. 6)

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

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



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



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

| Ausschnitt Lehrwerk | Erläuterung Lehrerhandbuch | Teillernziel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|----------|----------|--------------|----------|----------|-------------|----------|-----------|-------------------|----------|-----------|-------|----------|-----------|--------|--|--|------------|--|--|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1 Der Donau-Radweg. Durch welche Länder geht er? Arbeiten Sie mit einer Europakarte.</p>  | <p>Im Raum hängt eine Europakarte. Die TN* gruppieren sich um die Karte und verfolgen den Verlauf der Donau. Ein TN zeigt und nennt die Länder, durch die die Donau fließt.</p> | <p>TN kennen den Verlauf der Donau und die Länder, durch die die Donau fließt.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>2 Aus dem Urlaubstagebuch der Familie Mertens. Lesen Sie die Texte und ordnen Sie die Fotos den Tagen zu.</p> <p>1. Tag: Passau</p> <p>Unser Sommerurlaub - Von Passau über Wien und Bratislava nach Budapest</p> <p>1. Tag: 29. Juni Vormittags Ankunft in Passau und Stadtbesichtigung. Unsere Radtour beginnt. Die erste Etappe ist kurz, 27 km bis Engelhartszell.</p> <p>2. Tag: 30. Juni Heute haben wir 71,5 km geschafft - von Engelhartszell nach Linz. Mittags haben wir erst eingekauft und dann an der Donau Picknick gemacht. In Linz haben wir in einer Pension übernachtet, wir waren sehr müde!</p> <p>3. Tag: 1. Juli Vormittags haben wir einen Bummel durch Linz gemacht. Ich habe Linzer Torte probiert, sehr gut! Mittags Weiterfahrt Richtung Melk. Dort haben wir das Kloster besucht.</p> <p>7. Tag: 5. Juli Hura, nach 326 km haben wir Wien erreicht! Das Reservoir im Prater haben wir schon angeschaut und fotografiert. Morgen machen wir einen Tag Felsenreispaste und besichtigen die Stadt.</p> <p>9. Tag: 7. Juli Von Wien weiter nach Bratislava, 68 km! Die Stadt ist interessant, die Menschen sind sehr gastfreundlich. Wir haben die Burg besichtigt und hatten einen schönen Blick auf die Stadt und die Donau.</p> <p>20. Tag: 18. Juli Budapest - nach 660 km haben wir unser Ziel erreicht! Die Kinder sind besonders stolz. Die Tour war toll und Budapest ist super!</p>  | <p>Selektives Lesen und Ordnen der Informationen. Die TN beginnen bei den Fotos, die eindeutig identifizierbar sind (Ausschlussverfahren).</p> | <p>TN können einem Text selektiv Informationen entnehmen, um Bild und Textabschnitte zuzuordnen und die beschriebene Reiseroute nachzuvollziehen.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>3 Ferienwörter. Finden Sie zwölf Kombinationen?</p> <table border="0"> <tr> <td>eine Pause</td> <td>1. <u>eine Pause machen</u></td> <td>7. _____</td> </tr> <tr> <td>eine Radtour</td> <td>2. _____</td> <td>8. _____</td> </tr> <tr> <td>ein Picknick</td> <td>3. _____</td> <td>9. _____</td> </tr> <tr> <td>ein Schloss</td> <td>4. _____</td> <td>10. _____</td> </tr> <tr> <td>einen Reiseführer</td> <td>5. _____</td> <td>11. _____</td> </tr> <tr> <td>Fotos</td> <td>6. _____</td> <td>12. _____</td> </tr> <tr> <td>Ferien</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>eine Stadt</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | eine Pause | 1. <u>eine Pause machen</u> | 7. _____ | eine Radtour | 2. _____ | 8. _____ | ein Picknick | 3. _____ | 9. _____ | ein Schloss | 4. _____ | 10. _____ | einen Reiseführer | 5. _____ | 11. _____ | Fotos | 6. _____ | 12. _____ | Ferien | | | eine Stadt | | | <p>Die TN arbeiten in Tischgruppen oder in Partnerarbeit.</p> | <p>Die TN kennen die Bedeutung der „Ferienwörter“, die im Text vorkommen.</p> |
| eine Pause | 1. <u>eine Pause machen</u> | 7. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| eine Radtour | 2. _____ | 8. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ein Picknick | 3. _____ | 9. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ein Schloss | 4. _____ | 10. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| einen Reiseführer | 5. _____ | 11. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fotos | 6. _____ | 12. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ferien | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| eine Stadt | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

TN* = Teilnehmerinnen und Teilnehmer



| Ausschnitt Lehrwerk | Erläuterung Lehrerhandbuch | Teillernziel | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------|------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>4 Fragen und antworten Sie.</p> <p>Haben Sie schon mal eine Radtour gemacht? in der Ostsee gebadet? am Meer gezelnet? Budapest besucht? eine Städtereise geplant? den Stephansdom in Wien besichtigt?</p> <p>Haben Sie schon mal Urlaub in Deutschland gemacht?</p> <p>Ja, das habe ich schon gemacht.</p> <p>Ja, na klar!</p> <p>Nein, noch nie.</p> | <p>Die TN benutzen die Redemittel und befragen sich zunächst in Partnerarbeit. Sind alle Fragen gestellt und beantwortet, gehen die TN durch den Raum und fragen andere TN. Dabei werden die neuen Strukturen wiederholt und gefestigt. Als Hilfe können Sie die Fragen in Stichworten (Radtour gemacht? – in der Ostsee gebadet?) auf je einen Zettel schreiben und vertiefen.</p> | <p>Die TN können die vorgegebene Struktur „Haben Sie schon mal ...?“ verwenden und darauf reagieren.</p> | | | | | | |
| <p>5 Das Perfekt mit haben</p> <p>a) Markieren Sie die Perfektformen in Aufgabe 2.2 und machen Sie eine Tabelle.</p> <table border="1" data-bbox="301 915 725 984"> <thead> <tr> <th>ge...[e]t</th> <th>...ge...t</th> <th>...[e]t</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>geschafft</td> <td>eingekauft</td> <td>übernachtet</td> </tr> </tbody> </table> <p>Minimememo Verben mit der Endung <i>-ieren</i> (z. B. probieren) bilden das Partizip II ohne <i>ge-</i>: „Bei Verben mit <i>-ieren</i> kann nichts passieren.“</p> | ge...[e]t | ...ge...t | ...[e]t | geschafft | eingekauft | übernachtet | <p>Die TN übertragen die Tabelle in ihre Hefte, markieren im Text der Aufgabe 2.2 die Perfektformen und tragen sie in der Form entsprechend in die Tabelle ein. Gehen Sie herum und helfen Sie den TN bei dieser Aufgabe oder bereiten Sie die Tabelle als Tafelbild/Folie vor und erarbeiten Sie die Einträge im Plenum. Damit ist gleichzeitig eine Selbstkontrolle für die TN möglich. Hinweis: Sie können je nach Leistungsniveau der Gruppe erklären, dass es sich hier um das Perfekt der regelmäßigen Verben handelt.</p> | <p>Die TN erkennen Perfektformen im Text und können diese den verschiedenen Formen der Partizipbildung von schwachen Verben zuordnen.</p> |
| ge...[e]t | ...ge...t | ...[e]t | | | | | | |
| geschafft | eingekauft | übernachtet | | | | | | |
| <p>b) Ergänzen Sie die Regel.</p> <p>Grammatik</p> <p>Die Familie hat am zweiten Tag 71,5 km geschafft Partizip II</p> <p>Wann hat Familie Mertens eingekauft? Partizip II</p> <p>Haben sie in Linz übernachtet? Partizip II</p> <p>Regel Das Perfekt mit <i>haben</i> bildet man so: wird konjugiert und das steht am Satzende.</p> | <p>Das Perfekt mit <i>haben</i> bildet man so: <i>Haben</i> wird konjugiert und das Partizip II steht am Satzende. Die Satzposition von <i>haben</i> kann noch einmal an den Beispielsätzen deutlich gemacht werden: Aussagesatz/Fragesatz und Satzfrage.</p> | <p>Die TN kennen die Regel zur Perfektbildung.</p> | | | | | | |
| <p>c) Wie heißt das Partizip II? Ergänzen Sie.</p> <p>1. anschauen 5. erklären <i>erklärt</i></p> <p>2. arbeiten 6. telefonieren</p> <p>3. bauen 7. beantworten</p> <p>4. spielen 8. zuhören</p> | <p>Die TN bilden weitere Perfektformen und übertragen sie in die Tabelle von a). Bereiten Sie zur Kontrolle eine Folie vor. Während die TN die Einordnung vorlesen, decken Sie Stück für Stück die Spalten auf.</p> | <p>Die TN können zu vorgegebenen Verben das Partizip II bilden.</p> | | | | | | |

(studio d A1, S. 150–151)



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

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

- A Meine TN haben geringe Geografiekenntnisse in Bezug auf Europa.
- B Ich habe Wiederholer, die kennen das Perfekt bereits.
- C Meine TN wissen sicher nicht mehr so genau, dass es trennbare Verben gibt und welche das sind.
- D Meine TN brauchen sehr lange, bis sie sich eine Regel einprägen und diese anwenden können.
- E Meine TN sprechen kein Englisch und kennen bisher keine zweigeteilten Verbformen.

Aufgabe 44

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

Zielgruppe:

Modifikation:

Begründung:

Wenn wir nun eine Gruppe von Individuen zu einem Ziel führen wollen, so müssen wir auch bedenken, dass jede/r Lernende individuell unterschiedliche Bedürfnisse/Defizite/Sprach- und Wissensbestände hat und unterschiedliche Lernpotenziale und -präferenzen mitbringt. Hermann Funk beschreibt dies im Vorwort zu *studio d A1* folgendermaßen:

Die einen Kursteilnehmer brauchen mehr Bilder, die anderen glauben, dass Lernen nur bei den Grammatikregeln anfängt und dort aufhört. Die gleiche Unterrichtszeit und das gleiche Lernmaterial für alle führen deshalb zu individuell sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Als Lehrpersonen können wir zwar das Angebot an Lernmaterial und -zeit steuern, aber nicht den individuell verschiedenen Zeitpunkt, an dem unsere Kursteilnehmer Lernstoff aufnehmen und Regeln verstehen. Wie können wir damit umgehen? Zunächst gilt es, die individuellen Unterschiede zu akzeptieren und einen Unterricht anzubieten, der möglichst offen ist für verschiedene Lernwege, Lernzeiten und unterschiedliche Materialien, also flexibel. (*studio d A1*, 2007, S. 3)

Binnen-differenzierung

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

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



Aufgabe 45

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

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

| Binnendifferenzierung | Halte ich für möglich. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Die rechte Hälfte der Lernenden startet bei der ersten Aufgabe und arbeitet nach unten, die anderen starten bei der letzten Aufgabe und arbeiten nach oben. Ich stoppe, wenn ich sehe, dass alle Teilaufgaben bearbeitet wurden. | <input type="checkbox"/> |
| Ich gruppiere die Lernenden nach schnellen, mittleren und langsamen Lernenden. Gruppe 1 bekommt alle Teilaufgaben, Gruppe 2 bekommt etwas mehr als die Hälfte der Aufgaben und die letzte Gruppe bekommt nur einen kleinen Teil. | <input type="checkbox"/> |
| Ich gruppiere die Klasse in stärkere und schwächere Lernende und wähle aus dem Übungsangebot leichte und schwere Aufgaben aus, die ich auf die zwei Gruppen verteile. | <input type="checkbox"/> |
| Ich stelle zur Wahl: Die Aufgaben können schriftlich oder mündlich bearbeitet werden. | <input type="checkbox"/> |
| Ich stelle zur Wahl: Die Aufgaben können mit oder ohne Hilfsmittel bearbeitet werden. | <input type="checkbox"/> |
| Ich kopiere die Lösungen zu den Aufgaben auf ein Arbeitsblatt, knicke die Lösungen aber um. Die Lernenden entscheiden, ob sie mit Lösungen oder ohne arbeiten. | <input type="checkbox"/> |

b) Welche anderen Möglichkeiten kennen Sie?

Aufgabe 46

Sie planen eine Textarbeit.

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

| Binnendifferenzierung | Halte ich für möglich. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Eine Teilgruppe erhält den gesamten Text, eine nur einen halben. | <input type="checkbox"/> |
| Ich bereite verschieden lange/schwere Textausschnitte vor, die Lernenden können auswählen, welchen sie bearbeiten, am Ende erhalten alle den gesamten Text. | <input type="checkbox"/> |
| Ich bereite zu einem Thema verschiedenartige Texte vor: mit und ohne Abbildungen, aus verschiedenen Zeitungen/Online-Zeitungen, Sachtexte/fiktionale Texte usw. Die Lernenden wählen aus und wir besprechen gemeinsam die Lektüreergebnisse. | <input type="checkbox"/> |
| Die Lernenden bearbeiten einen Textabschnitt zu zweit. | <input type="checkbox"/> |
| Den Text gibt es nur zum Lesen oder auch zum Hören. Die Lernenden entscheiden, welche Variante sie möchten. | <input type="checkbox"/> |
| Wenn eine Regel formuliert werden soll: Ich stelle zur Wahl, ob dies durch eine Zeichnung oder durch einen Merksatz geschieht. | <input type="checkbox"/> |

b) Welche anderen Möglichkeiten kennen Sie?



Aufgabe 47**Sie planen eine Wortschatzarbeit.**

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

| Binnendifferenzierung | Halte ich für möglich. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Die Lernenden wählen, ob sie die Wörter in ihr Heft / ihren Zettelkasten notieren, oder ob sie mit einem Partner zusammen gehen und sich gegenseitig abfragen. | <input type="checkbox"/> |
| Die Lernenden lernen so viele Wörter, wie sie können. | <input type="checkbox"/> |
| Die Lernenden lernen nur die Wörter, die sie noch nicht kennen und die sie für nützlich erachten. | <input type="checkbox"/> |
| Die Lernenden entscheiden, ob sie die Wörter aufschreiben oder mit ihrem Handy aufnehmen möchten. | <input type="checkbox"/> |

b) Welche anderen Möglichkeiten kennen Sie?

Aufgabe 48**Sie planen Dialogarbeit.**

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

| Binnendifferenzierung | Halte ich für möglich. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Ich gruppiere die Klasse in stärkere und schwächere Lernende. Die Schwächeren erhalten den Beispieldialog aus dem Lehrwerk, den sie nachsprechen und eventuell auswendig lernen. Die Stärkeren erhalten ein Dialoggerüst mit dem Auftrag, den Beispieldialog zu modifizieren. | <input type="checkbox"/> |
| Ich gruppiere die Klasse in stärkere und schwächere Lernende. Die Stärkeren spielen Souffleusen für die Schwächeren. | <input type="checkbox"/> |
| Die Stärkeren bekommen die Aufgabe, den Dialog zu erweitern. | <input type="checkbox"/> |
| Ich kopiere das Dialoggerüst auf ein Arbeitsblatt, auf dieses kopiere ich auch Dialogteile, die kombiniert werden können. Dieser Teil des Arbeitsblattes wird umgeknickt und die Lernenden entscheiden, ob sie ihn benutzen möchten oder nicht. | <input type="checkbox"/> |

b) Welche anderen Möglichkeiten kennen Sie?

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

Aufgabe 49

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

Zusammenfassung

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

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



2.2.3 Was tun die Lernenden, um das Lernziel zu erreichen?

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie

- die Bedeutung von Lernaktivitäten für das Sprachenlernen kennen,
- Teillernzielen passende Lernaktivitäten zuordnen können.

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

Lernaktivitäten

Was können nun Lernaktivitäten sein?

Hier einige Beispiele:

Die Lernenden ...

- beantworten Fragen der Lehrkraft / des Lehrmaterials.
- lesen einen Text und entnehmen Informationen.
- bearbeiten ein Arbeitsblatt.
- ordnen Elemente einander zu (z.B. Partizipien und Infinitive).
- berichten der Partnerin, dem Partner.
- machen Notizen.
- usw.

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

Aufgabe 50



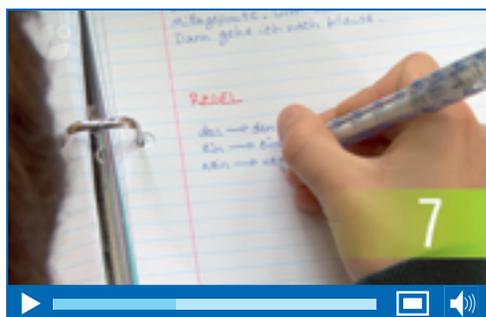
Sehen Sie jetzt den Zusammenschnitt *Lernaktivitäten im DaF-Unterricht an einer Schule in Lissabon*.

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

| Szene | Lernaktivitäten |
|-------|--------------------------------------------------------------|
| 6 | Die S* präsentieren Ergebnisse auf dem Overheadprojektor. |
| | Die S hören Vokabeln von einer CD. |
| | Die S beantworten die Fragen der Lehrerin. |
| | Die S notieren Grammatikregeln in ihr Heft. |
| | Die S sprechen Dialoge vor der Lerngruppe. |
| | Die S bearbeiten ein Arbeitsblatt. |
| | Die S ordnen Bilder an der Tafel. |
| | Die S vergleichen ihre Lösungen mit denen ihrer Lernpartner. |
| | Die S bearbeiten eine Übung im Lehrwerk. |

S* = Schülerinnen und Schüler







Doch wovon hängt ab, welche Lernaktivität ich für ein bestimmtes (Teil)Lernziel auswähle? Beschäftigen wir uns noch einmal mit der Lektion 9 aus *studio d A1*:

| Ausschnitt Lehrwerk | Erläuterung Lehrerhandbuch | Teillernziel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|----------|----------|--------------|----------|----------|-------------|----------|-----------|-------------------|----------|-----------|-------|----------|-----------|--------|--|--|------------|--|--|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1 Der Donau-Radweg. Durch welche Länder geht er? Arbeiten Sie mit einer Europakarte.</p>  | <p>Im Raum hängt eine Europakarte. Die TN* gruppieren sich um die Karte und verfolgen den Verlauf der Donau. Ein TN zeigt und nennt die Länder, durch die die Donau fließt.</p> | <p>TN kennen den Verlauf der Donau und die Länder, durch die die Donau fließt.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>2 Aus dem Urlaubstagebuch der Familie Mertens. Lesen Sie die Texte und ordnen Sie die Fotos den Tagen zu.</p> <p>Unser Sommerurlaub – Von Passau über Wien und Bratislava nach Budapest</p> <p>1. Tag: 29. Juni Vormittags: Ankunft in Passau und Stadtbesichtigung. Unsere Radtour beginnt. Die erste Etappe ist kurz, 27 km bis Engelhartszell.</p> <p>2. Tag: 30. Juni Heute haben wir 71,5 km geschafft – von Engelhartszell nach Linz. Mittags haben wir erst eingekauft und dann an der Donau Picknick gemacht. In Linz haben wir in einer Pension übernachtet, wir waren sehr müde!</p> <p>3. Tag: 1. Juli Vormittags haben wir einen Bummel durch Linz gemacht. Ich habe Linzer Torte probiert, sehr gut! Mittags Weiterfahrt Richtung Melk. Dort haben wir das Kloster besucht.</p> <p>7. Tag: 5. Juli Hm, nach 326 km haben wir Wien erreicht! Das Riesenschiff im Prater haben wir schon angeschaut und fotografiert. Morgen machen wir einen Tag Fahrradpause und besichtigen die Stadt.</p> <p>9. Tag: 7. Juli Von Wien weiter nach Bratislava, 68 km! Die Stadt ist interessant, die Menschen sind sehr gastfreundlich. Wir haben die Burg besichtigt und hatten einen schönen Blick auf die Stadt und die Donau.</p> <p>20. Tag: 18. Juli Budapest – nach 660 km haben wir unser Ziel erreicht! Die Kinder sind besonders stolz. Die Tour war toll und Budapest ist super!</p>  | <p>Selektives Lesen und Ordnen der Informationen. Die TN beginnen bei den Fotos, die eindeutig identifizierbar sind (Ausschlussverfahren).</p> | <p>TN können einem Text selektiv Informationen entnehmen, um Bild und Textabschnitte zuzuordnen und die beschriebene Reiseroute nachzuvollziehen.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>3 Ferienwörter. Finden Sie zwölf Kombinationen?</p> <table border="0"> <tr> <td>eine Pause</td> <td>1. <u>eine Pause machen</u></td> <td>7. _____</td> </tr> <tr> <td>eine Radtour</td> <td>2. _____</td> <td>8. _____</td> </tr> <tr> <td>ein Picknick</td> <td>3. _____</td> <td>9. _____</td> </tr> <tr> <td>ein Schloss</td> <td>4. _____</td> <td>10. _____</td> </tr> <tr> <td>einen Reiseführer</td> <td>5. _____</td> <td>11. _____</td> </tr> <tr> <td>Fotos</td> <td>6. _____</td> <td>12. _____</td> </tr> <tr> <td>Ferien</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>eine Stadt</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | eine Pause | 1. <u>eine Pause machen</u> | 7. _____ | eine Radtour | 2. _____ | 8. _____ | ein Picknick | 3. _____ | 9. _____ | ein Schloss | 4. _____ | 10. _____ | einen Reiseführer | 5. _____ | 11. _____ | Fotos | 6. _____ | 12. _____ | Ferien | | | eine Stadt | | | <p>Die TN arbeiten in Tischgruppen oder in Partnerarbeit.</p> | <p>Die TN kennen die Bedeutung der „Ferienwörter“, die im Text vorkommen.</p> |
| eine Pause | 1. <u>eine Pause machen</u> | 7. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| eine Radtour | 2. _____ | 8. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ein Picknick | 3. _____ | 9. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ein Schloss | 4. _____ | 10. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| einen Reiseführer | 5. _____ | 11. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fotos | 6. _____ | 12. _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ferien | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| eine Stadt | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>4 Fragen und antworten Sie.</p> <p>Haben Sie schon mal eine Radtour gemacht? in der Ostsee gebadet? am Meer gezeltet? Budapest besucht? eine Städtereise geplant? den Stephansdom in Wien besichtigt?</p> <p><i>Ja, das habe ich schon gemacht.</i></p> <p><i>Ja, na klar!</i></p> <p><i>Nein, noch nie.</i></p> <p><i>Haben Sie schon mal Urlaub in Deutschland gemacht?</i></p> | <p>Die TN benutzen die Redemittel und befragen sich zunächst in Partnerarbeit. Sind alle Fragen gestellt und beantwortet, gehen die TN durch den Raum und fragen andere TN. Dabei werden die neuen Strukturen wiederholt und gefestigt. Als Hilfe können Sie die Fragen in Stichworten (Radtour gemacht? – in der Ostsee gebadet?) auf je einen Zettel schreiben und vertiefen.</p> | <p>Die TN können die vorgegebene Struktur „Haben Sie schon mal ...?“ verwenden und darauf reagieren.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

TN* = Teilnehmerinnen und Teilnehmer



| Ausschnitt Lehrwerk | Erläuterung Lehrerhandbuch | Teillernziel | | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------|-----------------------|----------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <p>3 Das Perfekt mit haben</p> <p>a) Markieren Sie die Perfektformen in Aufgabe 2.2 und machen Sie eine Tabelle.</p> <table border="1" data-bbox="306 482 723 555"> <tr> <td>ge...[e]t</td> <td>...ge...t</td> <td>...[e]t</td> </tr> <tr> <td>geschafft</td> <td>eingekauft</td> <td>übernachtet</td> </tr> </table> <p>Minimemo Verben mit der Endung <i>-ieren</i> (z. B. probieren) bilden das Partizip II ohne <i>ge-</i>: „Bei Verben mit <i>-ieren</i> kann nichts passieren.“</p> | ge...[e]t | ...ge...t | ...[e]t | geschafft | eingekauft | übernachtet | <p>Die TN übertragen die Tabelle in ihre Hefte, markieren im Text der Aufgabe 2.2 die Perfektformen und tragen sie in der Form entsprechend in die Tabelle ein. Gehen Sie herum und helfen Sie den TN bei dieser Aufgabe oder bereiten Sie die Tabelle als Tafelbild/Folie vor und erarbeiten Sie die Einträge im Plenum. Damit ist gleichzeitig eine Selbstkontrolle für die TN möglich. Hinweis: Sie können je nach Leistungsniveau der Gruppe erklären, dass es sich hier um das Perfekt der regelmäßigen Verben handelt.</p> | <p>Die TN erkennen Perfektformen im Text und können diese den verschiedenen Formen der Partizipbildung von schwachen Verben zuordnen.</p> | | |
| ge...[e]t | ...ge...t | ...[e]t | | | | | | | | |
| geschafft | eingekauft | übernachtet | | | | | | | | |
| <p>b) Ergänzen Sie die Regel.</p> <p>Grammatik</p> <p>Die Familie hat am zweiten Tag 71,5 km geschafft Partizip II</p> <p>Wann hat Familie Mertens eingekauft? Partizip II</p> <p>Haben sie in Linz übernachtet? Partizip II</p> <p>Regel Das Perfekt mit <i>haben</i> bildet man so: wird konjugiert und das steht am Satzende.</p> | <p>Das Perfekt mit <i>haben</i> bildet man so: <i>Haben</i> wird konjugiert und das Partizip II steht am Satzende. Die Satzposition von <i>haben</i> kann noch einmal an den Beispielsätzen deutlich gemacht werden: Aussagesatz/Fragesatz und Satzfrage.</p> | <p>Die TN kennen die Regel zur Perfektbildung.</p> | | | | | | | | |
| <p>c) Wie heißt das Partizip II? Ergänzen Sie.</p> <table border="0" data-bbox="264 1364 1023 1510"> <tr> <td>1. anschauen</td> <td>5. erklären <i>erklärt</i></td> </tr> <tr> <td>2. arbeiten</td> <td>6. telefonieren</td> </tr> <tr> <td>3. bauen</td> <td>7. beantworten</td> </tr> <tr> <td>4. spielen</td> <td>8. zuhören</td> </tr> </table> | 1. anschauen | 5. erklären <i>erklärt</i> | 2. arbeiten | 6. telefonieren | 3. bauen | 7. beantworten | 4. spielen | 8. zuhören | <p>Die TN bilden weitere Perfektformen und übertragen sie in die Tabelle von a). Bereiten Sie zur Kontrolle eine Folie vor. Während die TN die Einordnung vorlesen, decken Sie Stück für Stück die Spalten auf.</p> | <p>Die TN können zu vorgegebenen Verben das Partizip II bilden.</p> |
| 1. anschauen | 5. erklären <i>erklärt</i> | | | | | | | | | |
| 2. arbeiten | 6. telefonieren | | | | | | | | | |
| 3. bauen | 7. beantworten | | | | | | | | | |
| 4. spielen | 8. zuhören | | | | | | | | | |

(studio d A1, S. 150–151)

Kriterien für die Wahl der Lernaktivitäten

Wie Sie sehen, schlagen die Lehrwerke, wenn man Unterricht nach einem Lehrwerk plant, bereits sinnvolle Lernaktivitäten vor. In den oben genannten Beispielen und Alternativen erkennen wir, dass sich Lernaktivitäten in folgenden Aspekten unterscheiden können:

- Die Lernenden bearbeiten etwas nur mündlich oder nur schriftlich.
- Sie bearbeiten etwas zuerst mündlich, dann schriftlich.
- Sie bearbeiten etwas haptisch (zuordnen von Kärtchen) oder mit ihrem Körper (sich in eine Schlange stellen).
- Sie bearbeiten etwas am Computer.
- Sie bewegen sich und stehen auf und gehen im Raum umher oder sie bleiben am Platz.
- Sie bearbeiten etwas in einer authentischen Kommunikationssituation.

Wir nehmen an, dass umso effektiver gelernt wird, je mehr Sinneskanäle die individuellen Lernkanäle ansprechen, je kommunikativer und aktiver die Lernaktivitäten durchgeführt werden und je motivierender sie für Lernende (Spaß, Wettkampf, medial usw.) sind.



Natürlich hängt die Wahl der Lernaktivitäten von der Planung der gesamten Unterrichtseinheit ab: Es werden sich vor allem bei Kindern und Jugendlichen Bewegungsaktivitäten mit stillen Aktivitäten abwechseln müssen. Auch bestimmen Raumgröße, technische Ausstattung und Vorbereitungszeit der Lehrkraft die Entscheidung für die eine oder andere Lernaktivität.

Wenn wir jedoch **Lernerorientierung** als ein grundlegendes Prinzip von modernem Fremdsprachenunterricht anerkennen, können wir gerade bei diesem Schritt der Unterrichtsplanung, bei der Festlegung der Lernaktivitäten, sehr viel erreichen:

Lernerorientierung bedeutet, dass wir uns an den Bedürfnissen der Lernenden ausrichten. Dass sie aktiv am Unterrichts- bzw. Lernprozess mitwirken dürfen, ist für viele Lernende Voraussetzung für die Motivation zu lernen. Wir sprechen dann von einem lernerorientierten und lerneraktivierenden Unterricht, wenn möglichst viele Lernaktivitäten von den Lernenden aktiv durchgeführt werden.

Dazu gehört natürlich auch die Überlegung, welche der Aktivitäten, die Sie als Lehrkraft normalerweise ausführen, durch die Lernenden selbst ausgeführt werden könnten.

Mehr zu Arbeits- und Sozialformen, in denen Lernende aktiv werden und sprachlich handeln können, erfahren Sie in Kapitel 2.2.4.

Aufgabe 51

Welche Aspekte können/wollen Sie bei Ihrer Planung von Lernaktivitäten künftig stärker berücksichtigen?

Wenn ich in Zukunft Lernaktivitäten plane, möchte ich:

Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir gesehen, dass wir durch die Auswahl und Planung von Lernaktivitäten in besonderem Maße die Aktivitäten der Lernenden steuern.

Wir können unterschiedlichen Lernzielen und den Bedürfnissen von Lernenden besonders entgegenkommen, indem wir ein differenziertes Angebot an Lernaktivitäten machen.

2.2.4 Wie arbeiten Lernende zusammen?

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie

- Teillernzielen passende Arbeits- und Sozialformen zuordnen können,
- Kriterien für die Bestimmung von Sozialformen kennen.

Die Leitfrage 3 zur Planung von Unterricht hat uns im letzten Schritt dazu gebracht, Lernaktivitäten zu bestimmen. Doch wie sollen diese ausgeführt werden und wie interagieren die Lernenden untereinander und mit der Lehrkraft? Sozialformen organisieren, wie wir wissen, die Beziehungen zwischen den Handelnden im Unterricht. Arbeitsformen gestalten diese Art der Interaktion noch genauer. In der Einheit *Übungen, Aufgaben, Interaktion* dieses Fortbildungsprogramms können Sie einiges über **Arbeits- und Sozialformen** erfahren. Wir fassen hier trotzdem das Wichtigste zusammen, was Sie für die Planung Ihres Unterrichts wissen sollten:

Sozialformen

Je nachdem, ob die ganze Klasse/Lernergruppe angesprochen wird oder diese aufgeteilt wird, liegt eine der folgenden Sozialformen vor:

- **Frontalunterricht**, d.h., ein Vortrag des Lehrers oder der Lehrerin im Plenum
- **Gruppenarbeit**
- **Partnerarbeit**
- **Einzelarbeit**



Arbeitsformen

Innerhalb der Sozialformen gibt es viele Variationen oder Formen der Ausgestaltung, die sogenannten Arbeitsformen. Hier eine kleine Sammlung von Beispielen:

- Kettenübungen basieren auf einer erweiterten und variierten Partnerarbeit, in der A mit B spricht, B mit C und dann C mit D usw.
- Die Grundidee eines **Rückendiktats** oder Laufdiktats ist es, ein Diktat in zwei Abschnitte aufzuteilen, sodass jeder einmal diktiert und einmal hört und schreibt. Diese Diktatform trainiert gleichzeitig das Hören, Sprechen und Schreiben und findet in einer Interaktion zwischen zwei Lernenden oder zwei Gruppen statt.
- In Rollenspielen übernimmt jede/r Lernende eine Rolle, meist für die Kommunikationssituation Diskussion. Rollenkarten liefern oft zusätzliche Informationen zur Situation und zur Charakteristik der Rolle, die gespielt wird.
- Beim **Stationenlernen** gehen die Lernenden von Lernstation zu Lernstation und bearbeiten dort je eine Aufgabe. Sie haben große Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Reihenfolge der Stationen und die Sozialformen. Lernende können oft selbst entscheiden, ob sie allein, zu zweit oder zu mehreren arbeiten möchten, wenn die Aufgabe nicht bereits eine Sozialform bedingt oder nahe legt.

Den Zusammchnitt zu Arbeits- und Sozialformen, den wir Ihnen jetzt zeigen, kennen Sie vielleicht schon. Dann wird Ihnen die folgende Aufgabe nicht schwerfallen.

Aufgabe 52



Sehen Sie den folgenden Zusammchnitt *Arbeits- und Sozialformen im DaF-Unterricht an öffentlichen Schulen und Goethe-Instituten. Welche Arbeits- und Sozialformen erkennen Sie?*



| Nr. der Szene | Arbeits- und Sozialformen |
|---------------|---------------------------|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |
| 7 | |
| 8 | |
| 9 | |
| 10 | |



Die Arbeits- und Sozialformen ergeben sich konsequent aus dem Lernziel und den Lernaktivitäten.

Lesen wir dazu zwei Beispiele:

Beispiel 1

Wenn Ihre Lernenden ihr Hörverstehen verbessern (= Lernziel) und zu diesem Zweck ein Gespräch anhören sollen (= Lernaktivität), liegt es nahe, dass sie dieses Gespräch einzeln anhören (= Sozialform: das individuelle Anhören eines Gesprächs im Klassenverbund).

Beispiel 2

Wenn Ihre Lernenden ihre Sprechfertigkeit entwickeln sollen (= Lernziel), indem sie nach dem Weg fragen und auf eine entsprechende Frage antworten lernen (= Lernaktivität), liegt es auf der Hand, als Sozialform eine Partnerarbeit (oder die Arbeit in einer Dreiergruppe) zu wählen. In realen Situationen handelt es sich meist auch um zwei oder drei Gesprächspartner, die sich austauschen. Partnerarbeit gehört zu den sehr effektiven Sozialformen in Bezug auf die Entwicklung der Sprechkompetenz, weil auf die einzelnen Personen mehr Sprechanteile fallen.

Kriterien für die Wahl der Sozial- und Arbeitsformen

Es gibt keine empirisch gesicherten Aussagen darüber, welche Arbeits- und Sozialformen generell geeignet sind, gute Lernerfolge zu erzielen. Vielmehr hängt die Wahl vom jeweiligen Lernenden, vom Lernziel und von der Lernaktivität ab.

Am besten nähern wir uns den Auswahlkriterien, wenn wir in Gedanken folgenden Satz anfang weiteerschreiben:

Frontalunterricht setze ich ein, wenn ...

- ich etwas erklären will,
- ich etwas korrigieren will,
- ich die Aufmerksamkeit auf mich lenken will,
- es wichtig ist, dass alle Schüler dasselbe hören/sehen/diskutieren,
- mein Lehrervortrag der sprachliche Input für die Lerneinheit ist,
- usw.

Wenn wir auch in diesem Planungsschritt Lernerorientierung und Handlungsorientierung als grundlegende Prinzipien von modernem Fremdsprachenunterricht anerkennen, können wir durch die Wahl der Arbeits- bzw. Sozialform sehr viel erreichen: Wenn wir wollen, dass die Lernenden auch im Unterricht authentisch miteinander sprechen, wenn wir wollen, dass sie so viel wie möglich im Unterricht sprachlich handeln und wenn wir schließlich wollen, dass Schüler lernen zu kooperieren, dann können wir ihnen durch die Wahl der Sozialform diese Chance geben.

In diesem Sinne könnte man also formulieren:

Partnerarbeit setze ich ein, wenn ...

- ich möchte, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Kommunikationssituation miteinander sprachlich handeln,
- ich möchte, dass die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig unterstützen, korrigieren oder abfragen,
- ich stärkere und schwächere Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten lassen möchte,
- ich eine Aufgabenstellung habe, in der es ein Informationsdefizit gibt und die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig befragen, um die jeweils fehlende Information herauszubekommen,
- usw.



Gruppenarbeit setze ich ein, wenn ...

- ich möchte, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam, aber arbeitsteilig eine Aufgabe bearbeiten,
- es wichtig ist, dass unterschiedliche Wissensbestände z.B. im Bereich Wortschatz einen gemeinsamen Pool bilden,
- ich möchte, dass Schülerinnen und Schüler selbstständig Aufgaben planen und in der Gruppe verteilen,
- die Teilnehmenden einer Gruppe später als Experten ihr Wissen in Wirbelgruppen (in sich neu zusammensetzenden Gruppen) an andere weitergeben sollen,
- usw.

Für die nächste Aufgabe gehen wir noch einmal zurück zu der Übersicht zu Lektion 9 aus *studio d A1*, die wir uns in Bezug auf die Lernvoraussetzungen und Lernaktivitäten angesehen hatten (siehe Aufgabe 44).

Aufgabe 53

Lesen Sie, welche Sozial- oder Arbeitsform das Lehrerhandbuch vorschlägt. Tragen Sie diese in die unten stehende Tabelle ein und notieren Sie, ob Sie ähnlich entscheiden würden. Begründen Sie.

| Schritt | Sozial-/Arbeitsform Lehrerhandbuch | auch meine Wahl | Begründung |
|---------|---------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Arbeit im Plenum | ja | Es steht nur eine Europakarte zur Verfügung, die aber groß genug ist, sodass alle Lernenden sie gemeinsam betrachten können. |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5a | | | |
| 5b | | | |
| 5c | | | |



Unter diesem Link finden Sie eine Vielzahl weiterer Arbeitsformen:
http://de.wikipedia.org/wiki/Kategorie:P%C3%A4dagogische_Methode/Lehre

Zusammenfassung

Egal, ob Sie nun entlang eines Lehrwerkes oder eine lehrwerkunabhängige Lektion planen, ist es wichtig, dass Sie begründete Entscheidungen für die Wahl einer Sozial- oder Arbeitsform treffen.

Folgende Fragen können bei der Entscheidung für Sozial- oder Arbeitsformen helfen:

- Sollen/können die Teilnehmenden bei dieser Aufgabe/Phase miteinander kommunizieren?
- Sollen/können sie sich gegenseitig unterstützen?
- Habe ich Stille-/Ruhephasen gut mit interaktiven Phasen abgewechselt?
- Lässt sich der Redeanteil der Lernenden durch die Wahl einer anderen Sozial- oder Arbeitsform erhöhen?
- Ist das Material so aufbereitet, dass die Schülerinnen und Schüler etwas in Partner- oder Gruppenarbeit selbstständig erarbeiten können?
- Habe ich vor allem bei Kindern ein ausgewogenes Verhältnis von Sitzen und Bewegung erreicht?



2.2.5 Womit arbeiten die Lernenden?

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie

- die Bedeutung einer gezielten Auswahl von Lernmaterialien kennen,
- Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien kennen und anwenden können.

Lehr- und Lernmaterialien

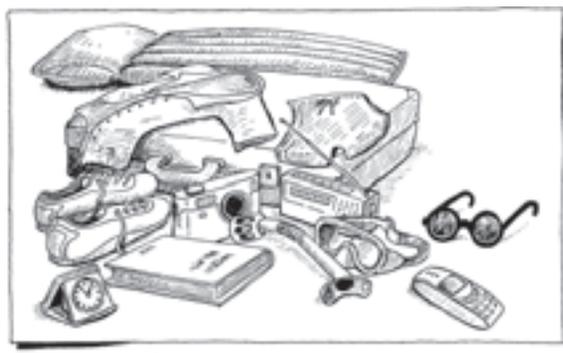
Bei dieser fünften Leitfrage zur Unterrichtsplanung entscheiden wir, anhand welcher Materialien, **Medien und Hilfsmitteln** wir den Lernstoff oder die Inhalte präsentieren, wie wir sie „verpacken“ bzw. erarbeiten lassen.

Lehr- und Lernmaterialien sind Instrumente oder Werkzeuge, mit denen wir erreichen wollen, dass die Lernenden das angestrebte Lernziel erreichen. So kann zum Beispiel das Instrument (= das Material) „Lesetext“ dazu gebraucht werden, zu lernen, unbekannte Wörter zu erschließen (= Lernziel) oder um Wissen über ein bestimmtes landeskundliches Thema zu erwerben.

Lernmaterialien haben außer diesem instrumentellen Charakter noch eine andere wichtige Funktion: Sie wecken die Aufmerksamkeit der Lernenden, sie motivieren zu intensiver Sprachverarbeitung, sie transportieren landeskundliche Informationen und vieles mehr. Je vielfältiger und authentischer die Materialien sind, desto ansprechender und motivierender können sie sein.

Was kann alles Lernmaterial sein? Sehen wir uns einige Beispiele an:

Lehrmaterialien



(Deutschunterricht planen Neu, S. 62)

Postkarten



Bildkarten



Kunstbilder



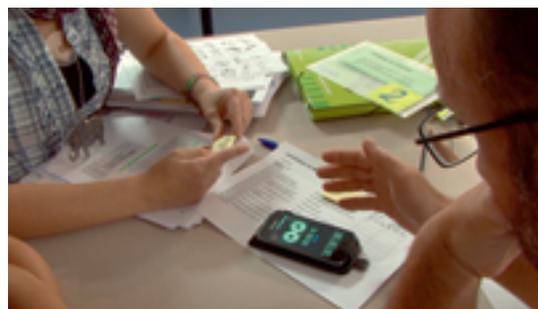
Bücher



interaktive Tafel



Audio-Dateien



Filme





Realien



Videoportale



Materialien können also, wie Sie gesehen haben, fast alles sein: Lesetexte, Bildkärtchen, Hörtexte, Videos, interaktive Internetseiten, Kunstbilder, Gedichte, Liebesbriefe usw. Die Vielfalt ist nahezu unbegrenzt.

In der Einheit *Lernmaterialien und Medien* dieses Fortbildungsprogramms können Sie von der Bedeutung der Authentizität von Lehr-Lernmaterialien lesen. Sehen Sie sich vor diesem Hintergrund bitte noch einmal zwei Unterrichtssequenzen an, die authentisches Material im Unterricht einsetzen.

Aufgabe 54



Welche Ziele verfolgte die Lehrerin vielleicht mit dem Einsatz der gewählten Materialien? Wie reagieren die Lernenden auf die Materialien?

Sehen Sie Sequenz 7 von *Integrationskurs* und Sequenz 3 von *Goethe-Institut München 8* an und notieren Sie Ziele und Reaktionen der Lernenden.



| | Integrationskurs | Goethe-Institut München 8 |
|------------------------|------------------|---------------------------|
| Ziele der Lehrkraft | | |
| Reaktion der Lernenden | | |



Wie Sie sehen, hat die Lehrkraft authentische Gegenstände – Kleidungsstücke oder Büroartikel unter einem Fühltuch – in den Unterricht mitgebracht. Wie viel lebendiger ist es doch, einen echten Pullover oder einen wirklichen Rock in Händen zu haben als über eine Abbildung im Lehrwerk zu sprechen! Die Möglichkeit, die reale Welt über die Wahl der Lernmaterialien ins Klassenzimmer zu holen, erweitert den Materialfundus ungemein.

Aber auch digitale Materialien sind besonders für jüngere Lernende wichtige Materialien und Textsorten. Die Alltäglichkeit von Blogs, Podcasts, Videocasts und Portalen wie youtube müssen wir als Lehrende ernst nehmen und bei der Materialauswahl berücksichtigen. Lernende sind motivierter, wenn Materialien aus ihren Kontexten zum Einsatz kommen.

Aufgabe 55

Sammeln Sie.

a) Welche unterschiedlichen Arten von Materialien haben Sie in Ihrem Unterricht bereits eingesetzt bzw. welche würden Sie gern einsetzen?

b) Welches davon war/wäre das Ungewöhnlichste?

Die Leitfrage 5 nach dem Lehr- und Lernmaterial kann bei der Unterrichtsplanung auch ziemlich am Anfang stehen: Nehmen wir an, das Lernziel einer Unterrichtseinheit ist der Erwerb von landeskundlichem Wissen zu Festen und Bräuchen in Deutschland, dann kann die Suche nach geeignetem Material entscheidend für die Gestaltung der Unterrichtseinheit sein. Kriterien für die Auswahl geeigneter und für die Zielgruppe ansprechender Lernmaterialien können Sie in der Einheit *Lernmaterialien und Medien* dieses Fortbildungsprogramms noch einmal nachlesen.

In vielen Fällen treffen wir aber eine andere Art von Entscheidung bei der Frage nach dem Lernmaterial. Oft benützen wir im Unterricht das Material, das uns das Lehrwerk anbietet, und erstellen zusätzliches Material, das im Lehrwerk so nicht vorgesehen ist, weil wir entweder den Zweck verfolgen, die Lernenden zu aktivieren oder weil wir das vorgegebene Material aktualisieren möchten. Oftmals versuchen wir, Lerngegenstände anschaulich und mit allen Sinnen begreifbar zu machen.

Untersuchen wir nun unseren Ausschnitt aus dem Lehrwerk *studio d A1* noch einmal genauer in Bezug auf die vorgeschlagenen Materialien und mögliche Alternativen. Gehen Sie dafür zurück zu den abgebildeten Lehrwerksausschnitten in Kapitel 2.2.3.



Aufgabe 56

Welche Materialien schlägt das Lehrwerk *studio d A1* für die Aufgaben 1–5 vor? Welche würden Sie vielleicht ergänzen/ersetzen? Notieren Sie und begründen Sie.

| | vorgeschlagenes Material | zusätzliches Material | Begründung |
|----|-----------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1 | gezeichnete Karte der Donau im Lehrwerk | Europa-Karte im Internet | Aktualität, Länder sind erkennbar bzw. die Ländernamen sind erwähnt |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5a | | | |
| 5b | | | |
| 5c | | | |

Zusammenfassung

Die Beispiele für Lernmaterialien in diesem Kapitel haben gezeigt: Der Fundus an Lernmaterialien geht weit über gedrucktes Papier und Hörtexte hinaus und sollte ausgeschöpft werden. Außerdem können wir durch die Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien besonders dazu beitragen, die Realität ins Klassenzimmer zu holen.

Lehr- und Lernmaterialien, die sich anfassen und fühlen lassen oder die von Lernenden selbst erstellt wurden, sind nach lernpsychologischen Erkenntnissen oft besonders wertvoll.

2.2.6 Wie präsentiere ich die Lehr-/Lernmaterialien?

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie

- die Bedeutung der Wahl des Präsentationsmediums kennen,
- Kriterien für die Auswahl bestimmter Medien anwenden.

Bei den bisherigen Fragen zur Unterrichtsplanung haben wir gesehen, wie eng die verschiedenen Aspekte der Planung von Unterricht miteinander verwoben sind. Aber wohl keine der Fragen hängen so eng zusammen wie die nach den Materialien und den Medien. In vielen Rastern zur Unterrichtsplanung stehen diese beiden Aspekte auch gemeinsam in einer Spalte.

Medien und andere Hilfsmittel

So kann eine Nachrichtensendung aus dem Internet nur über einen internetfähigen Computer und einen Beamer oder ein interaktives Whiteboard sinnvoll präsentiert werden. Aber schon bei einem Hörmaterial kann ich Entscheidungen treffen: Ein Hörtext kann beispielsweise über einen **CD-Spieler** im Klassenzimmer oder im Computerraum so angeboten werden, dass jeder Teilnehmende individuell mit Kopfhörer hören kann. Eine Regel kann beispielsweise im **Lehrwerk** dargeboten werden, sie kann aber auch durch einen Tafelanschrieb, über eine Folie, ein **Lernplakat** oder mithilfe verschiedenfarbiger **Kärtchen** an einer **Pinwand** oder auf einem **interaktiven Whiteboard** präsentiert werden. Selbstverständlich sind Sie bei der Wahl der Medien/Hilfsmittel eingeschränkt durch die Rahmenbedingungen Ihres Unterrichts. Aber nicht selten kann man auch mit improvisierten Medien einprägsame Wirkungen erzielen: Wir haben beispielsweise davon erfahren, dass statt **Metaplankarten** auch die getrockneten Blätter eines Baumes verwendet werden können. Ebenso kann man auf die Medien der Lernenden zurückgreifen; so kann beispielsweise ein Dialog auf einem **Handy** eines Lernenden aufgezeichnet werden oder ein Hörtext über eine **Lernplattform** zur Verfügung gestellt werden, sodass die Lernenden ihn auf ihren **iPod** laden und abspielen können.



Sehen wir uns nun noch einmal den Ausschnitt aus dem Lehrwerk *studio d A1* an.

Aufgabe 57



Betrachten Sie Aufgabe 5a, b, c in *studio d A1*.

a) Welche Vorschläge für die Benutzung von Medien machen das Lehrwerk *studio d A1* und die Lehrerhandreichung?

b) Welche anderen Medien/Hilfsmittel könnte man hier benutzen?

Kriterien bei der Auswahl der Medien sind sicherlich folgende Überlegungen:

- Wie präsentiere ich so, dass ich das Material vorbereiten kann, die Schülerinnen und Schüler es bearbeiten und ich es noch für die Korrektur und zur Weiterarbeit in der nächsten Stunde parat habe?
- Wie präsentiere ich so, dass ich lernpsychologische Erkenntnisse berücksichtigen kann, z.B. die Semantik von Farben und Formen bei Metaplankarten?
- Wie ist die Medienausstattung meines Unterrichtsraumes?
- Wie ist meine technische Kompetenz? Wie sicher bin ich mir z.B. bei der Benutzung eines Beamer, wie zuverlässig ist das Gerät? Es soll ja keine wertvolle Unterrichtszeit mit der Lösung technischer Probleme verloren gehen.
- Spreche ich mit dem Präsentationsmedium die Lernwelt meiner Schülerinnen und Schüler an?
- Ist durch die Wahl des Mediums sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler alles gut lesen/hören können?
- Berücksichtige ich die Bandbreite der möglichen Medien auch in der Entscheidung, wie Lernende Aufgaben weiterbearbeiten, z.B. im Internet als Hausaufgabe oder auf einer den Unterricht begleitenden Lernplattform oder Ähnlichem?

Vor allem im Bereich der Medien wägen wir immer zwischen dem technischen und zeitlichen Aufwand und dem Mehrwert und der Funktion des Mediums im Unterricht ab.

Zusammenfassung

Zusammenfassend können wir sagen, dass die Wahl der Medien oder Hilfsmittel besonders stark von der Art des Lehr- und Lernmaterials abhängt.

Aufwand und didaktischer Mehrwert müssen bei der Entscheidung für bestimmte Medien oder Hilfsmittel aufeinander abgestimmt sein.

Die Vermittlung der Schlüsselkompetenz „Umgang mit digitalen Medien“ kann vor allem durch einen möglichst variantenreichen Einsatz von Medien im Unterricht erreicht werden.



2.2.7 Was tut die Lehrerin / der Lehrer?

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie

- Ihre Rolle als Lehrende bei der Unterrichtsplanung reflektieren können,
- Kriterien für die Bestimmung von Lehraktivitäten kennen.

Jetzt sind Sie hoffentlich nicht enttäuscht, dass Sie in der Kette von Entscheidungen bei der Planung von Unterricht fast ganz am Ende stehen. Das heißt natürlich nicht, dass Sie eine untergeordnete Rolle spielen. Es bedeutet aber, dass Sie die Lernenden und das, was diese lernen sollen, ins Zentrum Ihrer Unterrichtsplanung stellen.

Lerner- und handlungsorientierter Unterricht heißt ja, dass die Lernenden tätig sind: Lernen durch Tun. Je mehr Sie als Lehrkraft in den Hintergrund treten, desto größer ist die Chance, dass die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rücken.

Je sorgfältiger Sie auf der Basis eines klar definierten **Lernziels** festlegen, was die Lernenden selbstständig wie und womit tun können, desto geringer wird Ihr Anteil am Unterrichtsgeschehen. Die Frage heißt also: Was bleibt mir als Lehrerin/Lehrer noch zu tun, wenn ich auf die oben beschriebene Weise meinen Unterricht geplant habe? Seien Sie beruhigt: Es bleibt noch genügend zu tun!

Aufgaben der Lehrkraft

In der Einheit *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* dieses Fortbildungsprogramms werden die verschiedenen Aufgaben, die Sie als Lehrkraft übernehmen, ausführlich besprochen. Ein Ergebnis ist, dass Lehrende nicht ausschließlich sprachliches und landeskundliches Wissen oder Sprachlernstrategien vermitteln, sondern dass es auch zu ihren Aufgaben gehört,

- Lernende während der Lernaktivitäten zu unterstützen,
- den Lernenden verschiedene Rollen im Unterrichtsgeschehen zuzuweisen und sie in ihrer Individualität zu stützen,
- zu erkennen, wie erfolgreich die Lernenden bei der Bearbeitung der Aufgaben sind, um weitere gezielte Übungsangebote machen zu können,
- ihr Miteinander-Lernen zu moderieren und vieles mehr.

Voraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte die **Lernaktivitäten** ihrer Lernenden genau beobachten und erkennen, wann die Lernenden Unterstützung brauchen und welche Lernaktivitäten sie gern übernehmen. Sie unterstützen ihre Lernenden dabei, selbstständig Aufgaben zu bearbeiten und helfen in Situationen, in denen sie wenig erfolgreich sind. Sie helfen, wenn Partner- oder Gruppenarbeiten nicht gut funktionieren. Sie unterstützen die Lernenden dabei, ihre Lernergebnisse zur Kenntnis zu nehmen und motivieren sie dabei, Lernziele zu sehen und anzugehen. Dies alles sind **Lehraktivitäten**.

In dem Lehrwerksausschnitt aus *studio d A1*, den Sie mittlerweile ja sehr gut kennen, lesen die Lernenden in Aufgabe 2 allein oder auch in Partnerarbeit sechs kurze Texte und ordnen diesen sechs Abbildungen zu. Was wäre bei dieser Lernaktivität wohl die Rolle der Lehrkraft?

Aufgabe 58

Formulieren Sie mindestens drei Aufgaben, die die Lehrkraft zu dieser Lernaktivität in Aufgabe 2 aus *studio d A1* übernehmen sollte.

1. _____
2. _____
3. _____



die Rollen im Unterricht

Die Aktivitäten von Lehrkräften im Unterricht sind natürlich abhängig von ihren Vorstellungen, was guter Fremdsprachenunterricht ist. Diese Vorstellungen sind so vielfältig wie die Rahmenbedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet, und auch wie die Lehrphilosophien, die Lehrkräfte verfolgen.

Wenn Sie z.B. der Meinung sind, dass das gemeinsame Lernen und Sprechen auf Deutsch in der Klasse besonders zielführend ist, werden Sie als Lehrkraft regelmäßig Gruppenarbeiten vorschlagen, sich dabei im Hintergrund halten, die Lerngruppen beobachten und sie nur unterstützen, wenn sie ausschließlich in ihrer Muttersprache miteinander sprechen, Probleme bei der Bearbeitung der Aufgabe haben oder wenn die Lernenden dieses explizit wünschen. Wenn Sie aber nicht der Meinung sind, dass die Selbsttätigkeit der Lernenden eine Voraussetzung für ihr erfolgreiches Lernen ist, werden Sie vermutlich eine sehr aktive Rolle in Unterrichtsgesprächen einnehmen, oft selbst sprachliche Regeln vortragen, diese selbst anhand von Beispielen an der Tafel zeigen, häufig selbst das Wort haben und damit ein sprachliches Vorbild darstellen.

Auch wenn wir hier für einen lerner- und handlungsorientierten Unterricht werben und Ihnen damit in vielen Situationen die Rolle des Coachs oder der Moderatorin zufällt, sind Sie als Lehrkraft die zentrale Person im Unterricht. Wir geben Ihnen mit den folgenden Satzanfängen einige Handlungsverbren vor; sie zeigen die zahlreichen Aufgaben von Lehrenden im Unterricht. Ergänzen Sie die Satzanfänge mit konkreten Beispielen aus Ihrer Praxis:

Aufgabe 59**Ergänzen Sie:**

a) Ich gestalte den Ablauf meines Unterrichts, indem ich ...

b) Ich leite meine Lernenden an, indem ich ...

c) Ich kooperiere mit meinen Lernenden, wenn ich ...

d) Ich korrigiere/verbessere, indem ich ...

e) Ich motiviere meine Lernenden, indem ich ...

f) Ich gebe Impulse, indem ich ...

g) Ich unterstütze meine Lernenden, indem ich ...

Zusammenfassung

Sie haben in diesem Kapitel gesehen, dass Sie Lehraktivitäten und Ihre Rolle als Lehrkraft erst bestimmen, wenn Sie über Lernziele, Lernaktivitäten, Sozial- und Arbeitsformen und Lernmaterialien entschieden haben. Die Frage, wie die Lehrkraft die Lernenden in ihren Lernaktivitäten auf ihrem Weg zum Lernziel unterstützen kann, ist bei Überlegungen zu Lehraktivitäten besonders wichtig.



2.2.8 Wie evaluiere ich das Erreichen von Lernzielen?

Unterricht ist nicht kontinuierlich planbar, ohne dass die Lehrkraft immer wieder die Lernenden und ihre Fähigkeiten und Kenntnisse als Ausgangspunkt in Betracht zieht. Wir müssen als Lehrkräfte einschätzen, ob unsere Lernenden die Teillernziele erreicht haben.

Wie kann ich einschätzen und dabei auch für die Lernenden sichtbar machen, ob sie die Teillernziele einer Unterrichtssequenz oder -einheit erreicht haben? Bei dieser Frage geht es uns in diesem Kapitel nicht so sehr um Tests, sondern eher um informelle Einschätzungen, also Aussagen über Kompetenzen auf der Grundlage von beobachtetem Verhalten. Von den Ergebnissen dieser Einschätzung ist abhängig, ob wir mit unserer Planung fortfahren oder ob wir unsere Unterrichtsplanung verändern, weil die Lernenden Teillernziele noch nicht erreicht haben.

Die Ziele dieses Kapitels sind, dass Sie

- die Bedeutung von informeller Evaluation für die Planung von Unterricht kennen,
- verschiedene Verfahren kennen, wie Sie die Erreichung der Lernziele in Ihrem Unterricht einschätzen können.

Im Unterrichtsmitchnitt *Integrationskurs* haben Sie gesehen, dass die Lernenden das Lernziel „Kleidungsstücke benennen können“ und „ausdrücken können, wie sie gefallen“ noch nicht erreicht haben. In der produktiven Übung hatten sie noch Schwierigkeiten, das Genus der neuen Vokabeln (der Kleidungsstücke), den Nominativ und den Akkusativ richtig zu bilden. Wenn die Lehrerin im Klassenraum umhergegangen ist und die Äußerungen ihrer Lernenden in der Partnerarbeit beobachtet hat, weiß sie, was sie mit ihren Lernenden noch üben muss, ehe sie ihnen Übungen mit komplexeren sprachlichen Handlungen anbieten kann.

Rückmeldungen motivieren

DaF-Lehrwerke bieten verschiedene Möglichkeiten an, die erreichten Kompetenzen zu überprüfen und den Lernertrag zu sichern. Der Grund dafür ist auch, dass man weiß, dass es die Motivation zu lernen positiv beeinflusst, wenn Lernende direkte Rückmeldungen zu ihrem Lernprozess erhalten. Dies ist besonders für jugendliche Lernende wichtig. Mit diesen Zwischenevaluationen überprüfen die Lernenden ihre Fortschritte oft auch selbst. Außerdem sind solche Formen der Selbstevaluation im Sinne der **Förderung von Lernerautonomie** und Selbstverantwortung wichtig, weil die Lernenden im Anschluss an gelöste Übungen oder Aufgaben selbst sehen können, was sie noch nicht so gut beherrschen, und wo sie weiter üben müssen.

Wenn Sie neuere DaF-Lehrwerke durchblättern, werden Sie verschiedene Formen der Leistungsüberprüfung vorfinden:

- Es gibt Lektionstests, die die Inhalte einer Lektion kleinschrittig abfragen.
- Die Lernenden können Selbstevaluationsbögen ausfüllen („Das kann ich jetzt: ...“), durch die sie sich bewusst machen, was das Lernziel der Teillektion war und inwiefern sie es erreicht haben. Diese Selbstevaluationsbögen können auch benutzt werden, um die Ausgangslage festzustellen.
- Man kann Modultests durchführen, deren Ergebnisse den Lernenden und der Lehrkraft ein Bild davon geben, was modulübergreifend und mit Blick auf das Thema des Moduls gelernt wurde.



Welche weniger aufwendigen Verfahren gibt es noch, um einzuschätzen, ob Lernziele erreicht wurden? Hier einige Beispiele für Verfahren, die Sie vermutlich auch einsetzen:

Beispiel 1

Rückfragen wie z.B. „Habt ihr noch Fragen dazu?“, Vergewisserungsfragen wie „Können Sie die Regel bitte noch einmal wiederholen?“ oder auch kurze Umfragen wie „Alle, die sich in der Adjektivdeklination sicher/noch nicht so sicher fühlen, heben bitte mal die Hand.“ ermöglichen der Lehrkraft Stichproben. Sie setzen voraus, dass die Atmosphäre im Klassenzimmer vertrauensvoll und Fehlern gegenüber offen ist.

Beispiel 2

Eine andere Möglichkeit ist, nach einer Übungsphase ein Blitzlicht durchzuführen. Ein Plakat mit drei Spalten hängt an der Tafel und die Schülerinnen und Schüler markieren mit Klebepunkten, inwieweit sie ein Lernziel erreicht haben: „Ich habe es verstanden/fast verstanden/noch nicht verstanden.“ Wenn solche Blitzlichter öfter durchgeführt werden, trauen sich die Lernenden, sich wahrheitsgetreu einzuschätzen, und trainieren ihre Fähigkeit, die eigenen Kenntnisse zu beurteilen.

Beispiel 3

Besonders junge Lernende zeigen gern die Produkte, die im Lernprozess entstanden sind. Sie sammeln ihre Arbeitsblätter, Texte und Bilder z.B. in Portfolios oder Schatzkisten und erzählen dabei von ihrer Arbeit. Die Lehrkräfte unterstützen und beobachten dieses Sammeln und Ordnen und ziehen Konsequenzen für den nächsten Lernschritt.

Beispiel 4

Die Lehrkraft beschreibt die Ziele einer Übung, die die Lernenden bearbeiten, und gibt Hinweise dazu, wie die Lernenden sich direkt selbst kontrollieren können (z.B.: „Vergleiche eure Lösungen mit der Musterlösung.“). Die Lehrkraft verfolgt die Selbstkontrolle der Lernenden bzw. fragt diese ab und wertet sie aus.

Beispiel 5

Die Lernenden nehmen in Partnerarbeit einen Dialog mit ihren MP3-Playern auf. Die Audiodateien kann man im Klassenraum, aber auch zu Hause anhören. Auf diese Weise kann man die Sprechkompetenz und Aussprache der Lernenden einschätzen.

Beispiel 6

Die Lernenden gestalten selbst Lernplakate, auf denen sie festhalten, worauf sie besonders achten werden, wenn sie eine neue sprachliche Struktur verwenden; sie können die Plakate im Laufe der Arbeit an einem globalen Lernziel schrittweise ergänzen. So gewinnen Lehrkraft und Lernende Einblick in Lernprozesse und Lernprobleme.

Aufgabe 60

Kennen Sie noch weitere Möglichkeiten, im Unterricht das Erreichen von Lernzielen zu überprüfen?

a) Wenn ja, welche sind das?

b) Welche Möglichkeiten, das Erreichen von Lernzielen zu überprüfen, halten Sie für besonders wichtig?

In der Regel können Lehrkräfte jedoch schon im Rahmen der Übungsphasen erkennen, inwieweit das Lernziel erreicht wurde. Geeignet dafür sind alle **Übungen** oder **Aufgaben**, in denen alle Lernenden zu Wort kommen und in denen die Lehrkraft die Ergebnisse sehend oder hörend zur Kenntnis nehmen kann. Übungsphasen sind also immer auch Momente für informelle Einschätzungen.



Zusammenfassung Einschätzungen darüber, ob (Teil)Lernziele im Unterricht erreicht werden konnten, bieten Lehrkräften und Lernenden Sicherheit: Lehrkräfte können den nächsten Unterrichtsschritt planen, und Lernende wissen, dass ihre Lehrenden sie und ihre Voraussetzungen für das nächste Lernziel im Blick haben.

Man kann die Lernenden in der Regel durch genaues Beobachten und Zuhören bewerten. Dies ist besonders gut möglich bei ergebnisorientierten Übungen, bei Präsentationen und Gruppenarbeiten.

Lernende können aber auch lernen, ihre Lernergebnisse selbstständig zu überprüfen.

2.2.9 Alle Fragen zur Unterrichtsplanung auf einen Blick

Die Fragen zur Unterrichtsplanung, die wir Ihnen hier vorgestellt haben, leiten Sie Schritt für Schritt durch die Entscheidungen, die Sie zur Vorbereitung jeder einzelnen Unterrichtsstunde fällen sollten. Sie kennen nun ganz konkrete Leitfragen, anhand derer Sie eine Unterrichtseinheit gestalten können. Diese Leitfragen geben Ihnen gerade zu Beginn Ihrer Unterrichtstätigkeit Sicherheit.

Zeit einplanen Eines noch zum Schluss: Es ist wichtig, dass Sie sich bei der Unterrichtsvorbereitung vorab überlegen, wie viel Zeit Sie für die einzelnen Lernaktivitäten verwenden wollen. Im Unterricht müssen Sie sich natürlich nicht strikt an diese Vorüberlegungen halten, aber ein Zeitraster gibt Ihnen eine hilfreiche Orientierung. Es gibt hierfür zwei Alternativen: Entweder Sie notieren, wie lange ein Schritt etwa dauert, oder Sie notieren sich die Uhrzeit, zu der die Phase beginnt. Mit letzterer Variante haben viele Kolleginnen gute Erfahrungen gemacht, weil man dann nicht zusätzlich nachrechnen muss, wann man eine Phase abschließen und eine neue Phase beginnen muss.

Alle Leitfragen des Kapitels 2.2 münden in einem Raster für eine Lehrskizze, die Sie in Aus- oder Fortbildungskontexten ausfüllen und in der Sie die einzelnen Schritte Ihrer Planung transparent machen. Kollegen, die bei Ihnen hospitieren, können mit Blick auf diese Skizze Ihre Schritte nachvollziehen und kommentieren. Die Frage nach dem Lernziel der gesamten Stunde und nach der Ausgangslage der Lernenden steht über der gesamten Planung, denn Lernziel und Ausgangslage sind ja Grundlage für die einzelnen Planungsschritte, die dann in dem Raster dargestellt sind.



Aufgabe 61

Notieren Sie zum Abschluss stichwortartig mit Ihren eigenen Worten die acht Leitfragen zur Planung von Unterricht.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Aufgabe 62



Notieren Sie. Dies ist mir an den acht Leitfragen zur Unterrichtsplanung so wichtig, dass ich weiter darüber nachdenken möchte:

2.3 Modelle für die Unterrichtsplanung

Im vorherigen Kapitel haben wir Ihnen eine Reihe von Fragen vorgestellt, die für die Planung von Unterricht relevant sind. Wir haben gesehen, dass ein Lernziel über einzelne Teillernziele zu erreichen ist. Diese Teillernziele stellen einzelne Schritte innerhalb einer Unterrichtseinheit dar.

In diesem Teilkapitel wollen wir uns damit beschäftigen, wie Sie als Lehrerin / Lehrer Ihren Unterricht sinnvoll strukturieren können. Hierzu blicken wir zunächst auf Rhythmen von Unterricht allgemein, um dann näher auf Modelle einzugehen, die für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurden. Wir werden feststellen, dass Grundannahmen darüber, wie Lernen im Unterricht am besten vonstatten geht, dabei eine große Rolle spielen und wie man sich bei der Strukturierung einer Unterrichtseinheit darauf beziehen kann. Einzelne Planungsmodelle, die wir Ihnen vorstellen, sind nicht unabhängig von methodisch-didaktischen Modellen zu sehen, diesen Zusammenhang werden wir aufzeigen. Auf das Modell der Aufgabenorientierung als Planungsmodell werden wir im dritten Teilkapitel gesondert eingehen.

Mit diesem Kapitel wollen wir also erreichen, dass Sie

- wissen, nach welcher Grundstruktur Unterricht generell geplant werden kann,
- Phasen des Unterrichts und ihre Ziele kennen,
- Beispiele für unterschiedliche Phasenmodelle kennenlernen,
- Gründe/Kriterien für die Wahl einer bestimmten Sequenzierung für eine Unterrichtseinheit nennen können,
- rekonstruieren können, wie ein Lehrwerk den Lernverlauf durch Phasen strukturiert,
- das Modell der aufgabenorientierten Unterrichtsplanung kennen.



2.3.1 Phasen im fremdsprachlichen Unterricht

Jede Art von Unterricht organisiert und strukturiert den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern. Bei der Überlegung, Unterricht in Phasen (**Unterrichtsphasen**) einzuteilen, steht bei Lehrenden im Hintergrund der Wunsch, diesen Lernprozess so gut wie möglich zu unterstützen. Selbstverständlich stehen hinter allen Phasenmodellen didaktische Konzepte, wie Fremdsprachen gelernt werden (sollten).

Der Drang, Unterricht in Sequenzen oder Phasen, also in klar voneinander abgegrenzte Lernschritte zu gliedern, ist auch eine Reaktion auf die Tatsache, dass gerade bei jugendlichen Lernenden die Aufmerksamkeitsspanne nach einer gewissen Zeit nachlässt, dass Erfolgserlebnisse zur Aufrechterhaltung der Motivation vonnöten sind. In der Schulpädagogik spricht man auch von Rhythmisierung des Unterrichts:

Phasen von Konzentration wechseln mit Phasen der Entspannung ab, sodass die Aufmerksamkeit und die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler permanent hoch bleiben.

Thomas Unruh beschreibt den Sinn einer Phasierung von Unterricht folgendermaßen:

Die Phasen einer Unterrichtsstunde oder einer sich über mehrere Stunden erstreckenden Unterrichtssequenz sind so etwas wie die Kapitel eines Buches. Sie strukturieren den Ablauf, erleichtern die Übersicht, bringen Abwechslung und Tempo in den Unterricht, bieten Halte- und Ruhepunkte und damit Gelegenheit zu besserer Orientierung und neuer Aufmerksamkeit. Eine genaue Planung einzelner Phasen erleichtert es dem Lehrer, für methodische Vielfalt im Unterricht zu sorgen und den thematischen roten Faden der Stunde nicht aus den Augen zu verlieren. Darüber hinaus liefern sie die notwendige Transparenz und sorgen nachhaltig für eine wachsende Planungskompetenz auch auf Seiten der meisten Schüler.
(www.guterunterricht.de)

Bevor wir auf die Spezifik des Fremdsprachenunterrichts eingehen, wollen wir zeigen, wie die allgemeine Schulpädagogik in Deutschland den Grundrhythmus von Unterricht einteilt.

Grundrhythmus von Unterricht

Man spricht häufig von drei grundlegenden Abschnitten oder Phasen, in die Lernprozesse und damit Unterrichtseinheiten gegliedert werden können:

- **Einstieg**
- **Erarbeitung**
- **Sicherung** bzw. **Anwendung**

Auch Hilbert Meyer (2002, S. 147–156) beschreibt in leichter Abwandlung der oben genannten Einteilung drei grundlegende Abschnitte von Unterricht; er bezieht sich dabei allerdings nicht auf Sprachunterricht, sondern auf Schulunterricht im Allgemeinen.

| Einstieg | Arbeitsphase | Ergebnissicherung |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Eröffnung Hinwendung Motivierung evtl. Erarbeitung ... | Erarbeitung Konkretisierung Anwendung Übung Transfer ... | Lernkontrolle Dokumentation Präsentation Reflexion ... |

(Meyer 2002, S. 149)

Die Ergänzung, die Meyer an diese Darstellung anfügt, „Im Hinblick auf die Didaktischen Modelle gibt es in den Fachdidaktiken weitere spezifische Bezeichnungen für die einzelnen Schritte.“, deutet auf einen Umstand hin, der die Diskussion um die Grundrhythmen von Unterricht unübersichtlich macht: Je nach zugrunde liegendem didaktischem Modell und Fach unterscheiden sich die Bezeichnungen und die einzelnen Schritte.

Eine ähnliche Darstellung finden Sie, wenn Sie in Ihre Suchmaschine *guter Unterricht* eingeben und dann auf *Handwerkszeug für guten Unterricht* klicken.



Mögen die Begriffe oder die Einteilungen differieren, so liegt den unterschiedlichen Darstellungen doch eine gemeinsame Auffassung von sinnvoller Abfolge von Phasen im Unterricht zugrunde.

Aufgabe 63

Überlegen Sie, in welche Phasen Sie Ihren Unterricht normalerweise unterteilen.

- a) Beschreiben Sie den Grundrhythmus Ihres Unterricht in eigenen Worten.

- b) Wie verhält sich die Art, wie Sie Unterricht planen, zum Grundrhythmus Einstieg – Erarbeitung – Sicherung?

Eine mögliche Beschreibung des Grundrhythmus könnte sein, wie eine Kollegin dies formuliert hat:

Lernende müssen offen und bereit sein, Neues aufzunehmen und es mit Bekanntem verknüpfen zu können. Dieses Neue dekonstruieren sie, analysieren es und wenden es schließlich an. Sie wenden es so an, wie sie es vorher noch nicht angewendet haben, also erweitern ihr Spektrum oder ihr Wissen bzw. ihren Kontext.
(unveröffentlicht)

Wenn wir von Strukturierung von Unterricht sprechen, so meinen wir damit immer, dass Sie Unterricht so planen, dass die Abschnitte, die Sie wählen in Einklang untereinander sind.

Es ist wichtig, sich vor Augen zu halten, dass die drei grundlegenden Phasen von Unterricht unterschiedlich gefüllt sein können. Sie untergliedern sich in ganz verschiedene Lehr-/Lernaktivitäten. Dies wollen wir mit der folgenden Darstellung illustrieren:



Wenden wir uns nun der Spezifik des Fremdsprachenunterrichts zu. Hier beeinflusste ein didaktisches Modell die Phasierung von Unterricht lange Zeit. Es wurde unter der Bezeichnung **P – P – P** bekannt:

| | |
|----------|--------------|
| present | Präsentieren |
| practice | Üben |
| produce | Produzieren |

Das Modell geht davon aus, dass Lernende Sprachmaterial oder Informationen präsentiert bekommen (**Input**), dass sie diese Informationen verarbeiten oder sich erarbeiten und dass sie schließlich in der Lage sind, sich mündlich oder schriftlich unter Verwendung der neuen sprachlichen Mittel zu äußern (**Output**). Dieses und andere Modelle gehen von einem linearen, vorhersehbaren und für alle Zielgruppen vergleichbaren Lernprozess aus.



Auf Basis dieser – linearen – Grundannahme wurden für den Sprachunterricht

... sogenannte Stufen- oder Phasenschemata entwickelt, mit denen der Unterrichtsgang strukturiert werden kann. In dieser Tradition steht Zimmermann, wenn er ein ‚Lehrphasenmodell‘ für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht entwirft und damit begründet, es solle Antworten geben ‚auf die Frage, wie im Fremdsprachenunterricht gelehrt werden solle, damit Schüler möglichst effektiv lernen‘.

(Krumm 2001, S. 779)

Zimmermanns Modell strukturiert fremdsprachlichen Grammatikunterricht in fünf Abschnitte (1988):



Zimmermann empfiehlt für die Einführung der neuen Lehrinhalte eine **Präsentation** in kommunikativen bzw. situativen Zusammenhängen, wie wir sie häufig aus Lehrwerken kennen.

Die **Einübung**, wir sprechen auch vom **Üben**, sollte dazu beitragen, dass die präsentierten Strukturen automatisiert werden. Geübt werden alle Bereiche: Lexik, Grammatik, Intonation und Aussprache.

Die **Kognitivierung**, also der Bewusstmachung oder Bewusstwerdung von Regelmäßigkeit von Strukturen, ist in diesem Modell nicht festgelegt. Sie kann zu jeder Zeit nach der Präsentation geschehen.

Transfer meint bei Zimmermann das Üben der zu erwerbenden Struktur in Minimalsituationen, wohingegen **Anwendung** die Benützung der Struktur in echter Kommunikation bedeutet.

Noch einmal zur Präzisierung: Anfangs haben wir Ihnen einen grundlegenden Rhythmus von Unterricht vorgestellt, der sich in drei Abschnitte gliederte. Diese drei grundlegenden Abschnitte lassen sich jedoch noch weiter in Lehr-/Lernaktivitäten untergliedern. Bevor wir Ihnen im Folgenden unterschiedliche Phasenmodelle vorstellen, möchten wir Sie bitten, zu markieren, welche Lehr-/Lernaktivitäten Ihnen geläufig sind.

Aufgabe 64 **Markieren Sie die Lehr-/Lernaktivitäten und Ziele, die Sie kennen.**

| | Lehr-/Lernaktivitäten | Ziel |
|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Motivierung | Erzeugung von Motivation, Aktivierung des Vorwissens, Hinführung zum Thema, Aufbau einer Erwartungshaltung usw. |
| <input type="checkbox"/> | Präsentation | Präsentation eines Hör- oder Lesetextes, eines Videos, eines Dialogs, eines Wortfelds usw., Präsentation von Sprache/Inhalt auch durch einen Lehrervortrag |
| <input type="checkbox"/> | Semantisierung | Vermittlung oder Erschließung von Wortbedeutung oder von Bedeutung und Funktion grammatischer Phänomene (z.B. Bedeutung des Passivs usw.) |
| <input type="checkbox"/> | Hinführung zur Systematisierung | Sammeln oder Darstellen sprachlicher Strukturen, sodass Regularitäten abgeleitet werden können, oft in einem durch Fragen geleitetem Unterrichtsgespräch |
| <input type="checkbox"/> | Systematisierung | Vermittlung oder Erarbeitung einer Regularität (Wortposition, Wortbildung, Intonation, Aussprache, Deklination, Konjugation usw.), registerabhängige Sprachverwendung usw. |
| <input type="checkbox"/> | Verständnissicherung | Sicherung des Verständnisses eines Textes auf der sprachlichen und inhaltlichen Ebene bzw. einer Regularität einer sprachlichen Struktur, z.B. durch Umformulierung einer Regel, durch grafische Darstellung, durch mündliche Zusammenfassung oder Weitergabe an einen Lernpartner usw. |
| <input type="checkbox"/> | Verständniskontrolle | Überprüfung des Verständnisses z.B. eines Lesetextes durch Text-Bild Zuordnungen, Ja-Nein-Fragen, Lückentexte usw. |
| <input type="checkbox"/> | Übung | Einüben z.B. einer neuen Struktur, eines Wortfeldes, der Aussprache, fester Redewendungen oder fester Verbindungen mit dem Ziel der Automatisierung |
| <input type="checkbox"/> | Anwendung | Kommunikativer Gebrauch der neu erworbenen sprachlichen Mittel in einer kommunikativen Sprachhandlungssituation |
| <input type="checkbox"/> | Transfer | Weiterarbeit mit dem Thema eines Textes, Transfer des Gelesenen auf die eigene Lebenswelt oder auf eine andere Situation, manchmal mit Anwendung synonym gebraucht |
| <input type="checkbox"/> | Evaluation | Überprüfung des Lernfortschritts, der Erreichung einer Teilkompetenz durch die Lehrkraft / durch den Lernenden |
| <input type="checkbox"/> | Reflexion | Reflexion über den individuellen Lernprozess („Wie habe ich das erkannt/memorisiert, gelernt usw.? Reflexion über die Bezüge, die beim Memorisieren helfen („Ist das so wie in meiner Sprache, wie in einer anderen erlernten Fremdsprache usw.?)“) |

2.3.2 Phasenmodelle

Wir haben bereits angedeutet, dass es in Bezug auf **Unterrichtsphasen** nicht ein Modell gibt, das für alle Lernziele, alle Lernergruppen oder alle Konzepte von fremdsprachlichem Unterricht gültig wäre.

Dass vor allem die Entwicklung unterschiedlicher didaktischer Konzepte die Strukturierung von Unterricht in Phasen beeinflusst, ist klar: Ein Unterricht, in dem das Hauptziel die mündliche oder schriftliche Produktion einer Sprachhandlung ist, hat wahrscheinlich einen Verlauf, den man als **P – P – P** bezeichnen kann; ein Unterricht, der die Bearbeitung einer komplexen Aufgabe in den Mittelpunkt stellt, hat dagegen einen anderen Verlauf und ein Unterricht, der interkulturelles Lernen verfolgt, wieder einen anderen.

Natürlich unterscheidet sich Unterricht auch im Hinblick auf die Zielgruppe und berücksichtigt z.B. den altersspezifischen Spracherwerb. So wird es im Unterricht mit sehr jungen Lernenden eher keine Systematisierung oder Kognitivierung geben, sondern mehr imitatives Üben. Bei einer Einheit zum Leseverstehen wird es eine Semantisierung, aber keine Systematisierung geben.

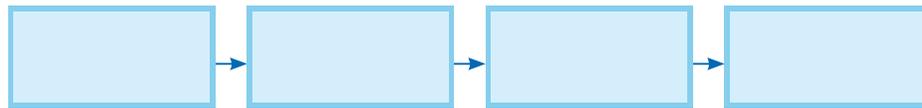
Bevor wir Ihnen drei Grundmuster von Unterricht vorstellen, die derzeit diskutiert werden, möchten wir Sie auffordern zu überlegen, ob und wenn ja, welches Muster Sie Ihrer Unterrichtsplanung meist zugrunde legen. Sie können auch darstellen, welches Phasenmodell Sie in Ihrer Ausbildung gelernt haben oder wenn Sie keine Lehrerausbildung haben, welches Modell das Lehrwerk, das Sie benutzen, vorsieht.

Aufgabe 65



Nach welchem Modell strukturieren Sie Ihren Unterricht?

Stellen Sie Ihr Modell, wenn möglich, einem Lernpartner vor und lassen Sie sich das Ihres Partners vorstellen. Vergleichen Sie.



Wenn wir Ihnen nun drei mögliche Phasenmodelle für den Fremdsprachenunterricht vorstellen, stützen wir uns auf Jeremy Harmer (2007, S. 52f.), der folgende charakteristische Merkmale für Phasen fremdsprachlichen Unterrichts benennt. Harmer spricht von *engage*, *study* und *activate*, wir haben diese Begriffe ins Deutsche übertragen. Sie entsprechen auch dem Grundrhythmus von Unterricht, den Sie oben in der Darstellung kennengelernt haben.

| Phase | Lehr-/Lernaktivität/Ziel |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E = Einstieg | Interesse wecken emotionale Beziehung zum Lerngegenstand herstellen Lernbereitschaft aufbauen Erwartungshaltung erzeugen Vorwissen aktivieren |
| E = Erarbeitung | Form und Bedeutung von Sprache untersuchen Lexik, Phonetik und Strukturen erarbeiten und einüben, beispielsweise – wie Perfekt gebildet wird – wie ein Intonationsschema verläuft – wie ein Abschnitt einer bestimmten Textsorte strukturiert ist – wie eine feste Verbindung gebildet ist – was ein bestimmtes Wort bedeutet – was eine bestimmte Information in einem Lese- oder Hörtext bedeutet |
| A = Anwendung | Sprache in natürlichen Handlungssituationen verwenden sprachliche Mittel in individuellen Kontexten und inhaltsorientiert benutzen Akzent liegt nicht auf formaler Richtigkeit, sondern auf Kommunikation oder auf dem Inhalt der sprachlichen Äußerung |

Aufgabe 66

Welche der Lehr-/Lernaktivitäten würden Sie welchen der drei Phasen zuordnen?

| Lehr-/Lernaktivität | Einstieg | Erarbeitung | Sicherung/ Anwendung |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aktivierung von Vorwissen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Präsentation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Systematisierung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Semantisierung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| reproduktives Üben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| teilreproduktives Üben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Transfer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Beispiel lineares Modell

Harmer spricht vom sogenannten Pfeil-Modell, das wohl das am weitesten verbreitete Modell ist.



Wir wollen dieses als **lineares Modell** bezeichnen. Es geht ähnlich wie das P – P – P-Modell davon aus, dass Lernverläufe linear sind. Eine Unterrichtseinheit, die nach diesem Modell aufgebaut ist, könnte folgendermaßen aussehen:

| Lehr-/Lernaktivität | |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Einstieg | Die Lehrkraft eröffnet die Stunde mit einem Foto, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu konzentrieren und ihr Interesse zu wecken. Das Foto/Material stellt eine Situation dar, über die in der Stunde gesprochen wird oder in der eine Sprachhandlung verwendet wird, die Gegenstand der Stunde ist. |
| Präsentation | Die Lehrkraft präsentiert die sprachlichen Mittel entweder über einen Dialog von einer CD, einen Beispieldialog im Lehrbuch oder über einen Tafelanschrieb / ein Arbeitsblatt usw. |
| Systematisierung und/oder Semantisierung | Form (Systematisierung) und/oder die Bedeutung der Struktur/der Redemittel/des Wortfeldes (Semantisierung) werden erarbeitet/erklärt. Dies geschieht entweder lehrergesteuert oder lernerzentriert, indem die Lernenden z.B. die Bedeutung oder Regularitäten selbst entdecken (z.B. durch das sogenannte SOS = Sammeln, Ordnen, Systematisieren). |
| reproduktives Üben | Die Lernenden festigen die neu erworbenen sprachlichen Mittel durch gelenkte geschlossene reproduktive Übungen. Sie sind eher imitativ. |
| teilreproduktives Üben | Die Lernenden festigen die neu erworbenen sprachlichen Mittel durch offenere Übungen, die leicht über den ursprünglichen Kontext hinausgehen, weniger stark gesteuert sind und nur teilproduktiv sind. |
| Anwendung bzw. Transfer | Die Lernenden wenden die neu erworbenen sprachlichen Mittel in einer authentischen Sprachhandlungssituation an. Sie individualisieren die Inhalte so, dass sie nun als sie selbst agieren/sprechen. Somit benützen sie also die Strukturen/Textsorten usw. in ihren eigenen Kontexten. Sie sind produktiv. |

Beispiel Boomerang-Modell

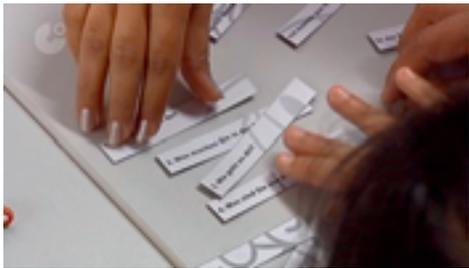
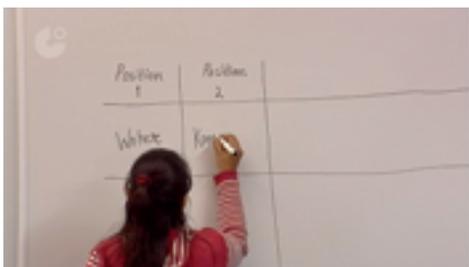
Neuere Forschungsergebnisse legen aber nahe, dass für erfolgreiches Lernen die Entwicklung einer Sprachlernbewusstheit bei den Lernenden eine wichtige Rolle spielt. Ähnlich wie im natürlichen/kindlichen Lernen bzw. dem Immersionslernen kann es lernförderlich sein, Situationen zu erzeugen, die die Lernenden dazu bringen, eine Struktur, die sie erwerben sollen, zu gebrauchen, um daran anschließend zu reflektieren oder zu analysieren, wie diese Struktur gebildet wird. Dieses Verfahren wird auch **vorwegnehmender Gebrauch** genannt. Ausführlicher geht darauf auch die Einheit *Aufgaben, Übungen, Interaktion* dieses Fortbildungsprogramms ein.

Ein solches alternatives Vorgehen können Sie in dem Unterrichtsmitschnitt *Goethe-Institut New Delhi* in einer A1-Kursgruppe nachvollziehen.



| | |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Institution, Ort, Jahr | Goethe-Institut, New Delhi, 2010 |
| Zielgruppe | 18 erwachsene Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer auf Niveau A1 |
| Lehrkraft | Poonam Saxena |
| Lernziel | Ja/Nein-Fragen (Entscheidungsfragen) zu den Vorlieben bzw. Abneigungen oder zur Person stellen bzw. beantworten können |
| Lerninhalte | Wortposition in Fragesätzen und Aussagesätzen |
| Lernmaterial | <i>Tangram aktuell</i> A1, Lektion 1, Puzzle, Postkarten, Kärtchen |



| Lehr-/Lernaktivitäten | | |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Einstieg | Die Kursleiterin eröffnet die Stunde mit der Ankündigung, dass ein Spiel gespielt wird, die sogenannte Autogramm jagd: Diejenigen Lernenden, die zuerst alle Sätze mit einem Autogramm versehen haben, gewinnen das Spiel. |  |
| vorwegnehmender Gebrauch/Automatisierung | Die Lernenden laufen durch den Raum und stellen einander die Entscheidungsfragen, die auf dem Arbeitsblatt stehen („Kommst du mit dem Fahrrad zum Unterricht?“) und lassen sich ein Autogramm geben, wenn die gefragte Person mit „Ja“ antwortet. |  |
| Semantisierung | Die Lernenden ordnen in einem Puzzle Fragen und Antwortsätze einander zu. |  |
| Hinführung zur Systematisierung | Die Kursleiterin zeichnet eine Tabelle mit drei Spalten an die Tafel, die Lernenden tragen die Fragen aus dem Puzzle in das Raster an der Tafel ein. |  |
| Systematisierung | Die Kursleiterin führt die Lernenden zur Entdeckung des Unterschieds zwischen Ja-Nein-Fragen und zur Wortstellung. Die Lernenden notieren die Regel in ihrem Kursbuch. |  |
| reproduktives Üben | Die Lernenden erhalten Kärtchen mit Wörtern und stellen sich in die richtige Reihenfolge. |  |

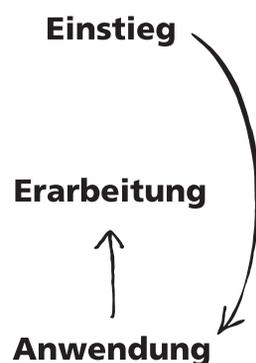


| Lehr-/Lernaktivitäten | | |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| teilreproduktives Üben | Eine Lernerin zieht eine Karte, auf der eine Frage steht. Die Lernerin flüstert die Frage einer anderen Teilnehmerin ins Ohr, diese sagt die Antwort. Die gesamte Kursgruppe formuliert die passende Frage zu dieser Antwort. |  |
| Anwendung/Transfer | Die Lernenden entwickeln in der Arbeitsgruppe Entscheidungsfragen, von denen sie annehmen, dass die Lehrerin mit Ja antwortet. Sie variieren dabei die Fragen, die sie im Puzzle und in der Autogramm jagd kennengelernt haben. Sie stellen die Fragen, die Lehrerin antwortet. |  |



Wenn Sie möchten, können Sie sich den gesamten Mitschnitt der Stunde *Goethe-Institut New Delhi* (Sequenzen 1 bis 8) ansehen.

Wie Sie der kurzen Beschreibung des Unterrichtsverlaufs entnehmen konnten, geht die Lehrerin einen Weg, den Jeremy Harmer als **Boomerang-Modell** bezeichnet.



Nach diesem Modell motiviert die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler in der Einstiegsphase zunächst; sie weckt Interesse und stellt eine Aufgabe, wie zum Beispiel das Verfassen eines Briefes oder die Darbietung eines Rollenspiels.

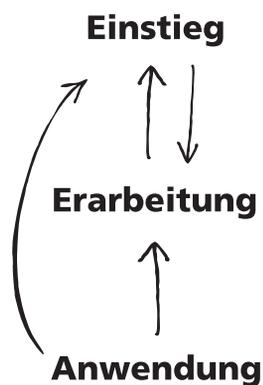
Die Lernenden erarbeiten sich – unterstützt durch die Lehrerin und die Lehr-Lernmaterialien – die sprachlichen Mittel, die sie zur Erfüllung der Aufgaben brauchen. Sie produzieren den Text oder gestalten das Rollenspiel und aktivieren/gebrauchen dabei Sprache.

An die Präsentation der Arbeitsergebnisse schließt sich eine Phase an, in der sich die Kursgruppe oder einzelne Lernende auf die Phänomene konzentrieren, bei denen Schwierigkeiten bei der Produktion auftauchen oder die sie nicht korrekt benutzt haben.

Diesem Modell liegt das Konzept der **Aufgabenorientierung** zugrunde, das wir Ihnen im nächsten Teilkapitel näher erläutern.

Beispiel zyklisches Modell

Das dritte mögliche Modell, Unterricht zu phasieren, bezeichnet Harmer als patchwork-Modell. Er meint damit eine Komposition aus unterschiedlichen Abfolgen innerhalb einer Unterrichtseinheit. Wir bezeichnen dieses Modell als **zyklisches Modell**:



Beispielweise werden Lernende in der Einstiegsphase motiviert, ihr Vorwissen zu einem Thema zu aktivieren und in einem Gespräch oder einem Text anzuwenden, bevor sie sich auf die Form eines sprachlichen Elements konzentrieren (Erarbeitung). Daran anschließend erarbeiten sie ein weiteres sprachliches Element, um dann diese Strukturen anzuwenden (Anwendung). Daran anschließend werden sie wie in der Einstiegsphase erneut motiviert, weitere sprachliche Mittel zu erarbeiten, usw.

Wir stellen Ihnen als Beispiel dafür eine Lehrwerkseinheit aus einem weit verbreiteten Lehrwerk für zehn- bis zwölfjährige Schülerinnen und Schüler vor: *Der grüne Max* (Lehrbuch 2, 2008). Das Lernziel dieser Einheit ist, sich auf Deutsch über Hobbys unterhalten zu können.

Der Aufbau dieser Lehrbucheinheit ist charakteristisch für das Lehrwerk. Der Einstieg in das Thema des Kapitels IV „Meine Freizeit, meine Ferien, mein Geburtstag“ fand bereits am Anfang des Kapitels statt. Die Schülerinnen und Schüler haben zusammengetragen, welche Aktivitäten sie in ihrer Freizeit verfolgen. Sie können nun am Aufbau der Lektion erkennen, in welchen Phasen sie das Lernziel erreichen sollen.

Aufgabe 67



Benennen Sie die Phasen, die Sie in den einzelnen Lehr- und Lernschritten erkennen.
Lernziel: Ich kann mich über meine Hobbys unterhalten.

| Schritt | Teillernziel | Lehr-/Lernaktivität |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| | <p>Die S* können Wortschatz zum Thema Hobbys mithilfe der Bilder aktivieren, sie können ihre eigenen Hobbys nennen. Sie benutzen dabei zwei vorgegebene Strukturen: „Ich ... gern.“ bzw. „Mein Hobby ist....“</p> | <p><i>Einstieg,</i> <i>Präsentation 1</i></p> |

S* = Schülerinnen und Schüler

| Schritt | Teillernziel | Lehr-/Lernaktivität |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| <p>2 Ohren spitzen Ergänze aus dem Hörtext, dann hör zu, vergleiche und ergänze den Rest.</p> <p>Reaktion: Heute möchte ich einige Schüler aus der 5e des Wilhelm-Busch-Gymnasiums fragen, welche Hobbys sie haben. Matthias, erzähle mal, bitte. Matthias: Ich höre gern _____ und spiele selber <u>Geßackebau</u> und _____ . Außerdem mag ich auch _____ und _____ . Reaktion: Nicht schlecht, danke, Matthias. Und was machst du gern, Sophie? Sophie: Ich mag auch <u>Musik</u> . Ich höre gern _____ und spiele selber <u>Gitarre</u> . Meine Hobbys sind auch _____ schreiben und _____ gehen. Reaktion: Danke schön, Sophie. Und was sagst du dazu, Johannes? Johannes: Am liebsten _____ ich oder spiele _____ . Ich mache aber auch <u>Kampfsport</u> gern. Außerdem würde ich gern _____ laufe viel _____ und _____ . Reaktion: Danke schön.</p> <p>Wörter: zittern, Freunde, schlaflos, Lesen, Internet, im Kino, Fahrrad, Gitarre, Rockmusik, Sport, Musik, Bücher, schwimmen, Tennis, Malen, Musik, Bräde, Fußball, Klumpfuß</p> | <p>Die S verstehen den neuen Wortschatz im Kontext des Interviews. Sie kennen eine weitere Struktur, um über Hobbys zu sprechen: „Am liebsten ... ich.“</p> | |
| <p>3 Mein Deutsch Ergänze.</p> <p>Ich interessiere mich für _____, Musik, und _____ . Ich _____ schwimmen und fotografieren gern. Meine Hobbys sind Reiten, Tennis spielen, und _____ . Am liebsten reite ich, _____ und _____ .</p> | <p>Die S können ihre Hobbys unter Verwendung vorgegebener Redemittel äußern. Sie kennen eine weitere Struktur: „Ich interessiere mich für....“</p> | |
| <p>4 Meine Hobbys – Collage Welche Hobbys haben deine Verwandten, Freunde und du? Mach eine Collage und erzähle.</p>  | <p>Die S können anhand von Fotos einfache Sätze über ihre eigenen Hobbys und die Hobbys von ihnen nahestehenden Menschen bilden.</p> | |
| <p>5 Anne schreibt einen Leserbrief Welche Hobbys hat Anne? Wohin geht sie deswegen? Markiere.</p> <p>Hier schreibt ihr!</p> <p>Viele meiner Freundinnen und Freunde sehen stundenlang fern oder spielen am Computer. Das ist nicht für mich. Es ist mir viel zu langweilig, den ganzen Tag am Computer zu spielen. Seit einiger Zeit besuche ich eine Musikschule. Dort lerne ich Klavier spielen. Sonntags vormittags reite ich mit meiner Schwester anderthalb Stunden. Unser Vater bringt uns mit dem Auto zur Reitschule, weil es dorthin fast 11 Kilometer sind. Ah und zu verbringe ich mich mit meinen Schulfreunden zum Schwimmen.</p> <p>In den Ferien reise ich gerne mit meinem Bruder seine Briefmarkensammlung. Er hat schon zwei große Alben voll von wunderschönen Städten, Landschaften, Pflanzen und Tieren. Dabei mag ich nicht. Wenn ich Zeit habe, lese ich lieber Ihre Zeitschrift. Anne Lohse Tübingen</p> | <p>Die S können den Wortschatz zu dem Wortfeld „Hobbys“ in einem Lesetext verstehen und erweitern.</p> | |
| <p>6 Mein Deutsch Ergänze.</p> <p>Ich besuche _____ Ich gehe _____ _____ Musikschule. In _____ Musikschule. einen Sprachkurs. In _____ Sprachschule. _____ Schwimmkurs. In: _____ Schwimmbad. _____ Schwimmen. einen Reitkurs. Z: _____ Reitschule.</p> | <p>Die S können die Ortsangaben aus dem Lesetext in das Raster übertragen und die Endung des unbestimmten Artikels im Akkusativ richtig markieren.</p> | |



| Schritt | Teillernziel | Lehr-/Lernaktivität |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
|  <p>7 Meine Hobbys Was ist dein Hobby? Erzähle.</p> <p>am Dienstag zum Sportverein spiele Fußball in den Winterferien im Schwimmbad spiele Klavier am Wochenende zur Reitschule schwimme am Abend zum Klavierunterricht reite zur Ballettschule tanze</p> <p>Am Dienstagnachmittag gehe ich ins Schwimmbad und schwimme etwa eine Stunde mit meinem Freund Mark.</p> | Die S können erzählen, welche Hobbys sie haben und wo und wann sie diese ausüben. | |

(Der grüne Max. Lehrbuch 2, S. 66–69)

Unterrichtsphasen im Lehrwerk

Die Lehrwerkseinheit beginnt damit, dass der Wortschatz durch ein kindgerechtes Verfahren (anmalen) bereitgestellt bzw. aktiviert wird und dann in einer Kommunikationssituation präsentiert wird (Aufgabenstellung 1); Ziel ist, dass die neuen Strukturen verstanden und nachgesprochen werden können.

Die Schülerinnen und Schüler wenden die neuen Redemittel dann im Rahmen einer weiteren Kommunikationsaufgabe spontan an (Aufgabenstellung 2). Hier erschließen sie sich den Hörtext und ergänzen die Lücken. Sie festigen damit indirekt die festen Verbindungen aus dem Wortfeld Hobbys.

Unter der Überschrift „Mein Deutsch“ werden in *Der grüne Max* schließlich die Redemittel, die präsentiert werden, „induktiv systematisiert“ (siehe *Der grüne Max. Lehrerhandreichungen 2, 2008, S. 5*). Ähnlich wie in Aufgabenstellung 2 werden die Schülerinnen und Schüler hier nicht aufgefordert, die Strukturen nach einer erworbenen und kognitiv erfassten Systematik zu produzieren, sondern sie automatisieren sie, indem sie die Lücken ergänzen und die Strukturen gebrauchen. Sie werden als feste Wendungen memorisiert und automatisiert (Aufgabenstellung 3).

Aufgabenstellung 4 ist eine reproduktive Übung.

In Aufgabenstellung 5 wird erneut ein Text – diesmal als Lesetext – präsentiert, um die Strukturen zu erweitern: Ortsangaben und weitere Hobbys werden als Leseauftrag im Text markiert.

Aufgabenstellung 6 ist wiederum eine „induktive Systematisierung“. Die Regel der Deklination des unbestimmten Artikels im Akkusativ ist durch die farbliche Markierung der Endungen verdeutlicht, die Darstellung kommt ohne Metasprache aus. Die Schülerinnen und Schüler ordnen die Beispiele eigenständig im Raster an. Diese „Spickzettel“ könnten auch auf Plakate geschrieben und in der Klasse aufgehängt werden, um die Strukturen in immer neuen Kommunikationssituationen sehen und nutzen zu können.

Aufgabenstellung 7 leitet eine Sprechaufgabe an, in der die Kinder mithilfe des neuen Wortschatzes und der Redemittel noch einmal über ihre Hobbys berichten, also erworbenen Wortschatz und Strukturen anwenden sollen. Ein Beispielsatz ist vorgegeben. Laut Lehrerhandreichungen festigen sie den neuen Stoff immer durch die Anwendung der geübten Redemittel in einer kommunikativen Situation, also in einem Spiel oder in einem Dialog.



Diese Lehrwerkseinheit illustriert also sehr deutlich das **zyklische Modell**: Es erfolgen drei Präsentationsphasen: Wort-Bildkombination in Schritt 1, Hörtext in Schritt 2 und Lesetext in Schritt 3, die immer wieder durch Personalisieren und kommunikative Auseinandersetzung mit den Texten zu einer Motivierung der Schülerinnen und Schüler führt. Die Präsentationsphasen sind immer gefolgt von Erarbeitungsphasen, die schrittweise sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler die erforderlichen sprachlichen Mittel kennen.

Typische Merkmale der Unterrichtsplanung in diesem Lehrwerk sind neben der zyklischen Erweiterung von Wortschatz und Strukturen

- das Eingehen auf die Zielgruppe der jungen Lernenden durch imitatives Lernen von Wortschatz und Redemitteln und
- das Ansprechen vieler Wahrnehmungskanäle für die Verarbeitung von Sprache (malen, hören, lesen, sprechen).

Zusammenfassung Testen Sie nun noch einmal Ihr Wissen über die drei Modelle, die wir Ihnen vorgestellt haben:

Aufgabe 68 Ergänzen Sie die Lücken in folgendem Text.

- A. Das _____ Modell ist vor allem geeignet für Unterrichtseinheiten, deren Lernziele im Bereich der mündlichen oder schriftlichen Produktion liegen (z.B. einen Leserbrief verfassen, ein Referat halten usw.). Das Reflektieren/Erarbeiten von sprachlichen Regularitäten eignet sich vor allem für Sprachlerngeübte. Höhere Niveaustufen werden mit diesem Modell sehr gut zurechtkommen.
- B. Das _____ Modell eignet sich vor allem in unteren Niveaustufen, wenn die flüssige Verwendung von Redemitteln, Strukturen im Vordergrund steht. Es ist auch geeignet für Unterrichtseinheiten, in denen das Lernziel im Bereich des Lese- oder Hörverstehens liegt, die Lernenden sich dadurch ein Thema fachlich erarbeiten; um daran anschließend im Transfer die Inhalte zu diskutieren.
- C. Das _____ Modell eignet sich für junge Lernende, bei denen eine kürzere Rhythmisierung des Unterrichts erforderlich ist. Es ist auch hilfreich bei langsam Lernenden, die Sprache in kleinen Schritten lernen.

Aufgabe 69 Sehen Sie sich noch einmal das Lehrwerk an, das Sie gerade benutzen. Wenn Ihr Lehrwerk nicht zur Reflexion anleitet, wie könnte man die Phasen modifizieren, damit Lernende genau dies tun? (Planung nach dem Boomerang-Modell)

2.3.3 Aufgabenorientiert planen

Wenn Sie sich bereits mit der Einheit *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* dieses Fortbildungsprogramms beschäftigt haben, dann kennen Sie für den Klassenraum bereits die Metapher Trainingsplatz. Diese Metapher drückt aus, dass der Unterricht das Training für den Echtfall, das Handeln mit Sprache außerhalb des Klassenzimmers, sein soll. Sprachliche Handlungskompetenz wird nach diesem Konzept dann aufgebaut, wenn das Klassenzimmer authentische Kommunikationssituationen simuliert.

Wie schafft man aber authentischen Sprachgebrauch im Unterricht? Das Konzept des aufgabengesteuerten Sprachenlernens sieht vor, dass der Ausgangspunkt einer jeden Unterrichtsplanung eine **Aufgabe** „mit Sitz im Leben“ ist. Das Bearbeiten der Aufgabe, die Lösung eines Problems mit sprachlichen Mitteln steht also im Zentrum des Unterrichts.



Damit Aufgaben auch wirklich bedeutungsvoll, realitätsnah, kognitiv und emotional herausfordernd sind, müssen sie gut vorbereitet werden.

Zum einen greift Aufgabenorientierung also auf das Prinzip der Handlungsorientierung zurück. Außerdem geht sie von der Grundannahme aus, dass Lernen auch erfolgt, wenn eine (kommunikative) Aufgabe bewältigt wird. Dahinter steckt die Erfahrung, die wir alle als Lehrende kennen: Lernen findet sehr oft auch ungeplant statt: Lernende lernen zuweilen nicht, wie wir es vorsehen und geplant haben. Vielmehr findet Lernen auch dort und auf eine Art und Weise statt, die wir gar nicht geplant haben. Dieses ungeplante Lernen geschieht sehr viel häufiger als wir denken. Im Leben findet es vor allem dann statt, wenn eine Herausforderung gemeistert werden muss. Aufgabenorientierter Unterricht versucht, eine solche Situation zu erzeugen.

Beim Boomerang-Modell haben wir bereits davon gesprochen, dass nach der Motivation der Lernenden auch eine Aufgabenstellung folgen kann. Die Erarbeitungsphase ist dann gänzlich der Bearbeitung der Aufgabe in Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit gewidmet und der daran anschließenden Präsentation der Arbeitsergebnisse. Die letzte Phase dient dann der Reflexion einzelner sprachlicher Phänomene oder der Methode, die bei der Bearbeitung angewandt wurde.

Diese drei Phasen hat Ellis (2009) für den aufgabenorientierten Unterricht so beschrieben, dass wir unseren Dreischritt, den Grundrhythmus, der allgemeinen Schulpädagogik wiedererkennen:

| | |
|-----------------|-------------------|
| pretask phase | Einstieg |
| main task phase | Erarbeitung |
| post task phase | Ergebnissicherung |

Neu und vielleicht unerwartet ist an dieser Phasierung von Unterricht zweierlei:

- Die Lernenden erarbeiten sich sprachliche und fachliche Kompetenz selbst. Sie erhalten durch die Lehrkraft Unterstützung durch die Formulierung der Aufgabe, durch die Bereitstellung von Lernmaterialien und Hilfsmitteln, durch die moderierende oder unterstützende Betreuung in der Erarbeitungsphase. Den Lernenden kommt die Verantwortung zu, die Bearbeitung der Aufgabe zu planen, durchzuführen und zu überwachen. So trainieren sie die eingangs geforderten Schlüsselkompetenzen. Zudem bringen Lernende individuelles Vorwissen ein und Binnendifferenzierung ist möglich.
- Dieses Konzept unterstützt aber auch die Entwicklung des Sprachlernbewusstseins und der Autonomie der Lernenden: In der Phase nach der Aufgabenbearbeitung und der Präsentation der Arbeitsergebnisse reflektieren die Lernenden gemeinsam oder einzeln Phänomene oder Schwierigkeiten, die bei der Erarbeitung aufgetreten sind. Sie reflektieren auch, wie sie zu den Ergebnissen gekommen sind und welche Problemlösungsstrategien sie angewendet haben.

Da dieser Ansatz in den meisten Lehrwerken, die wir aktuell im Bereich Deutsch als Fremdsprache benutzen, noch kaum realisiert ist, sind wir darauf angewiesen, solche Unterrichtseinheiten in Modifikation unserer Lernmaterialien selbst zu entwerfen. Deshalb konzentrieren wir uns hier noch einmal auf die beiden Aspekte von Aufgabenorientierung, die wir für die Planung einer Unterrichtseinheit brauchen:

- Wie müssen Aufgaben beschaffen sein?
- Wie plane ich eine aufgabenorientierte Unterrichtseinheit?



Beginnen wir mit der ersten Frage.

Wenn Sie in Ihrem Unterricht das Prinzip der Handlungsorientierung umsetzen, wenn Sie bereits erfolgreich Projektunterricht einsetzen, dann kennen Sie die Merkmale dieses Typs von Aufgaben, wir nennen sie hier Zielaufgaben, schon:

- A. Sie versetzen die Lernenden in authentische Kommunikationssituationen: Sie erzeugen Gespräche, Präsentationen und Texte, in denen Lernende real miteinander kommunizieren.
- B. Sie sind bedeutungs- bzw. inhaltsorientiert: Sie fordern die Lernenden heraus, die Antwort auf eine inhaltlich bedeutsame Frage zu finden oder ein Problem zu lösen (z.B. ein Rollenspiel oder eine Umfrage vorbereiten, einen Text lesen oder hören und gemeinsam eine Fragestellung bearbeiten usw.).
- C. Sie sind ressourcenorientiert: Aufgaben fordern die Lernenden dazu heraus, ihre sprachlichen Kompetenzen und viele andere Kompetenzen einzusetzen, um sie zu bearbeiten.
- D. Sie sind produkt- oder ergebnisorientiert: Das Ziel oder das Ergebnis der Aufgabe ist vorgegeben. Es ist nicht in erster Linie ein sprachliches Ziel, auch wenn Sprache natürlich dafür gebraucht wird, das Ergebnis vorzustellen.

(Ellis 2009, S. 223)

Für die zweite Frage stellen wir folgende Überlegung an:

Rückwärtsplanung

Wenn die Lernenden eine solche Aufgabe erfolgreich bearbeiten sollen, benötigen sie zumeist zuvor eine Reihe von Aktivitäten, in denen sie die notwendigen sprachlichen Mittel oder Teilfertigkeiten aktivieren, üben oder automatisieren. Wir können also auch eine Unterrichtseinheit planen, indem wir konsequent von der Zielaufgabe ausgehen. Dieses Prinzip zu planen nennt man **Rückwärtsplanung** oder auch rückwärtsgerichtetes Planen. Dafür muss man zunächst die Anforderungen beschreiben, denen die Lernenden bei der Bearbeitung der Zielaufgabe gewachsen sein sollten. Wenn absehbar ist, dass einzelne Teilfertigkeiten oder Kenntnisse ausgebaut oder reaktiviert werden müssen, kann man daraus die Teillernziele zur Vorbereitung auf die Aufgabe ableiten. Wir laden Sie ein, mit der nächsten Aufgabe eine solche Rückwärtsplanung zu versuchen.

Aufgabe 70



Wählen Sie aus Ihrem Lehrwerk oder aus Ihrer persönlichen Aufgabensammlung eine solche Zielaufgabe aus.

a) Notieren Sie die Aufgabenstellung.

b) Woran zeigt sich, dass sie die Merkmale A–D aufweist?

| Merkmal | Die Aufgabe ... | Beobachtungen |
|---------|------------------------------------------------------------|---------------|
| A | versetzt die Lernenden in reale Kommunikationssituationen. | |
| B | ist bedeutungs- und inhaltsorientiert. | |
| C | ist an den Ressourcen der Lernenden orientiert. | |
| D | ist produkt- bzw. ergebnisorientiert. | |

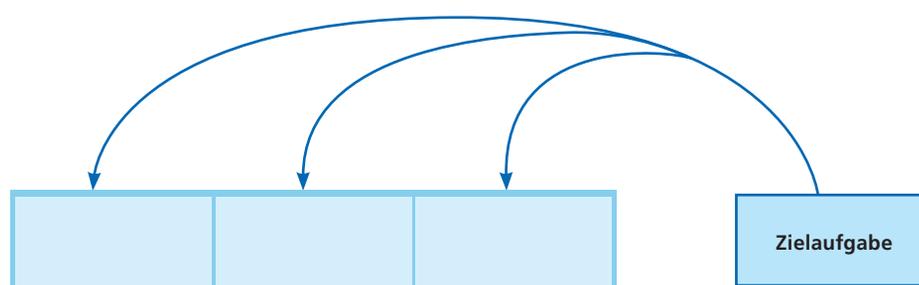


c) Beschreiben Sie möglichst genau die Anforderungen, die Ihre Aufgabe in den genannten Kompetenzbereichen an die Lernenden stellt.

| Anforderung | Teilkompetenz Die Lernenden müssen kennen/wissen/können ... |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Verfügbarkeit sprachlicher Mittel (Wortschatz, Redemittel, Aussprache, Intonation, Orthografie) | |
| inhaltliches/interkulturelles Wissen | |
| sprachliche Handlungsfähigkeit (Leseverstehen, Hörverstehen) | |
| Kooperationsfähigkeit | |
| Fähigkeit zu selbstständigem Lernen | |
| Fähigkeit zur Verwendung von adäquaten Lernstrategien | |
| ... | |

d) Planen Sie die Unterrichtseinheit, in der Ihre Lernenden die Zielaufgabe bearbeiten. Notieren Sie in der Abbildung die Übungen oder Aktivitäten, die Sie für Ihre Lernergruppe planen müssen, damit sie die Aufgabe erfolgreich bearbeiten kann.

Rückwärtsplanung



Im Lösungsschlüssel finden Sie ein Beispiel für eine solche rückwärtsgerichtete Planung.

Bei einem Austausch mit Ihren Lernpartnern ist Ihnen sicher aufgefallen, dass es Unterschiede zwischen Ihren Planungen gibt. Das ist natürlich und liegt daran, dass die Lehrkraft immer auswählen muss, welche Anforderungen der Zielaufgabe ganz sicher die Kompetenzen der Lernenden überschreiten, welche man ihnen aber auch zutrauen kann.



Außerdem können Sie unterschiedliche binnendifferenzierende Maßnahmen getroffen haben.

In jedem Fall ist es wichtig, nicht ausschließlich für die Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel Sorge zu tragen, sondern alle Kompetenzanforderungen im Auge zu behalten. Wenn persönlichkeitsbezogene, mediale oder lernstrategische Kompetenzen nicht ausreichend ausgebildet sind, können die Lernenden die Zielaufgaben nicht erfolgreich bearbeiten.

Es ist hilfreich, wenn Sie als Lehrkraft mit Ihren Lernenden Ihre Planung der Arbeitsschritte, die auf die Zielaufgabe vorbereiten, gemeinsam besprechen.

Zusammenfassung

In Kapitel 2.3 haben wir uns mit der Strukturierung von Unterricht befasst. Wir haben einen Grundrhythmus für Unterricht kennengelernt und unterschiedliche Modelle betrachtet, nach denen man Unterricht in Phasen planen kann. Schließlich haben wir uns mit aufgabenorientierter Planung von Unterricht auseinandergesetzt, als wir eines der drei Phasenmodelle genauer untersucht haben.

Wir denken, dass eine systematische und strukturierte Unterrichtsplanung eine große Hilfe im Unterrichtsgeschehen darstellen kann.

Aus unserer langjährigen Erfahrung in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden möchten wir Ihnen folgende Tipps nicht vorenthalten, die über das bisher Gesagte hinausgehen:

- Es werden nicht in jedem Unterricht alle angesprochenen Phasen vorkommen.
- Planen Sie ausreichend Zeit für alle Phasen. Berufsanfänger neigen dazu, die Einstiegs- und Motivationsphase so auszudehnen, dass für die Erarbeitung nicht genug Zeit bleibt.
- Wenn Sie nach einem linearen Phasenmodell planen, achten Sie darauf, dass für die Festigung und das Üben ausreichend Zeit vorgesehen ist; diese Phasen kommen erfahrungsgemäß immer zu kurz.
- Rechnen Sie immer mit 15 % mehr Zeit, als vorgesehen, es gibt immer Unterrichtsstörungen, die Sie in zeitlichen Verzug bringen.
- Für schnelle Lernende ist es immer gut, Zusatzaktivitäten oder Zusatzmaterialien vorbereitet zu haben.
- Durch effiziente Unterrichtsorganisation (Blätter austeilen, gemeinsame Korrektur, Gruppenfindung usw.) können Sie wertvolle Unterrichtszeit sparen, die einer echten Lernzeit zugutekommt. Vergleichen Sie mit den Ausführungen in der Einheit *Übungen, Aufgaben, Interaktion* dieses Fortbildungsprogramms zum Thema Unterrichtsroutinen.
- Abwechslung im Rhythmus tut Lernenden gut.

2.4 Planen nach didaktisch-methodischen Prinzipien

In diesem Kapitel möchten wir Ihnen zeigen, wie Sie ganz bewusst auch didaktisch-methodische Prinzipien bei der Planung von Unterricht berücksichtigen können. Die wichtigsten Prinzipien haben wir Ihnen in Kapitel 1 vorgestellt.

Ziel dieses Kapitels ist, dass Sie

- wissen, welche Prinzipien Sie in Ihrem Unterricht bereits umsetzen,
- Indikatoren benennen können, anhand derer Sie die Umsetzung einzelner Prinzipien in Ihrem Unterricht erkennen und planen,
- erkennen, dass die empfohlenen didaktisch-methodischen Prinzipien zu einem Unterrichtsgeschehen führen, das die Lernenden in den Mittelpunkt stellt.

Aufgabe 71

Gehen Sie zurück zu Kapitel 1.3 und lesen Sie noch einmal die Beschreibungen zu den Prinzipien.

- a) Nach welchen der genannten didaktisch-methodischen Prinzipien gestalten Sie Ihren Unterricht? Kreuzen Sie an.
b) Wie wichtig sind die Prinzipien für Sie? Ergänzen Sie in dem Raster.

| didaktisch-methodisches Prinzip | Befolge ich. | Finde ich besonders wichtig. | Finde ich nicht so wichtig. | Begründung |
|---------------------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------|
| Kompetenzorientierung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Interaktionsorientierung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Förderung von autonomem Lernen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Handlungsorientierung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Lerneraktivierung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Lernerorientierung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| interkulturelle Orientierung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Vielleicht ist es Ihnen schwergefallen, in dieser Aufgabe zu entscheiden, welche **Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts** Sie bereits berücksichtigen. Dies kann daran liegen, dass die Prinzipien abstrakt sind und nur durch sogenannte Indikatoren greifbar oder beobachtbar werden.

Indikatoren für Prinzipien

Wenn Sie einzelne Prinzipien bei der Unterrichtsplanung gezielt berücksichtigen möchten, müssen Sie Indikatoren kennen, die die Umsetzung des jeweiligen Prinzips im Unterricht „anzeigen“ oder markieren.

Solche Indikatoren sind direkt beobachtbare Aspekte des Unterrichts. So zeigt die Tatsache, dass die Lernenden beim Lesen eines Textes unbekannte Wörter klären, indem sie Übersetzungen aus ihren anderen bereits gelernten Fremdsprachen suchen, dass Mehrsprachigkeit als Prinzip im Unterricht Umsetzung findet oder fand.

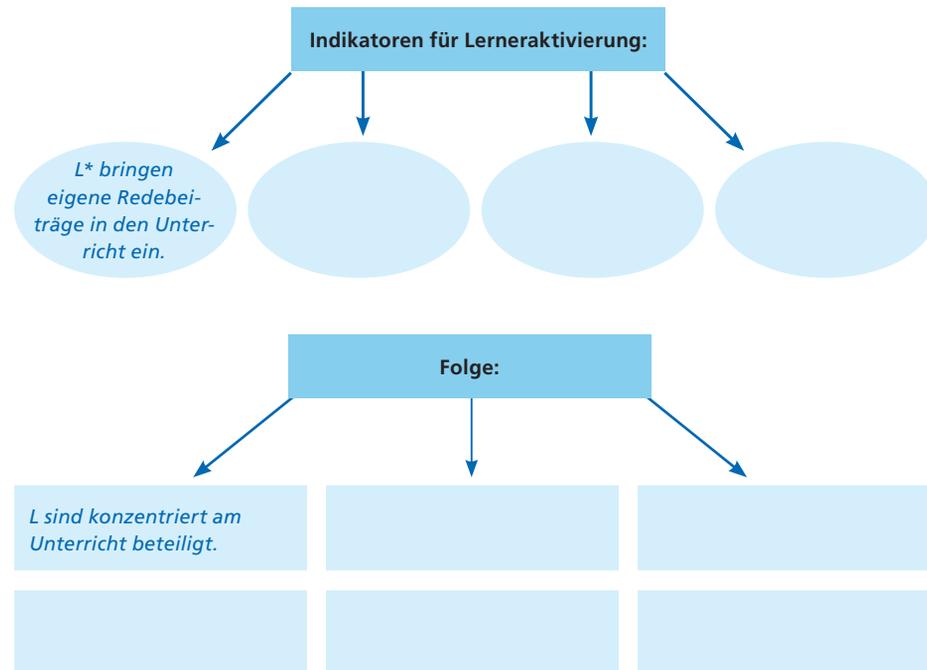
Indikatoren sind auch Anzeiger für Effekte, die bei den Lernenden oder im Lernprozess sichtbar oder messbar werden; die Tatsache, dass Texte von Lernenden besonders viele Internationalismen enthalten, ist dann z.B. ein Effekt davon, dass sie selbstverständlich ihre gesamten Sprachkenntnisse bei der Textproduktion einsetzen.

Lerneraktivierung

Wenn man über die Folgen einer methodischen Entscheidung für das Lernen nachdenkt, wird sehr gut deutlich, was Indikatoren sind. Versuchen Sie deshalb selbst einmal, solche Indikatoren zu bestimmen, und zwar zu dem didaktisch-methodischen Prinzip Lerneraktivierung, das Sie sicher gut beschreiben können.

Aufgabe 72a

Woran erkennen Sie, dass Lernende im Unterrichtsgeschehen aktiv sind? Ergänzen Sie in der Grafik Indikatoren für das Prinzip Lerneraktivierung und die Folgen für den Unterricht.



L* = Lernerinnen und Lerner
(nach: Meyer 2010, S. 31)

Aufgabe 72b



Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer Lernpartner.

Die Indikatoren haben Ihnen sicher dabei geholfen, das Prinzip **Lerneraktivierung** noch besser zu verstehen als dies durch das Lesen der kurzen Beschreibung möglich war. Wir fassen hier einige der Indikatoren von Lerneraktivierung zusammen, die Sie vielleicht auch formuliert haben.

Um Lernprozesse zu intensivieren, sollten Lernende im Unterrichtsgeschehen so viel wie möglich selbst tun dürfen: Sie kommunizieren oft und intensiv in der Fremdsprache miteinander und trauen sich auch längere Redebeiträge zu; sie fassen ihre Lernergebnisse selbst zusammen und präsentieren sie anderen; sie haben die Gelegenheit, grammatische Regelmäßigkeiten und unbekannte Wörter selbst zu entdecken und zu klären, und tun dies zielstrebig und oft auch erfolgreich. Die Lernenden beantworten Fragen – auch die ihrer Mitlernenden –, geben Feedback und übernehmen zeitweise die Moderation im Unterricht; sie nutzen alle zur Verfügung stehenden Hilfsmittel und Medien, um (sprachliche) Informationen zu finden, sichtbar zu machen und auf diese im Lernprozess zurückgreifen zu können. Vor allem wählen sie sie selbst aus. Alle Aufgaben sind so gestellt, dass die Lernenden ihr Wissen, ihre Ideen und Deutungen aktivieren und formulieren (Siehe Piepho 2003, S. 83).

Wie kann ich aber nun bestimmte Prinzipien bei der Planung meines Unterrichts berücksichtigen und bewusst einplanen?

Barbara Ziebell und Annegret Schmidjell beobachten und reflektieren dazu zunächst mit den Teilnehmenden an Lehrerfortbildungen, wie didaktisch-methodische Prinzipien im Unterricht umgesetzt werden (*Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*, 2012). Ihr Ziel ist, beobachtend zu erarbeiten, woran sich die Prinzipien im Unterricht zeigen.

Probieren Sie dies auch einmal: Beobachten Sie zunächst in einer kurzen Videosequenz, wie ein Lehrer aus dem Goethe-Institut in Schwäbisch Hall seine erwachsenen Lernenden darin unterstützt, (sprachlich) aktiv im Unterrichtsgeschehen zu werden.

Hier finden Sie vorab einige Informationen zum Kurs von Jochen Gaile:



| | |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Institution, Ort, Jahr | Goethe-Institut, Schwäbisch Hall, 2008 |
| Zielgruppe | erwachsene Lernende auf A2.2 |
| Lehrkraft | Jochen Gaile |
| Lernziel | reflexive Verben pantomimisch darstellen/erraten können |
| Lerninhalte | Leseverstehen: Prosatext |
| Lernmaterial | <i>Passwort Deutsch</i> 3, Lektion 14, S. 24., Kärtchen mit reflexiven Verben |

Aufgabe 73



Sehen Sie die Sequenz 1 von *Goethe-Institut Schwäbisch Hall*.

a) Notieren Sie in der rechten Spalte der Lehrskizze für diese Unterrichtsphase, wie der Lehrer das Prinzip der Lerneraktivierung umsetzt.



| Phase | Teillernziel | Lernaktivität | Sozial- und Arbeitsform | Material/Medien | Lerneraktivierung durch |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------|
| Einstieg: Aktivierung des Wortschatzes: reflexive Verben | L* kennen reflexive Verben und können sie in Sätzen verwenden. | L bilden einen Satz zu pantomimisch dargestellten reflexiven Verben („Sie zieht sich an.“) | L klären das Verb jede/r für sich (Einzelarbeit), dann stellen sie es einzeln vor der Gruppe vor, alle raten das Verb (Arbeit im Plenum) | Papierstreifen, auf denen die reflexiven Verben stehen | |

L* = Lernerinnen und Lerner

b) Haben Sie einen Tipp, wie man es erreichen könnte, dass die Lernenden im Unterrichtsgeschehen und Lernprozess sprachlich noch aktiver werden?

Umsetzung von Prinzipien

Viele Lehrende planen ihren Unterricht intuitiv unter Berücksichtigung von didaktisch-methodisch Prinzipien. Sie haben es im Gefühl bzw. wissen, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen adäquat fördern können.

Wenn man vorhat, ein didaktisch-methodisches Prinzip im Unterricht noch stärker zu entfalten als bisher und dies auch planvoll zu tun, können Leitfragen dabei hilfreich sein. Solche Leitfragen fokussieren die Umsetzung eines Prinzips und helfen dabei, es bewusst in die Unterrichtsplanung einzubeziehen.

Sehen Sie hier einige Leitfragen zur Planung von Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern. Werden sie berücksichtigt, so wird ein bestimmtes didaktisch-methodisches Prinzip umgesetzt:

- Wie können meine Lernenden die Zielgesellschaft kennenlernen?
- In welchen kommunikativen Situationen lernen meine Schüler angemessen sprachlich zu handeln (z.B. Freude/Traurigkeit/Wut auszudrücken)?
- Wie/wann äußern meine Lernenden ihre persönlichen Wahrnehmungen und Sichtweisen zum Thema der Unterrichtseinheit?
- Sind die Texte, Übungen und Aufgaben so gestaltet, dass die Lernenden neuen Erfahrungen und Inhalten neugierig und offen begegnen können?

- Welches sind die Unterrichtsmomente, in denen die Lernenden Unterschiede, die zwischen Situationen in der eigenen Lebenswelt und der der Zielkultur bestehen, reflektieren können?
- Erhalten meine Lernenden genügend Informationen zu gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen, um diese verstehen zu können?
- Könnten Konflikte entstehen? Wenn ja, gibt es die Möglichkeit, dass die Lernenden mit diesen Konflikten umgehen lernen?

Aufgabe 74

Welches didaktisch-methodische Prinzip wird umgesetzt, wenn die Lehrkraft diese Leitfragen bei der Planung ihres Unterrichts sorgfältig beachtet?

Sie haben vermutlich schnell erkannt, dass man diese Leitfragen unterstützend einsetzen kann, wenn es um die Planung interkulturell wichtiger Themen geht. Das können Unterrichtseinheiten sein, die landeskundliche Lernziele verfolgen (z.B. zur Rolle der Frau in der Gesellschaft), aber auch solche, die sprachliche Lernziele verfolgen, in denen z.B. eine Sprachhandlung wie „Begeisterung/Ablehnung ausdrücken“ gelernt wird.

interkulturelle Orientierung

Das Prinzip **interkulturelle Orientierung** drückt aus: Sprachunterricht bereitet Menschen auf reale Kontaktsituationen vor. Im Unterricht üben Lernende, in diesen Kontaktsituationen zu kommunizieren und zu interagieren. Dabei erfahren sie auch, dass sich ihre Wahrnehmung, ihr Denken und ihre Art und Weise zu kommunizieren von denen der Menschen der Zielkultur deutlich unterscheiden können. Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen respektvoll und offen zu kommunizieren und unvoreingenommen ihnen gegenüber zu sein. Interkulturelle Kompetenz ist auch ein wichtiges Lernziel in den kompetenzorientierten Konzepten des Fremdsprachenunterrichts. Wie interkulturelle Kompetenz vermittelt, gelernt und auch geprüft werden kann, ist noch nicht vollständig geklärt. Einig ist man sich jedoch darin: Ist Sprachunterricht offen für interkulturelle Fragestellungen und Perspektiven, dann leistet er einen Beitrag dazu, dass sich Lernende ihrer eigenkulturellen Prägung bewusst werden; dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Kommunikationsfähigkeit über sprachlich-kulturelle Grenzen hinweg entwickeln kann.

Leitfragen in der Unterrichtsplanung

Die Leitfragen zur Umsetzung des Prinzips interkulturelle Orientierung können Sie als Checkliste verwenden, wenn Sie eine Unterrichtseinheit planen, die interkulturell wichtige Aspekte aufwirft. Nicht jede Leitfrage wird relevant sein bei der Planung; eine Checkliste mit Leitfragen unterstützt Sie jedoch dabei, wichtige Aspekte einer interkulturellen Orientierung des Sprachunterrichts bei der Planung im Blick zu behalten.

Beobachten Sie doch nun noch einmal den Unterricht einer Kollegin im Hinblick auf das Prinzip Handlungsorientierung und arbeiten Sie dabei mit einer Liste von Leitfragen. Hier sind einige Informationen zum Kurs von Alexandra Huberova, die Sie gleich in ihrem Unterricht sehen werden:



| | |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Institution, Ort, Jahr | Goethe-Institut, München, 2008 |
| Zielgruppe | erwachsene Lernende auf B2.1 |
| Lehrkraft | Alexandra Huberova |
| Lernziel | sich bei einem Nachbarn / einer Nachbarin beschweren können |
| Lernmaterial | <i>Mittelpunkt B2, Lektion 3</i> |

Aufgabe 75



Sehen Sie Sequenz 5 von *Goethe-Institut München 12*. Ordnen Sie die Leitfragen den Indikatoren für Handlungsorientierung A–G zu. Schreiben Sie den passenden Buchstaben in die linke Spalte der Tabelle.



| | Leitfrage | Indikatoren für Handlungsorientierung |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B | 1. Führen die Lernenden sprachliche Handlungen aus, die auch im richtigen Leben vorkommen könnten? | A. Die Lehrerin setzt ein Rollenspiel ein, in dem die Lernenden die sprachliche Handlung „sich beschweren“ üben. |
| | 2. Trainieren die Lernenden das sprachliche Handeln in authentischen Kommunikationssituationen? | B. Im Rollenspiel simulieren die Lernenden eine Situation, in die junge Menschen in Deutschland durchaus geraten können. |
| | 3. Kommen die Lernenden in Situationen, in denen sie als sie selbst kommunizieren? | C. Die Lernenden hören, verstehen und produzieren Sprache und müssen im Dialog rasch aufeinander reagieren. |
| | 4. Wird die Anwendung relevanter sprachlicher Strukturen vorbereitet? | D. Die Lernenden erfahren im Rollenspiel sofort, ob ihr Gegenüber sie versteht. |
| | 5. Regt die Situation die Lernenden dazu an, sich zu den Themen sprachlich korrekt und authentisch zu äußern? | E. Die Lernenden agieren in einer Rolle, die sie sich selbst aussuchen und individuell ausfüllen können. |
| | 6. Gibt es die Möglichkeit für die Lernenden zu prüfen, ob sie erfolgreich sprachlich handeln? | F. Die Lernenden greifen bei der Vorbereitung des Rollenspiels auf ein Wörterbuch zurück und machen sich Notizen zu ihren Redebeiträgen. |
| | 7. Haben die Lernenden die Gelegenheit, beim Lernen alle Sinne zu gebrauchen? | G. Im Rollenspiel wird eine konfliktreiche Situation nachempfunden. Die Lernenden wirken engagiert und füllen ihre Rolle wirklich aus. |

Handlungsorientierung

Wie Sie sehen konnten, setzt die Lehrerin mit diesem Rollenspiel das Prinzip der Handlungsorientierung umfassend um. Ob sie diese Unterrichtseinheit auf der Grundlage ihres Lehrwerks geplant hat, wissen wir nicht. In den meisten Fällen planen wir unseren Unterricht mit dem Lehrwerk und den Lehrerhandreichungen und manchmal müssen wir deren Vorgaben erweitern, wenn wir konsequent bestimmte methodisch-didaktische Prinzipien umsetzen möchten.

Werfen Sie doch jetzt noch einen Blick auf eine Grammatikübung aus dem Lehrwerk *Planet 3* (2007, S. 40). Sie dient der Automatisierung einer sprachlichen Struktur.

Aufgabe 76



Sehen Sie sich die folgende Automatisierungsübung an.

a) Ist diese Übung handlungsorientiert? Beantworten Sie die Leitfragen.

5. Vor der Schule (1)

Mach eine Satzketten. Der vorübergehende Hauptsatz wird zum Nebensatz im nächsten Satz.

5

a) Nachdem Jens aufgestanden ist, duscht er sich.

b) Nachdem er sich geduscht _____, zieht er sich an.

c) Nachdem _____, frühstückt er.

d) _____, putzt er sich die Zähne.

e) _____, packt er seine Schultasche.

f) _____, zieht er seine Jacke an.

g) _____, geht er aus dem Haus.

Planet 3. Arbeitsbuch, S. 40.

| Leitfragen zur Umsetzung von Handlungsorientierung | Ihre Antwort/Einschätzung |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Führen die L* sprachliche Handlungen aus, die auch im richtigen Leben vorkommen könnten? Welche? | <i>Nein, so erzählt man normalerweise nicht, das zu Erzählende / die Inhalte sind bereits vorgegeben.</i> |
| 2. Trainieren die L das sprachliche Handeln in authentischen Kommunikationssituationen? | |
| 3. Baut der Unterricht diese sprachliche Handlungsfähigkeit systematisch auf (durch Training von Strukturen, Wortschatz, Flüssigkeit, Aussprache und Pragmatik)? | |
| 4. Kommen die L in Situationen, in denen sie als „sie selbst“ kommunizieren? | |
| 5. Wird die Anwendung relevanter sprachlicher Strukturen trainiert? | |
| 6. Regt die Situation die L dazu an, sich zu den Themen sprachlich korrekt und authentisch zu äußern? | |
| 7. Gibt es die Möglichkeit für die L zu prüfen, ob sie erfolgreich sprachlich handeln? | |
| 8. Haben die L die Gelegenheit, beim Lernen alle Sinne zu gebrauchen? | |

L* = Lernerinnen und Lerner

b) Wie könnte man die Übung gestalten, sodass das Prinzip Handlungsorientierung umgesetzt wird?

Natürlich könnte man argumentieren, dass eine solche Grammatikübung, die „nur“ der Automatisierung einer sprachlichen Struktur dient, nicht unbedingt auch handlungsorientiert konzipiert sein muss. Auf der anderen Seite hat die Aufgabe Ihnen vielleicht deutlich gemacht, dass es nicht aufwendig ist, eine Übung zu entwerfen, die Ihre Zielgruppe dazu auffordert, authentisch in der Fremdsprache zu handeln.

Sie haben sich nun ausführlich mit dem didaktisch-methodischen Prinzip Handlungsorientierung beschäftigt. Wir zeigen Ihnen zum Abschluss Ausschnitte von Interviews mit zwei indischen Kolleginnen, Manween Kaur Anand und Poonam Saxena, die in ihrem Unterricht Handlungsorientierung umgesetzt haben. Ziel der Aufgabe ist, dass Sie Ihr Verständnis von Handlungsorientierung noch einmal überprüfen.

Einige Informationen zum Unterricht der beiden Lehrerinnen brauchen Sie vielleicht, um die Interviewausschnitte gut verstehen zu können: Manveens Kaur Anands erwachsene Lernende sprechen im Unterricht in Gruppen darüber, als was sie sicher niemals arbeiten würden. Poonam Saxena setzt die Arbeitsform Autogramm jagd ein. Vorgegebene Ja/Nein-Fragen auf dem Arbeitsblatt werden gemeinsam gelesen und im Chor nachgesprochen; danach begeben sich die Kursteilnehmenden auf Autogramm jagd und verwenden dabei Fragestrukturen, die zuvor nicht eingeführt wurden.

Aufgabe 77



Lesen Sie die Indikatoren zum didaktisch-methodischen Prinzip Handlungsorientierung. Sehen Sie dann den Zusammenhang *Handlungsorientierung*. Wenn die Kolleginnen die Indikatoren des Prinzips Handlungsorientierung für wichtig halten, kreuzen Sie an.



| Indikator für Handlungsorientierung | ist wichtig |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Jeder Lernende hat in diesem Unterricht Gelegenheit zu sprechen, wird also sprachlich aktiv. | <input type="checkbox"/> |
| 2. Die Lernenden arbeiten mit authentischen Materialien; sie stellen sie auch selbst her. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Die Lernenden üben mit Sprache umzugehen, wie sie es im richtigen Leben tun würden. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Die Lernenden bearbeiten Fragestellungen, auf die sie wirklich reagieren möchten. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Die Lernenden setzen beim Deutschlernen alle ihre Sinne ein; alle Lernertypen werden angesprochen. | <input type="checkbox"/> |
| 6. Die Lernenden erfahren in der Kommunikation mit den Mitlernenden sofort, ob sie gelingt, also ob sie verstanden werden. | <input type="checkbox"/> |

Literatur zum Weiterlesen

Wenn Sie Interesse haben, Ihren eigenen oder auch fremden Unterricht geleitet durch didaktisch-methodische Prinzipien von Unterricht zu beobachten, empfehlen wir Ihnen das Buch von Barbara Ziebell und Annegret Schmidjell (*Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*; Kapitel 3, 2012).

Zusammenfassung

In diesem Kapitel ging es um die Frage, auf welche Art und Weise man dahin kommt, dass die Lernziele erreicht werden. Damit standen didaktisch-methodische Entscheidungen im Fokus, die auf der Basis von grundlegenden Prinzipien getroffen werden; sie bilden die Basis Ihres Handelns als Lehrkraft im Unterricht und sollten deshalb bei der Planung von Unterricht bewusst berücksichtigt werden.

Wir möchten an dieser Stelle aufnehmen, was wir auch schon einmal in Kapitel 1.3 gesagt haben: Es entsteht vielleicht der Eindruck, als handele es sich bei diesen zentralen Prinzipien der Fremdsprachendidaktik um völlig neue Konzepte; als sei es nun notwendig, noch einmal ganz neu zu denken und umzulernen. Das ist natürlich nicht so. Als Sie sich – geleitet durch die Aufgaben – die Indikatoren zu den Prinzipien angesehen haben, haben Sie sicher öfter gedacht, dass Sie genau das in Ihrem Unterricht auch umsetzen. Wir wollten mit diesem Kapitel jedoch einige der Prinzipien, die sich wie ein roter Faden durch Ihr Fort- und Weiterbildungsprogramm ziehen, noch einmal aufgreifen und Sie darin unterstützen, mit diesen Prinzipien ganz bewusst auch in der Planung Ihres Unterrichts umzugehen.

Jetzt kommt es darauf an, dass Sie überprüfen, welche Prinzipien in Ihrem kulturellen Lehr- und Lernkontext ihre Wirkung entfalten können und wie dies geschehen kann. Sie

könnten herausfinden, welche Aspekte eines Prinzips sich gut umsetzen lassen, welche weniger akzeptabel sind. Die Umsetzung jedes einzelnen Prinzips bewirkt letztlich, dass Sie Ihren Unterricht an den Bedürfnissen und den Erfahrungen der Lernenden ausrichten. Aus diesem Grund gibt es für Unterricht weltweit nicht das eine Rezept, weil die Lernenden und die Rahmenbedingungen für Unterricht überall andere sind.

Aufgabe 78



Notieren Sie. Dies halte ich mit Blick auf die didaktisch-methodischen Prinzipien und die Unterrichtsplanung für so wichtig, dass ich es mir merken möchte:

2.5 Ein Blick in den Unterricht

Ziel dieses Kapitels ist,

- dass Sie die Umsetzung der Planung einer Unterrichtseinheit durch eine Kollegin gezielt beobachten können,
- dass Sie aufgrund von Beobachtung von Unterricht eine Planung rekonstruieren können,
- und dass Sie wissen, in welcher Weise eine Lehrskizze Unterrichtsplanung sichtbar macht.

Nachdem Sie in den vergangenen Kapiteln das Material aus dem Lehrwerk *studio d A1* und auch die Lehrerhandreichungen kennengelernt haben, möchten Sie sicher gern wissen, wie eine Kollegin eine Unterrichtseinheit mit dem Material geplant und durchgeführt hat.

Begeben Sie sich also auf den Weg in den Kursraum des Goethe-Instituts Berlin. Hier finden Sie zunächst nähere Informationen zu diesem Unterrichtsmitschnitt:



| | |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Institution, Ort, Jahr | Goethe-Institut, Berlin, 2008 |
| Zielgruppe | 16 erwachsene Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf A1 |
| Lehrkraft | Martina Schäfer |
| Lernziel | über eine Reise im Perfekt berichten können |
| Lerninhalte | Wortschatz zum Thema Reisen und Urlaub; Perfekt der regelmäßigen Verben mit <i>haben</i> |
| Lernmaterial | <i>studio d A1</i> , Lektion 9, Teil 2, S. 150–151; Plakat, Postkarten, Overheadfolie, Lehrbuch, von TN erstellte Tagebücher, Kärtchen |

Aufgabe 79



Sehen Sie die Sequenzen 3 bis 11 von *Goethe-Institut Berlin*. Ergänzen Sie während des Sehens die Lücken in der Lehrskizze!



Klasse / Kurs: Goethe-Institut 2008, erwachsene TN

Sprachniveau: A1

Globales Lernziel: über eine Reise in der Vergangenheit berichten können

| Zeit* | Teillernziel | Lernaktivität | Sozial- und Arbeitsform | Lernmaterial | Medien / Hilfsmittel | Lehraktivität |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------|
| 10 min | TN kennen den Verlauf der Donau und kennen die Länder, durch die die Donau fließt. | TN** suchen den Verlauf der Donau und notieren auf einem Arbeitsblatt die Länder, durch die sie fließt. | Partnerarbeit | Karte der Donau | Arbeitsblatt | Lehrkraft unterstützt TN dabei. |
| 10 min | | TN lesen kurze Texte, ordnen den Urlaubsstationen Fotos zu und markieren die Stationen auf der Karte. | Einzelarbeit | Karte der Donau, Lesetexte aus <i>studio d A1</i> , S. 150, Ü2 | Lehrwerk, Overheadprojektor | Lehrkraft unterstützt und klärt Verständnisfragen. |
| 10 min | | | Partnerarbeit | Wortkarten, auf denen die Nomen und die Verben (Aktivitäten) getrennt voneinander stehen | Wortkarten | Lehrkraft verteilt Wortkarten und unterstützt die TN. |
| 10 min | | TN beantworten Fragen wie „Haben Sie schon einmal eine Radtour gemacht?“ und benennen die Formen für das Perfekt. | Plenum | Karten, auf denen die Teile des Satzes stehen und visualisiert werden | Pinnwand | Lehrkraft stellt die Fragen, pinnt sie an die Wand. |
| 10 min | | TN suchen die Perfektformen im Text und übertragen sie in eine Tabelle. 2 TN schreiben die Ergebnisse auf eine Overheadfolie. | | Lesetext aus <i>studio d A1</i> , S. 150 und Arbeitsblatt | Lehrwerk, Overheadprojektor | Lehrkraft unterstützt. |
| 5 min | | Folie wird an der Tafel vorgestellt, TN lesen ihre Lösungen vor und formulieren die Regel zur Bildung des Perfekts der regelmäßigen Verben mit haben. | Plenum | | | |
| 10 min | | TN finden gemeinsam die Regel für die Bildung des Partizips von verschiedenen Verben (trennbare Verben, Verben auf -ieren). | Plenum | | | |
| 15 min | | TN machen Übung zum Perfekt im Buch, die im Anschluss gemeinsam besprochen wird. | Einzelarbeit | <i>studio d A1</i> , S. 151 | Lehrwerk | Lehrkraft organisiert die Partnerbildung und hilft. |
| 10 min | | TN finden zusammengehörende Verben im Infinitiv und Partizipien 2. | Plenum | Karten mit Verben | Karten | Lehrkraft moderiert die Partnerbildung und unterstützt. |

TN** = Teilnehmende Zeit* = Die Zeitangaben entsprechen nicht dem Unterricht, wie er gehalten wurde. Sie sehen für diese Aufgabe nur Ausschnitte des Unterrichts.

Wir könnten uns vorstellen, dass Sie – nachdem Sie ja nun das Lernmaterial schon gut kannten – Einiges ähnlich wie die Kollegin aus Berlin geplant hätten. Vielleicht gibt es für Sie aber auch Aha-Effekte, wie es ja oft ist, wenn man anderen Lehrkräften beim Unterrichten zusieht oder deren Überlegungen zur Planung des Unterrichts hört.

Aufgabe 80



Was halten Sie an dieser Unterrichtsplanung für so gut und anregend, dass Sie es selbst gern nachahmen oder ausprobieren würden? Notieren und begründen Sie.

Zusammenfassung

Sie haben mit den acht Leitfragen zur Planung des Unterrichts und der Lehrskizze eine sehr ausführliche Art und Weise kennengelernt, Unterricht zu planen und zu dokumentieren. Ziel war zu zeigen, welche Aspekte bei der Planung von Unterricht wichtig sind, welche zuerst, welche im Anschluss daran geklärt werden müssen.

In Ihrem Unterrichtsalltag werden Sie so nicht vorgehen, sondern Sie werden Ihren Unterricht auf Ihre persönliche Art und Weise und vermutlich in jedem Fall in Kurzform skizzieren. Mühlhausen/Wegner (2008, S. 196) empfehlen jedoch, zumindest die Phasen der Unterrichtseinheit in Stichworten zu beschreiben, sich wichtige organisatorische Aufgaben und die Arbeitsanweisungen für die Lernenden zu notieren.

2.6 Selbst Unterricht planen

Ziel dieses Kapitels ist, dass Sie

- eine Unterrichtseinheit für eine von Ihnen gewählte Zielgruppe und zu einem bestimmten Lernziel nach den acht Leitfragen planen können.
- diejenigen Aspekte bei der Planung berücksichtigen können, die Ihnen nach diesem Kapitel wichtig erscheinen.

Fassen Sie nun das, was Sie in diesem 2. Kapitel gelernt haben für sich zusammen, und planen Sie selbst. Und zwar, wie es die acht Leitfragen vorgeben und zu einem von uns vorgegebenen Lernziel. Auf diese Weise können Sie Ihre Planung später wieder mit einer Kollegin vergleichen, deren Unterricht wir aufgezeichnet haben.

Wählen Sie eine der beiden Aufgabenstellungen aus (Primarstufe oder junge Erwachsene).

Aufgabe 81



Entscheiden Sie sich für eine Zielgruppe und planen Sie eine Unterrichtseinheit. Benutzen Sie für Ihre Planung das Raster.

a) Primarstufe:

Globales Lernziel: Die Schülerinnen und Schüler können Personen und ihre Eigenschaften beschreiben und vergleichen.

Lerninhalte: Adjektivkomparation

b) junge Erwachsene:

Globales Lernziel: Die Lernenden können Vor- und Nachteile von Nachbarschaft (oder von ihren Nachbarn) hörend verstehen und selbst benennen.

Lerninhalte: Nachbarn und ihre Eigenschaften (positive, negative Eigenschaften) vorstellen, Charakterisierung der geschilderten Nachbarn ablehnen oder ihnen zustimmen.

Wir haben Mitschnitte von Unterrichtseinheiten für Sie vorbehalten, in denen dieselben globalen Lernziele verfolgt wurden: einen Unterricht mit Kindern und einen mit jungen Erwachsenen.

Hier sind die Informationen zum Unterrichtsmitschnitt aus der Primarstufe:



| | |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Institution, Ort, Jahr | Goethe-Institut, Athen, 1995 |
| Zielgruppe | 18 Schülerinnen und Schüler der Primarstufe, Anfänger |
| Lehrkraft | Christiane Gagakis |
| Lernziel | Personen und ihre Eigenschaften beschreiben und vergleichen können |
| Lernmaterial | <i>Deutschmobil 1</i> , Lehr- und Arbeitsbuch 1989 |

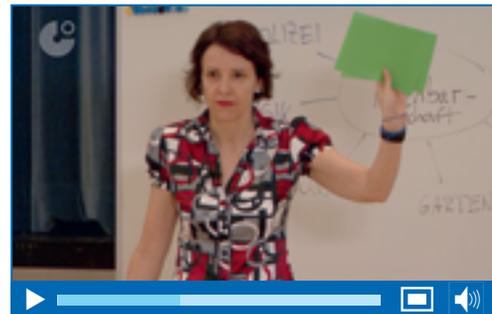
Hier sind die Informationen zum Unterrichtsmitschnitt mit jungen Erwachsenen:

| | |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Institution, Ort, Jahr | Goethe-Institut, München 1, 2008 |
| Zielgruppe | 18 erwachsene Lernende auf B1.2 |
| Lehrkraft | Ulla Helling |
| Lernziel | Vor- und Nachteile von Nachbarschaft (hörend) verstehen und benennen können |
| Lernmaterial | <i>Mittelpunkt B2</i> . Lehrbuch 2007, Lektion 3 |

Aufgabe 82



Sehen Sie nun den Unterrichtsmitschnitt zu derjenigen Einheit, die Sie selbst geplant haben (entweder *Goethe-Institut Athen* oder *Goethe-Institut München 1*), und vergleichen Sie mit Ihrer Planung.



Aufgabe 83



Was ist Ihnen aufgefallen?

Was gefällt Ihnen an der Planung der Kollegin so gut, dass Sie es auch ausprobieren möchten?

Was hätten Sie anders gemacht als die Kollegin?



3 Praxiserkundungsprojekte planen

Ziel der Praxiserkundung ist, dass Sie

- sich diejenigen Fragen, die Sie mit Blick auf die Rahmenbedingungen Ihres Unterrichts und auf Ihre Unterrichtsplanung besonders beschäftigt haben, bewusst machen,
- durch die Erkundung einer dieser Fragen neue Wege und Ideen für die Planung Ihres Unterrichts entwickeln.

Fast alle Fragen, die Sie in Ihrem Fort- und Weiterbildungsprogramm bearbeiten, berühren ja auf eine Weise auch die Planung von Unterricht. Gleichzeitig ist Unterrichtsplanung mit vielen anderen Fragen verbunden; die Arbeit in dieser Einheit hat Ihnen möglicherweise erstmals die Rahmenbedingungen – wie Curricula oder didaktisch-methodische Prinzipien – aufgezeigt, die sich unmittelbar auf Ihre tägliche Unterrichtsplanung auswirken.

Die nächste Aufgabe hilft Ihnen nun sicher dabei, eine Idee für eine Praxiserkundungsfrage zu entwickeln.

Aufgabe 84



Wenn Sie nun eine Fragestellung für Ihre Praxiserkundung entwickeln, sehen Sie sich noch einmal Ihre Notizen und Arbeitsblätter an. Erinnern Sie sich auch an den Austausch mit Ihren Lernpartnerinnen und Lernpartnern zu den Themen dieser Einheit. Notieren Sie.

Für mich war neu/Mich hat überrascht:

Interessant finde ich:

Nicht zustimmen kann ich:

Ich möchte mehr wissen über:

Vorschläge für Praxiserkundungsprojekte

Wir machen Ihnen hier einige Vorschläge für mögliche Praxiserkundungsprojekte. Mit diesen Vorschlägen möchten wir Ihre eigenen Ideen jedoch nicht einschränken. Da es Ihr Projekt ist, versteht sich von selbst, dass Ihre Entscheidung für ein Thema oder eine Fragestellung Priorität hat.

Denken Sie vor allem daran: Klein, aber fein sollte Ihr Projekt sein. Nehmen Sie sich nicht zu viel vor. Entscheiden Sie sich für ein Projekt, das sich im Rahmen Ihres Unterrichtsalltags gut planen und durchführen lässt.

Hilfen für die konkrete Durchführung eines Praxiserkundungsprojekts finden Sie auf der Internetseite zur Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* unter:

www.goethe.de/dll



Curriculare Vorgaben (Kapitel 2.1)

Ist Ihr Interesse geweckt herauszufinden, wie Sie Vorgaben für Ihren Unterricht, z.B. eine schulinterne Richtlinie oder einen Stoffverteilungsplan, noch besser berücksichtigen können? Wählen Sie für Ihre Erkundung eine der Vorgaben aus und planen Sie eine Unterrichtseinheit so, dass Sie diese Vorgabe berücksichtigen.



Auch wenn Sie im Moment (noch) nicht selbst unterrichten, sondern im Unterricht einer Kollegin oder eines Kollegen hospitieren, können Sie ein Praxiserkundungsprojekt zur Berücksichtigung von Vorgaben im Unterricht durchführen.

Sie könnten während Ihrer Hospitationen den Unterricht protokollieren. Sie können dazu das Planungsraster (siehe Kapitel 2.2.9) benutzen und Lernziele, Lernaktivitäten, Lernmaterialien usw. beschreiben. Sie können außerdem weitere Informationen dazu recherchieren, an welchen konkreten Vorgaben sich die Lehrkraft für die Planung dieser Unterrichtsstunde orientieren konnte; Sie finden vielleicht ein Curriculum, einen Stoffverteilungsplan etc. Ihre Fragestellung könnte dann lauten:

„Wie beeinflussen die institutionellen Vorgaben und die Bedingungen den Unterricht der Lehrkraft?“

Die Einflussfaktoren könnten Sie in einer Skizze festhalten. Vielleicht führen Sie auch ein Interview mit der Lehrkraft durch? Sie könnten Ihre Erkundung dokumentieren und auswerten, indem Sie vielleicht Änderungsvorschläge formulieren.

Unterricht phasieren (Kapitel 2.3)

Sie möchten sich bewusst machen, in welchen Sequenzen Sie Ihren Unterricht planen bzw. wie Ihr Lehrwerk Sie dabei leitet? Dazu könnten Sie eine Erkundung durchführen, indem Sie eine Zeit lang Ihre Unterrichtsstunden im Planungsraster dokumentieren (siehe Kapitel 2.2.9). Eine solche Bestandserhebung kann Ihnen zeigen, welche Phasen Sie regelmäßig einplanen, welche seltener, oder auch welche Phasen aus irgendwelchen Gründen nicht durchgeführt werden können. Anschließend können Sie überlegen, ob es für Sie Alternativen zur Planung von Unterrichtssequenzen gibt. Was müssten Sie dafür tun, wenn Sie einmal anders planen möchten? Ihre Frage könnte dann lauten:

„Welche Folgen hat es, wenn ich die Abfolge der Phasen einmal bewusst anders plane?“

Wenn Sie selbst momentan (noch) nicht unterrichten: Beobachten Sie einen Unterricht auf Video, skizzieren Sie die Phasierung, die die Lehrkraft gewählt hat und beschreiben Sie dazu ein alternatives Modell. Was würde sich wahrscheinlich für den Unterrichtsverlauf, für die Lernergebnisse oder die Atmosphäre im Klassenraum ändern, wenn der Unterricht so ablaufen würde?

Lernziele formulieren (Kapitel 2.2.1)

Wenn Sie reflektieren, wie Sie Lernziele für Ihren Unterricht formulieren, woran Sie sich dabei orientieren und welche Arten von Lernzielen Sie verfolgen: Was würden Sie gerne einmal anders machen oder ausprobieren? Sie könnten sich beispielsweise fragen:

„Ich möchte stärker auch persönlichkeitsbezogene Lernziele in meinen Unterricht integrieren. – Wie verändert sich mein Unterricht, wenn ich das tue?“

Wenn Sie selbst momentan (noch) nicht unterrichten:

Probieren Sie aus, was Ihnen leicht oder schwerfällt, wenn Sie zu einer bestimmten Lehrwerkseinheit Lernziele formulieren. Eine Frage könnte lauten:

„Was müsste ich verändern, damit beobachtbare Lernziele herauskommen? Welche Hilfen / welche Unterstützung bräuchte ich?“

mit Störungen im Unterricht umgehen

Wie gehen Sie mit Störungen in Ihrem Unterricht um, die Sie bei der Unterrichtsplanung ja nicht voraussehen können? Welche Störungen treten öfter auf? Gibt es vielleicht etwas, das Sie und den geplanten Unterrichtsablauf nachhaltig stört? Was könnten Sie nach dem, was Sie in dieser Einheit dazu erfahren haben, verändern, um mit der Störung besser umgehen zu können.

Hier könnte Ihre Frage lauten:

„Wenn ich X oder Y bei der Planung beherzige, wie verändert sich dann das Verhalten meiner Schülerinnen und Schüler? Tritt die Störung dann auch auf und wenn ja, wie?“



Aufgabe 85



Formulieren Sie eine Leitfrage zu Ihrer Praxiserkundung und notieren Sie diese und 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:



Zusammenfassung

Wir haben mit dieser Einheit *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* Ihre alltägliche Arbeit als Lehrerin oder Lehrer mit den externen Faktoren und Vorgaben in Verbindung gebracht, die Ihren Unterricht beeinflussen können. Das sind sich verändernde bildungspolitische Ziele, ministerielle Vorgaben wie Standards und Curricula sowie Vorstellungen davon, wie das Lehren und Lernen in einem modernen Unterricht ablaufen soll. Manche dieser Einflussfaktoren sind überall präsent wie der GER, der seinen Einfluss bis weit über die europäischen Klassenzimmer hinaus zeigt.

Unser Ziel war, Sie für diese Einflussfaktoren zu sensibilisieren, Ihnen zu verdeutlichen, dass sie Eingriffe in Ihren Unterrichtsalltag bedeuten, Ihnen aber in Ihrem Unterricht auch Hilfestellung sein und Orientierung bieten können.

Sie haben hoffentlich in den Recherchen zu den Vorgaben und Rahmenbedingungen in Ihrem Land interessante Informationen gefunden, die dabei helfen, Tendenzen zu erklären, die Ihnen sicher längst aufgefallen sind. Vielleicht sind Sie durch diese Einheit auch ermutigt, Entwicklungen weiterzuerfolgen und zu diskutieren.

Wir hoffen sehr, dass Sie Anregungen dazu erhalten haben, Ihre Unterrichtsplanung mit Blick auf bestimmte Fragen zu überdenken und Ideen dazu zu entwickeln, was Sie in Zukunft Neues ausprobieren möchten. Sich als Lehrer/Lehrerin weiterzuentwickeln und zu merken, wie Kompetenzen wachsen, hat ja etwas sehr Beflügelndes, das sich auf alle am Unterricht Beteiligten überträgt.

Nicht zuletzt hoffen wir, dass diese Einheit zu fruchtbarem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über Unterricht geführt hat, der Ihnen verdeutlicht hat, dass Deutschunterricht überall ein bisschen anders verläuft, aber ein guter Ausgangspunkt für das Weiterlernen von Ihnen selbst als Lehrerin oder Lehrer ist.

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 7

1. *persönlichkeitsbezogene Kompetenz*
2. deklaratives Wissen
3. prozedurale Fertigkeit
4. *persönlichkeitsbezogene Kompetenz*
5. prozedurale Fertigkeit
6. deklaratives Wissen
7. prozedurale Fertigkeit

Aufgabe 8

einen Aufsatz verfassen: schriftliche Produktion
 sinngemäß übersetzen, paraphrasieren: schriftliche Sprachmittlung
 Fernsehsendungen und Filme verstehen: auditiv-visuelle Rezeption (Hör-Seh-Verstehen)
 an einer Diskussion teilnehmen: mündliche Interaktion
 eine E-Mail oder einen Brief verfassen: schriftliche Interaktion
 einem längeren Text spezifische Informationen entnehmen: visuelle Rezeption

Aufgabe 9

| Aussage | richtig | falsch |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Grammatische Kenntnisse und kommunikative Kompetenz haben nichts miteinander zu tun. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Wenn man grammatische Kompetenz beschreibt, dann geht es vor allem um Wissen über Regeln (deklaratives Wissen). | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Der angemessene Gebrauch von Grammatik (prozedurales Wissen) ist im Hinblick auf kommunikative Kompetenz wichtiger als das deklarative Regelwissen. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn man Regelwissen hat, dann kann man möglicherweise eine Grammatikaufgabe in einem Test korrekt lösen. D.h. aber nicht automatisch, dass man auch die Grammatik in einer kommunikativen Situation korrekt verwenden kann. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Rechercheergebnis

Im Jahre 2011 existieren Übersetzungen des GER (CEFR auf Englisch) in insgesamt 38 Sprachen.

Aufgabe 11

Situation 1:

Unserer Meinung nach eher nicht handlungsorientiert, auch wenn die Entscheidung vom jeweiligen Kontext abhängt:

Wenn Lehrerin Olga z.B. Studienanwärter unterrichtet, die in Deutschland Germanistik studieren wollen und später als Deutschlehrende arbeiten möchten, dann ist eine recht hohe Korrektheit wichtig. Olga sollte jedoch bei ihrer Korrektur immer beachten, dass ihre Lernenden durch die Korrekturen nicht bei der Kommunikation untereinander behindert werden. Unterrichtet Olga hingegen z.B. Studienanwärter, die in Deutschland Ingenieurwissenschaften studieren werden, dann ist eine hohe Korrektheit nicht zwingend notwendig. Sie sollte dann also vor allem dann korrigieren, wenn die Äußerungen in Deutschland zu Missverständnissen führen könnten. Im zweiten Fall wäre die beschriebene Situation also keinesfalls handlungsorientiert.

Situation 2:

Unserer Meinung eher handlungsorientiert, denn Fremdenführer sind insbesondere mündlich tätig: Sie beschreiben, erklären und sprechen mit Touristen.

Situation 3:

Diese Situation kann ohne eine weitere Beschreibung des jeweiligen Unterrichtskontextes nicht eindeutig als handlungsorientiert oder nicht handlungsorientiert charakterisiert werden.

Ein Unterrichtskontext, der eindeutig für Handlungsorientierung spricht, ist z.B.: Yuki nimmt die Geschichte als Anlass für eine authentische mündliche Kommunikation über ähnliche Situationen in der Lebenswelt der Lernenden. Wenn Yuki dagegen die Geschichte ausschließlich auf stilistische Mittel hin analysiert, dann handelt es sich eindeutig um keine handlungsorientierte Verwendung der Kurzgeschichte.

Weitere Hinweise zu Merkmalen eines handlungsorientierten Unterrichts aus der Sicht der allgemeinen Didaktik finden Sie z.B. unter:

http://de.wikipedia.org/wiki/Handlungsorientierter_Unterricht



Aufgabe 14

| Lernziel | handlungs- und kompetenzorientiert? | | Begründung |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | ja | nein | |
| Die Lernenden können Wortbildungsregeln aufzählen. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | Das reine Aufzählen von Regeln bedeutet nicht, dass man diese Regeln dann auch in sprachlichen Handlungen verwenden kann. |
| Die Lernenden können auf der Basis der im Unterricht vermittelten Wortbildungsregeln neue Wortformen bilden, die sie für eine Äußerung brauchen. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Das Ziel ist nicht nur die Kenntnis der Regel. Es wird gleichzeitig – z.B. über bestimmte Übungen – beim Lernenden die Kompetenz entwickelt, wie man Wortbildungsregeln dafür nutzen kann, neue Wortformen selbst zu bilden und diese dann auch kontextadäquat zu verwenden. |
| Die Lernenden sollen die Regeln für den Gebrauch des Konjunktivs 1 nennen können. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | Das Nennen der Regeln allein bedeutet nicht, dass man den Konjunktiv 1 auch kontextadäquat gebrauchen kann. |
| Die Lernenden können sich gegenseitig begrüßen. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Es wird eine authentische Handlungssituation angeführt, die die Lernenden bewältigen sollen. |
| Die Lernenden sollen das Diktat bestehen, das ich ihnen vorlese. | <input type="checkbox"/> | eher <input checked="" type="checkbox"/> | Es wird nicht klar, welche Kompetenzen im Unterricht entwickelt und überprüft werden sollen. |
| Die Lernenden können eine Mail an einen deutschen Austauschpartner verfassen. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Es wird eine authentische Handlungssituation angeführt, die die Lernenden bewältigen sollen. |

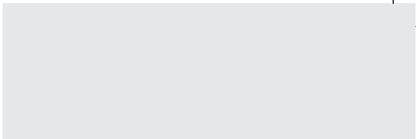
Aufgabe 15

1. Komplexität des produzierten Textes
A1: einfache, isolierte Äußerungen
C2: effektive komplexe Texte
2. Vertrautheit des Themas
B1: Texte aus dem eigenen Interessengebiet
B2: keine Einschränkung beim Thema

Aufgabe 20

Von den meisten Lernenden erreichte Kompetenzen
Die Lernenden können ...

- sich, wenn der Gesprächspartner kooperativ ist und sich anstrengt, verständlich machen,
- die eigene Meinung darstellen,
- über ihre eigene Lebenswelt sprechen,
- ihre Äußerungsabsicht weitgehend realisieren, wenn der Gesprächspartner kooperativ ist. Sie machen allerdings viele Fehler.

**Aufgabe 21**

Einige Beispiele:

- einkaufen
- von persönlichen Vorlieben erzählen
- von kulturell gebundenen Kleidungs Vorschriften erzählen
- über eine eigene erlebte Einkaufssituation berichten

Aufgabe 24

Es könnte Ihnen z.B. Folgendes aufgefallen sein:

- a) Im fett Gedruckten steht eine allgemeine Kann-Beschreibung, die dann mit einzelnen Beispielen erläutert wird. Man spricht dann von einem Deskriptor, der durch Indikatoren erläutert wird.
- b) Es geht hier immer um Inhalte, die dem Schreibenden in seinem Alltag vertraut sind. Dies hat mit der Niveaustufe B1 zu tun. Die Texte, die der Lernende auf der Stufe B1 verfassen kann, werden als „kurz“, „einfach“, „unkompliziert“ beschrieben.

Aufgabe 37

1: Lernziel(e), 2: Ausgangslage, 3: Lernaktivitäten, 4: Lehraktivitäten, 5: Arbeits- und Sozialform, 6: Materialien, 7: Medien, 8: Evaluation

Aufgabe 39

| Ziele der Unterrichtseinheit | Aspekte, die Lernziele klassifizieren |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Die S* können nach ihrem individuellen Kenntnisstand arbeiten. | E) Die S werden da abgeholt, wo sie sind, können sich selbst Ziele stecken. D) Die S arbeiten aufgabenteilig und binnendifferenziert. |
| Die S arbeiten zusammen und unterstützen sich gegenseitig. | D) Die S arbeiten aufgabenteilig und unterstützen sich gegenseitig. |
| Die S trainieren Hör-Sehverstehensstrategien. | B)/E) Eine Strategie wird angewandt und trainiert. |
| Die S erfahren, was in deutschsprachigen Ländern passiert bzw. diskutiert wird. | A) Erarbeitung von Wissen |
| Die S trainieren ihre Kompetenz, das Internet als Hilfsmittel zu benützen. | E)/F) |
| Die S üben zusammen in der Gruppe, eine digitale Präsentation zu erstellen. | F) S erwerben prozedurales Wissen im Umgang mit digitalen Medien D) Die Produkte der S kommen zum Leuchten und werden gewürdigt, Kooperation durch Aufgabenteilung |
| Die S kommunizieren über die Nachrichten, wenn sie das Quiz auswerten. | A) Kommunikation über den Inhalt B) Anwendung neuer Strukturen, neuen Wortschatzes |
| Die S erstellen Aufgaben für andere S, das heißt, sie sind aktiv. | D) Interaktion B) Festigung von Wortschatz und Strukturen durch Erstellung von Aufgaben E) Strategie der Wissensüberprüfung wird trainiert |
| Die S erweitern ihren Wortschatz. | B) |
| Die S trainieren ihre Schreibfertigkeit, indem sie das Quiz erstellen. | B) Training der Teilfertigkeit Schreiben |
| Die S erfahren möglicherweise, dass Nachrichten zu/aus Deutschland in ihrer Kultur einen anderen Stellenwert haben oder anders dargestellt werden. | C) |

S* = Schülerinnen und Schüler





Aufgabe 42

| Lernzielbereich | Nummer Teillernziel |
|-------------------------------|---------------------|
| Wortschatz/Lexik | 4, 9 |
| Strukturen (Grammatik) | 5, 6, 10 |
| Aussprache/Intonation | 2 |
| Schlüsselkompetenz | 11 |
| Lernstrategien | 7, 8 |
| (interkulturelle) Landeskunde | 1, 3 |

Aufgabe 43

- a) globales Lernziel:
- Über Kleidung sprechen, Gefallen/Missfallen ausdrücken
- b) Teillernziele im Bereich der sprachlichen Mittel:
- kennt das Wortfeld Kleidung, kennt das Genus und die Pluralformen ausgewählter Kleidungsstücke
 - kennt Adjektive der Bewertung
 - kennt die Struktur: *Sieh mal der ..., der ist ... /Wie findest du den ... ? Den finde ich ...*
 - kennt die Demonstrativartikel *den/das/die/die*
 - *kennt* Intonation des Fragesatzes
- c) Teillernziele im Bereich Landeskunde:
- weiß um die Tatsache, dass Frauen in Deutschland einkaufen gehen können
 - kennt Preise und Angebot in Deutschland
- d) Teillernziele im Bereich prozedurales Wissen:
- kann sprachliche Strukturen/Redemittel automatisiert anwenden
 - kann Genus der Kleidungsstücke memorisieren
 - kann Satzmelodie richtig realisieren
 - kann Begriffe phonetisch verständlich aussprechen
- e) Teillernziele im Bereich persönlichkeitsbezogene Kompetenz:
- verbessert die Fähigkeit im Umgang mit kommunikativen Situationen
- f) hier hatten die TN wohl noch Schwierigkeiten:
- im Bereich der Lexik und der Grammatik: sie hatten das Genus der Kleidungsstücke noch nicht automatisiert zur Verfügung
 - im Bereich kommunikative Fertigkeit: die Automatisierung der Wendung *Wie findest du ...* war noch nicht ausreichend
 - im Bereich der Aussprache: die Aussprache von Vokalen wie z.B. in *Wie findest ...* war noch nicht ausreichend geübt und gefestigt



Aufgabe 50

| Szene | Lernaktivitäten |
|-------|--------------------------------------------------------------|
| 6 | Die S* präsentieren Ergebnisse auf dem Overheadprojektor. |
| 3 | Die S hören Vokabeln von einer CD. |
| 1 | Die S beantworten die Fragen der Lehrerin. |
| 7 | Die S notieren Grammatikregeln in ihr Heft. |
| 9 | Die S sprechen einen Dialog vor der Lerngruppe. |
| 5 | Die S bearbeiten ein Arbeitsblatt. |
| 4 | Die S ordnen Bilder an der Tafel. |
| 8 | Die S vergleichen ihre Lösungen mit denen ihrer Lernpartner. |
| 2 | Die S bearbeiten eine Übung im Lehrwerk. |

S* = Schülerinnen und Schüler

Aufgabe 52

1: Kettenübung, 2: Lehrervortrag, 3: Einzelarbeit, 4: Rückendiktat, 5: Klassenspaziergang, 6: Karussell/Aquarium, 7: Partnerarbeit, 8: Frontalunterricht, 9: Gruppenarbeit, 10: Autogrammjagd

Aufgabe 53

Beispielantwort:

| Schritt | Sozial-/Arbeitsform Lehrerhandbuch | auch meine Wahl | Begründung |
|----------|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Arbeit im Plenum | ja | Es steht nur eine Europakarte zur Verfügung, die aber groß genug ist, sodass alle Lernenden sie gemeinsam betrachten können. |
| 2 | Einzelarbeit | ja | Selektives Lesen und Ordnen am besten in Einzelarbeit möglich, kognitiv aufwendig. |
| 3 | Partner- oder Gruppenarbeit | ja | Wortschatz wird zusammengetragen, dabei ergänzen sich die Lernenden mit ihren Ideen. |
| 4 | Partnerarbeit | ja | In Partnerarbeit kommen viele Lernende parallel dazu die neue Struktur üabend anzuwenden. |
| 5a, b, c | Einzelarbeit | ja | Die Lernenden sichern die Ergebnisse jede/r für sich. Auf diese Weise schreiben alle die Perfektformen auf und merken sich diese. |

Aufgabe 54

| | Integrationskurs | Goethe Institut München 8 |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ziele der Lehrkraft | Die Lehrerin wollte mit den authentischen Kleidungsstücken im Unterricht die Kommunikationssituation greifbarer machen. Überdies wählte sie Kleidungsstücke, die nicht so alltäglich sind und zur Beurteilung geradezu herausfordern. | Die Lehrerin wollte durch die authentischen Materialien, die sie unter einem Fühltuch versteckt hat, die Lernenden dazu bringen, zu raten und so ihren Wortschatz zu erweitern. Außerdem wollte sie bei dieser Zielgruppe auch das sinnliche und haptische „Begreifen“ von Gegenständen als Memorisierungshilfe nützen. |
| Reaktion der Lernenden | Die Lernenden reagieren sehr humorvoll und motiviert, ihnen fällt es nicht schwer, in die Kommunikationssituation hineinzugehen und es fällt ihnen leichter, die Mini-Dialoge zu spielen, wenn sie etwas in der Hand halten. | Die Lernenden sind ebenfalls sehr motiviert und nehmen die Gelegenheit, etwas anzufassen, gerne wahr. |

**Aufgabe 56**

| | vorgeschlagenes Material | zusätzliches Material | Begründung |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | gezeichnete Karte der Donau im Lehrwerk | Europa-Karte im Internet | Aktualität, Länder sind erkennbar bzw. die Ländernamen sind erwähnt |
| 2 | Kurztexte im Lehrwerk | – | über die Kurztexte wird Wortschatz erarbeitet, der den Kenntnissen der Teilnehmenden entspricht |
| 3 | Liste mit Ferienwörtern (Substantive und Verben) im Lehrwerk | Ansichtskarten, auf denen von einer Reise berichtet wird | Motivation: Authentisches Material, das jede Teilnehmerin / jeder Teilnehmer mit in den Unterricht bringen kann |
| 4 | Fragen im Lehrwerk, die zur Verwendung des eingeführten Wortschatzes im Perfekt auffordern | Rollenkarten zur Vorbereitung eines Dialogs: Zwei Personen berichten einander von ihren Urlaubsplänen und fragen nach Erfahrungen; Wörterbuch | Teilnehmende können eigene Erfahrungen einbringen: gehen von dem bereits entwickelten Wortschatz aus und ergänzen die Ferienwörterliste um eigene Vorschläge, arbeiten mit dem Wörterbuch |
| 5 a–c | Tabelle der Perfektformen, Visualisierung der Regel zur Perfektbildung im Lehrwerk | Regel in einer für Teilnehmende geeigneten Grammatik | die Benutzung der Grammatik anleiten |

Aufgabe 57

- Regel und Formen in Lehrwerk, Heft, Tafelbild, auf Folie für Overheadprojektor sammeln
1. Tabelle zu den Perfektformen auf ein Plakat schreiben, das als Merkhilfe im Klassen-/Kursraum aufgehängt wird.
2. Lernende schreiben Infinitive und Partizipien auf Karten aus der Lernkartei.

Aufgabe 58

- Lehrkraft unterstützt die Lernenden beim Verstehen der Aufgabenstellung und gibt den Lernenden nach Wunsch Rückmeldung zu den Ergebnissen.
- Lehrkraft initiiert Zusammenarbeit der Lernenden untereinander, wenn es zu Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgabe kommt.
- Lehrkraft prüft die Ergebnisse der Lernenden um zu sehen, ob sie weitere Lernangebote brauchen.

Aufgabe 59

- ... die verschiedenen Sequenzen meines Unterrichts ankündige und abschließe.
- ... Arbeitsaufträge verständlich stelle und das Ziel der Übung nenne.
- ... mit ihnen gemeinsam Regeln für unseren Umgang miteinander im Unterricht aufstelle.
- ... die fehlerhafte Äußerung eines Lernenden wiederhole und dabei richtigstelle.
- ... sie nach der Verwendung neu eingeführter sprachlicher Strukturen lobe.
- ... Fragen stelle, Denkanstöße formuliere oder auch bestimmte Gegenstände mit in den Unterricht bringe.
- ... ihnen auch mal eine muttersprachliche Übersetzung gebe, wenn sie Verstehensprobleme haben.

Aufgabe 63

- Unterrichtseinheiten beginnen mit einer Einstimmung/Motivation, in der man versucht, Aufmerksamkeit zu erreichen und die Lernenden dazu zu bewegen, sich aktiv einzubringen.
In dieser ersten Phase von Unterricht wird das Thema / der Text / die Aufgabe oder die Fragestellung präsentiert. Daran anschließend folgt eine ausreichend lange Phase der Erarbeitung und Präsentation des Erarbeiteten. Die dritte Phase dient der Verankerung des Geübten, sodass dieses in der Sprachverwendung außerhalb des Unterrichts abrufbar ist.



Aufgabe 66

| Lehr-/Lernaktivität | Einstieg | Erarbeitung | Sicherung/Anwendung |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Aktivierung von Vorwissen | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Präsentation | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |
| Systematisierung | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |
| Semantisierung | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |
| reproduktives Üben | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |
| teilreproduktives Üben | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |
| Transfer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |

Aufgabe 67

- Schritt 1: *Einstieg, Präsentation 1*
- Schritt 2: Präsentation 2, Verständnissicherung
- Schritt 3: Semantisierung, Systematisierung 1, Automatisierung
- Schritt 4: Übung
- Schritt 5: Präsentation 3
- Schritt 6: Systematisierung 2
- Schritt 7: Anwendung

Aufgabe 68

A. Boomerang; B. lineare; C. zyklische

Aufgabe 70

Beispielantwort zum aufgabenorientierten Mini-Projekt „Meine Stadt“ nach einer Idee aus *Dimensionen*. Lernstation 10, S. 240.

a)

Beschreibung der Aufgabe: Mini-Projekt „Meine Stadt“

1. Besucht eure Lieblingsstadt im Internet. Was erfahrt ihr dort über eure Stadt? (... .de/.at/.ch/.fl/...) (Internetrecherche, EA; Präsentation vorbereiten)

Wo liegt sie? Was wird im www über die Stadt präsentiert? Gibt es besondere Sehenswürdigkeiten / berühmte Menschen / andere Besonderheiten? Was gefällt euch besonders gut an der Stadt?

2. Stellt euren Mitschülerinnen und Mitschülern eure Stadt vor (ca. 3–5 min). Bereitet für eure Präsentation ein Plakat, eine OH-Folie, eine Tischvorlage, einen Stadtplan vor.

b)

| Merkmal | Die Aufgabe ... | Beobachtungen |
|---------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A | versetzt die Lernenden in reale Kommunikationssituationen. | Lernende sprechen miteinander und erzählen/berichten einander von ihrer Lieblingsstadt, wie sie es auch nach einer Reise tun würden. |
| B | ist bedeutungs- und inhaltsorientiert. | Ausgangspunkt ist die eigene Lieblingsstadt, die Lernenden nehmen aber eine neue Perspektive zu ihrer Stadt ein: sie erfahren in dieser Aufgabe, wie sich ihre Stadt im Internet darstellt und lernen darüber vielleicht noch etwas Neues. |
| C | ist an den Ressourcen der Lernenden orientiert. | Lernende lesen und verstehen die Internetseiten, gestützt auf ihr Vorwissen zu ihrer Stadt. Bei der mündlichen Vorstellung ihrer Stadt können sie auf die Darstellung der Stadt im Internet zurückgreifen, sie können sie aber auch mit ganz einfachen Hauptsätzen beschreiben. So kann die Aufgabe Lernenden verschiedener Sprachniveaus angeboten werden. |
| D | ist produkt- bzw. ergebnisorientiert. | Ergebnis der Aufgabe ist ein mündlicher Text, ein „Bericht“ oder ein „Referat“ von ca. 3–5 min., der durch eine Illustration gestützt wird. Zuhörer sind die Mitlernenden. |

c)

| Anforderung | Teilkompetenz Die Lernenden müssen ... |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Verfügbarkeit sprachlicher Mittel (Wortschatz, Redemittel, Aussprache, Intonation, Orthografie) | <ul style="list-style-type: none"> – den Wortschatz zu Sehenswürdigkeiten und wichtigen Plätzen der Lieblingsstadt kennen, – Verben wie „unterwegs sein, bummeln, über-/durchqueren“ kennen und verwenden können, – Modalverben: möchten/mögen, können, dürfen, (nicht) müssen kennen und verwenden können, – Redemittel „eine Stadt beschreiben“, „einen Weg beschreiben“ kennen und verwenden können, – laut und deutlich aussprechen können. |
| inhaltliches/interkulturelles Wissen | <ul style="list-style-type: none"> – Sehenswürdigkeiten und Lieblingsplätze in ihrer Stadt kennen, – dieses beschreiben können, – begründen können, warum ihnen etwas gefällt. |
| sprachliche Handlungsfähigkeit | <ul style="list-style-type: none"> – kursorisch lesen, detailliert lesen und verstehen können, – laut und verständlich frei sprechen/vortragen und Bezüge zu der Illustration herstellen können, – als Zuhörer positive Hörsignale (hm, Kopfnicken) senden bzw. Rückfragen stellen können. |
| mediale Kompetenzen | <ul style="list-style-type: none"> – im Internet Informationen recherchieren können. – Abbildungen auf Vorlagen für Folien und Tischvorlagen kopieren können. – ein Textverarbeitungsprogramm bedienen können. |
| Fähigkeit zu selbstständigem Lernen | <ul style="list-style-type: none"> – sich ein Ziel für das Mini-Projekt setzen können, – relevante Internetseiten/Informationen auswählen können. |
| Fähigkeit zur Verwendung von Lernstrategien | <ul style="list-style-type: none"> – Inhalte einer Präsentation auf Kärtchen vorbereiten und sich während des Referats an den Notizen orientieren können. |

d)

Rückwärtsplanung: Zielaufgabe: Mini-Projekt „Meine Stadt“

Aktivität 1: Ü1, GA:

„Ergänzt mit passenden Verben: *bummeln, überqueren – unterwegs sein – benutzen – gehen* und bildet Sätze!“

In meiner Lieblingsstadt kann ich ...

den Platz ...

durch die Straßen ...

am Fluss entlang ...

mit dem Fahrrad ...

den Berg hinauf ...

die Fußgängerzone ...

Aktivität 2: Ü2: Rollenspiel „nach dem Weg fragen“, Partnerarbeit, Hilfsmittel: ein Stadtplan für jedes Team, ein Wörterkasten mit folgenden Wörtern: *am, auf, nach links/rechts, geradeaus, zum, über, mittendrin, zur, an der* usw.

Lernende A hat sich verlaufen und fragt eine Passantin: „Wie komme ich denn zu dem Biergarten im Schlosspark?“

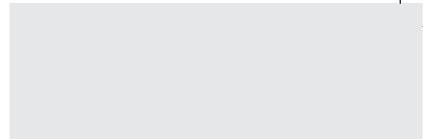
Lernender B gibt Auskunft.

oder

Aktivität 3: Übung im Plenum: Wortschatz wiederholen in Kombinationen

Alle L stehen auf und gehen – eingeteilt in A und B – durch den Klassenraum. Wenn die Musik / die Trommel / das Klatschen endet, sucht sich jede/r einen Partner. Lernende A nennt einen Ort / eine Sehenswürdigkeit (die Brücke, die Einkaufsstraßen, die Altstadt, der Dom, die Freibäder, die Parks usw.) und Lernender B ergänzt ein passendes Verb, sodass entweder A oder B einen Satz bilden können. Sollten A/B keinen Satz bilden können, geht A weiter und fragt die nächste Lernpartnerin / den nächsten Lernpartner.

Beispiel: A: *die Kirchen* – B: *besichtigen* – „Ich besichtige gern die Kirchen in Prag.“



Die Wortschatzkombinationen werden nach der Übung auf einem Lernplakat gesammelt und im Klassenraum aufgehängt.

Aktivität 4: Vorbereitendes Gespräch über das Mini-Projekt wird in Partnerarbeit geführt. Leitfragen: „Über welche Stadt wirst du sprechen? Mit welchem Fokus wirst du recherchieren? Wie willst du die Informationen notieren, damit du dir beim Sprechen helfen kannst? Wie könntest du deine Stadt anschaulich machen/präsentieren?“

Aufgabe 72a

Mögliche Antworten wären:

- *bringen eigene Redebeiträge in den Unterricht ein.*
- Die Aufgaben sind so gestellt, dass Lernende ihr Wissen, ihre Ideen und Deutungen aktivieren und formulieren.
- Lernende arbeiten in Gruppen- oder in Partnerarbeit und tauschen sich dort zum Thema aus. Es gibt dabei eine Rollenverteilung: eine/r moderiert, eine/r hält die Ergebnisse fest, eine/r achtet auf die Zeit usw.
- Lernende entdecken grammatische Regeln selbstständig und erschließen sich selbstständig den Wortschatz eines Textes.
- Lernende beantworten die Fragen der Mitlernenden, die Lehrkraft greift dabei nur unterstützend ein.
- Lernende führen parallel zum Unterricht ein Vokabelheft, schreiben an die Tafel / das interaktive Whiteboard, recherchieren im Internet usw.
- Lernende gestalten selbst Aufgaben/Übungen für die Mitlernenden, moderieren Arbeitsprozesse, geben Feedback zu Lernergebnissen.

Folge:

- *Lernende sind konzentriert am Unterricht beteiligt.*
- Lernende übernehmen selbstbewusst neue Rollen.
- Lernende greifen intensiv auf Hilfsmittel wie Wörterbücher und Grammatiken zurück.
- Der Sprechanteil der Lernenden ist hoch.
- Lehrende beraten einzelne Lernende im Unterricht.

Aufgabe 73

- a) Die Lernenden werden in dieser Einstiegsphase (sprachlich) aktiv, indem sie ...
- das Verb verstehen,
 - das Verb im Wörterbuch nachschlagen,
 - das Verb mimisch und gestisch vorführen,
 - das Verb raten und aussprechen.

b) Ein möglicher Tipp:

Der Lehrer könnte seine Lernenden auffordern, selbst ein reflexives Verb zu finden und auf einen Zettel zu schreiben, das man pantomimisch darstellen kann.

Oder:

Der Lehrer könnte die Lernenden nach der pantomimischen Präsentation des gesuchten Verbs darin unterstützen, einen korrekten Satz mit dem Verb zu bilden. Ein/e Lernende/r könnte den korrekt formulierten Satz dann auch selbst an die Tafel schreiben.

Aufgabe 74

Das Prinzip ist interkulturelle Orientierung.

Aufgabe 75

1-B; 2-A; 3-B/E; 4-F; 5-G; 6-D; 7-C



Aufgabe 76 a)

| Leitfragen zur Umsetzung von Handlungsorientierung | Ihre Antwort/Einschätzung |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Führen die L sprachliche Handlungen aus, die auch „im richtigen Leben“ vorkommen könnten? Welche? | <i>Nein, so erzählt man normalerweise nicht, das zu Erzählende / die Inhalte sind bereits vorgegeben.</i> |
| 2. Trainieren die L das sprachliche Handeln in authentischen Kommunikationssituationen? | Nein, Kettenübung mit vorgegebenen Inhalten und Strukturen ist keine authentische Kommunikationssituation. |
| 3. Baut der Unterricht diese sprachliche Handlungsfähigkeit systematisch auf (durch Training von Strukturen, Wortschatz, Flüssigkeit, Aussprache und Pragmatik)? | Das kann man an dieser Einzelübung nicht erkennen. |
| 4. Kommen die L in Situationen, in denen sie als „sie selbst“ kommunizieren? | Nein, siehe Antwort auf Frage 2. |
| 5. Wird die Anwendung relevanter sprachlicher Strukturen trainiert? | Ja, die Struktur ist relevant für das Erzählen von Ereignissen/Erlebnissen. |
| 6. Regt die Situation die L dazu an, sich zu den Themen sprachlich korrekt und authentisch zu äußern? | Über sich erzählen ist eigentlich interessant für Jugendliche; erzählen, was sie tun, bevor sie zur Schule gehen, vermutlich weniger. |
| 7. Gibt es die Möglichkeit für die L zu prüfen, ob sie erfolgreich sprachlich handeln? | Nein. |
| 8. Haben die L die Gelegenheit, beim Lernen alle Sinne zu gebrauchen? | Nein. |

Fazit: Diese Übung ist eher weniger handlungsorientiert.

b)

Möglichkeit zur besseren Umsetzung des Prinzips Handlungsorientierung:

- Eine eher offene Situation als Impuls für die Sprachhandlung vorgeben, von der die Lernenden selbst erzählen können: „Was XY neulich/gestern erlebt hat ...“
- Die Lernenden einen Morgen oder Vormittag beschreiben lassen, den ihr Idol oder ihr Held erlebt hat:
„Nachdem Pink/Justin Bieber/Ronaldinho den Wecker ausgeschaltet hat, ... er/sie ...“
- Eine Situation für mündliches Erzählen vorgeben: „Ruf deine Freundin Pink an und erzähle ihr, was du am Samstag gemacht hast.“
- Lernenden ermöglichen, das eigene mündliche Erzählen zu hören: „Ruf deine Freundin an und erzähle ihr, was du am Samstag gemacht hast. Nimm das Gespräch mit deinem Computer, deinem Handy oder deinem I-Pod/MP3-Player (Dateiformat mp3) auf.“

Aufgabe 77

Alle Kommentare der beiden Lehrkräfte können als Indikatoren für Handlungsorientierung gelten.

Aufgabe 79

| Zeit | Teillernziel | Lernaktivität | Sozial- und Arbeitsform | Lernmaterial | Medien / Hilfsmittel | Lehraktivität |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 10 min | TN kennen den Verlauf der Donau und kennen die Länder, durch die die Donau fließt. | TN* suchen den Verlauf der Donau und notieren auf einem Arbeitsblatt die Länder, durch die sie fließt. | Partnerarbeit | Karte der Donau | Arbeitsblatt | Lehrkraft unterstützt TN dabei. |
| 10 min | TN können einem Text selektiv Informationen entnehmen, um Bild und Textabschnitte zuzuordnen und eine beschriebene Reiseroute nachzuvollziehen. | TN lesen kurze Texte, ordnen den Urlaubsstationen Fotos zu und markieren die Stationen auf der Karte. | Einzelarbeit | Karte der Donau, Lesetexte aus <i>studio d A1</i> , S. 150, Ü2 | Lehrwerk, Overheadprojektor | Lehrkraft unterstützt und klärt Verständnisfragen. |
| 10 min | TN kennen die Bedeutung der „Ferienwörter“, die im Text vorkommen. | TN ordnen Wortkarten einander zu und lesen die Verbindungen laut vor. | Partnerarbeit | Wortkarten, auf denen die Nomen und die Verben (Aktivitäten) getrennt voneinander stehen | Wortkarten | Lehrkraft verteilt Wortkarten und unterstützt die TN. |
| 10 min | TN können die vorgegebene Struktur „Haben Sie schon einmal ...?“ verwenden und darauf reagieren. | TN beantworten Fragen wie „Haben Sie schon einmal eine Radtour gemacht?“ und benennen die Formen für das Perfekt. | Plenum | Karten, auf denen die Teile des Fragesatzes stehen und visualisiert werden | Pinnwand | Lehrkraft stellt die Fragen, pinnt sie an die Wand. |
| 10 min | TN erkennen Perfektformen im Text und können diese den verschiedenen Formen der Partizipbildung von schwachen Verben zuordnen. | TN suchen die Perfektformen im Text und übertragen sie in eine Tabelle. 2 TN schreiben die Ergebnisse auf eine Overheadfolie. | Einzelarbeit | Lesetext aus <i>studio d A1</i> , S. 150 und Arbeitsblatt | Lehrwerk, Overheadprojektor | Lehrkraft unterstützt. |
| 5 min | TN kennen die Regel zur Perfektbildung. | Folie wird an der Tafel vorgestellt, TN lesen ihre Lösungen vor und formulieren die Regel zur Bildung des Perfekts der regelmäßigen Verben mit haben. | Plenum | Folie/Arbeitsblatt | Wand, auf die Overheadbild geworfen wird. | Lehrkraft stellt die Aufgabe. |
| 10 min | TN können zu vorgegebenen verschiedenen Verben (z.B. trennbare Verben, Verben auf -ieren) das Partizip II bilden. | TN finden gemeinsam die Regel für die Bildung des Partizips von verschiedenen Verben (<i>trennbare Verben, Verben auf -ieren</i>). | Plenum | Folie/Arbeitsblatt | Overheadprojektor | Lehrkraft erklärt und moderiert die Regelfindung. |
| 15 min | TN wenden die Struktur des Perfekt und den neuen Wortschatz an. | TN machen Übung zum Perfekt im Buch, die im Anschluss gemeinsam besprochen wird. | Einzelarbeit | <i>studio d A1</i> , S. 151 | Lehrkraft erklärt und moderiert die Regelfindung. | Lehrkraft organisiert die Partnerbildung und hilft. |
| 10 min | TN können Infinitiven ihr Partizip 2 zuordnen | TN finden zusammengehörende Verben im Infinitiv und Partizipien II. | Plenum | Karten mit Verben und Partizipien | Karten | Lehrkraft moderiert die Partnerbildung und unterstützt. |

Glossar

A ... Anwendung

Anwendung wird diejenige → **Unterrichtsphase** genannt, in der die Lernenden eine neu eingeführte sprachliche Struktur in echter Kommunikation verwenden.

Arbeits- und Sozialformen

Sozialformen organisieren die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden im Unterricht. Je nachdem, ob die ganze Lernergruppe angesprochen wird oder diese aufgeteilt wird, sprechen wir von einer der folgenden Sozialformen: **Frontalunterricht** (ein Vortrag einer Lehrkraft im Plenum), **Gruppenarbeit** (mehr als zwei Lernende kooperieren), **Partnerarbeit** und **Einzelarbeit**.

Arbeitsformen gestalten diese Art der Interaktion noch genauer. Partnerarbeit kann z.B. in Form einer Kettenübung durchgeführt werden. Weitere Arbeitsformen sind Projektarbeit, **Stationenlernen**, Laufdiktat, **Rückendiktat** usw. und viele spielerische Formen.

Aufgaben

Aufgaben sind Angebote im Deutschunterricht, durch die die Lernenden die deutsche Sprache verwenden. Aufgaben bringen die Lernenden dazu, Deutsch zu verstehen, zu produzieren und auf Deutsch zu interagieren. Eine Aufgabe unterscheidet sich von einer → **Übung**. In Aufgaben werden mehrere Teilfertigkeiten integriert verwendet. Sie werden häufig interaktiv und in Gruppenarbeit gelöst. Wichtige Merkmale von Aufgaben sind: eine klare Zielstellung, ein genau beschriebener Ablauf der Aufgabebearbeitung, ein konkretes Ergebnis/Produkt.

Bei geschlossenen Aufgaben ist die Antwort oder die Lösung vorgegeben. Bei halboffenen Aufgaben wird eine bestimmte Antwort oder Lösung erwartet. Sie wird aber nicht vorgegeben. Bei offenen Aufgaben werden keine Antworten bzw. Lösungsmöglichkeiten angegeben.

Aufgabenorientierung

Aufgabenorientierung hat einen engen Bezug zur → **Handlungsorientierung**. Nach diesem Prinzip sollten Lernende in erster Linie mit → **Aufgaben** konfrontiert werden, die entweder mit ihrer Lebenswelt zu tun haben oder zukünftige sprachliche Handlungen anbahnen. Sie sollen Gelegenheit haben, „echte“ Fragestellungen zu entdecken und in der Fremdsprache zu beantworten. Neuer Wortschatz und grammatische Regeln können dabei eine Rolle spielen, sie stehen jedoch nicht – wie etwa im Fall von isolierten Grammatikübungen – im Fokus des Interesses.

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 ... Curriculum

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

D ... deklaratives Wissen

→ **Wissen**

E ... Einstieg

Als Einstieg wird die in die Lerneinheit einführende → **Unterrichtsphase** bezeichnet. Hier wird das Interesse der Lernenden geweckt, sie werden auf das neue Lernziel eingestimmt und sie aktivieren ihr Vorwissen zu Thema und Inhalten.

Einzelarbeit

→ **Arbeits- und Sozialformen**

Erarbeitung

In diese → **Unterrichtsphase** werden die Form und die Bedeutung von neuen sprachlichen Strukturen entdeckt oder eingeführt und eingeübt.

Europäisches Sprachenportfolio

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein inzwischen weltweit verbreitetes Instrument zur Förderung des Sprachenlernens. Es ist Eigentum der Lernenden und fördert ihre Autonomie zu lernen. Es umfasst die drei Teile Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier. Hier sammeln und dokumentieren die Lernenden ihre Leistungen, Sprachlernerfahrungen, Reflexionen zum Sprachenlernen und eigene Arbeiten.

explizites Wissen

→ **Wissen**

F

...

Fertigkeiten

→ **kommunikative Teilkompetenz**

Förderung von Lernerautonomie

Dieses Prinzip besagt, dass Lernende dabei unterstützt werden sollen, bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umzugehen. Unterrichtliche Entscheidungen und Verfahren sollten von Anfang an darauf abzielen, die bereits vorhandenen Sprachen und Sprachlernerfahrungen möglichst effektiv zu nutzen und zugleich auch auf das Lernen weiterer (Fremd)Sprachen vorzubereiten.

Frontalunterricht

→ **Arbeits- und Sozialformen**

G

...

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) ist ein Instrument, mit dessen Hilfe Prüfungen, Lehrwerke und Curricula miteinander vergleichbar werden. Er wurde mit dem Ziel entwickelt, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Sprachen des Einzelnen abzubilden und zu fördern. Besonders bekannt geworden sind die Niveaus und ihre Skalierungen, die die erreichte sprachliche → **Kompetenz** abbilden und benennen. Es orientieren sich viele Lehrwerke, Tests und Portfolios am GER.

Gruppenarbeit

→ **Arbeits- und Sozialformen**

H

...

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung ist das Prinzip eines Sprachunterrichts, in dem die Lernenden darauf vorbereitet werden, sprachlich handeln zu können, und dies auch in der Klasse / im Kurs simulieren. Als „kommunikative → **Kompetenz**“ zum obersten → **Lernziel** des Unterrichts wurde, fokussierte man kommunikative Situationen, authentische Sprechkanäle und Lernmaterialien sowie pragmatisch angemessenes sprachliches Handeln.

I

...

implizites Wissen

→ **Wissen**

Input

Der Begriff Input bezeichnet das schriftliche und mündliche Sprachmaterial, das den Lernenden zur Verfügung steht. Input erfolgt in der Regel über mündliche und schriftliche Texte in vielfältigen Textsorten, mithilfe unterschiedlicher Medien, über die Äußerungen der Lehrenden sowie der anderen Lernenden.

Input-Orientierung

→ **Output-Orientierung**

Interaktionsorientierung

Interaktionsorientierung bedeutet u.a., dass die Lernenden durch unterschiedliche Aufgabenstellungen dazu angeregt werden, in einem sozialen Kontext miteinander zu kooperieren. Dies heißt, dass die Lernenden z.B. im Rahmen eines Rollenspiels etwas aushandeln, jemanden überzeugen oder sich gegenseitig informieren.

interkulturelle Orientierung

Sprachliches Handeln ist immer in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden. Deshalb ist es laut dem Prinzip der interkulturellen Orientierung wichtig, dass der Unterricht Lernsituationen schafft, in denen die Lernenden die kulturelle Geprägtheit kommunikativer Handlungen in der Fremdsprache erfahren können.

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.

Kernlehrplan

Ein Kernlehrplan ist eine spezifische Form eines → **Curriculums**.

Er liefert keinen genauen Verlaufsplan und in der Regel keine verbindliche Auflistung von Inhalten des Unterrichts. Er gibt stattdessen ein sprachliches Abschlussprofil in Form von gestuften Teilkompetenzen vor. Das Abschlussprofil bildet einen zu erreichenden Standard ab. Kernlehrpläne lösen in vielen Ländern mittlerweile die input-orientierten Curricula ab.

kommunikative Teilkompetenzen

Der Begriff bezeichnet die Fertigkeiten wie das Hören und Lesen, das Sprechen und Schreiben, das Interagieren und die Sprachmittlung.

Kompetenzen

Kompetenzen befähigen Personen, bestimmte Aufgaben zu lösen. Sie umfassen insbesondere folgende Teilbereiche: **deklaratives** → **Wissen** (z.B. sprachliches Wissen, Weltwissen), mehr oder weniger automatisierte → **prozedurale Fertigkeiten** oder **prozedurales** → **Wissen** (z.B. etwas verstehen können, eine bestimmte Schrift beherrschen, einen Text verfassen können) und **persönlichkeitsbezogene Kompetenzen**, die Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen umfassen, die wichtigen Einfluss auf den Erfolg des Sprachenlernens haben (z.B. die Fähigkeit, sprachliche Fehler bei sich selbst tolerieren zu können; sich in andere hineinversetzen zu können; sich selbst motivieren zu können). **Schlüsselkompetenzen** umfassen Kenntnisse und Fähigkeiten, die für das sprachliche Lernen und Handeln in der Fremdsprache zentral sind.

Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung ist ein Schlüsselprinzip modernen Fremdsprachenunterrichts. Es besagt, dass es im Unterricht vor allem darauf ankommt, zu lernen, was man mit der Sprache tun kann: andere Menschen und Kulturen verstehen können, sich mit anderen verständigen können, Texte verstehen und produzieren können, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben aktiv teilnehmen können.

L**Lehraktivitäten**

Alle Handlungen einer Lehrkraft im Unterricht wie z.B. Lernende bei der Bearbeitung von → **Übungen** und → **Aufgaben** unterstützen, die Rollen im Unterricht verteilen, das Miteinander-Lernen moderieren.

Lernaktivitäten

Lernaktivitäten sind die Handlungen, die Lernende konkret ausführen, wenn sie lernen.

Lerneraktivierung

Prinzip für den Unterricht, nach dem sich die Lernenden so aktiv wie möglich am Unterrichtsgeschehen und am Lernprozess beteiligen sollten. Diese Leitlinie hat direkte Folgen für die Unterrichtsorganisation sowie für das Verhalten der Lehrkraft, die nicht mehr nur vermittelt, sondern die Lernenden zunehmend mehr in ihren Lernprozessen unterstützt und berät.

Lernerorientierung

Prinzip für den Unterricht, nach dem den Lernenden und ihren individuellen Lerndispositionen (z.B. Sprachlerneignung, Motivation usw.), ihrem individuellen Lernbedarf und Lernverhalten im Unterricht möglichst Raum gegeben wird. Lehrkräfte berücksichtigen in ihrem Unterricht das Alter, den sozioökonomischen Hintergrund, die vorhandenen Sprachen und Interessen ihrer Lernenden sowie deren Bedürfnis autonom zu lernen.

Lernziele

Lernziele sind diejenigen Ziele oder auch Kompetenzen, die die Lernenden durch Unterricht erreichen sollen. Lernziele beziehen sich im Fremdsprachenunterricht auf die drei Bereiche Wissen, Tun oder Handeln können und auf Einstellungen oder Haltungen.

Lernziele werden häufig auch in Form von → **Kann-Beschreibung** (aus dem Englischen can do) formuliert.

M**Medien und Hilfsmittel**

Im Kontext dieser Einheit alle Medien und Hilfsmittel, mit denen Lernmaterialien im Unterricht präsentiert werden, z.B. Lernplakate oder Interaktive Whiteboards.

Mehrsprachigkeitsorientierung

Meist haben Deutschlernende schon eine andere Fremdsprache gelernt, die ihnen dabei helfen kann, z.B. bestimmte Strukturen der Zielsprache schneller zu erkennen und die Bedeutung von Wörtern zu erschließen. Der Unterricht soll deshalb im Sinne der Mehrsprachigkeitsorientierung an den Sprachlern- und Kommunikationserfahrungen der Lernenden anknüpfen.

Modell Didaktische Analyse

Das Modell bietet der Lehrkraft sechs Leitfragen oder auch Planungskriterien an, anhand derer sie den Unterricht Schritt für Schritt planen kann. Mithilfe der Leitfragen können didaktisch begründet Entscheidungen während der Vorbereitung des Unterrichts getroffen werden. Der Bildungstheoretiker Klafki führte die Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung in allen Fächern ein (1962).

O**Output**

Mit Output werden alle mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Lernenden bezeichnet.

Output-Orientierung

Output-Orientierung bedeutet u.a., dass Lernziele in Form von erwarteten Lernergebnissen formuliert werden und dass die Zielerreichung auch überprüft wird.

P**Partnerarbeit**

→ **Arbeits- und Sozialformen**

persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

→ **Kompetenzen**

Präsentation

Die Lehrkraft stellt den zu lernenden Stoff vor und präsentiert die sprachlichen Mittel über verschiedene Lernmaterialien und Medien. Die Lernenden verstehen das Angebotene zunächst einmal global.

Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts

Mit Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts sind generelle Leitlinien gemeint, die das Handeln von Lehrkräften in ihrem Unterricht steuern und ihnen dadurch Orientierung bieten. Grundlegende Prinzipien wie z.B. → **Handlungsorientierung** oder → **Lerneraktivierung** legen wiederum bestimmte Organisationsprinzipien, Verfahrensweisen und methodische Prinzipien für den Unterricht nahe.

prozedurale Fertigkeiten

Prozedurale Fertigkeit ist eine Bezeichnung für ein Können, das mehr oder weniger automatisiert ist. Lernende sind sich ihres Könnens nicht unbedingt bewusst und können es nur eingeschränkt verbalisieren.

prozedurales Wissen

→ **Wissen**

R ...**Rückendiktat**→ **Arbeits- und Sozialformen****Rückwärtsplanung**→ **Unterrichtsplanung****S** ...**Schlüsselkompetenzen**→ **Kompetenzen****Semantisierung**

Während der Semantisierung wird die Bedeutung einer unbekanntem sprachlichen Einheit auf der Wort- oder der Satzebene geklärt. Semantisieren meint auch, die Lernenden dabei zu unterstützen, Sinn und Bedeutung eines Textes zu entschlüsseln.

Sicherung

Neue sprachliche Strukturen werden angewendet und in weiteren Kontexten geübt.

Standards

(Bildungs)Standards beschreiben Erwartungen an konkrete Leistungen, die Lernende mit Blick auf kommunikative, interkulturelle und methodische → **Kompetenzen** am Ende eines Kurses/einer Klasse erreichen sollen. Mindeststandards beschreiben die unverzichtbaren Kompetenzen, die Regelstandards geben einen Durchschnittswert an, den eine Gruppe von Lernenden erreichen soll.

Stationenlernen→ **Arbeits- und Sozialformen****Systematisierung**

Von Systematisierung spricht man, wenn die Form eines Redemittels oder einer sprachlichen Struktur erarbeitet oder erklärt wird. Dies können die Lernenden selbst tun, wenn sie z.B. die Bedeutung oder Regularitäten selbst entdecken (z.B. durch das sogenannte SOS = Sammeln, Ordnen, Systematisieren).

T ...**Transfer**

Transfer meint das Üben einer Struktur, die gelernt werden soll, in zunächst einfachen, aber neuen Kontexten bzw. sprachlichen Situationen. Manchmal findet man den Begriff synonym mit → **Anwendung** gebraucht.

U ...**Üben**

Beim Üben wenden die Lernenden die sprachlichen Mittel an, die zuvor systematisiert oder semantisiert wurden. Man unterscheidet verschiedene Übungstypen, z.B. beim produktiven Üben formulieren die Lernenden eigenständig Sprache. Beim reproduktiven Üben wiederholen die Lernenden sprachliche Strukturen, reproduzieren sie also nur.

Übungen

Übungen dienen dazu, sprachliche Strukturen und Teilfertigkeiten zu üben und ihren Gebrauch zu automatisieren (z.B. Übungen zur Aussprache, Übungen zur Wortstellung, zum Gebrauch der Modalpartikel, zur Entwicklung von Schreibfertigkeit). Übungen sind häufig mit anderen Übungen verknüpft (Übungsketten) und schaffen die Voraussetzung dafür, dass Lernende Aufgaben bearbeiten können.

Unterrichtsphasen

Unterrichtsphasen sind klar voneinander abgrenzbare Einheiten, in denen bestimmte Lernschritte sinnvoll aufeinander aufbauen. Bei der Unterteilung der Unterrichtszeit geht es darum, den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern zu organisieren und zu strukturieren; bei der Wahl der Phasen werden Faktoren wie Motivation, Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit und die Lerngeschwindigkeit der Lernenden berücksichtigt. Sie sorgen außerdem dafür, dass sich Lehrkräfte wie Lernende im Unterricht orientieren können. Unterricht kann in folgende Phasen untergliedert werden: → **Einstieg**, → **Erarbeitung** und → **Anwendung**.

Unterrichtsplanung

Die Planung des Unterrichts kann nach verschiedenen Prinzipien verlaufen und hängt ab vom → **Lernziel**, der Lernergruppe usw. **Rückwärtsplanung** ist ein Prinzip, Unterricht zu planen. Dabei beschreibt man zunächst 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 zur Vorbereitung auf die Aufgabe ableiten. PPP ist ein bekanntes Stundenplanungsmodell, das von einem Dreischritt im Unterricht ausgeht: present = Präsentieren des Lernstoffs; practice = (Ein-)Üben des Gelernten; produce = Anwenden des Gelernten. Alternative Planungsmodelle sind z.B. das Modell Didaktische Analyse.

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 vorwegnehmender Gebrauch.

W ... Wissen

Explizites Wissen wird oft mit dem Verb ‚kennen‘ in Verbindung gebracht und liegt dann vor, wenn jemand genau erklären kann, warum er etwas tut, wie ein Sachverhalt zusammenhängt, warum diese oder jene Struktur verwendet werden muss, wie diese oder jene Verbform gebildet wird. Lehrende verfügen über explizites Wissen genauso wie Lernende. Es wird dem **impliziten Wissen** gegenüber gestellt. Implizites oder stilles Wissen wird oft mit dem Verb ‚können‘ in Verbindung gebracht. Man kann etwas, ohne genau sagen zu können, wie und warum man das gemacht hat. Jemand weiß, wie es geht. Implizites Wissen spielt beim Fremdsprachenlernen eine große Rolle. Es wird über Routinen, Vorbilder und Wiederholungen gebildet. Auch Lehrende verfügen über große implizite Wissensbestände etwa aus ihrem eigenen Fremdsprachenunterricht. Beim **prozeduralen Wissen** handelt es sich um mehr oder minder automatisierte praktische, kognitive, soziale oder auch interkulturelle Fertigkeiten/Kompetenzen. Prozedurales Wissen ist Wissen, wie man etwas tut und bedeutet z.B., dass man die Normen und Werte der Zielgesellschaft nicht nur kennt, sondern dass man auch entsprechend den Normen und Werten (sprachlich) handeln kann. Bei prozeduralem Wissen handelt es sich häufig um implizites Wissen. Deshalb wird hier auch häufig von Können gesprochen. Prozedurales Wissen wird i.d.R. gegen deklaratives Wissen abgegrenzt. **Deklaratives Wissen** ist Wissen, dass etwas der Fall ist. Es handelt sich also um Faktenwissen und Kenntnisse. Deklaratives Wissen umfasst z.B. das explizite Wissen darüber, was für eine bestimmte Kultur charakteristisch ist oder was in einer Gesellschaft als höflich gilt. Im Gegensatz zu prozeduralem Wissen kann deklaratives Wissen wahr oder falsch sein.

Literaturhinweise

Die Internetseiten wurden zuletzt am 18.01.2012 abgerufen.

ARRAS, Ulrike (2009): *Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht - was heißt das eigentlich?* In: *Pandaemonium germanicum*. 14(2). S. 206–217. http://www.testdaf.de/institution/pdf/publikationen/3_Pandemonium_2009_Kompetenzorientierung.pdf

BUHLMANN, Rosemarie / ENDE, Karin / KAUFMANN, Susan u.a. (2009): *Deutsch für Zuwanderer: Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Cornelsen. http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Rahmencurriculum_online_final_Version_5.pdf

CANDELIER, Michel (Koord.) / CAMILLERI Grima Antoinette / CASTELLOTTI, Véronique u.a. (2010): *RePA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum. Version 3, Mai 2010; in Zusammenarbeit mit Muriel MOLINIE; Deutsche Fassung von Franz-Joseph MEISSNER / Anna SCHRÖDER-SURA <http://carap.ecml.at/Products/tabid/425/language/en-GB/Default.aspx> (auch in Englisch und Französisch verfügbar).

CASPARI, Daniela / GRÜNEWALD, Andreas / HU, Adelheid u.a. (2008): *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung*. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF, Oktober 2008. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 19(2). S. 163–186. http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf

COUNCIL OF EUROPE (2009): *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A manual*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp

ELLIS, Rod (2009): *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*. In: *International Journal of Applied Linguistics*. 19(3). S. 221–246.

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.

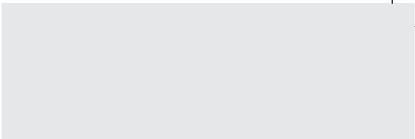
FUNK, Hermann (2007): *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Zusätzliche Stationen zur Differenzierung, Wiederholung und Erweiterung, Vorwort*. Berlin: Cornelsen.

FUNK, Hermann (2010): *Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht*. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEISEN, Britta u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Art. 104. Berlin/Wien: De Gruyter. S. 940–952.

GLABONIAT, Manuela / MÜLLER, Martin / RUSCH, Paul u.a. (2005): *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2 (Neubearbeitung)*. München: Langenscheidt.

GOETHE-INSTITUT (Hrsg.) (2006): *Curriculum A1–C2 für allgemeinsprachliche Kurse der Goethe-Institute in Deutschland*. München: Goethe-Institut.

HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (2010): *Lehrpläne und Curricula*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 54–58.



HARMER, Jeremy (2007): *The Practice of English Language Teaching*. 4. Auflage. Longman.

HORAK, Angela / MOSER, Wolfgang / NEZBEDA, Margarete u.a. (2010): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [mit begleitender CD]. http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf (kostenlos erhältlich)

HU, Adelheid (2010): *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz*. In: HALLET Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 75–79.

KLAFKI, Wolfgang (1962): *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. In: KLAFKI, Wolfgang u.a. (Hrsg.): *Didaktische Analyse*. Hannover: Schroedel.

KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 4.12.2003*. Neuwied: Luchterhand. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-B5-erste-Fremdsprache.pdf

KRUMM, Hans-Jürgen (2001): *Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts*. In: HELBIG, Gerhard / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter. S. 777–784.

LEGUTKE, Michael K. (2010): *Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 70–75.

LEGUTKE, Michael K. (2011): *Lernaufgaben und Rückwärtsplanung*. In: *At Work*. Nr. 19. Diesterweg.

LEUPOLD, Eynar (2010): *Bildungsstandards*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 49–54.

MEYER, Hilbert (2002): *Unterricht analysieren, planen und auswerten*. In: KIPER, Hanna / MEYER, Hilbert / TOPSCH, Wilhelm (Hrsg.): *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin: Cornelsen. Scriptor. S. 147–156.

MEYER, Hilbert (2010): *Was ist guter Unterricht?* Sonderausgabe mit 65 min.-Vortragsvideo. Berlin: Cornelsen. Scriptor.

MÜHLHAUSEN, Ulf / WEGNER, Wolfgang (2008): *Erfolgreicher Unterrichten?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita (2010): *Task-Based Language Teaching und Task-Supported Language Teaching*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 203–207.

NORTH, Brian (2009): *The educational and social impact of the CEFR in Europe and beyond: a preliminary overview*. In: TAYLOR, Lynd / WEIR, Cyril J. (Hrsg.): *Language testing matters: Investigating the wider social and educational impact of assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 357–378.

PIEPHO, Eberhard (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Schroedel/Diesterweg/Klinghardt.



QUETZ, Jürgen / VOGT, Karin (2009): *Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache: Sprachenpolitik auf unsicherer Basis*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 20(1). S. 63–89.

QUETZ, Jürgen (2010): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 45–49.

SCHMITZ, Helen (2002): „Profile deutsch“ und was man damit machen kann: Funktion und Anwendungsmöglichkeiten der CD-ROM. In: *Fremdsprache Deutsch*. 27. S. 56–59. <http://www.scribd.com/doc/18094023/Prole-deutsch-Fremdsprache-Deutsch-27>

WESTHOFF, Gerard (1981): *Inleiding en model didaktische analyse*. Utrecht: Pedagogisch didaktisch instituut voor de leraarsopleiding.

WESTHOFF, Gerard (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. Ismaning: Hueber.

ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN (Hrsg.) (2009): *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. Köln: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. http://www.auslandsschulwesen.de/nn_2141552/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/DSD/DaF-Rahmenplan/DaF-Rahmenplan,templateld=raw,property=publicationFile.pdf/DaF-Rahmenplan.pdf

ZIEBELL, Barbara / SCHMIDJELL, Annegret (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. Neu. Fernstudieneinheit 32. München: Langenscheidt.

ZIMMERMANN, Günther (2001): *Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht*. In: DAHL, Johannes / WEIS, Brigitte (Hrsg.): *Grammatik im Unterricht*. München: Goethe-Institut 1988. S. 160–175.

ZYDATISS, Wolfgang (2010): *Kompetenzen und Fremdsprachenlernen*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 59–63.

Quellenangaben

Der grüne Max (2008): Deutsch als Fremdsprache für die Primarstufe. Lehrbuch 2. Von Elzbieta KRULAK-KEMPISTY, Lidia REITZIG und Ernst ENDT. München: Langenscheidt.

Der grüne Max (2008): Lehrerhandreichungen 2. Von Elzbieta KRULAK-KEMPISTY, Lidia REITZIG. München: Langenscheidt.

Mittelpunkt B2 (2007): Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene, Lehrbuch. Von Daniel ALBERTI u.a. Stuttgart: Klett.

Planet 3. (2007): Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch. Von Josef ALBERTI, Siegfried BÜTTNER, Gabriele KOPP. Ismaning: Hueber.

Planetino 1 (2008): Deutsch für Kinder. Kursbuch. Von Gabriele KOPP, Josef ALBERTI, Siegfried BÜTTNER. Ismaning: Hueber.

studio d A1 (2005): Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A1. Von Hermann FUNK, Christina KUHN, Silke DEMME u.a., Berlin: Cornelsen.

studio d B1 (2007): Deutsch als Fremdsprache, Lehrbuch. Von Hermann FUNK u.a., Berlin: Cornelsen.

Deutschunterricht planen Neu. Fernstudieneinheit 18 (2011): Von Peter BIMMEL, Bernd KAST, Gerd NEUNER. München: Langenscheidt.

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 | |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Integrationskurs | Sequenz 4/7 Sequenz 7/7 |
| Goethe-Institut München 8 | |
| Goethe-Institut New Delhi | Sequenz 1/8 Sequenz 2/8 Sequenz 3/8 Sequenz 4/8 Sequenz 5/8 Sequenz 6/8 Sequenz 7/8 Sequenz 8/8 |
| Goethe-Institut Schwäbisch Hall | |
| Goethe-Institut München 12 | |
| Goethe-Institut Berlin | Sequenz 3/14 Sequenz 4/14 Sequenz 5/14 Sequenz 6/14 Sequenz 7/14 Sequenz 8/14 Sequenz 9/14 Sequenz 10/14 Sequenz 11/14 |
| Goethe-Institut Athen | Sequenz 1/4 Sequenz 2/4 Sequenz 3/4 Sequenz 4/4 |
| Goethe-Institut München 1 | Sequenz 1/5 Sequenz 2/5 Sequenz 3/5 Sequenz 4/5 Sequenz 5/5 |

Gespräche mit Lernenden

- Interview mit einer südamerikanischen Kursteilnehmerin
- Interview mit einer indischen Kursteilnehmerin

Zusammenschnitte

- Lernaktivitäten im DaF-Unterricht
- Arbeits- und Sozialformen im DaF-Unterricht
- Handlungsorientierung

Angaben zu den Autoren

- Karin Ende** Karin Ende war Lehrerin an den Goethe-Instituten München und Bordeaux, bevor sie 1995 in den Bereich Fortbildungsdidaktik in der Zentrale des Goethe-Instituts wechselte. Sie ist erfahrene Fortbilderin für Deutschlehrende im In- und Ausland sowie für Integrationskursleitende in Deutschland. Sie ist Autorin von Lehrwerken und Curricula. Einer ihrer Arbeitsschwerpunkte ist neben der Leitung des Projekts *Deutsch Lehren Lernen* der Einsatz der Lernplattform Moodle in der Lehrerfortbildung.
- Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn** Rüdiger Grotjahn ist Professor am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum. Er ist Testexperte und hat in zahlreichen Testentwicklungsprojekten mitgearbeitet (u.a. TestDaF, C-Test-Entwicklung, Deutsches Sprachdiplom der KMK, Bildungsstandards Französisch). Er ist Mitherausgeber der Reihe *Language Testing and Evaluation* und hat u.a. umfangreiche Fernstudienmaterialien zum Testen, Prüfen und Evaluieren für die griechische Fernuniversität und für die FernUniversität in Hagen erstellt. Seine besonderen Schwerpunkte sind die Testmethodik unter Einschluss statistischer Verfahren sowie empirische Forschungsmethodologie. Weitere Schwerpunkte sind individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen (insb. Lernstile und der Faktor Alter), Ausspracheunterricht sowie die Modellierung von Lese- und Hörverstehenskompetenz.
- Prof. Dr. Karin Kleppin** Karin Kleppin ist Professorin am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum und wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Fremdsprachenausbildung. Außerdem ist sie Professorin im Masterstudienstudiengang DaF an der German Jordanian University in Amman. Vor ihrer Tätigkeit als Professorin hat sie als Lektorin in mehreren Ländern (China, Frankreich, Marokko) gearbeitet. Außerdem hat sie langjährige Auslandserfahrungen in der Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrenden. Weiterhin hat sie in einem Curriculumentwicklungsprojekt (Rahmenplan DaF) und mehreren Testentwicklungsprojekten (TestDaF, Bildungsstandards Französisch) mitgearbeitet. Ihre besonderen Schwerpunkte sind die Entwicklung von Lern- und Testaufgaben, Bewertungskriterien, Fehleranalyse und Fehlerkorrektur, Tandemlernen und Sprachlernberatung.
- Dr. Imke Mohr** Imke Mohr hat in Hamburg Sprachlehr- und -Lernforschung studiert und an der Universität Wien im Fach Deutsch als Fremdsprache promoviert. Sie hat als Lehrerin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit jugendlichen und erwachsenen Lernenden in verschiedenen Kontexten gearbeitet. Sie war sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Lehrerfortbildung im In- und Ausland tätig. Seit 2010 ist sie Referentin für Fortbildung in der Zentrale des Goethe-Instituts in München. Sie ist dort zuständig für die Neuausrichtung und Implementierung des Fort- und Weiterbildungsprogramms *Deutsch Lehren Lernen*.