

Ideal für Neu-
und Quereinsteiger

DaF unterrichten

Basiswissen Didaktik

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Deutsch als
Fremdsprache



Klett

DaF unterrichten

Basiswissen Didaktik

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache goethe-ihstitut

Deutsch lesen - Kultur erleben

Lehrmittelspende

www.goethe.de/taschkent



GOETHE-INSTITUT

Deutsch lesen - Kultur erleben

Lehrmittelspende

www.goethe.de/taschkent

DaF unterrichten

Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

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

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

BASISKOMPETENZEN

Wortschatz (Monika Möller-Frorath)	60
1 Stellenwert von Wortschatz	60
2 Konsequenzen für den Unterricht	61
3 Phasen der Wortschatzarbeit	62
3.1 Vorüberlegungen	62
3.2 Wortschatz einführen	63
3.3 Wortschatz anwenden	65
3.4 Wortschatz erschließen	66
→ Exkurs Umgang mit dem Wörterbuch	68
3.5 Wortschatz einüben und wiederholen	68
Wortschatz: Auf einen Blick	71
Grammatik (Michaela Brinitzer)	72
1 Was ist Grammatik?	72
2 Grammatik einführen	74
3 Grammatik einüben	77
4 Anwendung und Progression	79
Grammatik: Auf einen Blick	81
Phonetik (Sandra Kroemer)	82
1 Stellenwert der Phonetik	82
2 Grundlagen der Artikulation	83
3 Phonetik im Unterricht	85
3.1 Phonetik ist Sport	85
3.2 Einführung der Wortbetonungsmuster	85
4 Was ist typisch für die Zielsprache Deutsch?	87
4.1 Einzellaut	87
4.2 Intonationsmuster	88
5 Progression	90
6 Wie es weiter geht: Intonation	91
7 Wie es weiter geht: Einzellaute	91
7.1 Konsonanten	91
7.2 Vokale	92
8 Fehlerkorrektur	93
Phonetik: Auf einen Blick	94
Landeskunde und interkulturelles Lernen (Lourdes Ros)	95
1 Wozu Landeskunde und interkulturelles Lernen im Unterricht?	96
2 Von der Landeskunde zur interkulturellen Kompetenz: historischer Überblick	97
3 Was ist eigentlich „Kultur“?	98
4 Landeskunde und Kultur im Unterricht – Wie?	99
4.1 Landeskunde	99
4.2 Alltagskultur	101
4.3 Interkulturelle Kompetenz	102
5 Texte im Unterricht: kulturelles Hintergrundwissen	103
Landeskunde und interkulturelles Lernen: Auf einen Blick	105

Aufbau des Buches

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

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

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

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

Viel Spaß und viel Erfolg beim Unterrichten!

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

Fertigkeiten

Basiskompetenzen

neu

Online Code:
d4s6b7h und
QR Code



FERTIGKEITEN

Sprechen



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

Stellenwert der Fertigkeit Sprechen

SPRECHANTEILE

Wie oft und wie lange kommen TN im Unterricht in der Zielsprache zu Wort?

Im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) wurden Videoaufzeichnungen von Sprachunterricht ausgewertet:

Der Sprechanteil der Lehrpersonen betrug durchschnittlich etwa 70% der Unterrichtszeit, der Anteil der Lernenden etwa 30%. Bei einer Kursgröße von 15 Personen und einer Unterrichtsdauer von 45 Minuten entspricht das einer Sprechzeit von durchschnittlich einer Minute pro Kurssteilnehmer/in (Brüning/Saum 2011). Diese Zahl macht klar, dass Sprechen gerade im traditionell geprägten Unterricht viel zu kurz kommt.

SPRECHEN: AUF EINEN BLICK

creles Sprechen: Sprechen als Zielfertigkeit

Freies Sprechen lernt man am besten durch Sprechen – der Sprechanteil der TN sollte also hoch sein.

Achten Sie auf authentisches Sprechen: Wie würde sich ein Muttersprachler ausdrücken?

Wichtig für authentische Kommunikation sind neben einem verbalen Stil auch die Gesprächsstrukturierung und Feedbacksignale.

Motivieren Sie die Lernenden durch eine entspannte Unterrichts Atmosphäre und teilnehmerorientierte Themen zum Sprechen.

Auch das Lernen in Szenarien erleichtert TN die freie Sprachproduktion.

Wenn die TN frei sprechen, sollten Sie ihren Sprachfluss nicht durch Korrekturen unterbrechen.

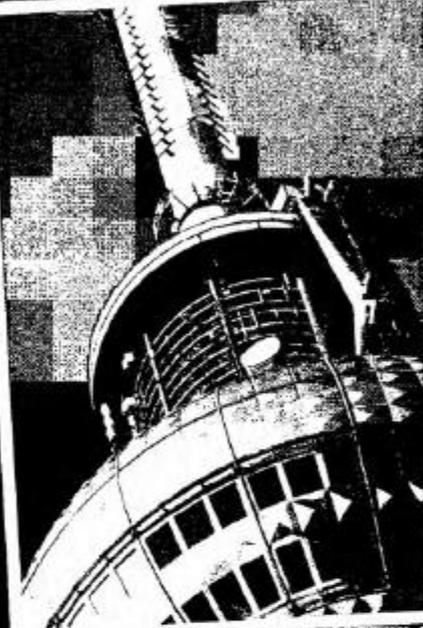
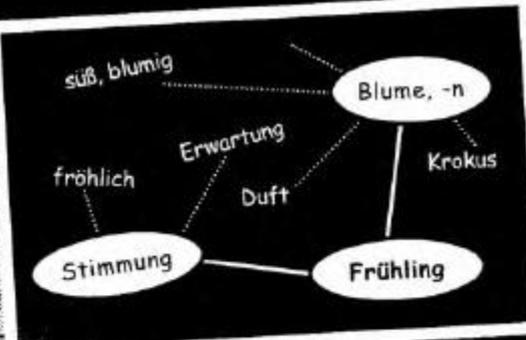
Bemühen Sie sich um abwechslungsreiche Sprechaktivitäten, die Sie ohne großen Aufwand aus dem Lehrwerk entwickeln können.

Literatur zum Weiterlesen:

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

Zitierte Literatur:

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



Ideal für Neu-
und Quereinsteiger

DaF unterrichten

Basiswissen Didaktik

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Deutsch als
Fremdsprache



Klett

DaF unterrichten

Basiswissen Didaktik

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache goethe-ihstitut

Deutsch lesen - Kultur erleben

Lehrmittelspende

www.goethe.de/taschkent



GOETHE-INSTITUT

Deutsch lesen - Kultur erleben

Lehrmittelspende

www.goethe.de/taschkent

DaF unterrichten

Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

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

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

BASISKOMPETENZEN

Wortschatz (Monika Möller-Frorath)	60
1 Stellenwert von Wortschatz	60
2 Konsequenzen für den Unterricht	61
3 Phasen der Wortschatzarbeit	62
3.1 Vorüberlegungen	62
3.2 Wortschatz einführen	63
3.3 Wortschatz anwenden	65
3.4 Wortschatz erschließen	66
→ Exkurs Umgang mit dem Wörterbuch	68
3.5 Wortschatz einüben und wiederholen	68
Wortschatz: Auf einen Blick	71
Grammatik (Michaela Brinitzer)	72
1 Was ist Grammatik?	72
2 Grammatik einführen	74
3 Grammatik einüben	77
4 Anwendung und Progression	79
Grammatik: Auf einen Blick	81
Phonetik (Sandra Kroemer)	82
1 Stellenwert der Phonetik	82
2 Grundlagen der Artikulation	83
3 Phonetik im Unterricht	85
3.1 Phonetik ist Sport	85
3.2 Einführung der Wortbetonungsmuster	85
4 Was ist typisch für die Zielsprache Deutsch?	87
4.1 Einzellaut	87
4.2 Intonationsmuster	88
5 Progression	90
6 Wie es weiter geht: Intonation	91
7 Wie es weiter geht: Einzellaute	91
7.1 Konsonanten	91
7.2 Vokale	92
8 Fehlerkorrektur	93
Phonetik: Auf einen Blick	94
Landeskunde und interkulturelles Lernen (Lourdes Ros)	95
1 Wozu Landeskunde und interkulturelles Lernen im Unterricht?	96
2 Von der Landeskunde zur interkulturellen Kompetenz: historischer Überblick	97
3 Was ist eigentlich „Kultur“?	98
4 Landeskunde und Kultur im Unterricht – Wie?	99
4.1 Landeskunde	99
4.2 Alltagskultur	101
4.3 Interkulturelle Kompetenz	102
5 Texte im Unterricht: kulturelles Hintergrundwissen	103
Landeskunde und interkulturelles Lernen: Auf einen Blick	105

Aufbau des Buches

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

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

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

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

Viel Spaß und viel Erfolg beim Unterrichten!

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

Fertigkeiten

Basiskompetenzen

neu

Online Code:
d4s6b7h und
QR Code



FERTIGKEITEN

Sprechen



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

Stellenwert der Fertigkeit Sprechen

SPRECHANTEILE

Wie oft und wie lange kommen TN im Unterricht in der Zielsprache zu Wort?

Im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) wurden Videoaufzeichnungen von Sprachunterricht ausgewertet:

Der Sprechanteil der Lehrpersonen betrug durchschnittlich etwa 70% der Unterrichtszeit, der Anteil der Lernenden etwa 30%. Bei einer Kursgröße von 15 Personen und einer Unterrichtsdauer von 45 Minuten entspricht das einer Sprechzeit von durchschnittlich einer Minute pro Kurssteilnehmer/in (Brüning/Saum 2011). Diese Zahl macht klar, dass Sprechen gerade im traditionell geprägten Unterricht viel zu kurz kommt.

SPRECHEN: AUF EINEN BLICK

creles Sprechen: Sprechen als Zielfertigkeit

Freies Sprechen lernt man am besten durch Sprechen – der Sprechanteil der TN sollte also hoch sein.

Achten Sie auf authentisches Sprechen: Wie würde sich ein Muttersprachler ausdrücken?

Wichtig für authentische Kommunikation sind neben einem verbalen Stil auch die Gesprächsstrukturierung und Feedbacksignale.

Motivieren Sie die Lernenden durch eine entspannte Unterrichts Atmosphäre und teilnehmerorientierte Themen zum Sprechen.

Auch das Lernen in Szenarien erleichtert TN die freie Sprachproduktion.

Wenn die TN frei sprechen, sollten Sie ihren Sprachfluss nicht durch Korrekturen unterbrechen.

Bemühen Sie sich um abwechslungsreiche Sprechaktivitäten, die Sie ohne großen Aufwand aus dem Lehrwerk entwickeln können.

Literatur zum Weiterlesen:

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

Zitierte Literatur:

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

Phonetik



Stellenwert der Phonetik

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

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

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

Grundlagen der Artikulation

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

Intonation und Einzellaute

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

Phonetik anhand von Bekanntem

Im Bereich der Intonation kann man mit den wichtigsten Wortbetonungsmustern (7, ortakzenten) beginnen. Natürlich sind letztendlich die vollständigen Intonationstöne das Lernziel, aber um zu wissen, wo der Satzakzent ist, muss man auch die Bedeutung des Wortes kennen, auf dem er liegt.

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

Phonetik als System

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

- Die Ehefrau eines Englisch-Muttersprachlers berichtete nach einer Phonetik-Artbildung bei mir, sie habe ihrem Mann erklärt, dass im Deutschen die Zunge beim Sprechen ganz vorne sei und fast immer Kontakt mit den vorderen unteren Schneidezähnen habe. Nach dieser Änderung in seiner Artikulationsstellung wechseln die Leute nicht mehr sofort ins Englische, wenn sie ihn sprechen hören. Sie sprechen Deutsch mit ihm und können nicht mehr sofort sagen, woher er 3mm. Das ist für ihn ein Riesenerfolg!

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

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

Artikulation im Deutschen

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

kategorisches Hören

Die Fähigkeit, Laute über das Hören zu differenzieren nimmt mit zunehmendem Alter ab. Wir hören „kategorisch“, d.h. wir fassen einzelne Laute in Lautgruppen zusammen und nennen sie z.B. „a“, so erkennen wir ein norddeutsches und ein süddeutsches „a“ als den gleichen Laut „a“.

Wir hören schon sehr früh alles durch das Lautsystem der Erstsprache oder einer früher gelernten Fremdsprache. Die Phonetik ist deshalb besonders anfällig für Interferenzen. Gerade ähnliche Laute, die aber eben doch nicht genau gleich ausgesprochen werden, sind schwierig.

Artikulation in der Fremdsprache

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

Phonetik im Unterricht¹

Phonetik ist Sport

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

Darüber hinaus kann es sehr effektiv sein, an der Grundeinstellung von Mundöffnung,
Lippen und Zunge zu arbeiten. Dann klingt es plötzlich „deutsch“, ohne dass man viel
Arbeit in einzelne Laute investiert.

Eine Art von Atem- und Artikulationsgymnastik, die nicht nur zum Wahrnehmen der
körperlichen Vorgänge, sondern auch zur Stärkung und Elastizität der für die Atmung
und die Artikulation gebrauchten Muskeln führt, kann auch sehr sinnvoll sein. Wie im
Sport muss die Muskulatur für die andere Sprache „angewärmt“ werden, und wie für
einen Marathon braucht man ein Trainingsprogramm und viel Zeit, damit sich die Vor-
gänge automatisieren können.

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

0 # 11

Phonetik ist Sport:
Grundlagen der
Artikulation

Einführung der Wortbetonungsmuster

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

Stellen Sie sich vor, Sie haben im Lehrwerk die erste Lektion inhaltlich abgeschlossen, Wortschatz- und Strukturen sind bekannt. Wenn Sie Wortschatzkarten (→ Wortschatz, S. 63) erstellt haben, können Sie damit ein neues phonetisches Thema einführen. Sor-
tieren Sie am Anfang alle Wörter, die mehr als drei Silben haben aus. Zunächst geht
es um ein Grundsystem, dieses vermitteln Sie am besten anhand der zwei- und drei-
silbigen Wörter:

Die TN und Sie stehen im Kreis und jeder zieht eine Karte. Führen Sie zuerst die Wörter
„klatschen“, „laut“ und „leise“ ein und zeigen Sie das anhand von lautem bzw. leisem
Klatschen. Beginnen Sie dann mit Ihrer Karte. Sie klatschen alle Silben des Wortes, ent-
weder laut und leise je nachdem, ob die Silbe betont oder unbetont ist. Die TN wieder-
holen (klatschen und sprechen) das Wort. Dann versucht der/die nächste TN, das Wort
auf seiner/ihrer Karte zu klatschen.

rhythmische
Muster anhand von
Wortschatzkarten

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

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

Wortbetonungsmuster im Deutschen

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

Die TN, die das gleiche Wortbetonungsmuster haben, stellen sich als Gruppe zusammen, meist kann man so schon die Häufigkeiten erkennen am häufigsten ist das erste Muster (laut-leise) gefolgt vom zweiten Muster (laut-leise-leise). Die beiden Muster „leise-laut“ und „leise-laut-leise“ sind eher die Ausnahme, typisch für das Deutsche ist die Anfangsbetonung.

Jede Gruppe bekommt dann einen Stapel Wortschatzkarten, die sie nach den erarbeiteten Betonungsmustern sortieren soll. Zur Ergebnissicherung sollten die Gruppen jeweils ein Muster im Chor sprechen und klatschen. Anschließend versuchen die TN in Gruppenarbeit Regeln zu finden: Welche Wörter bzw. Wortarten werden nach welchem Muster betont? Im ersten Muster findet man alle Wortarten, im zweiten die meisten dreisilbigen Verben sowie trennbare Verben und Komposita. In der Gruppe der „Ausnahmemuster“, die leise beginnen, kommen sehr viele Fremdwörter (Musik, Café, Professor), zweisilbige Fragewörter (woher, warum) und alle Ableitungen der nicht trennbaren Verben vor.

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

Betonung bei längeren Wörtern

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



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



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

Wörter mit „fremden Endungen“

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

Phonetik in Lehrwerken

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



Wortbetonungsmuster

Was ist typisch für die Zielsprache Deutsch?

Da wir zumindest im Inland meistens Kurse mit TN aus sehr vielen unterschiedlichen Ländern haben, ist es unmöglich, das Lautsystem aller Herkunftssprachen genau zu kennen und direkt kontrastiv zu arbeiten. Also warum das Ganze nicht umgekehrt angehen und fragen:

kontrastive Phonetik

Was ist im Klang und in der Artikulation typisch für das Deutsche? Was ist so charakteristisch, dass es für fast alle Deutschlernenden eine Herausforderung darstellt, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß?

Die grundsätzlichen Einstellungen für Atmung und Artikulation wurden bereits beschrieben (→ S. 84).

Einzellaute

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

Glottisschlag

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

Auslautverhärtung

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

progressive und regressive Assimilation

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

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

Vokallänge

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

Einzellaute systematisieren

Für den Phonetikunterricht ist es sehr sinnvoll, die Laute zu systematisieren, also in Gruppen einzuteilen, die zusammen gelernt werden können. So sind z. B. „p“, „t“ und „k“ durch das gemeinsame Merkmal der Behaubung eine Gruppe, die gemeinsam behandelt werden kann. Sie werden von den meisten TN zu weich und ohne Luft ausgesprochen. Auch Laute wie „sch“, „ch1“ (lich-Laut) und „ch2“ (ach-Laut), das „r“, manchmal „X“, „h“, „ng“ oder das stimmhafte „s“ können TN Probleme bereiten.

Intonationsmuster

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

Italienischlehrer aus Italien

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

Kursteilnehmerin aus der Dominikanischen Republik

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

Kursteilnehmerin aus den USA

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

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

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

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

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

Satzakzent

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

Satztypen

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

Sprecherwechsel

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

Emotionen

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

prototypische Intonationsmuster

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

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

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

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

0°#3 3

Intonationsmuster

Progression

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

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

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

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

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

Wie es weiter geht: Intonation

Auch im fortgeschrittenen Unterricht kann Klatschen zur Betonung des Wortakzents eingesetzt werden, für den Satzakkzent kann man mit dem Fuß stampfen.

unterstützende
Bewegungen

Für die Tonhöhen kann man die Melodiebewegung parallel zum Sprechen mit dem Arm in die Luft malen.

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

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

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

freies Sprechen

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

lautes Lesen

Wie es weiter geht: Einzellaute

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

Bewegungen nicht
mehrfach belegen

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

Konsonanten

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

Stimmelehrerschule Schlaffhorst-Andersen), spielt keine Rolle, wichtig ist, dass man für den Kurs bzw. die TN einmal eine bestimmte Bewegung festlegt und diese dann für einen längeren Zeitraum Gültigkeit hat.

Diese Bewegung begleitet dann das Lesen von Wortschatzkarten, Dialogen und Texten oder das freie Sprechen → natürlich nicht immer, sondern für eine gezielte Aufgabe.

Bewegung als Anker

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

Laute kontrastieren

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

#4 (O³)

Einzellaute: Konsonanten

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

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

Vokale

Vokallänge

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

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

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

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



Einzellaute: Vokale

Fehlerkorrektur

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

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

Eine gute Möglichkeit für eine individuelle Korrektur von einzelnen TN bieten Wimmelübungen (← Wortschatz S. 569). Alle TN haben z.B. eine Wortschatzkarte und sollen den Silberrhythmus und Wortakzent klatschen oder summen. Anschließend tauschen die Partner die Karten und suchen sich jeweils neue Partner. Wenn Sie als KL „mitwimmeln“, können Sie Ihre jeweiligen Partner gut und unauffällig korrigieren.

nur das fokussierte Thema korrigieren

Wimmeln für individuelle Korrektur

PHONETIK: AUF EINEN BLICK

Phonetik sollte immer an die Inhalte des Unterrichtsgeschehens angebunden sein – verwenden Sie also für Phonetikübungen ruhig Texte, die ohnehin gerade im Unterricht behandelt werden.

Im Unterricht müssen die beiden Bereiche Intonation und Einzellaute thematisiert werden.

Achten Sie auf die Grundlagen der Artikulation: Grad der Mundöffnung; Lippenspannung und Zungenposition.

Setzen Sie Visualisierungen und Bewegungen gezielt ein.

Als Gedächtnisanker sollten die Bewegungen auch während des Lesens oder freien Sprechens begleitend eingesetzt werden.

Phonetik ist (ähnlich wie Grammatik) ein aufeinander aufbauendes System.

Literatur zum Weiterlesen

- m Helga Dieling // Ursula Hirschfeld (2000): *Phonetik lehren und lernen* (= Fernstudieneinheit Deutsch als Fremdsprache 2 B). Berlin / München
- Ursula Hirschfeld // Kerstin Reinke (2009): *33 Aussprachspiele*. Stuttgart
 - Ursula Hirschfeld // Heinrich R. Kelz // Ursula Müller (Hrsg.): *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Waldsteinberg: www.phonetik-international.de
 - Sandra Kroemer (2001): Die Musik der Sprache: Rhythmus, Klang und Bewegung – ein neues Konzept zum Erlernen einer Sprache. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Extraheft 2001, S. 49–54
 - Endrik Schieman // Martina Böck (2008): *Hören, sprechen, richtig schreiben. Übungsprogramm zu Phonetik und Rechtschreibung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart

Landeskunde und interkulturelles Lernen



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

Wozu Landeskunde und interkulturelles Lernen im Unterricht?

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

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

kulturelle
Missverständnisse

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

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

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

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

Von der Landeskunde zur interkulturellen Kompetenz: historischer Überblick

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

traditionelle
Landeskunde

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

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

Kultur spielte in der Landeskunde im Rahmen der Vermittlung von „Sitten und Bräun und Bräuchen“ eine Rolle. Feste, Ess- und Trinkgewohnheiten usw. Auch hierbei ging es um Wissensvermittlung „um Orientierung in Deutschland.“

Bestandteil der Landeskunde war und ist auch die sogenannte Hochkultur. Wir finden in jedem Lehrwerk Porträts von Komponisten, bildenden Künstlern und Schriftstellern sowie ihre Bilder und literarischen Werke (Gedichte oder Auszüge aus Prosa-Texten). Im Rahmen der Landeskunde soll dadurch das Deutschlandbild ergänzt werden.

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

kommunikative
Wende und
Alltagskultur

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

interkulturelle
Kompetenz

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

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

interkulturelle
Fertigkeiten
gemäß GER

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

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

Was ist eigentlich „Kultur“?

WAS IST KULTUR?

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

Kultur prägt Menschen umfassend

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

Es gibt keine Nationalkulturen

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

Kulturen entwickeln sich ständig weiter

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

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

Komplexität des Begriffs

Seien Sie sich der Komplexität des Begriffs bewusst und vorsichtig, wenn ganz selbstverständlich von „eigenen“ und „fremden Kultur“ die Rede ist, oder „Kultur“ als homogenes Orientierungssystem einer Gruppe (oft einer Nation) verstanden wird, das das Verhalten der Gruppenmitglieder weitgehend bestimmt. Auch im Unterricht sollten Sie möglichst auf kulturkonstruktive Simplifizierungen verzichten und die Heterogenitäten, Hybriditäten und Vernetzung von Kultur“ beachten (Altmayer 2010: 141).

Kultur im Unterricht

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

Landeskunde und Kultur im Unterricht - aber wie? wie?

Landeskunde

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

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

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

Lebensweltorientierung

Diese Lebensweltorientierung kann im Unterricht auf unterschiedliche Weise bedient werden:

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

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

Länderreferate

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

ML-A-CH

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

Vergleich mit anderen Ländern

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

Alltagskultur

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



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

Redemittel und
Modelldialoge

99 Ich fuhr einmal nach dem Unterricht mit einem TN in der Straßenbahn. Es war ein A1-Kurs, unsere Kommunikationsmöglichkeiten waren also stark eingeschränkt. Der höfliche Lerner entschied sich zu einem höflichen Small Talk und spulte nacheinander alle Fragen ab, die er im Unterricht gelernt hatte. Er fragte mich natürlich auch, wie alt ich sei und ob ich verheiratet sei. Unsere Mitfahrer hörten zum Teil empört, zum Teil belustigt diesem Fragenkatalog zu, der im Unterricht vorbildlich gewesen wäre – im echten Leben aber sehr unpassend war. 66

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

Erfahrungen
einbeziehen

NONVERBALE UND PARAVERBALE KOMMUNIKATION

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

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

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

Aber auch zwischen den Worten gibt es viel Raum für kulturelle Missverständnisse: Nicht nur im Bereich der Intonation, sondern auch bei der Lautstärke, beim Sprecherwechsel und bei den Höreraktivitäten. In Deutschland nickt man beim Zuhören meist regelmäßig und gibt Feedback-Signale wie „mhm“ in anderen Ländern reicht aufmerksam schauen oder das Zuhören ist sehr viel aktiver. In Situationen, die man nicht deuten kann, die man verwirrend oder sogar unangenehm findet, hilft es, das Problem anzusprechen.

Interkulturelle Kompetenz

kulturelle
Missverständnisse

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

Dimensionen
interkultureller
Kompetenz

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

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

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

Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede

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

KL als Moderator

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

Texte im Unterricht: kulturelles Hintergrundwissen

Kultur ist in allen Texten im Sinne von lebensweltlichem Hintergrundwissen enthalten. Die kulturellen Deutungsmuster sind Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses und werden benötigt, um Texte zu verstehen (Altmayer 2002).

kulturelles Wissen in Texten

Dieses Hintergrundwissen gilt es, den Lernenden zugänglich zu machen. Altmayer empfiehlt insbesondere, Paralleltexte zur Verfügung zu stellen, aus denen die Hintergrundinformationen sichtbar werden.

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

Wie kommt das Wissen zum Text?

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

Literatur im Unterricht

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

LANDESKUNDE UND INTERKULTURELLES LERNEN: EN: AUF EINEN BLICK

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

Literatur zum Weiterlesen:

- Claus Altmayer (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (3). (<http://zif.spz.uni-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm>)
- Markus Biedehle // Alicia Padrós (2003): Didaktik der Landeskunde (= Fernstudien-einheit Deutsch als Fremdsprache 3.1). Berlin/München
- Klaus Böge-Boeckmann (2007): Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Ruth Eber / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München, S. 73-81*

Zitierte Literatur:

- Claus Altmayer (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (3). (<http://zif.spz.uni-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm>)
- Claus Altmayer (2010): Konzepte von Kultur im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm / Christian Fandrych / Britta Hufeisen / Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* (Handbücher zu Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin/ New York, Bd. 25, S. 1402-1413

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

Interaktion im Unterricht: Sozialformen, Übungen und Aufgaben



Redeanteile der Teilnehmenden

„Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmittel benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird.“ (Butzkamm 1989: 78)

Edmondson (1995: 176) erklärt sogar, dass das Entscheidende für den Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht die Natur der Interaktion im Unterricht ist.

Doch wie sieht es mit den Redeanteilen im Fremdsprachenunterricht aus? Wissen Sie, wie viel die TN und wie viel Sie selbst im Unterricht reden (→ Sprechen, S. 12)?

Hinzu kommt die Frage nach der Qualität der Redeanteile der Lernenden, z.B. beim Frontalunterricht. Hier haben Untersuchungen ergeben, dass vor allem sprachbezogene, aber wenig natürliche Kommunikation stattfindet. Außerdem ist der Unterricht häufig lehrerzentriert: Während der/die KL agiert (organisiert, erklärt, fragt, Anweisungen gibt, bewertet und Äußerungen wiederholt usw.), reagieren die TN. Ihre Äußerungen richten sich dabei meistens an den/die KL, seltener kommunizieren die TN untereinander.

Redeanteile:
quantitativ und
qualitativ

Sozialformen im Unterricht

Wechsel der Sozialformen

Eine der Möglichkeiten, die Asymmetrie der Redeanteile von KL und TN im Unterricht aufzubrechen und die Interaktion unter den TN zu fördern, ist der häufige Wechsel von Sozialformen. Der Sprechanteil der TN erhöht sich, das soziale Lernen innerhalb einer Gruppe wird gefördert und das Kursklima verbessert sich. Vor allem hilft der Sozialformenwechsel dabei, in einer heterogenen Gruppe binnendifferenzierte Angebote zu machen, die jedem/r TN gerecht werden (→ Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung SS18/19).

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

Sozialformen im Überblick

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

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

Frontalunterricht



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

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

sparsam einsetzen

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

Plenum

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

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

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

Gruppenarbeit

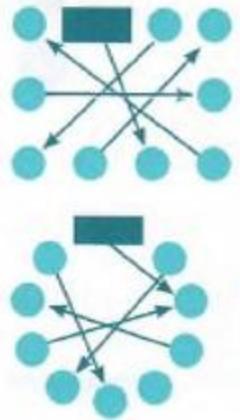
Für die Gruppenarbeit stellt der/die KL eine Aufgabe und übergibt die Verantwortung an die Gruppen. Die Vorteile liegen auf der Hand: Der Redeanteil der TN erhöht sich sowohl quantitativ als auch qualitativ. Das Beden selbst wird authentischer, es handelt sich um natürliche Kommunikation, um einen echten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

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

Ohne die Kontrolle des Lehrenden erhöht sich die sprachliche Risikobereitschaft der TN, und die Angst davor, Fehler zu machen und sich zu blamieren, wird abgebaut. Davon profitieren besonders schwächere TN.

In Gruppen setzen sich die TN intensiv mit dem Lernstoff auseinander und wenn eine Gruppe gut miteinander harmoniert, treten oft auch synergetische Effekte ein, d.h. das Ergebnis der Gruppe ist durch das Zusammentragen aller Ideen besser, als wenn jeder Einzelne allein die Aufgabe bearbeitet hätte.

Vorteile des Plenums



Grenzen der Unterrichtsform

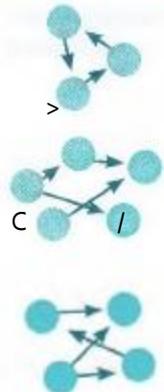
Plenum

Vorteile der Gruppenarbeit

Plenum

Vorteile der Gruppenarbeit

Gruppengröße



Aufgabenstellungen für Gruppenarbeit

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

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

Großgruppen

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

Partnerarbeit



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



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

Partnerarbeit in Bewegung

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

Beim Wimmeln kommen alle TN in kurzer Zeit miteinander in Kontakt, der Redeanteil aller TN ist hoch und die Geläufigkeit beim Sprechen verbessert sich.

Einzelarbeit

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

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

WELCHE ERGEBNISSE GEHÖREN INS PLENUM? UM?

Achten Sie darauf, Ergebnisse aus Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit nur dann im Plenum zu besprechen, wenn dies für die Lernenden auch einen Mehrwert bedeutet.

Das könnte der Fall sein, wenn verschiedene Texte gelesen oder unterschiedliche Aufgaben bearbeitet wurden, so dass die Informationen zu einem Ganzen zusammengefügt werden können. Damit die Gruppen, die gerade nicht vortragen, auch wirklich zuhören, sollten Sie ihnen eine Aufgabe geben, z. B. „Was ist bei diesem Text anders als bei Ihrem?“

Wenn jedoch Dialoge zu einem gemeinsamen Thema mit vorgegebenen Redemitteln entwickelt wurden, sollten Sie sich die zeitaufwändige Präsentation im Plenum sparen, denn der Lerneffekt durch das Anhören der vermutlich sehr ähnlichen Dialog-Varianten ist eher gering.

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

Übungen und Aufgaben

Die Begriffe *Übungen* und *Aufgaben* fallen immer wieder, doch was bedeuten sie eigentlich und wie sind sie voneinander zu unterscheiden?

Häussermann und Piepho (1996) unterscheiden bei Übungen und Aufgaben zwischen den Begriffen *bindend* und *freisetzend*.

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

Man spricht nach der Einführung von Wortschatz- oder Grammatik bezeichnenderweise von der Einübungsphase, nicht von Aufgaben.

ÜBUNGEN

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

Aufgaben sind im Gegensatz zu Übungen freisetzend und für die freie Anwendung nach der Einübung geeignet. Sie gehen über die Satzebene hinaus. Texte werden verfasst oder selbständig erschlossen, Diskussionen geführt, etc.

Für Aufgaben gibt keine eindeutig richtige und falsche Lösung, der Lösungsweg ist offen und kann variieren: Mehrere Lösungen sind denkbar, das Ergebnis kann ausgehandelt werden.

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

FEHLERTOLERANZ

Sie kennen sicher das Phänomen, dass TN, die in der Lage sind, Übungen fast fehlerfrei zu lösen, bei einer freien Aufgabe die geübte Struktur plötzlich nur noch sehr fehlerhaft benutzen oder gar völlig außer Acht lassen.

Die Forschung unterscheidet zwischen *Input*, *Intake* und *Output*: Das, was Sie lehren (Input), können die TN theoretisch verstanden haben (Intake) und es in einer geschlossenen Übungsform auch anwenden. Das bedeutet aber nicht, dass es auch Teil des Könnens geworden ist (Output). Es dauert lange, bevor Lernende den Input so verarbeitet haben, dass sie diesen auch als Output produzieren. Der Prozess ist auch durch noch so viele Übungen nur sehr begrenzt beeinflussbar. Sie benötigen also dem Sprachstand der TN entsprechend eine hohe Fehlertoleranz.

Zusammenhang
Sozialform - Übung/
Aufgabe

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

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

Möglichkeiten der Paar- und Gruppenbildung

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

- Zufallsmischung
- lehrergesteuerte Einteilung
- lernergesteuerte Einteilung

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

Zufallsmischung

Sie kennen wahrscheinlich diverse Gruppen- und Paarbildungsaktivitäten, mit denen Kleingruppen oder Partner „zusammengewürfelt“ werden. Der Vorteil von Zufallsmischungen ist, dass alle TN immer wieder miteinander Kontakt haben. Die spielerischen Aktivitäten motivieren außerdem zum authentischen sprachlichen Austausch. Diese Form der Gruppenmischung lässt sich gleichzeitig als Wortschatz- oder Grammatikübung nutzen (→ Wortkartenpaare, Oberbegriffe und Grammatikgruppen, S.41–44).

Bilderpuzzle: Nehmen Sie so viele Bilder (z.B. Postkarten), wie Sie Gruppen bilden möchten, zerschneiden Sie die Bilder in so viele Teile, wie Personen in der Gruppe sein sollen. Mischen Sie alle Puzzleteile und lassen Sie die TN jeweils ein Puzzlestück ziehen. Die TN müssen nun ihre Gruppe finden, indem sie die Puzzlestücke vergleichen, bis sie ihr Bild zusammengesetzt haben. Besonders geeignet sind Bilder, die zum Thema des Unterrichts passen (vgl. Ziegler 2006).

Fortgeschrittene Lernende können sich gegenseitig die Motive auf den Puzzleteilen beschreiben und trainieren so gleichzeitig die Fertigkeit Sprechen.

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

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

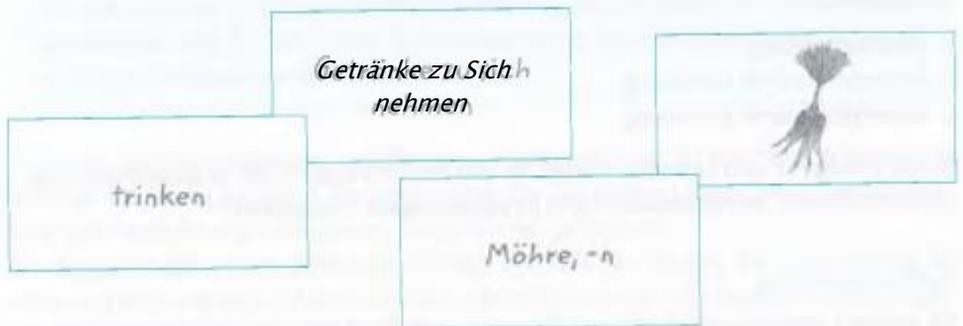
Lotterie: Jede/r TN zieht ein Los. Zwei (drei, vier, ...) Lose haben dieselbe Farbe, dieselbe geometrische Figur oder dasselbe Bild und bringen so die Partner zusammen.

Möglichkeiten der zufälligen Gruppen- und Paarbildung

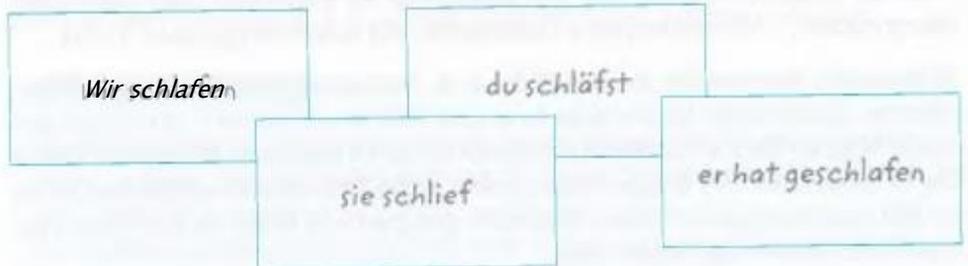
Die TN können auch Gegenstände (Bauklötze, Bombons etc.) aus einem Beutel ziehen, von denen zwei (drei, vier ...) die gleiche Farbe oder Form haben.

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

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



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



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

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

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

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

Lehrergesteuerte Gruppeneinteilung

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

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

homogene Gruppen

Komplementäre Gruppenmischung setzt auf Heterogenität: TN auf unterschiedlichem Leistungsniveau arbeiten in einer Gruppe zusammen. Ebenso können Sie nach Herkunftsländern oder Alter gemischte Gruppen bilden. Es ist erwiesen, dass dabei alle TN durch Nachfragen oder Erklären voneinander lernen.

komplementäre Gruppen

Achten Sie darauf, dass in komplementären Gruppen die fortgeschritteneren TN nicht die Kontrolle übernehmen und dass sich die schwächeren TN nicht zurückziehen, sondern aktiv mitarbeiten.

Lernergesteuerte Gruppeneinteilung

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

Sympathiegruppen

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

Interessengruppen

Arbeitsanweisungen

» Kommt Ihnen das bekannt vor:

„Wie bitte?“ „Was sollen wir jetzt genau machen?“ „Ich habe das nicht verstanden.“ „Können Sie das bitte wiederholen?“

Solche oder ähnliche verzweifelten Fragen der TN deuten darauf hin, dass Sie Ihre Arbeitsanweisungen nicht klar genug formulieren. Häufig sind Arbeitsanweisungen zu komplex – die TN verstehen sie nicht. Dann müssen Sie die Arbeitsanweisungen umständlich und redeintensiv wiederholen: Ihr Redeanteil erhöht sich damit noch weiter.

Kontrollieren Sie einmal Ihr Sprachverhalten, indem Sie eine Ihrer Unterrichtsstunden aufnehmen und anschließend analysieren.

präzise Arbeitsanweisungen mit Beispielen

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

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

Arbeitsanweisung vor Materialienausgabe

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

klare Zeitvorgaben

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

SOZIALFORMEN, ÜBUNGEN UND AUFGABEN: AUF EINEN BLICK

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

Literatur zum Weiterlesen:

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

Zitierte Literatur:

- Wolfgang Butzkamm (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen
- Willis J. Edmondson (1995): Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Karl Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen S. 75-180
- Ulrich Häussermann / Hans-Eberhard Piepho (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München
- Erich Ziegler (2006): *Das australische Schwebholz und 199 andere Spiele für Trainer und Seminarleiter*. Offenbach

Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung

im sinn«i\m foi\m Prüfung grhotten alle
ä\m\U Aufgabe kWTim s'tö auf dm Baum



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

Aspekte der Heterogenität

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

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

Und das sind nun einige Aspekte von vielen. Menschen sind unterschiedlich und Heterogenität ist die Normalität.

Während sich die ersten Aspekte eher indirekt auf das Lernen auswirken, haben letztere einen ganz direkten Einfluss und werden hier kurz erläutert.

Bildungsstand

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

Lerntradition

Als KL sollten Sie auch die Lerntraditionen der TN berücksichtigen. In vielen Ländern ist Frontalunterricht die einzige Lehrmethode. Lernen ist oft gleichbedeutend mit Auswendiglernen und es geht nicht um die Entwicklung zum selbstständigen, autonomen Lerner. Auf andere Methoden des Unterrichts reagieren TN dann vielleicht verunsichert oder auch ablehnend, was sich zu einer Lernblockade ausweiten kann. *(Das ist kein guter Unterricht! So kann man nicht lernen!)*.

Es hilft in diesen Fällen, das Einzelgespräch zu suchen, wenn nötig mit einem Übersetzer. Legen Sie Ihre Methodik offen und erklären Sie, warum Sie von Ihrer Art zu unterrichten überzeugt sind.

Heterogenität: die Unterschiedlichkeit einer Menge von Teilen

Lernpräferenz

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

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

multisensorisch
unterrichten

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

Motivation

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

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

Alter

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

lebenslanges
Lernen

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

Vorkenntnisse

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

Fossilisierung

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

Binnendifferenzierung

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

äußere
Differenzierung



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

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

Ziele der Binnendifferenzierung



Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung ist das Lernen im Paaren oder in Kleingruppen. TN können sich nach ihren persönlichen Vorlieben oder Stärken einbringen und voneinander profitieren. Entsprechend dem Lernziel können homogene oder komplementäre Gruppen gebildet werden (Interaktion im Unterricht: Sozialformen, Übungen und Aufgaben, S. 115). 5).

Differenzierung
durch Sozialformen

Rezeptive Aufgaben variieren

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

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

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

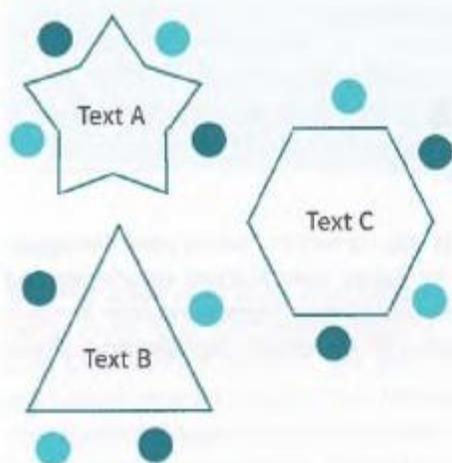
Sie können Lesetexte auch kürzen und vereinfachen oder unterschiedlich anspruchsvolle Texte zum selben Thema verteilen.

Gruppenpuzzle: Möchten Sie den Kurs nicht in Schwächere und Stärkere unterteilen, aber trotzdem unterschiedliche Niveaus ausgleichen, empfiehlt sich das Gruppenpuzzle (auch Jigsaw-Methode). Dazu teilen Sie den Kurs in **Komplementärgruppen**, also in Gruppen, die aus stärkeren und schwächeren TN gemischt sind. Jede Gruppe bekommt entweder einen Teil eines langen Textes oder einen kurzen Text. Wichtig ist, dass jede Gruppe einen anderen Textteil bzw. Text erhält, les in allen Texten jedoch um dasselbe Thema geht.

Die Gruppen bearbeiten ihren Text gemeinsam, Stärkere helfen den Schwächeren, so dass am Ende ein Gruppenergebnis vorliegt.

Anschließend werden **Expertengruppen** gebildet: jeweils ein/e TN einer Gruppe ist Experte für seinen/ihren Text und tauscht sich mit den Experten aus den anderen Gruppen in den neu zusammengesetzten Expertengruppen aus, so dass am Ende alle auf demselben Kenntnisstand sind.

Komplementärgruppen



Expertengruppen



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

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

Sätze im Hörtext zu erkennen ist leichter als zu entscheiden, ob eine Aussage richtig oder falsch ist. Informationen herauszuhören und aufzuschreiben ist noch etwas schwerer. Am schwierigsten ist es wohl sich zu einem Hörtext Notizen zu machen und diesen schriftlich zusammenzufassen.

Am Ende sollten sich die Gruppen immer untereinander austauschen, dazu können z.B. Expertengruppen gebildet werden.

Lied rekonstruieren Wenn man mit Liedern arbeitet, bieten sich Lückentexte mit mehr oder weniger Lücken an. Die schwierigste Aufgabe wäre es, einen Teil des Liedes ganz ohne Hilfen zu verstehen.

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

Offene Aufgaben

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

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

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

Stationenlernen

ein Thema –
verschiedene
Arbeitsstationen

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

Lernen mit allen
Sinnen

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

Wort-Bildkartenpaare (Station 1): Die TN spielen nach dem Prinzip von *Memory* oder *Pairs* in Kleingruppen zu viert.

Ziel: Übung und Festigung des Wortschatzes zum Thema



die Weintrauben

die /Melone



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

Ziel: Übung von Aussprache und Rechtschreibung, Festigung des Wortschatzes

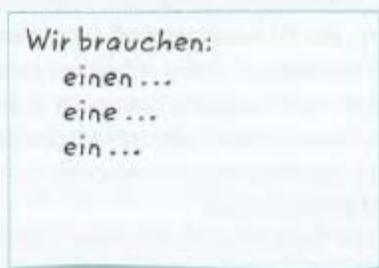
Hörverstehen (Station 3): Die TN hören Dialoge zum Thema „Supermarkt“ von CD und lösen Aufgaben dazu (passende Hörtexte mit Aufgaben zum Thema finden Sie in jedem Lehrwerk).

Ziel: Übung des selektiven Hörens

Leseverstehen (Station 4): Die TN haben mindestens zwei verschiedene Einkaufsprosperkte von gängiger Supermarktketten und dazu Fragen zu Preisen wie: *Was kostet ein Liter Milch? Wie viel kostet ein Kilo Suppenfleisch?* Die TN sollen herausfinden, was man wo günstiger einkaufen kann.

Ziel: Übung des selektiven Lesens, Mengenangaben

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



Zur Selbstkontrolle liegt eine Liste aus.

Ziel: Einübung des unbestimmten Artikels im Akkusativ

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

Ziel: Übung der produktiven Fertigkeiten

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

Zuteilung der Stationen

Projektunterricht

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

Handlungsorientierung und Bezug zur Außenwelt

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

AUTONOMES LERNEN

TN an autonomes Lernen heranführen

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

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

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

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

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

Phasen der Projektarbeit

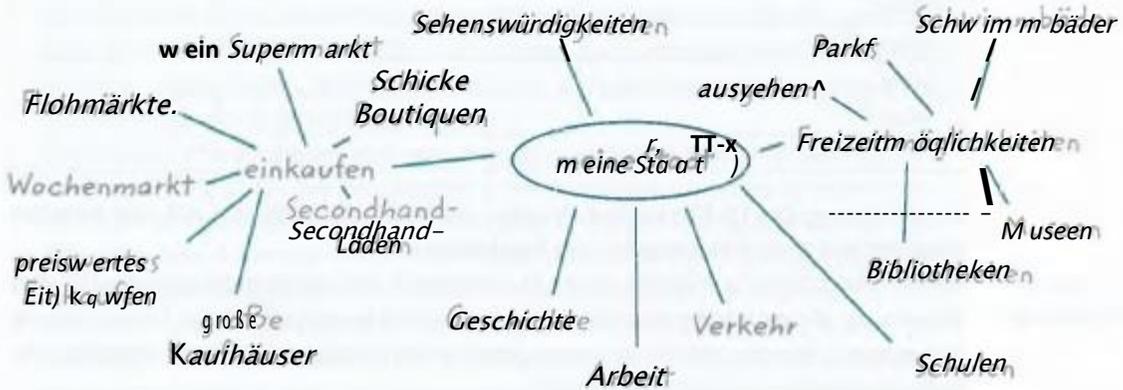
Projektunterricht verläuft in bestimmten Phasen:

- Projektinitiative
- Einstieg in die Projektarbeit
- Durchführung
- Abschluss

Die einzelnen Phasen werden hier anhand eines konkreten Beispiels umrissen:

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

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



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

Ideen sammeln ohne Zensur

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

Fragestellung erarbeiten

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

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

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

zeitlicher Rahmen und verbindlicher Ablaufplan

Projekt: Meine Stadt†

Unterthema: _____

Wer?				
Wann?				
Wo?				
Was?				

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

frei mit
Hilfestellung

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

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

bewusster
Abschluss

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

Grenzen der Binnendifferenzierung

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

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

EXKURS: ERKENNEN VON ANALPHABETEN TEN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HETEROGENE LERNGRUPPEN UND BINNEN- DIFFERENZIERUNG: AUF EINEN BLICK

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

Literatur zum Weiterlesen:

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

Strategien und Lernerautonomie



Wir alle kennen Situationen wie diese: Ein Deutschlernender versteht den Gesprächspartner nicht, erklärt, wenig Deutsch zu können, und bittet um Wiederholung. Der Gesprächspartner wiederholt, was er gesagt hat, ein bisschen lauter vielleicht auch langsamer, manchmal aber auch komplizierter, weil er nicht weiß wie es besser geht. Aber der Deutschlernende versteht immer noch nicht. Nach ein paar Wiederholungen resignieren meistens beide.

Oft tun Deutschlernende auch so, als ob sie verstanden hätten, um der unangenehmen Situation zu entkommen. Das kann allerdings sehr negative Folgen haben, beispielsweise am Arbeitsplatz, wenn es darum geht, eine Arbeitsanweisung zu verstehen.

Strategien als Ausweg

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

Was ist eine Strategie?

Aber was genau ist eigentlich eine Strategie? Wenn wir Strategie überlegen, dann haben wir ein Ziel vor Augen und überlegen uns Methoden und Maßnahmen, um unser Ziel näher bringen. Eine Strategie ist im mentalen Plan zur Zielerreichung.

Strategien als Hilfe

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

bewusste und unbewusste Strategien

Jeder Mensch hat in seinem Leben vielfältige Lernerfahrungen gemacht und mindestens eine Sprache gelernt. Einige Lernstrategien sind den meisten Menschen sehr bewusst und zu allgemeingültigen Weisheiten geworden: „Zum Lernen braucht man Ruhe“ oder „Übung macht den Meister“ sind Beispiele dafür. Viele Strategien werden aber auch unbewusst angewendet, wie z.B. die grammatikalische Regelbildung. Dies kann man bei kleinen Kindern sehr gut beobachten, besonders dann, wenn Fehler passieren und übergeneralisiert wird (*ich stehe* statt ich stand oder ich hab gegest* statt ich bin gegangen*). Erwachsene Fremdsprachenlernende generalisieren ebenso (→ Tests und Prüfungen, S. 1171).

Ein großer Teil hilfreicher Strategien wird allerdings erst im Sprachunterricht bewusst gelernt, z.B. das Wortschatzlernen mit Hilfe von Karteikarten oder das Lernen mit Bewegung.

Im Unterricht gilt es, die Lernenden darin zu unterstützen, unbewusste Strategien beim Unterrichtsgebrauch zu machen, bewusste Strategien auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen und neue Strategien anzubieten und einzüben.

Metakognitive Strategien

Strategiewissen

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

Management des Lernens

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

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

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

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

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

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

Kognitive Strategien

Kognitive Lernstrategien (auch direkte Lernstrategien) werden unmittelbar in der Auseinandersetzung mit dem Lernstoff angewendet. Moderne Lehrwerke vermitteln in diesem Bereich meist viele Strategien.

Die kognitiven Strategien lassen sich in Gedächtnis-, Sprachverarbeitungs- und Sprachgebrauchsstrategien unterscheiden.

Memorisieren

Gedächtnisstrategien

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

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

7 Wörter

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

Gedächtnis und Emotionen

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

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

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

Sprachverarbeitungsstrategien

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

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

Komplexe Sätze analysieren

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

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

Wörterbücher im Unterricht

» Wörter nachschlagen:

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

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

Verstehensstrategien bei der Textrezeption

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

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

Sprachgebrauchsstrategien:

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

Sprachverwendung

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

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

» Fehlenden Wortschatz kompensieren

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

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

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

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

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

Strategien vermitteln

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

Vermittlungsschritte

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

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

Bewusstmachung von Strategien

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

☞ KL als Lerncoach

Es gibt Strategien wie das Aktivieren von Vorwissen, die für alle Lernenden sinnvoll sind – beim Lesen eines Zeitungsartikels in einer Sprache, die wir gut beherrschen, aktivieren wir z.B. unser Vorwissen automatisch.

Andere Lernstrategien sind eher Geschmacksache – nicht jede ist für jeden hilfreich. Während manche TN ihre Lernkartei lieben und die Kärtchen bei jeder Busfahrt auspacken, können andere nichts damit anfangen und schreiben vielleicht lieber Gedichte, um sich Wortschatz im Kontext zu merken.

Deshalb ist es wichtig, dass Sie als KL als Lerncoach Angebote machen, über deren Anwendung und Sinnhaftigkeit jeder Lernende für sich selbst entscheiden kann (vgl. Kleppin/Spänkuch 2012).

Lernpräferenzen

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

Danach werden in der Literatur zum Teil folgende „Lerntypen“ unterschieden:

Lerntypen

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

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

individuelle
Präferenzen
beachten

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

MERKFÄHIGKEIT

Unabhängig von „Lernertypen“ gibt es generelle Aussagen über die menschliche Merkfähigkeit und die Effizienz der unterschiedlichen Zugänge.

Wir behalten ca.

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

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

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

Lernerautonomie

AUTONOMES LERNEN

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

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

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

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

Lernerautonomie
als zentrales
Prinzip

Lernerautonomie
fördern

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

STRATEGIEN: AUF EINEN BÜCK

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

Literatur zum Weiterlesen:

m Fremdsprache Deutsch: *Lernstrategien* (Heft 46/2012)

■ Rolf Koeppel (2010): *Deutsch als Fremdsprache 5, Spracherwerblich-reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler

m Heinz Mandl // Helmut Felix Friedrich (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen

Zitierte Literatur:

a Karin Aguado / Claudia Riemer (2010): *Lernstile und Lernertypen*. In: Hans-Jürgen Krumm // Christian Fandrych / Britta Hüfner / Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft) Berlin/New York, Bd. 3., S. 850–858

■ Peter Bimmel / Ute Rampillon (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. (= Fernstudieneinheit Deutsch als Fremdsprache 23). Berlin/München

■ Peter Bimmel (2012): *Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie*. In: *Fremdsprache Deutsch: Lernstrategien*. Heft 46, S. 33–40

» Karin Kleppin / Enke Spänkuch: *Sprachlern-Coaching Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen*. In: *Fremdsprache Deutsch: Lernstrategien*. Heft 46, S. 41–49

■ Ilona Feld-Knapp (2010): *Autonomie / autonomes Lernen*. In: Hans-Barkowski / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel, S. 221

Medien- und Aktivitätenrepertoire



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

Im Kursraum

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

Tafel, Whiteboard, Flipchart

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

Tafelbild planen

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

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



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

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

Lernplakate

Ein Tafelbild auf dem Flipchart wird nicht weggewischt wie an der Tafel.

Das hat den Vorteil, dass es sich aufbewahren und später als Lernplakat an die Wand kleben lässt, wo es als hervorragende Erinnerungstütze fungiert.

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



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

Sie hat uns die Verbkammer im Deutschen erklärt.

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

Elektronische Medien

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

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

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

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

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



Computer

Internet als
Ressource

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

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

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

- www.lehrer-online.de

Kommunikation
am und mit dem
Computer

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

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

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

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

Lernplattform: Lernplattformen wie Moodle sind virtuelle Klassenzimmer, in denen Arbeitsmaterialien und Lernaktivitäten für die TN bereitgestellt werden. Viele Verlage bieten z.B. mittlerweile eine Moodle-Komponente als Ergänzung zum Lehrwerk an – entweder zum Online-Lernen, als zusätzlichen Block zum Präsenzunterricht (Blended Learning) oder auch als weiteres Übungsangebot.

Auf Lernplattformen können u.a. Aufgaben und Fragen gestellt sowie Dateien hochgeladen werden. Die TN können sich außerdem in Foren und Chats austauschen oder über Wikis gemeinsam an Texten arbeiten.

Aktivitätenkoffer: Tipps, Tricks und Materialienalien

Im Laufe der Zeit eignen sich Lehrende ein Aktivitäten- und Materialienrepertoire an, aus dem sie schöpfen können und welches die Vorbereitungszeit enorm verkürzt. Bei einigen Materialien empfiehlt es sich, sie mit Kollegen gemeinsam anzuschaffen – man braucht nicht alles jeden Tag.

Hier finden Sie eine bunte Mischung von Möglichkeiten, mit denen Sie Ihren Unterricht gestalten können.

Wurfmaterialien

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

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



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

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

Die Aktivität eignet sich auch zum Kennenlernen am Anfang eines Kurses. Dann ruft jeder beim Zuwerfen des Balles laut seinen Namen und den Namen des Wurfpartners.

SPIELE IM UNTERRICHT

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

Spieltypologie

Spiele lassen sich auf verschiedene Arten im Unterricht einsetzen:

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

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

Bilder

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

lerner-generierte
Unterrichts-
materialien

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

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

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

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

Zeitmesser

Lehrende haben in der Regel eine Uhr dabei, schließlich läuft der Unterricht in einem zeitlich begrenzten Rahmen ab. Vorteilhaft ist es, wenn diese Uhr auch einen Sekundenzeiger hat. Wettspiele im Unterricht erfordern z.z.T. eine genaue Zeitmessung. Mittlerweile lassen sich auch Handys in dieser Funktion nutzen.

Beim Einsatz einer Sanduhr sehen auch die TN, wie viel Zeit schon verstrichen ist, und können sich danach richten (z.B. bei Prüfungsvorbereitungen).



Freies Sprechen mit Feedback Bei dieser Aktivität über die TN das monologische Sprechen, wie es z.B. auch in vielen Prüfungen verlangt wird. Die TN bilden Dreiergruppen und entscheiden, wer aus der Gruppe beginnt. Der/die KL gibt ein Thema vor (z.B. „Mein letzter Urlaub“, „Weihnachten“, „Lieblingssessen“ etc.). Ein/e TN aus jeder Gruppe muss jetzt einen vorher festgelegten Zeitraum, z.B. 40 Sekunden, ohne Unterbrechung über dieses Thema sprechen. Die anderen beiden TN geben Feedback-Signale („Ah ja“, „Wirklich?“, „Ach so!“) und helfen, wenn es Probleme beim Wortschatz gibt. Am Ende der vereinbarten Zeit gibt der/die KL ein Zeichen, und der/die nächste TN aus der Gruppe spricht zu einem neuen Thema.

Die Redezeit kann bei Wiederholung des Spieles schrittweise verlängert werden, so dass die TN am Ende zwei bis drei Minuten zu einem Thema frei sprechen können.

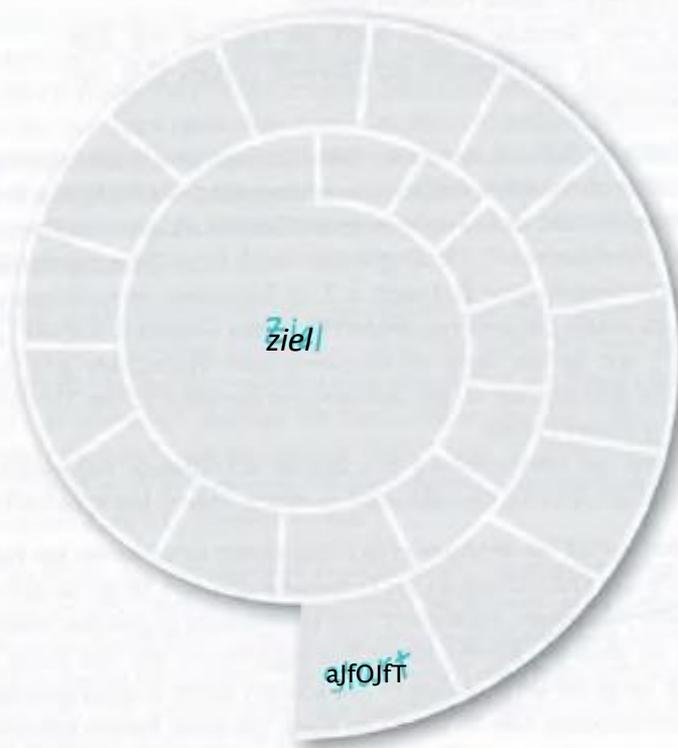
Bombe: Die „Bombe“ ist Teil des Spieles *Tick-Tack-Bumm* (erschieden bei Piatnik). Wenn man sie mit Hilfe des Knöpfchens an der Unterseite aktiviert, fängt sie laut an zu ticken bis sie mit einem Schnarren „explodiert“. Der Unterschied gegenüber einer herkömmlichen Eieruhr ist, dass die Bombe einen Zufallsgenerator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

Einübungsphasen



Brettspiele

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



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

Noch besser ist es, wenn die TN die Spielvorlage in Kleingruppen selbst mit Fragen und Übungen füllen. Diese Variante eignet sich als Wiederholung oder Abschluss einer Lektion (→ Tests und Prüfungen, S. 73). Die Kleingruppen tauschen die Spieler untereinander, so dass jede Gruppe das Spiel einer anderen Gruppe spielt. Klären Sie vorher mit dem Kurs, wie viele Felder Fragen zum Unterrichtsstoff enthalten sollen und wie viele Scherzfragen oder Füllfelder (z. B. einmal aussetzen) erlaubt sind.

Spielvorlagen. Es werden auch Bücher mit Spielvorlagen zum Kopieren² angeboten, mit vorgegebenen Inhalten für verschiedene Bereiche wie Grammatik oder Wortschatz. Zum Teil sind auch „leere“ Kopiervorlagen enthalten, die Sie oder die TN selbst füllen können.

² s. Literatur zum Weiterlesen

Kartenspiele

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

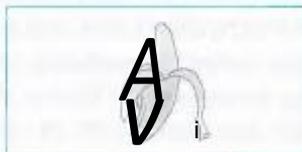
<p>Winterkleidung <i>der Mantel</i></p>  <p><i>der Schal</i> <i>die Mütze</i> <i>der Pullover</i></p>	<p>Winterkleidung <i>Aer Pullover</i></p>  <p><i>der Schal</i> <i>die Mütze</i> <i>der Mantel</i></p>	<p>Winterkleidung <i>der Schal</i></p>  <p><i>die Mütze</i> <i>der Pullover</i> <i>der Mantel</i></p>	<p>Winterkleidung <i>die Mütze</i></p>  <p><i>der Schal</i> <i>der Pullover</i> <i>der Mantel</i></p>
--	--	--	---

Wie bei den meisten Spielen können Sie auch beim Quartett entweder vorbereitetes Material aus einem Spielbuch verwenden oder Sie bzw. die TN erstellen die Quartettkarten selbst. Wenn Sie die Karten laminieren, hält das Spiel ewig und Sie können es immer wieder verwenden.

Vor Spielbeginn verteilen Sie alle Karten auf die vier Gruppen. Eine Gruppe beginnt und fragt eine andere Gruppe ihrer Wahl: „Habt ihr den Mantel?“ Lautet die Antwort „Ja“, muss die gefragte Gruppe den Mantel an die erste Gruppe abgeben. In diesem Fall darf die erste Gruppe noch einmal fragen. Lautet die Antwort „Nein“, darf die nächste Gruppe fragen.

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

die Banane
die Bananen



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

Luftballons

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

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

Diese Aktivität lässt sich leicht adaptieren, z. B. als:

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

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

Musik und Tänze

Musik schafft Atmosphäre

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

Musik als Schreibanlass

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

Kreistänze als Energieaufbau

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

MEDIEN- UND AKTIVITÄTEN REPERTOIRE: AUF EINEN SLICK

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

Literatur zum Weiterlesen:

- ts Carmen Beck // Andrea Hawerlant // Barbara Duckstein // Valeska Hagner // Michaela Luyken // Wiebke Heuer // Anja Schumann (2012) *Zwischendurch m.a. Spiele. Deutsch als Fremdsprache. 1. Semester*
- m juana Sanchez // Carlos Sanz // Michael Dreke (1996) *Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. München*
- m Anita Pfau // Ann Schmid (Hrsg.) *22 Brettspiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart*
- Erich Ziegler (2006) *Das australische Schwebholz und 199 andere Spiele für Trainer und Seminarleiter. Offenbach*

Unterrichtsplanung



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

Wie plane ich eine Unterrichtseinheit?

zwei Bekannte:
Zielgruppe und
Lehrwerk

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

Adressatenorientierung

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

Bedürfnisse der Lernenden

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

Abgleich zwischen Lehrwerk und Zielgruppe

Lernziele

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

vom Lernziel ausgehen

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

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

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

übergeordnete Lernziele

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

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

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

Teillernziele

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

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

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

Lerninhalte

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

Lerninhalte	
<i>Ich heiße ...</i>	<i>Wie heißen Sie?</i>
<i>Freut mich!</i>	
<i>Ich komme aus ...</i>	<i>Woher kommen Sie?</i>
<i>Und Sie?</i>	

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

Phasen

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

Phase: Schritt in der Feinplanung

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

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

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

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

Unterrichtsskizze

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

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichts-Aktivitäten (TN und KL)	Sozialformen	Materialien / Medien	Zeit
TN können nach dem Namen und auf die Frage antworten.	Ich heiße ... Wie heißen Sie?	Vorbereitung	Stuhlkreis Plenum	Tafel/Flipchart Kreide/Stift Bild	5'
TN können nach dem Namen fragen und auf die Frage antworten.	Ich heiße ... Wie heißen Sie?	Einübung	Stuhlkreis Plenum	Tafel/Flipchart Kreide/Stift Bild	5'
TN verstehen die Frage und können darauf antworten.	Ich komme aus ... Woher kommen Sie? Aus Russland, aus der Türkei, aus den USA etc.	Vorbereitung	Stuhlkreis Plenum	Tafel/Flipchart Kreide/Stift Bild	5'

z.32 03 TO :0 Sü c
1 OCZ D.03

§ 1

h c Z ü f d m

1- * > ns ISC 0) .2 5

- * - 5 03 CD ,92 £

CD ^

CU °CU T (D=0 03

> C ^ 1- D C

Z CU2 CU C CU

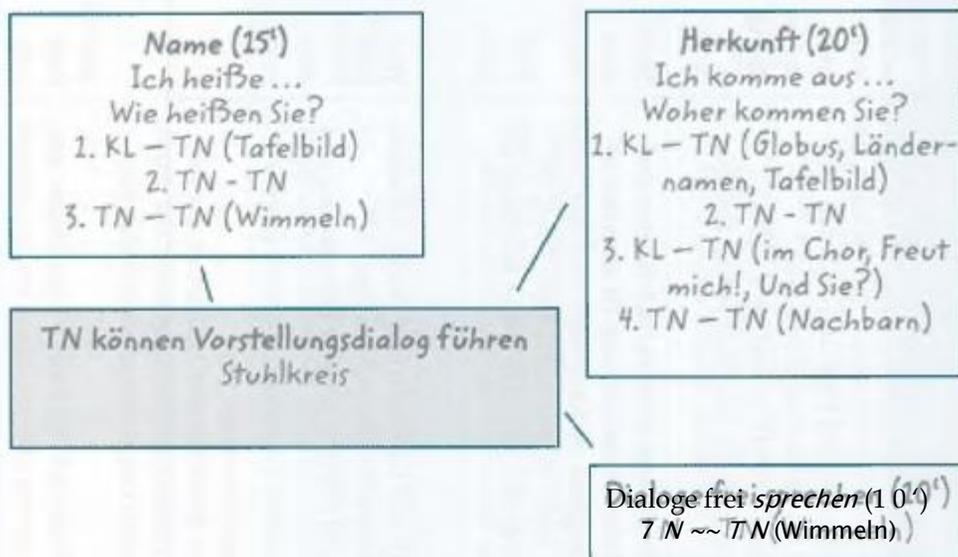
- ü LL TS3 C

Lernziele		Lerninhalte		Unterrichtsaktivitäten (TN und KL)		Sozialformen / Medien		Zeit
TN können nach der Herkunft fragen und auf diese Frage antworten.	Ich komme aus ... (+ Ländernamen) Woher kommen Sie? Und Sie?	Einbringend	TN geben ihren rechten Namen und die Herkunft ihrer Nachbarn an. TN fragen die Nachbarn, bis alle Namen bekannt sind. KL helfen bei Unklarheiten und unterstützen.	Stuhlkreis Zirkel Zellen Kleingruppen	Stuhlkreis Zirkel Zellen Kleingruppen	5'		
TN können keine Vordrucke verwenden (Namen und Herkunft).	Ich heiße ... Wie heißen Sie? Ich heiße ... Freut mich! Woher kommen Sie? Ich komme aus ... Und Sie?	Einbringend	KL wiederholt die Frage und Antwort nach Namen und Herkunft mit gestischer Unterstützung, TN sprechen im Stuhlkreis. KL ergänzt die Nachfragen „Und Sie?“ sowie die Antwort „Freut mich!“ (gestische Unterstützung). TN üben dies mit dem rechten und dem linken Nachbarn ein.	Stuhlkreis Zirkel Zellen Kleingruppen	Stuhlkreis Zirkel Zellen Kleingruppen	10'	Stuhlkreis Zirkel Zellen Kleingruppen	
TN können keine Vordrucke verwenden (Namen und Herkunft).	Ich heiße ... Wie heißen Sie? Ich heiße ... Freut mich! Woher kommen Sie? Ich komme aus ... Und Sie?	Anwien-Übung	Alle TN gehen durch den Kursraum und führen mit wechselnden Partnern kleine Vorstellungsgespräche. KL bietet gestische und mimische an. Gibt Hilfestellung und spricht mit.			10'		

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

besonders
übersichtlich:
Assoziogramm

Die Form eines solchen Rasters ist Geschmackssache; manche KL planen mit Spiegelstrichen oder als Mindmap. Als Assoziogramm sieht die Unterrichtsskizze wie folgt aus:



Das Assoziogramm ist sehr übersichtlich und bietet den Vorteil, dass der gesamte Unterricht auf einer Seite steht. Doch das Wichtigste ist: Finden Sie die Form, die zu Ihnen passt.

Zeitplanung:

Berufsanfänger klagen oft darüber, dass sie nicht wissen, wie sie die Zeit einschätzen sollen. Das ist normal. Ein Gefühl für die Zeit kommt erst mit der Zeit und mit mehr Erfahrung.

Ein häufiger Fehler ist es, zu viel Inhalt in einer Einheit unterzubringen, zum Teil aus der Angst heraus, am Ende des Unterrichts vielleicht mit zu viel Zeit und ohne Lernstoff dazustehen. Besser ist es, genügend Zeit für die einzelnen Phasen einzuplanen und zusätzlich etwas Extra-Stoff für eventuellen Zeitberhang, den man aber auch weglassen kann.

Zeitplanung
flexibel handhaben

Bei aller Planung sollten Sie flexibel und im Kontakt mit dem Kurs bleiben. Merken Sie, dass die TN mehr Zeit brauchen, dann müssen Sie sich darauf einstellen. Es ist immer besser, die eigene Planung über Bord zu werfen, als die Lernenden!

Umgang mit Lehrwerken

Es ist noch nicht lange her, da hatten wir im Unterricht ein Kurs- und ein Arbeitsbuch – sonst nichts oder kaum etwas. Oft hat das nicht gereicht, uns fehlten zusätzliche Übungen, Tests und vieles mehr. Also gingen wir ans Werk: Wir kopierten, sofern es genehmigt war, oder entwarfen selbst Übungen am Schreibtisch. Das größte Problem bei den Kopien war, dass Thema, Wortschatz und sprachliche Strukturen selten zu dem Material passten, das sie ergänzen sollten. Und die selbst erstellten Arbeitsblätter mit den mühevoll passgenau entwickelten Übungen passten nicht mehr, sobald wir mit einem anderen Lehrwerk arbeiten wollten oder sollten.

Lehrwerkskomponenten

Heute werden die meisten Kurs- und Arbeitsbücher durch zahlreiche zusätzliche Materialien ergänzt, die nach Bedarf eingesetzt werden können: Kurs- und teilnehmerorientiert, für den Unterricht und als Hausaufgabe, zur Binärdifferenzierung usw. Dabei gibt es zwischen den einzelnen Komponenten Querverweise, die bei der Orientierung helfen und eine sinnvolle Verzahnung unterstützen. Neben Print-Materialien, CDs und DVDs bieten die meisten Verlage auch zusätzliche Online-Komponenten an. Welche Komponenten es gibt und wie diese sich sinnvoll ergänzen, wird hier exemplarisch am Beispiel von *Aussichten* gezeigt.

Lehrwerke heute

Kursbuch: Das Kursbuch ist das Herzstück eines Lehrwerks und als solches das kurs- und kurstragende Buch, das im Unterricht erarbeitet wird. Hier werden alle wichtigen sprachlichen Handlungen eingeführt, die vier Fertigkeiten entwickelt sowie Wortschatz, Grammatik und Landeskunde vermittelt. Die meisten Lehrwerke bieten im Kursbuch auch Phonetik an. Häufig findet man im Lehrwerken Plateaulektionen zur Wiederholung oder mit lektionsübergreifenden Schwerpunkten wie zum Beispiel einem intensiven Strategietraining. Schließlich befinden sich am Ende des Kursbuchs meist eine Übersichtsgrammatik sowie eine alphabetische Wörterliste mit Verweisen auf das erste Auftreten im Kursbuch. Der für die jeweiligen Niveau-Prüfungen relevante Wortschatz ist in der Regel markiert, so dass der Lernwortschatz leicht zu erkennen ist.

Kurs- und
Arbeitsbuch

Arbeitsbuch: Meistens gibt es neben dem Kursbuch ein Arbeits- oder Übungsbuch. Hier werden Grammatik, Wortschatz, Redemittel usw. geübt und vertieft. Oft finden sich im Arbeitsbuch auch die Lösungen, so dass die Lernenden die Übungen bei Bedarf selbstständig korrigieren können. Evaluationen und/oder Tests ermöglichen es den TN, ihre Lernfortschritte zu messen.

3 Lourdes Ros / Olga Swerlowa / Sylvia Klötzer // Sabine Jentges // Katrin Sokolowski // Kerstin Reinke / Jörn Precht / Angelika Lundquist-Mog // Angelika Reichert, *Aussichten*, Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Stuttgart (www.klett.de/aussichten)

CDs und DVDs: Die Hörtexte aus Kurs- und Arbeitsbuch finden sich auf CDs. Immer mehr Lehrwerke verfügen auch über eine integrierte DVD mit meist landeskundlichem Schwerpunkt. In *Aussichten* wird eine Portraitsammlung von Menschen aus den deutschsprachigen Ländern präsentiert, die quer durch alle Altersstufen und Berufsgruppen den Lernenden das echte Leben zeigen. DVDs ermöglichen auch ein gutes Training des Hör-Seh-Verstehens.

Zusatzmaterialien

Online-Materialien: Die meisten aktuellen Lehrwerke verfügen über zahlreiche Online-Komponenten. Bei *Aussichten* finden Sie online den Leitfaden zur Erläuterung der Konzeption, das Lehrerhandbuch mit vielfältigen Vorschlägen zur Didaktisierung sowie Transkriptionen der Hörtexte, zusätzliche Kopiervorlagen und Lektionstests. Außerdem werden Einstufungstests, Glossare in verschiedenen Sprachen, ein Portfolio und viele zusätzliche Übungen sowie eine Moodle-Plattform zur Verfügung gestellt.

Intensivtrainer: Viele Lehrwerke bieten Intensivtrainer zu Grammatik und Wortschatzvertiefung an.

Phonetiktrainer: *Aussichten* verfügt zusätzlich über einen Phonetiktrainer, der auf alle relevanten phonetischen Felder eingeht und sich besonders zur Binnenendifferenzierung eignet.

Integration Spezial: Ein Beispiel für ein zielgruppenspezifisches Material ist bei *Aussichten* der Band *Integration Spezial* mit vielfältigen landeskundlichen und interkulturell relevanten Informationen und Übungen, die sich besonders für Integrationskurse eignen.

Auswahl und Verzahnung

Bei dieser Fülle von Material bedarf es einer genauen Prüfung und Vorbereitung, um eine geeignete Auswahl treffen zu können. Die drei wichtigsten Fragen dabei sind:

- Was brauchen die TN?
- Wie viel Zeit haben wir im Kurs zur Verfügung?
- Welche Übungen bauen aufeinander auf, so dass sie nur zusammen durchgeführt werden kann?

Wie Sie mit diesen Fragestellungen umgehen können, soll anhand der Kursbuchlektion 7 „Was ist denn los?“ aus *Aussichten A1* gezeigt werden: Die Lektion geht von dem Szenario aus, dass in einer Familie, in der beide Eltern berufstätig sind, morgens das Kind krank ist. Dazu werden Redemittel zum Wohlbefinden, für das Sprechen auf einen Anrufbeantworter, Textbausteine für eine offizielle E-Mail, Wortschatz rund um Körper und Krankheiten, Modalverben sowie Temporaladverbien eingeführt. Um die übergreifenden Lernziele zu erreichen, sollten auf jeden Fall alle TN folgende Übungen machen: Der Einstieg sollte über die Einstiegsseiten im Kursbuch erfolgen. Sie führt in das Lektionsthema ein, aktiviert Vorwissen, weckt Erwartungen und nennt die Lernziele. Auch das Hörspiel ist für die Lektionsarbeit, vor allem zum Erarbeiten der Redemittel, unerlässlich. Das Telefongespräch zwischen Vater und Mutter mag zwar nicht für jeden interessant sein, allerdings werden hier die Modalverben *müssen* und *(nicht) dürfen* eingeführt, so dass auf den Hörtext und die folgenden Übungen nicht verzichtet werden kann.

Ebenso sollte der Dialog zwischen Patient und Arzt, in dem Redemittel sowie Wort- und Wortschatz rund um Körper und Krankheit eingeführt werden, auf jeden Fall erarbeitet werden. Schließlich führt der Rückblick auf den Tagesablauf am Lektionende Temporaladverbien ein, die für den C1-Gundstufenschatz unverzichtbar sind. Auch die Phonetikübungen zum Satzakzent sowie zum [ts] dürften für die meisten TN relevant sein.

Der Rest sollte nach den oben genannten Kriterien: Zeit sowie Relevanz für die Zielgruppe – untersucht werden. Der Sprechanlass zum möglichen Aktivitäten zwischen Vater und Sohn, der Anruf im Schulsekretariat sowie die Meinungsumfrage zum Elternverhalten bei kranken Kindern ist vor allem für Eltern wichtig. Die E-Mail an den Vorgesetzten liefert für Berufstätige wichtige Textbausteine. Die Dialoge in der Arztpraxis sind für alle, die in Deutschland leben bzw. dies planen, besonders wichtig. Die binnendifferenzierenden Aufgaben, vor allem die letzte Doppelseite mit Projekten und interkulturellen Reflexionen, bieten interessante Aspekte rund um die Lernziele der Lektion.

Wenn die sprachliche Handlung für die Zielgruppe prinzipiell wichtig ist, die konkrete Situation aber ungeeignet erscheint, kann ein Transfer erfolgen, so kann z. B. das Besprechen unterschiedlicher Anrufbeantworter geübt werden, bei Freunden, am Arbeitsplatz usw. Fragen Sie auch die TN nach ihrem persönlichen Bedarf.

UNTERRICHTSPLANUNG: AUF EINEN BLICK

- Bei der Unterrichtsplanung die Lernenden im Kopf haben.
- Unterricht vom Lernziel aus planen.
- Lerninhalte werden benötigt, um bestimmte Lernziele zu erreichen.
- Phasen: Schritte in der Feinplanung.
- Zeitplanung flexibel handhaben.
- Lehrwerkskomponenten gründlich sichten und Aktivitäten begründet auswählen.

Literatur zum Weiterlesen:

Die Reihe „DDL – Deutsch Lehren Lernen“ des Goethe-Instituts behandelt grundlegende Fragen des Unterrichts; weitere Informationen finden Sie unter:

<https://www.goethe.de/del/spr/unt/fof/dl/ma.html>.

Tests und Prüfungen



Stresssituation Prüfung

„Ein Brett vor dem Kopf“ haben in einem Test oder einer Prüfung schon fast alle einmal gehabt. Der Grund dafür ist Stress. Wird eine Situation als „bedrohlich“ angesehen, blockieren Stresshormone die Gedächtnisfunktion unseres Gehirns. Leider kann man in einer Prüfung schlecht kämpfen oder flüchten – die ursprünglichen von der Natur vorgesehenen Stressabbau Mechanismen.

Stressabbau
durch optimale
Vorbereitung

Ein gutes Mittel gegen „Bretter vorm Kopf“ ist die optimale Vorbereitung auf eine Prüfung. Hier können Sie als KL schon eine ganze Menge Stressabbau betreiben, indem Sie rechtzeitig auf die Prüfungsformate, d. h. auf die Aufgaben der Prüfungen, vorbereiten. Auch die meisten Lehrwerke enthalten bereits Aufgaben, die sich an den Prüfungen der großen Anbieter orientieren.

» Anfang der siebziger Jahre war neben Englisch die wichtigste Fremdsprache in der Schule Latein. Genau wie der Unterricht bestanden auch die Tests - Klassenarbeiten genannt - aus Grammatikübungen und Übersetzungen. Doch was waren das für Texte, die als deutsche Übersetzung dabei herausgekommen sind? Hätte ich je so auf Deutsch geschrieben, wenn es ein der Textsorte entsprechender Text gewesen wäre? Weil die Noten gut waren, habe ich damals nicht weiter darüber nachgedacht.

Was wurde hier eigentlich getestet? Leseverstehen? Textproduktion? Beherrschen von rezeptiven oder produktiven Fertigkeiten? Nichts davon, was heute in standardisierten Tests gang und gäbe ist.

Standardisierte Tests für Deutsch als Fremdsprache gibt es seit 1968 in Deutschland, 1970 wurde vom Volkshochschulverband und dem Goethe-Institut die Erstauflage des *Zertifikats Deutsch* vorgelegt. Seit 1974 gibt es das *Deutsche Sprachdiplom*, das an Auslandsschulen erworben werden kann. Nur für Englisch als Fremdsprache war man schneller: das *Certificate of Proficiency in English* wird seit 1913 angeboten.

Was sind standardisierte Tests?

Standardisierte Tests überprüfen idealerweise nicht nur Teilfertigkeiten wie Grammatik oder Wortschatz, sondern alle Fertigkeiten: Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen.

alle Fertigkeiten werden getestet

Beim Testen der rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören kommen aus Gründen der Ökonomie verstärkt geschlossene Formate wie Multiple-Choice oder Zuordnungsaufgaben zur Anwendung, während die Prüfungskandidaten bei den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen meist einen textsortenspezifischen Text (z.B. Brief, Kommentar) verfassen bzw. monologisch (etwas präsentieren) oder dialogisch (z.B. ein Problem lösen) sprechen sollen.

Man kann *geschlossene*, *halboffene* und *offene* Aufgabentypen unterscheiden.

Geschlossene Aufgaben

Bei geschlossenen Aufgaben müssen die Prüfungsteilnehmenden unter vorgegebenen Antworten die richtige erkennen und markieren. Richtig ist jeweils nur eine Antwort. Typische geschlossene Aufgaben in Tests sind folgende Formate:

Multiple-Choice:

Welcher Grund wird im Text für die Krümmung der Banane genannt?

- a) Das ist eine Legende aus Malaysia.
- b) Die Banane krümmt sich nach der Sonne.
- c) Die Krümmung wird maschinell erzeugt.

Ja-Nein- oder Richtig-Falsch-Aufgaben:

	richtig	falsch
Die Malaien erzählen sich, dass der Geist Sawerigading die Bananen dazu erzogen hat, sich zu krümmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zuordnungsaufgaben:

1. Frau Pohl hat vergessen	a. oben
2. Herr Klaus weiß nicht	b. nicht kommen
3. Frau Grün kann heute	c. zu gießen
Lösung: 1. ____ 2. ____ 3. ____	

Geschlossene Aufgaben werden eingesetzt, um Leses und Hörverstehen zu überprüfen, aber auch zum Testen von Grammatik und Wortschatz (oft unter der Bezeichnung „Sprachbausteine“). Moderne Prüfungen enthalten jedoch immer weniger geschlossene Aufgaben zu Grammatik und Wortschatz; weil dabei der Kontext der Aufgabenben meist unberücksichtigt bleibt.

Halboffene Aufgaben

Bei halboffenen Aufgaben muss die Lösung innerhalb eines begrenzten Kontextes selbständig formuliert werden, typische Formate sind:

Lückentexte:

Ergänzen Sie das Präteritum von *sein*, *schauen*, *stehen* und *trinken*.

Ilk _____ am _____ am Fenster und _____ hinaus. Da _____ doch ein Mann, der vor dem Haus _____ und Kaffee _____.

Ergänzungsaufgaben:

Die Tasche ist in den Fluss gefallen, obwohl _____.

Cloze-Test (Lückentext, in dem jedes dritte, vierte oder fünfte Wort fehlt):

Die Tasche ist _____ den Fluss gefallen, _____ Kurt doch so _____ aufgepasst hatte. Jetzt _____ das ganze Geld _____ Wasser.

C-Test:

Hier wird bei jedem zweiten Wort der letzte Teil nach einem bestimmten Schema weggelassen. Die zu ergänzenden Wortenden haben entweder genauso viele Buchstaben wie der Wortanfang oder einen Buchstaben mehr. Bei Lücke 1 z. B. hat die erste Worthälfte drei Buchstaben, es dürfen also nur drei oder vier Buchstaben ergänzt werden. Das Wort kann somit nicht *Tasse* heißen, denn dann hätte die Endung weniger Buchstaben als der Wortbeginn. Die richtige Lösung ist also *Tasche*.

Die Tas _____ 1 ist i _____ 2 den Fl _____ 3 gefallen, obw _____ 4 Kurt do _____ 5 so g _____ 6 aufgepasst ha _____ 7. Jetzt w _____ 8 das ga _____ 9 Geld i _____ 10 Wasser _____.

Mit halboffenen Aufgaben werden Wortschatz und Strukturen getestet. Insbesondere C-Tests erfreuen sich einer wachsenden Beliebtheit zur Einstufung in die Kurse an Studienkollegs oder Fremdsprachenzentren, weil sie an Computern durchgeführt und schnell ausgewertet werden können.

Offene Aufgaben

Offenen Aufgaben werden zur Überprüfung der produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen eingesetzt. Die Prüfungsteilnehmenden formulieren selbständig, meist zu vorgegebenen Sprech- oder Schreibanlässen wie Bildern, Grafiken oder Leitpunkten.

Typische Schreibaufgaben sind:

- Brief (nach Leitpunkten)
- Stellungnahme:
m Geschichte (ausgelöst durch ein Bild oder eine Überschrift)
- Text im Anschluss an Lese- oder Hörverstehen (z.B. Interpretation, Kommentar)

Typische Aufgaben zum Sprechen sind:

- Präsentation
- etwas erklären
- Gespräch über ein Thema
- etwas aushandeln

PRÜFUNGSANBIETER

Auf den Internetseiten der großen Prüfungsanbieter finden Sie viele Informationen zu den angebotenen Prüfungen sowie Modelltests und Übungsmaterial:

- Goethe-Institut: www.goethe.de
- Tele: www.telc.net
- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: www.osd.at

33 Wenn Sie häufiger Tests durchführen und korrigieren, lohnt es sich für Sie vielleicht auch, an einem Prüfertraining teilzunehmen. Auch wenn Sie nicht offizieller Prüfer werden möchten, bekommen Sie dennoch gute Tipps für die Korrektur und die Bewertung der schriftlichen und/oder der mündlichen Leistung der Testteilnehmenden. Termine finden Sie auf den Internetseiten der Prüfungszentren.

„Gute“ Prüfungen

Eine „gute“ Prüfung erfüllt bestimmten Qualitätskriterien, dazu gehören:

- Reliabilität
- Objektivität
- Validität
- Authentizität

Reliabilität	Eine reliable Prüfung testet genau das Sprachniveau, für das sie konzipiert ist („Wo A2 draufsteht, soll auch A2 drinstecken“).
Objektivität	Unter Objektivität versteht man, dass es für die Aufgaben der Prüfung eindeutige Lösungen ohne Interpretationsmöglichkeiten gibt und die Teilnehmenden gleich behandelt werden. Geschlossene Aufgaben sind besonders objektiv, aber auch für freies Schreiben und Sprechen gibt es Bewertungskataloge, um für die produktiven Aufgaben ein höchstmögliches Maß an Objektivität zu gewährleisten.
Validität	Validität bedeutet, dass die Aufgaben zuverlässig sind, d. h. Aufgaben zum Leseverstehen sollten auch nur Leseverstehen und nicht Weltwissen oder Meinungen abtesten. Wenn Multiple-Choice-Aufgaben gelöst werden können, ohne den dazugehörigen Text gelesen zu haben, wäre der Test nicht valide.
Authentizität	Besonderer Wert wird in letzter Zeit auch auf die Authentizität gelegt. Bei der Auswahl von Texten und Aufgaben wird darauf geachtet, dass diese auch im wirklichen Leben vorkommen könnten. Eine sinnvolle Aufgabe zum Hörverstehen mit Bezug zu Studium oder Beruf könnte z. B. sein, sich zu einem Vortrag/Notizen zu machen.

Test- und Prüfungssituationen

Einstufung	Jeder Sprachtest enthält unterschiedliche Texte und Aufgaben, je nach dem, welchen Zweck er erfüllt. Im Laufe des Erlernens einer Fremdsprache durchlaufen Lernende zumeist mehrere Stufen. Am Anfang steht die Orientierung, welcher Sprachkurs der richtige ist. Keine oder geringe Vorkenntnisse? A1 oder doch schon A2? Ist das Schriftsystem bekannt oder nicht? Diese Fragen beantwortet der Einstufungstest .
Lernfortschritt	Nach einer bestimmten Zeit möchte die Kursleitung wissen, was die TN gelernt haben, welche Fortschritte sie gemacht haben. Dies stellt der Lernfortschrittstest fest. Einstufungstests und Lernfortschrittstests können KL selbst erstellen. In den meisten Lehrwerken oder Zusatzmaterialien gibt es außerdem Vorlagen.
Sprachstand	Am Ende des Kurses wird das Lernziel überprüft. Haben alle TN die angestrebte Niveaustufe erreicht? Meist melden sich die TN dazu zu einem standardisierten Test bei einem der Prüfungszentren (Goethe-Institut oder Tele in Deutschland, ÖSD in Österreich) an. Eine solche Sprachstandsprüfung führt beim Bestehen zu einem offiziell anerkannten Zertifikat, das darüber Auskunft gibt, welches Sprachniveau der Prüfungskandidat erreicht hat.

Bis in die jüngste Zeit bestanden Einstufungs- und Lernfortschrittstests fast ausschließlich aus Grammatik- und Wortschatzaufgaben. Das war kein Wunder, denn auch die Progression vieler Sprachkurse orientierte sich an Grammatikthemen. Das hatte zur Folge, dass TN zwar oft das Präteritum des Passivs mit Modalverb konjugieren konnten, aber nicht auf einfache Sprachhandlungen in der Wirklichkeit vorbereitet waren. Ein Hotel buchen oder um Auskunft bitten gehörte eben nicht unbedingt in den an grammatischer Progression orientierten Unterricht.

Sicherlich ist es wichtig, grammatische Strukturen und möglichst viel Wortschatz zu beherrschen. Um aber die TN auf die Wirklichkeit und die damit verbundenen Sprachhandlungen vorzubereiten, ist es notwendig, während eines Kurses alle Fertigkeiten einzubeziehen und in den Tests auch zu überprüfen.

» Wenn Tests in erster Linie Grammatikkenntnisse prüfen, führt das häufig zu einer Einstufung der TN, die nicht deren Sprachhandlungskompetenz entspricht. Erstens dauert es meist, bis Lernende grammatische Strukturen, die sie verstehen, auch produzieren können. Zweitens gibt es Lernende, deren Grammatik fossilisiert ist, und die bei einer grammatikzentrierten Einstufung nicht über A1 hinauskommen würden - selbst wenn ihre sprachliche Handlungskompetenz auf B1 liegt.

Eine Einstufung, die auf grammatischen Kenntnissen beruht, führt also in der Regel zu einer niedrigeren Einstufung als eine fertigkeitenbezogene - was zu Frustrationen bei den TN führen und Lernerfolg verhindern kann.

Einstufung

Sinn und Zweck eines Einstufungstests ist es, den geeigneten Kurs für jemanden zu finden. Dabei ist auf Folgendes zu achten:

Einige Personen, die sich zu einem Deutschkurs anmelden, haben noch nie in ihrem Leben etwas geschrieben. Für diese Personen müssen separate Kurse angeboten werden, sie können nicht mit alphabetisierten TN zusammen unterrichtet werden (Exkurs: Erkennen von Analphabeten, S. 129).

Personen, die alphabetisiert sind, aber ein anderes Schriftsystem gelernt haben (z.B. chinesisch, arabisch oder kyrillisch), gehören nicht in den Alphabetisierungskurs, da sie das Schreiben an sich nicht mehr lernen müssen.

Das Testniveau muss immer unterhalb der Zielstufe des Kurses liegen, d. h. wer einen A1-Kurs beginnt, schafft natürlich noch keinen A1-Test.

Grundsätzlich sollte ein Einstufungstest alle Fertigkeiten abfragen. Wenn Sie Einstufungstests von einer Institution oder aus einem Lehrwerk verwenden, sollten Sie alle Fertigkeiten, die nicht Vorkommen, ergänzen.

Ist der/die TN alphabetisiert?

Ist das deutsche Schriftsystem bekannt?

geeignetes Testniveau

Vollständigkeit der Fertigkeiten

Zusatzaufgaben

Meist fehlen Aufgaben, um die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) zu testen. Mögliche Zusatzaufgaben, deren Resultate Ihnen Hinweise auf die sprachlichen Fähigkeiten der TN geben, sind z.B.:

Bild beschreiben: Legen Sie den TN Bilder (z.B. aus Zeitschriften) vor, auf denen mindestens eine Person vorkommt; es muss aber nicht klar ersichtlich sein, was die Person macht. Schreiben Sie unter jedes Foto eine Auswahl an W-Fragewörtern (Wer? Was? Wo? Wann? Warum? etc.). Die TN sollen sich über die Fragen zum Bild Gedanken machen und anschließend entweder etwas dazu schreiben oder darüber sprechen.

Gegenstand beschreiben: Bringen Sie dazu Gebrauchsgegenstände mit. Ebenso können die TN sich selbst oder ihr Heimatland beschreiben.

Wenn mündliche Prüfungen bei der Einstufung zu aufwendig sind, sollten Sie als KL bei der Einschreibung zu den Sprachkursen dabei sein. Da die zukünftigen TN dabei sprechen müssen, können Sie sich so ein Bild von ihren sprachlichen Fähigkeiten machen.

Lernfortschritt testen

Die Lernfortschritte ergeben sich aus den für den Kurs formulierten Lernzielen. Ein Lernfortschrittstest enthält die Inhalte, die in den vorher behandelten Lektionen Thema des Unterrichts waren. Aufgaben, die etwas anderes testen als den durchgenommenen Stoff, gehören nicht in diese Tests.

Ebenso wie die Einstufungstests sollten auch die Lernfortschrittstests alle Fertigkeiten berücksichtigen, oftmals müssen Sie jedoch bei den Tests aus Lehrwerken Aufgaben für die produktiven Fertigkeiten ergänzen. Mögliche Sprech- bzw. Schreibenlässe sind z.B.:

m über eine Reise // ein Buch // einen Film berichten (mündlich oder als Brief)

■ per Telefon oder E-Mail um Informationen; z. B. über einen Computerkurs; bitten (Bringen Sie dazu einige Werbeanzeigen für Computerkurse mit.)

■ Geben Sie eine Auswahl von Themen vor; z. B. „Kann ein Mann in der Kindererziehung die Mutter ersetzen?“ „Die Stadtzentren sollten autofrei sein!“ „Wie kann man sich gesund ernähren?“ Die TN sollen zu einem Thema die eigene Meinung äußern (als Minipräsentation oder E-Mail).

■ mündliche Kurzpräsentationen (ca. drei Minuten) zu einem selbst gewählten Thema (Vorbereitung zu Hause)

Zusatzaufgaben

Einem TN im A2-Deutschkurs war aufgefallen, dass Präteritumformen häufig auf *-te* gebildet werden - und zwar bevor das Präteritum im Unterricht behandelt worden war. Er kannte Formen wie *sagte, fragte, machte* und bildete eines Tages den Satz: „*Gestern stehe: >in der Zeitung . . .*“

Auch wenn diese Äußerung einen Fehler enthält, hat der TN eine große Leistung vollbracht: Er hat aus den wenigen von ihm aufgeschnappten Präteritumformen von regelmäßigen Verben selbst die Bildung einer Präteritumform gewagt - also ein Experiment gemacht. Das zeigt, wie sich TN selbst Regeln bilden, die dann - weil sie noch unvollständig sind - wieder revidiert werden. Achten Sie auf solche Experiment-Fehler, denn solche Experimente geben Aufschluss über Lernfortschritte, auch wenn sie noch nicht genau den Regeln entsprechen. Übrigens entspricht dieses experimentelle Regelbilden genau dem Erstspracherwerb bei Kleinkindern.

Sprachenportfolio - Evaluation des Lernfortschritts

Ein Sprachenportfolio ist eine Dokumentation der Lernziele und Lernfortschritte von Sprachenlernenden. Das Portfolio wird von den Lernenden selbst - anfangs mit Unterstützung des/der Lehrenden - angelegt und wächst mit dem Fortschreiten des Unterrichts.

Es besteht u. a. aus folgenden Teilen:

- Aufzeichnen des persönlichen Lernfortschritts, z. B. durch das Ausfüllen von Arbeitsblättern:
Ich kann jetzt z. t. . . / Ich verstehe jetzt z. t. . . / Ich weiß jetzt, wie . . .
- Festlegung persönlicher Lernziele, z. B.:
Nächste Woche möchte ich lernen, wie . . .
... möchte ich fünf Wörter zum Thema ... lernen.
- Sammlung von Texten, die der/die TN geschrieben hat
- Sammlung von Lern- und Strategie-Tipps
- Eigenevaluation der TN

Ein Sprachenportfolio kann sehr zur Eigenmotivation der Lernenden beitragen und stärkt die Lernerautonomie insgesamt. Durch die Sammlung selbst geschriebener Texte besteht z. B. die Möglichkeit, den Lernfortschritt von Kursbeginn an bis zu einem höheren Sprachniveau zu dokumentieren.

Teile des
Sprachenportfolios

EUROPÄISCHES SPRACHENPORTFOLIO:

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) orientiert sich am GER und ist ein europaweit anerkanntes Instrument zur Darstellung von Sprachkenntnissen. Es besteht aus drei Teilen: dem Sprachenpass, der Sprachenbiographie und dem Dossier.

Aufgrund der verschiedenen Bildungssysteme wird das ESP je nach Land, Sprache oder Alterstufe den unterschiedlichen Anforderungen angepasst.

Für die Erwachsenenbildung gibt es in Deutschland das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene, auch für Österreich und die Schweiz wurden entsprechende Sprachenportfolios vom Europarat anerkannt.

Mehr Informationen sowie Beispiele und Arbeitsblätter für den Unterricht finden Sie unter:

- www.sprachenportfolio-deutschland.de
- www.vhs-sprachenschule.de/sprachenportfolio
- www.vhs.or.at/186
- www.sprachenportfolio.ch
- www.hueber.de/portfolio
- www.klett.de/portfolio

Sprachstand prüfen

Mit einer Sprachstandsprüfung können TN den Nachweis erbringen, ob sie ein bestimmtes Sprachniveau erreicht haben. Die Prüfungen beinhalten alle Fertigkeiten und sind stark standardisiert. Sie sind international anerkannt, vergleichbar und bringen den Absolventen in der Ausbildung oder im Beruf zahlreiche Vorteile.

Sprachstandsprüfungen werden von den entsprechenden Prüfungszentren angeboten. In Deutschland sind dies v.a. das Goethe-Institut und Teile, in Österreich das ÖSD und in der Schweiz u.a. die Klubschulen Migros, die die Zertifikate des Goethe-Instituts anbieten. Auf den Internetseiten der Prüfungszentren finden Sie Modelltests und Übungsmaterial zur Vorbereitung der TN auf die Prüfungen.

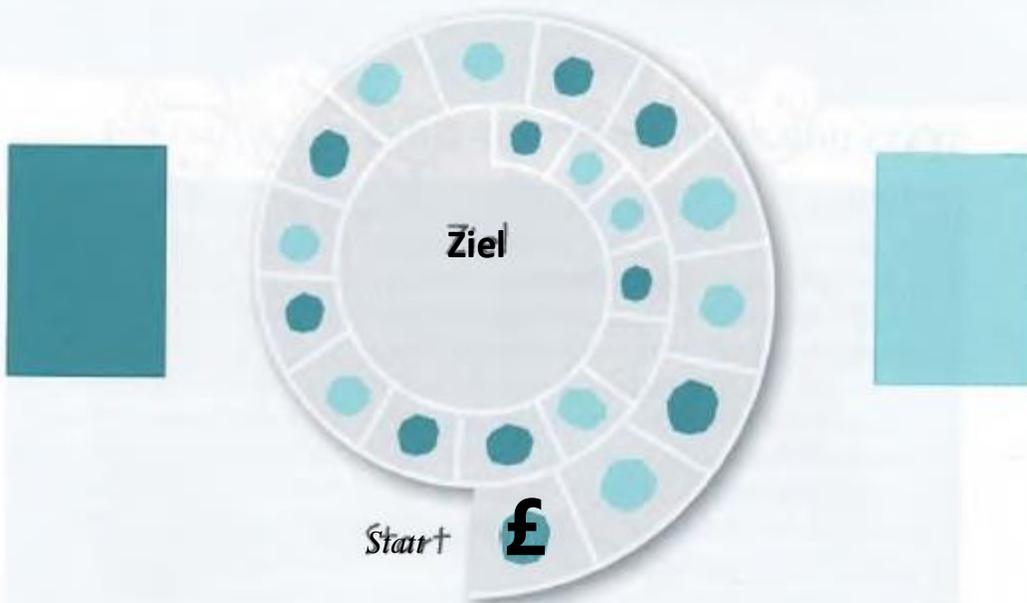
stärke
Standardisierung

Spielerisch testen

Nicht immer muss ein Lernfortschrittstest aussehen wie eine offizielle Prüfung. Spielerische Tests sorgen für ein angenehmes Lernklima und können überwiegend sogar von den TN selbst erarbeitet werden.

Zwei geeignete Beispiele, die sich je nach Lerngruppe und Unterrichtsinhalt sehr flexibel einsetzen lassen, sind Brettspiel und Quiz.

Brettspiel: Bereiten Sie ein Spielfeld vor oder lassen Sie es von den TN erstellen.



Ein Stapel Karten kann mit Situationen beschriftet werden (z. B. „In der Bäckerei: Kaufe 10 Brötchen.“ oder „Du bist krank. Ruf in der Schule an und entschuldige dich, weil du nicht zum Kurs kommen kannst“), der andere Stapel enthält Fragen (z. B. „Wie heißen die Vergangenheitsformen von *sehen*?“ oder „Wie wird ein Kuchen gebacken?“).

Wenn die TN die Fragen selbst erstellen, ist gewährleistet, dass wirklich nur gefragt wird, was Unterrichtsstoff war. Außerdem wiederholen sie bei der Erstellung der Fragen in Partner- oder Gruppenarbeit den Unterrichtsstoff noch einmal, was einen zusätzlichen Lerneffekt bringt.

Das Spiel wird in Kleingruppen von 3-4 Personen gespielt. Jede/r erhält eine Spielfigur und jede Gruppe einen Würfel. Die Gruppe entscheidet, wer beginnt. Person 1 würfelt und geht die entsprechende Zahl an Spielfeldern vorwärts. Landet er/sie auf einem hellen Feld, zieht er/sie eine helle Karte; bei einem dunklen Feld eine dunkle Karte. Wenn die Aufgabe richtig gelöst wird, kann die Person ein Feld vorgehen, falls nicht, entscheidet die Gruppe, was die Person machen soll (eine Runde aussetzen, ein Lied singen, einmal um den Tisch laufen etc.). Das Spiel ist zu Ende, wenn die erste Person das Ziel erreicht hat.

Quiz: Fast alle Lernenden schauen fern und kennen Quizshows. Viele Formate, wie z. B. „Wer wird Millionär?“, sind weltweit bekannt und funktionieren überall nach den gleichen Regeln. Das können Sie sich im Unterricht zunutze machen. Lassen Sie die TN solche Quizshows nachspielen – natürlich mit Aufgaben aus dem Unterricht. Der Vorteil:

Sie müssen die Spielregeln nicht erklären, es gibt immer genug TN, die sie kennen. Außerdem wiederholen die TN beim Ausdenken der Fragen den kompletten Unterrichtsstoff und lernen auch noch etwas über das Funktionieren von Multiple-Choice-Aufgaben, die in vielen Quizshows vorkommen. Gänzlich nebenbei macht das den Lernenden den meist großen Spaß. Und Sie erhalten Rückmeldung zum Lernfortschritt der Gruppe.

In den Kapiteln Lesen (-> Nach dem Lesen, S. 48) und Sprechen (-> Freies Sprechen, S. 19) finden Sie weitere Möglichkeiten, um die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen zu überprüfen.

TESTS UND PRÜFUNGEN: AUF EINEN BLICK

- Standardisierte Tests, wie sie von den Prüfungszentren Goethe-Institut, ÖSD oder Tele angeboten werden, behandeln alle vier Fertigkeiten.
- Für die Überprüfung der rezeptiven Fertigkeiten (Lesen und Hören) sowie für Grammatik- und Wortschatztests werden oft geschlossene Aufgaben herangezogen, gelegentlich auch halboffene Aufgaben.
- C-Tests folgen bestimmten Regeln. Sie werden zur Einstufung an Studienkollegs oder Fremdsprachenzentren verwendet. Die Durchführung erfolgt elektronisch, was eine sehr schnelle Auswertung ermöglicht.
- Zum Testen der produktiven Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen) eignen sich eher offene Aufgaben.
- Es gibt Gütekriterien, nach denen ein Test beurteilt werden kann.
- Die wichtigsten Tests sind Einstufungstest, Lernfortschrittstest und die Sprachstandsprüfung mit anschließendem Zertifikat.
- Alternative Evaluationsmöglichkeiten des Lernfortschritts sind das Sprachenportfolio oder spielerische Tests.

Literatur zum Weiterlesen:

m **Das Testen von Sprachtests.** Sonderanhang 1 zu:

Ruth Albert / Nicole Marx (2010): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht.* Tübingen http://www.narr.de/downloads/empirisches_arbeiten/Sonderanhang%201_Testen%20des%20Tests.pdf

■ Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Stuttgart, S. 211 ff. (Kapitel 6: Beurteilen und Evaluieren)

■ *dll 7 Prüfen, Testen und Evaluieren*

m „Handbuch“ zum neuen Zertifikat B1 (Michaela Perlmann-Balme, Manuela Glaborniat, Thomas Studer, u. a., *Goethe/ÖSD-Zertifikat B1, Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene, Prüfungsziele – Testbeschreibung.* München 2012)

Leitfaden für Neueinsteiger



freiwillige
VOR!

» Flucht und Migration machen einen großen Teil meiner Familiengeschichte aus: Mein Urgroßvater migrierte vor vielen Jahren aus einem kleinen Dorf in Polen in die Weltstadt Berlin. Meine Großeltern mussten vor den Nazis aus Berlin fliehen. Mein Vater kam zum Studium zurück nach Berlin. Meine Mutter floh vor dem ostdeutschen Sozialismus in den Westen. Und der Vater meiner Tochter flüchtete vor der Theokratie im Iran nach Deutschland.

So viele Fluchten, so viele Schicksale. Bei einigen ging es um das nackte Überleben, andere suchten eine bessere Zukunft. Alle mussten sich in einem neuen System zurechtfinden, zum Teil eine neue Sprache und eine völlig neue Kultur erlernen. Und alle waren froh über jede Hilfe, die sich ihnen bot, über die Hand, die sich ihnen entgegen streckte. »

Die ersten Stunden

„ Einem jeden Anfang wohnt ein Zauber inne,
der uns beschützt und der uns hilft, zu leben. “

(Hermann Hesse, „Stufen“)

Einstiegssituationen gestalten

Es ist gar nicht so einfach, einen neuen Kurs zu beginnen: Die Lehrkraft ist nervös und vielleicht auch etwas unsicher, die TN sind noch viel nervöser, und so kann es sein, dass sich der Beginn eines Sprachkurses etwas holprig gestaltet. Das muss nicht sein! Sie! Sie als KL haben die Gestaltung des Anfangs in der Hand und wenn Sie einige simple Re-Regeln beachten, dann ist Ihnen der Erfolg der ersten Stunde sicherer.

Vorlaufzeit
einplanen

Planen Sie für das erste Mal genügend Vorlaufzeit ein! Seien Sie auf jeden Fall vor Ihren TN im Raum. Stellen Sie sich vor, Sie sind der Gastgeber und empfangen Ihre Gäste - ein Gastgeber ist natürlich immer als Erster da!

Atmosphäre
schaffen

Schaffen Sie Atmosphäre! Der erste Eindruck prägt. Das muss nicht aufwendig sein: Stellen Sie die Stühle, wenn möglich, für den ersten Tag in einen Stuhlkreis, sodass alle sich sehen können und man sich in der Mitte frei bewegen kann. Bringen Sie für alle TN ein kleines „Willkommensgeschenk“ mit (ein Bonbon, eine kleine Süßigkeit) und verteilen Sie das auf die Stühle. Dekorieren Sie die Mitte, z. B. mit Ihren Unterrichtsmaterialien wie buntem Papier und Stiften, oder mit ein paar Blumen oder bunten Tüchern oder Bildern - wie es Ihnen gefällt. Es ist wichtig, dass alles „steht“, bevor die ersten TN ankommen. Nichts ist einer entspannten Atmosphäre abträglicher als ein/e KL, der/die hektisch herumrennt und noch alles Mögliche organisieren muss. Also: Bevor die Leute kommen, fertig sein, sich hinsetzen und noch einmal tief durchatmen! Seien Sie sich dessen bewusst, dass Ihre Stimmung sich auf den Kurs überträgt und aus-schlaggebend für das erste Mal ist!

Körpersprache ist
wichtig

Gehen Sie auf die Leute zu! Vergessen Sie nicht: Die TN sind mindestens genauso nervös wie Sie. Wenn Sie Nullanfänger unterrichten, also Lernende, die noch gar kein Deutsch sprechen, ist Ihre Mimik und Gestik von großer Bedeutung. Begrüßen Sie die TN bewusst, heißen Sie die einzelnen Personen mit einem Lächeln herzlich willkommen! Auch wenn die Worte vielleicht nicht verstanden werden, so wird man doch Ihre Körpersprache verstehen.

Musik einsetzen

Oft trudeln TN beim ersten Mal so nach und nach ein: Einige haben sich in der Zeit geirrt, andere den Raum nicht gleich gefunden, sodass man etwas Wartezeit einkalkulieren sollte. Dann sitzt man mit den pünktlich Angekommenen im Kreis und wartet und wartet und... Da man sich noch nicht kennt und wahrscheinlich auch noch keine gemeinsame Sprache hat, entsteht oft eine lastende Stille, die umso drückender werden kann, je länger sie dauert. Eine ruhige Musik im Hintergrund wirkt da Wunder! Sie füllt die Stille, entspannt die TN und nicht zuletzt auch den/die KL.

Kursbeginn: Eine Nullstunde

Endlich sind alle da, es geht los! Gehen Sie den Stuhlkreis ab, geben Sie jedem/r TN die Hand, sagen Sie langsam und deutlich: „Guten Tag!“ danach zeigen Sie auf sich: „Ich, Ich heiße...“ Deuten Sie dann auf den/die TN, machen Sie ein fragendes Gesicht: „Wie, Wie heißen Sie?“ Sollte die erste Person nicht verstehen und folglich nicht entsprechend reagieren, machen Sie einfach mit der nächsten Person weiter. Irgendjemand in der Gruppe wird aufgrund der Situation verstehen und antworten: „Ich heiße Saied.“ Reagieren Sie erfreut: „Ah, Saied! Freut mich!“ Wiederholen Sie dieselben Sätze mit derselben Gestik und Mimik bei jeder Person.

sich vorstellen

Variationen sind zu diesem Zeitpunkt nicht angebracht, sie verwirren die Lernenden nur. Wenn Sie einmal die Runde gemacht haben, lassen Sie die TN dasselbe mit einem Partner durchspielen: Zeigen Sie gestisch/mimisch, was Sie von ihnen erwarten. Wenn Sie zu zweit den Kurs leiten, können Sie auch kurz Vorspielen, was Sie möchten. Zur weiteren Einübung bietet sich die Fragekette an: Eine Person fragt ihren Nachbarn wieder „Wie heißen Sie?“ bekommt eine Antwort, reagiert mit „Freut mich!“ die gefragte Person fragt den nächsten Nachbarn usw. bis alle durch sind. Sie können im Außenkreis mitgehen und leise Hilfestellung geben, wenn die TN nicht gleich die Wörter wissen oder mit der Aussprache Probleme haben. Holen Sie dann alle in die Mitte und deuten Sie wieder gestisch/mimisch an, dass sich jetzt alle gleichzeitig ihrem Partner vorstellen und dann die Partner möglichst oft wechseln, sodass am Ende jeder mit jedem gesprochen hat. Danach schreiben Sie den Minidialog an die Tafel. Als Gedächtnisstütze sollten Sie ihn mit einem kleinen Bild visualisieren:

keine Variationen



Visualisierungen

Geben Sie den TN später Zeit, den Dialog abzuschreiben, wenn Sie den Stuhlkreis aufgelöst haben und alle an ihren Tischen sitzen.

Im Umgang mit den TN hat es sich bewährt, die Sie-Form in Verbindung mit den Vornamen zu benutzen: Einige Sprachen haben kein „Sie“, in anderen Sprachen wird die Sie-Form anders als im Deutschen benutzt (z. B. als Respektform innerhalb der Familie). Durch die Verwendung des „Sie“ im Kurs wird klar, dass Unbekannte sich siezen, wobei die TN auch gleich die entsprechende Verbform einüben, ohne es zu merken. (Im weiteren Verlauf des Kurses kann es dann durchaus sein, dass Sie irgendwann zum „Du“ übergehen.) Die Vornamen bieten sich an, da „Herr und Frau XY“ doch sehr förmlich und dem eher freundschaftlichen Ton im Kurs nicht angemessen wäre. Natürlich müssen Sie zuerst herausfinden, was die Vor- oder Nachnamen der TN sind. Schreiben Sie Ihren vollen Namen in Druckschrift an die Tafel. An der Tafel sollten Sie übrigens nur in Druckschrift schreiben, Schreibschrift führt immer zu Problemen, besonders bei Lernenden aus einem anderen Schriftsystem.

Du oder Sie?

in Druckschrift schreiben

Deuten Sie auf Ihren Vornamen, sagen Sie „Das ist mein Vorname.“ Und schreiben Sie auch „der Vorname“ dazu, dasselbe mit dem Familiennamen. Fragen Sie eine/n TN: „Sayed, ist das Ihr Vorname?“ Falls die TN nicht verstehen, nehmen Sie Ihren Ausweis zur Hilfe. Lassen Sie die TN Ihre Vornamen auf vorbereitete Papierkarten schreiben – mit Kreppband an die Kleidung geklebt sind das hervorragende Namensschilder.

Nichtleser
herausfinden

Mit dieser Aktivität finden Sie auch gleich heraus, welche TN noch nicht mit lateinischen Buchstaben alphabetisiert sind. Diese TN können ihre Namen nicht schreiben. Wie sieht es mit dem Bildungshintergrund der TN aus? Haben sie nur Schwierigkeiten mit der lateinischen Schrift oder aber mit Schrift überhaupt? Haben sie eine Schule besucht? Die meisten Menschen, die zehn Jahre oder länger in die Schule gegangen sind, haben Englisch gelernt und kennen daher das lateinische Alphabet. Menschen, die noch nicht lateinisch alphabetisiert sind, haben oft (nicht immer!) eine geringe Bildung, müssen hier alphabetisiert werden und brauchen eine spezielle Förderung.

Herkunftsland

Ein weiterer Minidialog, der sich für eine Anfängerstunde anbietet, ist: „Ich komme aus..., woher kommen Sie?“ Bringen Sie einen Globus oder eine Weltkarte mit, gemeinsam mit Ihren TN können Sie dann die Länder auf der Karte suchen. Sie können die Herkunftsländer auch mit Stecknadeln markieren lassen und einen Faden bis nach Deutschland spannen: „Ich komme aus..., ich lebe in Deutschland.“ Gehen Sie nicht weiter darauf ein, warum es „aus der Türkei“, „aus dem Irak“ oder „aus Syrien“ heißt – das würde die TN zu diesem Zeitpunkt überfordern. Lassen Sie die Phrasen einfach auswendig lernen und wiederholen Sie diesen Dialog ebenfalls in verschiedenen Formen, wie im ersten Beispiel beschrieben. Dabei können Sie auch mit einem kleinen Ball arbeiten: Bei der Frage „Woher kommen Sie?“ werfen Sie den Ball einem/n TN zu. Der/die antwortet, wirft den Ball zu einer anderen Person, wiederholt die Frage usw. bis Sie den Eindruck haben, dass es gut klappt. Schließen Sie auch diese Phase wieder damit ab, dass Sie alle in die Mitte holen und den Dialog mit möglichst vielen verschiedenen Partnern sprechen lassen, diesmal jedoch in Verbindung mit dem ersten Dialog:

- „Wie heißen Sie?“ „Ich heiße...“ „Freut mich!“¹
- „Woher kommen Sie?“ „Ich komme aus...“ „Und Sie?“

nach dem Befinden
fragen

Als nächstes schließt sich die Frage nach dem Befinden an: „Wie geht es Ihnen?“ „Gut“, oder „Es geht“, oder „Nicht so gut.“ Die entsprechenden Antworten können Sie mit Smileys und ihrer Körperhaltung/Mimik verdeutlichen. Klären Sie zuerst die Bedeutung der Antworten, stellen Sie dann die Frage und gehen Sie im Weiteren vor wie oben beschrieben.

Mit der Einübung dieser drei Minidialoge und deren Verschriftlichung sind Sie mit echten Anfängern eine gute Stunde beschäftigt, evtl. sogar länger. Falls Sie mit einem Buch arbeiten¹, würde sich im Anschluss der Einstieg ins Buch mit Lese- und Schreibübungen zu den gelernten Minidialogen anbieten.

1 z. B. Atousa Bastani / Christina Ragg: Der Vorkurs: Einführung ins Deutsch-Lernen. Stuttgart

Wie geht es weiter?

Neuankömmlinge in Deutschland sind immer wieder damit konfrontiert, auf verschiedenen Ämtern Angaben zur Person machen zu müssen und Formulare auszufüllen. Es ist also sinnvoll, genau das zum Unterrichtsthema zu machen und in den Folgestunden nach und nach zu erarbeiten. Besonders relevant sind:

- ! Alter, Geburtsdatum und -ort, Geschlecht, die Zahlen
- ! Familienstand (verheiratet, ledig, geschieden, verwitwet, Ehefrau, Ehemann)
- ! Kinder (Anzahl, Tochter, Sohn, keine Kinder)
- ! Adresse, Telefonnummer, Handynummer
- ! Seit wann / wie lange in Deutschland
- ! Land, Sprache(n), Staatsangehörigkeit
- ! Beruf

Als Einstieg in das Thema eignet sich die Aktivität „stummes Interview“. Die TN arbeiten zu zweit und versuchen, ohne Sprache, nur durch Gestik und Mimik, möglichst viele Informationen über ihren Partner zu bekommen. Damit die TN verstehen, was sie machen sollen, müssen Sie das mit einem Kollegen oder einem/r der TN vormachen. Deuten Sie z. B. auf Ihren Ehering, dann auf Ihren Partner und machen Sie ein fragen-des Gesicht. Der Partner nickt oder schüttelt den Kopf, die Frage „Sind Sie verheira-tet?“ wäre damit geklärt. Setzen Sie das „Interview“ in dieser Art fort, danach sind die TN dran. Im Anschluss verschriftlichen Sie die Fragen und Antworten an der Tafel und vergessen Sie nicht, zu jeder Frage und Antwort auch ein entsprechendes Bild oder Piktogramm hinzuzufügen. Üben Sie danach Fragen und Antworten ein, z. B. mit dem Ball oder mit Wimmelkarten (KV 1, -> Wortschatzarbeit: Wörter einüben, S. 182).

Angaben zur Person

stummes Interview

Für die Kopiervorlagen KV1 und 2 Klett-Online-Code: d4s6b7h auf www.klett-sprachen.de eingeben oder QR-Code scannen.



Zur weiteren Einübung können Sie die TN Umfragen im Kurs machen lassen: jede/r bekommt ein Arbeitsblatt mit den zu erfragenden Informationen (KV 2). Alle gehen im Raum umher, befragen mehrere Personen und tragen die Antworten in ihr Arbeitsblatt ein.

Umfragen im Kurs

Mit dem Rollenspiel „auf dem Amt“ schließen Sie diese Einheit ab. Holen Sie sich dafür ein authentisches Formular aus dem Internet (das finden Sie auf den Seiten Ihrer Stadt im virtuellen Rathaus, geeignet sind z. B. Formulare zur Erteilung und Verlängerung des Aufenthaltstitels). Lassen Sie immer zwei TN an einem Tisch gegenüber sitzen. Der „Beamte“ hat das Formular, stellt die Fragen und muss das Formular ausfüllen. Hier ist es auch wichtig, dass die TN ihre Namen buchstabieren können und die Sätze „Wie schreibt man das?“ und „Buchstabieren Sie bitte!“ kennen. Lassen Sie auch die Rollen wechseln, sodass jeder einmal „Beamter“ sein kann.

Rollenspiel

Wichtig ist, dass Sie Ihre Lernenden von Anfang an aktiv werden lassen und darauf achten, dass sie einen möglichst hohen Redeanteil haben. Neuer Wortschatz wird am besten behalten, wenn man ihn oft in verschiedenen Situationen gebraucht. Auch das Sprechen lernt man nur durch – Sprechen! (-> Sprechen, S. 12ff)

TN aktivieren

Wortschatzarbeit

33 Am Anfang war das Wort. 66

(NT Johannes 1:1)

Neue Wörter einführen

Bei der Arbeit mit TN aus unterschiedlichen Ländern liegt das Problem meistens in der fehlenden gemeinsamen Sprache, denn nicht alle können Englisch. Wie soll man die die Bedeutung eines Wortes also erklären, das Wort semantisieren? Wir haben folgende Hilfsmittel zur Verfügung:

Wörter einsprachig semantisieren

- l Gestik, Mimik, Pantomime
- l Gegenstände
- l Bilder
- l Geräusche
- l Kontext/Weltwissen

Gegenstände im Raum

Wie man Gestik und Mimik einsetzen kann, haben Sie bereits im ersten Kapitel erlernt erfahren. Nutzen Sie auch die Gegenstände im Raum! Um sich an einem Platz heimisch zu fühlen, ist es gut, wenn man die Dinge benennen kann. Bereiten Sie Zettel vor mit den Bezeichnungen der Gegenstände im Raum, ihrem bestimmten und unbestimmten Artikel sowie der Pluralform:

A e t / ein T i s c h
2 T i s c h e

Legen Sie die Zettel auf einem Tisch aus und lassen Sie sie vorlesen. Fragen Sie dann: „Wer kennt das Wort? Wo ist das im Raum?“ Die TN heften die Zettel mit Kreppband an die entsprechenden Gegenstände. Hängen die Zettel gut sichtbar, gehen die TN im Raum herum und notieren sich alle Namen auf einem mit den Gegenständen bebilderten Arbeitsblatt (KV 3).

Für die Kopiervorlage KV 3 Klett-Online-Code d4s6b7h auf www.klett-sprachen.de eingeben oder QR-Code scannen.

Anschließend üben die TN die neuen Wörter in Partnerarbeit ein. Sie gehen im Raum umher und fragen sich gegenseitig: „Was ist das?“ „Das ist ein/e ...“ wobei Sie die angeklebten Zettel verdecken können, wenn Sie möchten. Eine etwas fortgeschrittenere Variante ist die Frage: „Ist das ein/e ...?“ – „Nein, das ist kein/e ..., das ist ein/e...“ Achten Sie darauf, dass immer Artikel und Pluralform mitgelernt werden. Wann der bestimmte und wann der unbestimmte Artikel benutzt wird, ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht wichtig. Am Ende dieser Übung haben die TN neben den neuen Wörtern Folgendes gelernt:

Artikel und Plurale von Anfang an mitlernen

- im Deutschen gibt es die Artikel „der“, „die“, „das“
- „ein“ gehört zu „der“ und „das“
- „eine“ gehört zu „die“
- „kein/e“ ist die Verneinung
- es gibt verschiedene Pluralformen

Diese Übung lässt sich erweitern mit Gegenständen, die die TN in der Tasche haben.

Bilder nutzen

Natürlich ist es unmöglich, immer für alle neuen Wörter Gegenstände dabei zu haben – hier kommen Bilder ins Spiel. Es gibt Bildwörterbücher, das Internet ist eine unerschöpfliche Quelle, und nicht zuletzt die Reklameprospekte, die uns täglich kostenfrei ins Haus flattern, bieten gutes Bildmaterial. Besonders die Themen „Essen und Trinken“, „Wohnen und Möbel“ sowie „Kleidung“ werden wunderbar über Werbeprospekte abgedeckt.

Erstellen Sie zu einem Thema Lernplakate mit Ihren TN. Beim Thema „Essen und Trinken“ sammeln Paare oder Kleingruppen Bilder zu den Bereichen

Lernplakate erstellen

- Gemüse
- Obst
- m Milchprodukte
- Brot- und Backwaren
- a Fleisch und Fisch
- Süßwaren

Die Bilder werden aus den Werbeprospekten ausgeschnitten, auf Plakatpapier geklebt und groß mit Artikel und Plural beschriftet; anschließend werden die Plakate im Raum aufgehängt. Jetzt gehen die TN im Raum umher und wählen sich von jedem Plakat drei neue Wörter, die sie lernen möchten und notieren diese. Oder Sie entscheiden mit dem Kurs gemeinsam, welche Wörter wichtig sind und eingeübt werden sollen. Denken Sie daran, dass die Lernenden pro Tag nicht mehr als ca. 10-15 neue Wörter lernen und behalten können. Wenn es doch einmal mehr als 15 Wörter werden, sollten Sie an den Folgetagen keine neuen Wörter einführen, sondern mit diesem Wortschatz arbeiten.

10-15 neue Wörter pro Tag

Wortschatz erklärt sich auch durch Kontext und Weltwissen. Alle Menschen sind vertraut mit einer Einkaufssituation. Um z. B. den Ausdruck „Ich hätte gern ...“ zu semantisieren, zeigen Sie das Bild eines Ladens. Spielen Sie dann eine Einkaufssituation vor: Tisch in der Mitte, eine Person davor, eine dahinter – Kunde und Verkäufer. Der „Kunde“ (vielleicht noch mit Einkaufstasche am Arm) zeigt auf Äpfel (Lernplakat!) und sagt: „Ich hätte gern 5 Äpfel.“ Es wird klar, dass „Ich hätte gern ...“ einen Wunsch ausdrückt und bei einer Einkaufssituation benutzt wird.

Kontext und Weltwissen

Dabei ist es unwesentlich, dass „hätte“ der Konjunktiv II vom Verb „haben“ ist und dass wir den Konjunktiv II unter anderem als Höflichkeitsform benutzen. Auf dieser Stufe lernen die TN „Ich hätte gern ...“ als festen Ausdruck, als so genannten „Chunk“ ohne grammatisches Regelwissen.

Chunks

Tatsache ist: Trotz fehlender gemeinsamer Sprache ist es möglich, relativ schnell einen gemeinsamen Wortschatz im Deutschen aufzubauen und Verständigung herzustellen.

Wörter einüben

Wortschatzkartei

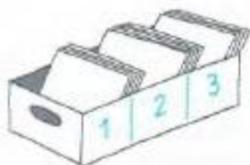
Neue Wörter zu erklären reicht natürlich nicht aus, um nachhaltiges Lernen zu gewährleisten. Der neue Wortschatz muss auch eingeübt werden, und zwar mit mehreren Wiederholungen. Gute Dienste leistet hierbei eine Wortschatzkartei für den Kurs, die Sie gemeinsam mit den TN anlegen (-> Wortschatz, S. 68): Schreiben Sie neue Wörter des Tages auf Zettel (in der Größe passend für einen Karteikasten, der auch ein Schuhkarton sein kann). Auf die Rückseite schreiben Sie bei Nomen den Artikel und den Plural, bei Verben die dritte Person Singular mit dem konjugierten Verb und später auch die Perfektform (-> Grammatik zum Anfassen, S. 190):

Tisch	Aer, -e
essen	er isst hat gegessen

Sozialform „wimmeln“

Beschriften Sie die Rückseite so, dass noch genug Platz für die TN bleibt, sie schön zu gestalten – mit einem aufgeklebten oder gemalten Bild, einem Satz aus dem Unterricht oder dem Lehrbuch (z. B. „Ich esse gern Tomaten.“). Wenn Sie gleichzeitig grammatische Kategorien einüben wollen, nehmen Sie für Nomen grüne, für Verben rote und für alle anderen Wörter weiße Zettel (-> Grammatik zum Anfassen, S. 188). Mit diesen Wortschatzkarten lässt sich hervorragend wimmeln (-> Wortschatz S. 69): Holen Sie alle TN in die Mitte, jede/r bekommt eine Wortkarte, zwei TN arbeiten zusammen: Sie zeigen sich die Vorderseite und fragen den Partner: „Was ist das?“, „Wie ist der Artikel / der Plural?“, „Ein Satz auf Deutsch, bitte!“. Der Partner antwortet. Nach kurzer Zeit werden die Zettel und auch die Partner getauscht. Das wird so lange wiederholt, bis jede/r TN alle Wortkarten einmal in der Hand hatte. Anschließend sortiert der Kurs die Wörter nach den Kategorien „Das kann ich schon“ und „Das kann ich nicht so gut!“. Legen Sie dafür zwei Blatt Papier mit diesen Beschriftungen auf einen Tisch, die TN legen ihre Zettel zum jeweiligen Blatt. Lassen Sie alle gemeinsam entscheiden, ob die Zettel in der Form richtig sortiert sind oder noch einmal umgelegt werden müssen. Dabei gilt die Regel: Man darf vom „Das kann ich schon“ zu „Das kann ich nicht so gut!“ umlegen, aber nicht umgekehrt. Danach kommen die Wortkarten in den Karteikasten (-> Wortschatz, S. 68).

3-Fächer-System



Der Karteikasten hat drei Fächer:

Fach 1 ist für den neuen Wortschatz oder die Wörter, die zu dem Papier mit „Das kann ich nicht so gut“ sortiert wurden.

Fach 2 ist für Wörter, die bei der ersten Wiederholung zu „Das kann ich schon“ sortiert wurden.

Fach 3 ist für Wörter, die nach der zweiten Wiederholung zu „Das kann ich schon“ sortiert wurden.

Das, was alle bei der dritten Wiederholung wirklich wissen können, die TN in einen separaten Karton aussortieren. Dieser Wortschatz ist im Langzeitgedächtnis angekommen, er ist „gelernt“.

Man kann jeden neuen Unterrichtstag mit dem Wimmeln der Wörter vom Vortag beginnen. Durch diese Wiederholung haben die TN Zeit anzukommen, sich zu erinnern, was beim letzten Mal passiert ist, und wenn jemand gefehlt hat, ist das eine schnelle und effektive Methode, um ihn/sie „mit ins Boot“ zu holen.

Eine andere Methode, Wortschatz zu wiederholen, besteht darin, ihn zu Oberbegriffen sortieren zu lassen (-> Wortschatz, S. 64, 69): Beim Thema „Essen“ z. B. „Was schmeckt gut, was nicht gut?“ „Was ist teuer/billig?“ „Was esse ich zum Frühstück/zum Abendessen?“ etc.

Wortschatz strukturieren

Auch das Memory-Spiel ist gut zum Einüben neuer Wörter, statt mit zwei gleichen Bildkarten zu spielen, benutzt man eine Wort- und eine Bildkarte.

Memory



Auch dieses Spiel kann man, wie die Wortkarten, von den TN im Unterricht herstellen lassen.

Machen Sie doch einmal ein Fühl-Diktat! Bringen Sie z. B. Obst und Gemüse und eine Tischdecke mit. Legen Sie alles auf einen Tisch und bedecken Sie es mit der Tischdecke. Die TN arbeiten in Paaren zusammen: Einer greift unter die Tischdecke und erfühlt ein Stück Obst oder Gemüse. Er sagt den Namen auf Deutsch, der Partner muss den Namen aufschreiben und den entsprechenden Artikel hinzufügen. Nach fünf Wörtern wird getauscht. Am Ende wird die Tischdecke abgenommen, das Obst und Gemüse wird mit Wortkarten versehen, worauf die Paare ihre Diktate korrigieren.

Fühl-Diktat

Sehr gut funktioniert es auch, Wörter zusammen mit einer Bewegung zu lernen. Alle stehen im Kreis und die zu lernenden Wörter stehen an der Tafel oder liegen auf Zetteln auf dem Boden. Jetzt sagen Sie ein Wort und machen eine passende Bewegung dazu: Alle TN wiederholen das Wort im Chor mit derselben Bewegung. Nun fahren Sie so fort, wobei Sie vor jedem neuen Wort die schon behandelten Wörter samt Bewegung wiederholen. Wenn Sie später dann nur das Wort sagen, machen die TN die entsprechende Bewegung dazu, oder Sie machen die Bewegung und die TN sagen das Wort. Bald können Sie die Rolle des/der KL an die Lernenden abgeben: Eine/r sagt ein Wort und die anderen reagieren mit der Bewegung und umgekehrt.

Wörter mit Bewegung



Häufige, wechselnde Wiederholungen sind wichtig beim Wörterlernen. Sie sollten multisensorisch ausgerichtet sein, alle Sinne ansprechen, und die TN aktiv werden lassen - auf diese Weise lernen sich neue Wörter wie von selbst!

multisensorische Wiederholungen

Ins Gespräch kommen

» Es ist nicht genug, zu wissen, man muss es auch anwenden;
es ist nicht genug, zu wollen, man muss es auch tun.«

(Johann Wolfgang von Goethe)

Lernziel:
Sprachhandeln

Wie kriegt man die Leute zum Sprechen? Das ist der Knackpunkt des Fremdsprachenunterrichts und daran entscheidet sich sein Erfolg oder Misserfolg. Allein viele Wörter zu kennen, reicht nicht aus. Ziel ist es, die TN zu befähigen, mit und in der neuen Sprache zu agieren, zu „sprachhandeln“. Wie kommen wir dahin? Lassen Sie uns anhand einer geläufigen Situation schauen, wie man vorgehen kann: Einkäufen.

Neuankömmlinge kaufen im Supermarkt ein: Sprechen ist dort in den meisten Fällen unnötig. Es reicht, die Ware auf das Laufband an der Kasse zu legen. Trotzdem gibt es immer wieder Situationen, in denen die TN sprechen müssen:

- Sie möchten nach einem Preis, einem Produkt oder einer Örtlichkeit fragen.
- Sie möchten einen Wunsch formulieren.
- Sie möchten etwas reklamieren.
- Sie möchten höflich reagieren können, z. B. an der Kasse.

Lerninhalte

Hieraus ergeben sich die Lerninhalte, die vermittelt werden müssen:

Wortschatz	Redemittel	Landeskunde
Lebensmittel Im Supermarkt: die Payback-Karte das Angebot, im Angebot sein, das Regal, das Kühlregal die Käse-/Wursttheke oben, unten, rechts, links, da vorne, da hinten die Kasse die Tüte der Leergutautomat Euro, Cent die Zahlen evtl. Verpackungen und Maßeinheiten	Entschuldigung, wo finde ich ...? /Wo ist...?/Wo gibt es ...?? Entschuldigung, was kostet ...?? Ich möchte / brauche / hätte gern... Haben Sie ein ...?? Entschuldigung, das ist kaputt / nicht gut. Das macht... Hier bitte. Danke./Vielen Dank. Gerne. Bitte, bitte. Auf Wiedersehen.	Öffnungszeiten Verfallsdatum auf Waren Pfandflaschensystem Unterschiede beim Preis: günstige Waren stehen unten im Regal, No-Name-Produkte, Discounter Payback-Karten-System

Minidialoge

Natürlich gibt man den TN keine Listen zum Auswendiglernen in die Hand. Nachdem man den Wortschatz „Lebensmittel“ und „im Supermarkt“ wie im letzten Kapitel beschrieben eingeführt und eingeübt hat, beginnt man mit kleinen Dialogen, wie man sie auch in Lehrbüchern findet.

Nach dem Preis fragen:

A: Entschuldigung, was kostet die Milch??

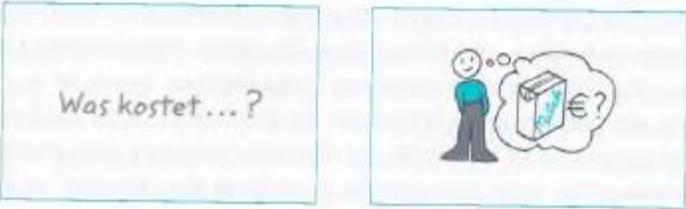
B: 92 Cent.

Dieser Minidialog lässt sich mit Werbeprosperkten in Partnerarbeit wunderbar üben, besonders wenn der eine Partner die Preise nicht hat und beim anderen erfragen und aufschreiben muss.

<p>Nach einem Produkt fragen:</p> <p>A: Entschuldigung, wo finde ich Fisch??</p> <p>B: Da vorne, im Kühlregal.</p> <p>A: Ah ja, danke.</p>	<p>Nach einer Örtlichkeit fragen:</p> <p>A: Entschuldigung, wo ist... / wie heißt das... (zeigt auf seine leeren Flaschen)</p> <p>B: Leergutautomat?</p> <p>A: Ah ja! Wo ist der Leergutautomat?</p> <p>B: Da hinten rechts.</p> <p>A: Vielen Dank!</p> <p>B: Bitte, bitte.</p>
--	---

Die Dialoge werden von dem/der KL vorgespielt und über Mimik/Gestik und Bilder semantisiert. Dann lesen die TN die Dialoge mehrmals in Partnerarbeit, mit wechselnden Partnern und in den verschiedenen Rollen. Der Schritt vom Lesen zum freien Sprechen geht über Trainieren, die Redemittel müssen gelernt und automatisiert werden. Hier kommen wieder Wimmelkarten ins Spiel: Lassen Sie die TN auch zu den Redemitteln Wimmelkarten anlegen. Das ist nicht so leicht wie bei Begriffen, die eine genaue bildliche Entsprechung haben (z.B. Apfel). bei den Redemitteln müssen kleine Situationen in eine Bildsprache umgesetzt werden:

Redemittel
einüben



Lernende sind dabei in der Regel sehr kreativ! Beim Wimmeln wird die Bildseite gezeigt und der entsprechende Ausdruck wird vom Partner genannt.

Kugellager

Eine weitere Aktivität zum Einüben ist „Kugellager“: Teilen Sie die Gruppe in zwei Hälften, in „Kunden“ und „Verkäufer“. Die Kunden bekommen vorbereitete Fragekarten mit Sätzen aus den Dialogen. Die Verkäufer bilden einen Innenkreis, die Kunden den Außenkreis. Beide Kreise bewegen sich zu einer flotten Musik gegenläufig im Kreis. Wenn Sie die Musik stoppen, hat jede/r TN einen Partner. Die Kunden lesen ihren Satz, die Verkäufer antworten darauf. Die Kunden geben ihre Karte an den rechten Nachbarn weiter, die Musik setzt wieder ein, die Kreise bewegen sich und beim nächsten Stopp haben alle einen neuen Partner und einen neuen Satz zum Sprechen. Nach mehreren Wiederholungen wechseln die TN die Rollen und alles beginnt von vorne.

Zick-Zack-Dialog

Längere Dialoge (z. B. an der Wurst- oder Käsetheke) kann man in der Form eines Zick-Zack-Dialogs einüben (-> Sprechen, SS 19). Schreiben Sie jeden Dialogteil einzeln auf ein Blatt Papier (einen Beispiel-Dialog finden Sie online, KV 4). Sie brauchen so viele Dialogteile wie TN im Kurs. Die TN sortieren den Dialog, sodass er in der richtigen Reihenfolge in zwei Reihen nebeneinander auf dem Boden liegt: Kunde auf der einen Seite, Verkäufer auf der anderen. Hinter jedes Papier stellt sich ein/e TN. Der Erste liest seinen Dialogteil vor („Guten Tag! Sie wünschen?“) und gibt dann einen Ball an sein Gegenüber weiter, der die entsprechende Antwort vorliest („Ich möchte 250g Hackfleisch, bitte“) und den Ball zum nächsten Gegenüber wirft („Sonst noch etwas?“). Der Dialog geht so lange im Zick-Zack weiter, bis er fertig ist und jeder einmal vorgelesen hat. Dann tauschen alle die Plätze, indem die zwei TN am Ende des Dialogs die Anfangsposition einnehmen und alle anderen einen Platz nach hinten rutschen. Machen Sie so lange weiter, bis alle einmal alles gelesen haben. Fangen Sie dann an, einzelne Zettel umzudrehen: Auf der Rückseite befinden sich nur noch Stichworte, das „Skelett“ des Dialogs, den Rest müssen die TN improvisieren (KV 5). Am Ende sind alle Zettel umgedreht und der Dialog wird relativ freigesprochen (-> Sprechen, SS 19).

Skelettdialog



Für die Kopiervorlagen KV 4 und 5 Klett-Online-Code: d4s6b7h auf www.klett-sprachen.de eingeben oder QR-Code scannen.

Anwendung

Nach der Einübung folgt die Anwendung: Durch ein Rollenspiel soll die Situation „Einkäufen“ möglichst authentisch nachgestellt werden. Machen Sie aus Ihrem Kursraum einen Supermarkt! Die „Verkäufer“ werden durch kleine Namensschilder ausgewiesen, es gibt eine Kasse sowie Käse- und Wursttheke. Die vorher angefertigten Lernplakate stellen die Waren dar. Die „Kunden“ schreiben Einkaufslisten, bevor sie in den Supermarkt gehen: für ein gemeinsames Frühstück, für ein Grillfest oder ein Fest im Kurs. Und dann gehen sie einkaufen. Viel Spaß und Gelächter sind da vorprogrammiert. Und durch einen Rollenwechsel kann jeder einmal in die Rolle des „Kunden“ schlüpfen.

Schritt ins wahre Leben

Die echte Anwendung erfolgt natürlich außerhalb des Kursraums, in einem echten Supermarkt. Gehen Sie mit Ihren TN einkaufen. Klären Sie Ihren Besuch vorher mit der Geschäftsleitung ab. Lassen Sie die TN kleine Aufgaben im Supermarkt erfüllen: Was ist z. B. ein Rollmops? Wo findet man ihn und was kostet er? Um diese Aufgabe zu lösen, sind die TN gezwungen, Angestellte des Supermarkts anzusprechen. Das kostet einige Überwindung, und umso größer ist dann das Erfolgserlebnis! Ein gemeinsames Essen im Kurs ist der krönende Abschluss dieser Einheit.

Unterrichtsgänge

Machen Sie Unterrichtsgänge generell zu einem festen Bestandteil Ihres Unterrichts! Gehen Sie auf die Straße, raus ins Leben, zeigen Sie Ihren TN wie Deutschland funktioniert. Mögliche Themen sind: Orientierung in Ihrer Stadt, Bus fahren, Fahrscheinautomat bedienen, Busfahrpläne lesen, Bahnhof, Bibliothek, Meldeamt, Flohmarkt, Freizeitmöglichkeiten in Ihrer Stadt, Sehenswürdigkeiten, Vereine... Ihnen wird bestimmt noch mehr einfallen. Viel Spaß dabei!

Grammatik zum Anfassen

„ Grammatik: So wenig wie möglich und so viel wie nötig.“

Kinder haben es leicht: Steckt man sie in eine komplett fremdsprachige Umgebung, beginnen sie schon bald, diese Sprache zu sprechen und zu verstehen, sie „schnappen sie auf“, sie lernen automatisch, ohne sich darüber Gedanken zu machen. Das funktioniert umso besser, je jünger die Kinder sind und spätestens mit Beginn der Pubertät ist Schluss damit. Erwachsene Lernende müssen, um eine neue Sprache korrekt sprechen zu können, die Regeln der Sprache – die Grammatik – verstehen und lernen, der Verstand muss einbezogen werden.

automatisches
Lernen bei Kindern

Nun stellt sich die Frage „Wie viel Grammatik ist zum Fremdsprachenlernen nötig?“, und da orientieren sich viele Pädagogen an der eigenen Schulzeit. Maßstab war damals der Lateinunterricht, dessen Ziel es war, Latein übersetzen zu können, um sich so den Geist der lateinischen Sprache zu erschließen. Grammatik war dafür von grundlegender Bedeutung. Auch für viele TN bedeutet heute noch Sprachlernen = Grammatikunterricht. Leider schießen sie damit am Ziel vorbei: Kommunikation. In einer Sprache kommunizieren zu können ist heute das Ziel, das wir mit der Grammatik-Übersetzungsmethode nicht erreichen.

Orientierung
an der eigenen
Schulzeit

Bei der Frage „Wie viel Grammatik?“ sollte man sich am Ausdruckswunsch der Lernenden orientieren. Was wollen die TN sagen und wie viel Grammatik brauchen sie, um sagen zu können, was sie wollen? Was kann man eventuell als „Chunk“ lernen und wo ist Regelwissen sinnvoll, um weiterzukommen? (-> Grammatik, S. 72ff).

Ausdruckswunsch
der TN

Nehmen wir z. B. die Pluralbildung im Deutschen: Es gibt verschiedene Formen, Plurale zu bilden: Buch – Bücher, Tisch – Tische, Handy – Handys, Kette – Ketten, Lehrerin – Lehrerinnen usw. Hilft es den TN, die verschiedenen Endungen der Pluralbildung auswendig zu wissen? Nicht wirklich! Hier bietet es sich an, Plural und Artikel mit dem neuen Wort zusammen zu lernen, grammatisches Regelwissen wäre in dem Fall eine Überfrachtung – oder höchstens ein Fall für Linguisten.

Ganz anders verhält es sich mit der Konjugation: Beherrscht man sie, eröffnet das auf einen Schlag sehr viel mehr Ausdrucksmöglichkeiten. Man muss sie lernen, sie ist eine der grammatischen Grundlagen von Sprache. Bei der Einführung orientiert man sich am kommunikativen Kontext: Zuerst wird das grammatische Phänomen im Gespräch eingeführt und eingeübt und erst danach wird die Aufmerksamkeit der TN auf die Grammatik gelenkt. Typische Anfangsdialoge bestehen aus „Ich heiße...“, „Wie heißen Sie?“ und „Ich komme aus...“, „Woher kommen Sie?“ Nachdem diese Sätze eingeführt und mehrfach geübt wurden (-> Kursbeginn: Eine Nullstunde, S. 177), kann man in den Folgestunden zur Grammatik übergehen: Schreiben Sie das Subjekt (= Person) auf ein grünes Papier, das Verb auf ein rotes.

Konjugation

kommunikativer
Kontext

Farbcodierung + Visualisierung

Behalten Sie diese Farbcodierung durchgehend bei! (-> Grammatik, S. 75). Visualisieren Sie „ich“ mit einem Strichmännchen, das auf sich selbst zeigt. Markieren Sie die Verb-Endung und verbinden Sie das Subjekt durch einen Pfeil mit der Verb-Endung:



Blieben Sie zunächst im Singular, Sie brauchen nicht das gesamte Konjugationsschema auf einmal behandeln. Führen Sie auch „er“ und „sie“ kommunikativ ein, bevor Sie an die Grammatik gehen. „Woher kommen Sie?“ „Aus Afghanistan.“ „Ah, er kommt aus Afghanistan!“ Begleiten Sie das Gesagte mit Gestik und Mimik. Gehen Sie im weiteren Verlauf so vor wie oben beschrieben. Am Ende haben Sie folgendes Schema erarbeitet:



Interaktive Einübung

Üben Sie das Schema interaktiv ein: Schreiben Sie die Subjekte auf je ein grünes Papier und die bereits bekannten Verben im Infinitiv auf rotes Papier. Trennen Sie die Verb-Endung „en“ durch eine gestrichelte Linie vom Verbstamm. Schreiben Sie nun die Verb-Endungen auch auf rote Papiere und legen Sie alles auf den Boden. Lassen Sie ein/e/n TN ein Subjekt aufheben und ein/e andere/r TN stellt sich mit Verb dazu. Der/die „Verb-TN“ bekommt eine Schere und muss entlang der gestrichelten Linie die Verb-Endung „en“ abschneiden. Ein/e Dritte/r muss die passende Verb-Endung aufheben und sich dazustellen – auf diese Art und Weise haben Sie Konjugation im wahrsten Sinne des Wortes „begreif-bar“ gemacht, ganz ohne Worte, und das auch für Lernende, die vielleicht nur über wenig Schulbildung und ein geringes Abstraktionsvermögen verfügen.



Ähnlich gehen Sie bei der Einübung des Satzbaus vor: Lassen Sie TN in Paaren oder Kleingruppen schon bekannte Sätze auf entsprechend farbiges Papier schreiben (Subjekt = grün, Verb = rot, restliche Satzteile = weiß). Die Papiere eines Satzes werden gemischt und an eine andere Gruppe weitergegeben. Die zweite Gruppe muss den Satz rekonstruieren und sich mit den Zetteln in der Hand in der richtigen Reihenfolge aufstellen. Dabei kann man das Verb immer sitzen lassen, da das schließlich „der König“ oder „die Königin“ des Satzes ist – das Verb „sitzt“ nämlich meistens an der zweiten Stelle im Satz und bewegt sich, außer bei Fragesätzen, nicht von dort fort (-> Grammatik, S. 77).

Satzbau

Entsprechend kann man bei der Verbklammer vorgehen, der Position des Verbs an zweiter Stelle und am Ende des Satzes. Beim Thema „Tagesablauf“ kommen viele trennbare Verben vor: aufstehen, anziehen, einkaufen usw. Man kann Sätze wie oben beschrieben auf farbiges Papier schreiben lassen (Marina steht morgens um 8.00 Uhr auf.), lässt das Verb jedoch, wie bei der Konjugation, im Infinitiv, und trennt die Vorsilbe mit einer Linie vom Verbstamm ab (auf | stehen). Die TN müssen beim „Bauen“ des Satzes das Verb mit einer Schere auseinander schneiden und sich mit dem entsprechenden Satzteil an die richtige Stelle des Satzes stellen (oder setzen), wo sie dem Verb die passende Verbendung beifügen.

Verbklammer

Stellt man „um 8.00 Uhr“ an die erste Stelle des Satzes, tauscht dieser Satzteil den Platz mit „Marina“ und das Verb bleibt an zweiter Stelle sitzen – das nennt man Inversion (Um 8.00 Uhr steht Marina morgens auf.). Dadurch, dass die TN sich wirklich umstellen müssen, wird Grammatik mit allen Sinnen erfasst und verstanden.

Inversion

Ist der entsprechende Wortschatz vorhanden, sollte man klären, was der Unterschied zwischen Verb und Nomen ist. Folgende Übung ist hilfreich dabei: Die TN bewegen sich zu einer Musik im Raum. Irgendwann stoppt der/die KL die Musik und nennt entweder einen Gegenstand im Raum oder ein bekanntes Verb. Beim Gegenstand zeigen die TN darauf und rufen laut den Artikel, beim Verb machen sie eine entsprechende Pantomime. Dann setzt die Musik wieder ein und alles wiederholt sich. Den Lernenden wird klar, dass *Nomen* Dinge oder Gegenstände sind, die einen Artikel haben, und dass man unter *Verben* Tätigkeiten versteht.

Verb + Nomen

Relativ früh braucht man auch die Possessivartikel (meine Tochter, dein Sohn, seine Frau, ihr Handy), in Lehrwerken wird dafür meistens der kommunikative Kontext „Familie“ aufgebaut. Man sollte sich überlegen, ob das ratsam ist mit Menschen, die eventuell durch Flucht gewaltsam von ihrer Familie getrennt wurden oder deren Familien sich noch in Kriegsgebieten befinden. Nehmen Sie doch Gegenstände, die die TN sowieso dabei haben! Sammeln Sie von allen TN Gegenstände in eine Tasche, aber so, dass es die anderen nicht sehen. Danach zieht jede/r wieder einen Gegenstand aus dieser Tasche. Auf einen grünen Zettel notiert jede/r Namen und Artikel des Gegenstandes und klebt den Zettel mit Kreppband daran. Es wird geklärt, der und das = mein/dein, die = meine/deine. Jetzt wird gewimmelt, d. h. alle gehen auf die Suche nach dem Besitzer ihres Gegenstandes: „Ist das dein Handy?“ „Nein, das ist nicht mein Handy“, oder „Ja, das ist meine Uhr!“

Possessivartikel

Um erzählen zu können, was am Wochenende, in den Ferien oder auch am letzten letzten Abend passiert ist, brauchen die TN eine Vergangenheitsform, das Perfekt. Da die Regeln zur Perfektbildung komplex und vielschichtig sind, sollte man diese auf einen späteren Zeitpunkt verschieben und das Perfekt erst einmal als „Chunk“ einführen. Klären Sie mit Ihren TN, welches Datum Sie heute haben. Schreiben Sie „heute“ und „gestern“ je mit Datum an die Tafel und machen Sie dazu eine Geste, die zurück zeigt. Machen Sie zu dem Wort „gestern“ eine Pantomime über Ihre gestrige Tätigkeit und schreiben Sie es an: „Ich habe Spaghetti gekocht.“ Fragen Sie: „Und Sie? Was haben Sie gemacht?“ Ermuntern Sie zu Pantomimen und geben Sie den fehlenden Wortschatz in den Kurs. Notieren Sie die Tätigkeit eines/r jeden TN im Perfekt auf ein rotes Blatt Papier (habe... gegessen) und geben Sie es ihm/ihr. Anschließend wimmeln die TN die TN und fragen sich gegenseitig: „Was hast du gestern gemacht?“ „Ich habe Reis gegessen.“ Sammeln Sie die Papiere am Ende ein, um für den Folgetag dieses Arbeitsblatt zu gestalten:

1. _____ hat Spaghetti gekocht,
2. _____ hat Reis gegessen.
3. ...

Die Tätigkeit jedes/r TN wird aufgeführt, jedoch ohne die Namen. Die TN müssen herumgehen und ihre Mitlernenden fragen: „Hast du Spaghetti gekocht?“ „Hast du Reis gegessen?“ und die Namen eintragen. Wenn Sie solche Übungen mit kleinen Variationen oft wiederholen, prägen sich die Perfektformen beinahe automatisch ein.

Für die Kopiervorlage KV/6-Klett-Online-Code: d4s6b7h auf www.klett-sprachen.de eingeben oder QR-Code scannen.

Und vergessen Sie nicht: Grammatik ist nur Mittel zum Zweck - das eigentliche Ziel ist die Kommunikation.

LEITFADEN FÜR NEUEINSTEIGER: AUF EINEN BLICK

- Kurseinstieg : Schaffen Sie Atmosphäre!
- Arbeiten Sie immer mit Bildstützen.
- Lassen Sie Ihre TN von Anfang an aktiv werden.
- 10 - 15 neue Wörter pro Unterrichtstag sind genug.
- Wiederholen Sie neue Wörter mit wechselnden Übungen, die alle Sinne ansprechen und die TN aktivieren.
- Üben Sie Redemittel kleinschrittig ein.
- Grammatik ist Mittel zum Zweck - die Kommunikation ist das Ziel!!



Verzeichnis der Aktivitäten



Sprechen

Außergewöhnliche Rezepte.....	22	22
Aussortieren..... *	22	22
Fragebogen.....	20	20
Nonstop-Talking.....	20	20
Ratespiel.....	21	21
Rumpfdialog.....	19	19
Skelett-Dialog.....	19, 186	19, 186
Sortieren.....	22	22
Strukturübung mit dem Koosh-Ball.....	18	18
Szenenkette.....	20	20
Zickzack-Dialog.....	19, 186	19, 186

monologisches Sprechen

Freies Sprechen mit Feedback.....	149	149
-----------------------------------	-----	-----

Schreiben (Vorentlastung)

5 Sinne.....	39	39
Assoziogramm.....	38	38
Assoziogramm zur Selbstvorstellung.....	38	38
Clustern.....	39	39
jahreszeiten-Assoziogramm.....	38	38
Monitor.....	40	40
Rücken-Schreiben.....	41	41
W-Fragen.....	40	40

Schreiben

ABC-Gedichte.....	44	44
Akrostichon.....	44	44
Alltagsgegenstände mit Bedeutung.....	43	43
Elfchen.....	45	45
Füll die Lücke.....	42	42
Parallelgedichte.....	45	45
Schreiben mit Postkarten.....	42	42
Schriftliches Interview.....	43	43
Wörter würfeln.....	41	41
Schriftliches Interview.....	43	43

Lesen (Vorentlastung)

Fragen an den Text 1.....	53	53
Fragen an den Text 2.....	53	53
Lesen (Vorentlastung)	53	53
Fragen an den Text 1.....	53	53
Fragen an den Text 2.....	53	53
Sonne und Mond.....	53	53
Überraschungspaket.....	53	53
Auswischtext.....	56	56
Halber Text.....	57	57
Lesen	57	57
Informationslücken im Kugellager.....	56	56
Auswischtext.....	57	57
Halber Text.....	57	57
Informationslücken im Kugellager.....	57	57
Verstehensinseln.....	5	5

Wortschatz einführen

Gegenstände und Wörter zuordnen.....	64
Nonverbale Semantisierung / Pantomime.....	65
Wortschatz strukturieren und klassifizieren..... >	64

Wortschatz einüben und wiederholen

Ich bin der König..... ⁷⁰	70
Texte schreiben..... ⁷⁰	70
Wimmeln..... ^{6^ 182}	182
Wort-Bildkartenpaare.....	124
Wörter strukturieren	69
Wörter-Hochzeit.....	69
Wortschatzdiktat.....	69
Wortschatzkartei.....	68, 182
Wortschatz-Luftballon.....	152

Wortschatz anwenden

Pantomimen-Theater.....	65
Partnerdiktat..... ¹²⁴	124
Teilnehmer-Diktat.....	66

Wortschatz erschließen

Leerstellen-Übung.....	67
Texterschließung	67
Wörter aus sich selbst heraus erschließen.....	67

Grammatik einführen

gemeinsame Regelentwicklung..... ⁷⁵	75
Satzbausteine.....	75, 77
Signalfarben..... ⁷⁵	75
Verb-Bild-Karten.....	75
Verb-Pantomime..... ⁷⁵	75

Grammatik einüben

Glassteine-Diktat..... ⁷⁸	78
Satzbausteine..... ^{75, 77}	75, 77
Tafelrallye..... ⁷⁹	79

Grammatikbegriffe und -farben einüben

Grammatik-Luftballon..... ¹⁵²	152
--	-----

Energieaufbau

Grammatik-Luftballon..... ¹⁵²	152
Luftballon-Volleyball..... ¹⁵²	152
Meteoritenschwarm.....	146
Wortschatz-Luftballon..... ¹⁵²	152

Paar- und Gruppenbildung (Zufallsziehung)

Akustische Paare.....	114	114
Atome.....	115	115
Bilderpuzzle.....	113	113
Fäden ziehen.....	113	113
Grammatikgruppen.....	114	114
Lotterie.....	113	113
Oberbegriffe.....	114	114
Reihe.....	114	114
Schmusebär.....	114	114
Silbenpuzzle.....	113	113
Wortkartenpaare.....	114	114

Binnendifferenzierung

Projektunterricht.....	126	126
Stationenlernen.....	124	124

Binnendifferenzierung Sprechen und Schreiben

Was gibt's im Fernsehen?.....	123	123
-------------------------------	-----	-----

Binnendifferenzierung Hören

Lied rekonstruieren.....	123	123
--------------------------	-----	-----

Binnendifferenzierung Lesen

Gruppenpuzzle / Jigsaw-Methode.....	122	122
-------------------------------------	-----	-----

Gedächtnisstrategien

7 Wörter.....	134	134
---------------	-----	-----

Sprachgebrauchsstrategien

Fehlenden Wortschatz kompensieren.....	136	136
--	-----	-----

Sprachverarbeitungsstrategien

Komplexe Sätze analysieren.....	134	134
Wörter nachschlagen.....	135	135

Spielerisch testen

Brettspiel.....	173	173
Quiz.....	173	173

Stichwortregister



A	
Adressatenorientierung.....	155, 155
Aktivitäten.....	145, 145
Verzeichnis der Aktivitäten.....	175, 175
Alltagskultur.....	96, 101, 101
Alter.....	120, 120
Analphabeten.....	128f, 128f
Anfänger.....	175, 175
Arbeitsanweisungen.....	116, 160, 160
Artikulation.....	83f, 83f
Assimilation.....	87f, 87f
progressive.....	87f, 87f
regressive.....	87f, 87f
Assoziogramm.....	38f, 127, 160, 160
Atmosphäre.....	176, 176
Aufgaben.....	111, 113f, 113
Ergänzungs-.....	166, 166
geschlossen.....	165, 165
halboffen.....	166, 166
Ja/Nein.....	166, 166
Multiple-Choice.....	165, 65
offen.....	167, 167
Richtig-Falsch.....	166, 166
Zuordnungs-.....	166, 166
Auslautverhärtung.....	87, 87
Authentische Texte.....	51, 51
Autonomes Lernen.....	126, 126
Lernerautonomie.....	139, 139

B	
Bilder.....	148, 148
Bildungsstand.....	119, 119
Binnendifferenzierung.....	115, 121ff, 121ff
Brettspiele.....	150, 150

C	
Cloze-Test.....	166, 166
Computer.....	144, 144
C-Test.....	166, 166

C	
D-A-GH.....	100, 100

D	
Differenzierung.....	115, 121, 121
äußere.....	121, 121
innere -> Binnendifferenzierung.....	121ff, 121ff

E	
Ehrenamtlich unterrichten.....	175, 175
Einstiegssituationen.....	176, 176
Einstufung.....	168-170-170
Einzelarbeit.....	111, 111
Elektronische Medien.....	143, 143

F	
Feedbacksignale.....	15, 15
Fehlerkorrektur.....	
Phonetik.....	93, 93
Schreiben.....	47, 47
Sprechen.....	18, 18
Fehlertoleranz.....	112, 112
Flipchart.....	142, 142
Flucht.....	175, 189, 189
Flüchtlinge.....	175, 189, 189
Fossilisierung.....	121, 121
Frontalunterricht.....	108, 108

G	
Geschriebene Sprache.....	14, 14
Gesprächsstrukturierung.....	15, 15
Gesprochene Sprache.....	14, 14
Glottisschlag.....	87, 87
Grammatik.....	72ff, 169, 187ff, 187ff
Gruppenarbeit.....	109f, 111, 113, 113
Gruppenbildung.....	113ff, 113ff
homogene.....	115, 115
komplementäre.....	115, 115
lehrgesteuerte.....	115, 115
lernergesteuerte.....	115, 115
zufällige.....	113-115, 115
Gruppenpuzzle.....	122, 122

H	
Handlungsrollen des Verbs.....	74, 74
Heterogenität.....	115, 119ff, 119ff
Hören.....	24ff, 24ff
kategorisches.....	84, 84
detailliertes.....	26, 30, 30
globales.....	26, 28, 28
selektives.....	26, 29, 29
Hörerrückmeldung.....	
-> Feedbacksignale.....	15, 15
Hör-Seh-Texte.....	26, 26
Hörtexte.....	25f, 25f
dialogische.....	25, 25
monologische.....	26, 26

I	
Interkulturelle Kompetenz.....	96, 97, 102f, 12f
Interkulturelles Lernen.....	95ff, 95ff
Intonationsmuster.....	83, 88f, 88f
Intonationssystem.....	89 .. 89
K	
Kartenspiele.....	151, 151
Kategorisches Hören.....	84 .. 84
Kommunikative Wende.....	97 .. 97
Konsonanten.....	91f .. 91f
Koosh-Bälle.....	146 .. 146
Kultur.....	98f, 98f
Alltags.....	96f, 101, 101
Kulturelle Missverständnisse.....	96, 102 .. 102
Kursraum.....	141, 141
L	
Landeskunde.....	95ff .. 95ff
Lebenslanges Lernen.....	120 .. 120
Lebensweitorientierung.....	31, 99, 99
Lehrwerkskomponenten.....	161f, 161f
Lernen	
interkulturelles.....	95ff .. 95ff
lebenslanges.....	120 .. 120
zyklisches.....	81 .. 81
Lernerautonomie.....	139, 139
Lernertypen.....	137 .. 137
—> Lernpräferenzen.....	137f, 137f
Lernfortschritt.....	168f, 170f, 170f
Lerninhalte.....	156, 184 .. 184
Lernplakate.....	181 .. 181
Lernplattform.....	145 .. 145
Lernpräferenzen.....	137f, 137f
Lerntradition.....	119 .. 119
Lernziele.....	155f, 155f
Lesen.....	50ff .. 50ff
detailliertes.....	54 .. 54
globales.....	54 .. 54
kursorisches.....	54 .. 54
orientierendes.....	54 .. 54
selektives.....	54 .. 54
suchendes.....	54 .. 54
Lesestil.....	54 .. 54
Literatur.....	104 .. 104
Lückentexte.....	166 .. 166
Luftballons.....	152 .. 152

M	
Magnete.....	142 .. 142
Mentales Lexikon.....	61 .. 61
Mittlerfertigkeit.....	18, 36f, 36
Migration.....	175 .. 175
Motivation.....	120 .. 120
Musik.....	152 .. 152
N	
Neueinsteiger.....	175 .. 175
Nonverbale Kommunikation.....	102 .. 102
Nullstunde.....	177 .. 177
Nullanfänger.....	177 .. 177
O	
Overheadprojektor.....	144 .. 144
P	
Paarbildung:	
-> Gruppenbildung.....	113ff, 13ff
Partnerarbeit.....	110 .. 110
Phonetik.....	82ff .. 82ff
Plenum.....	109 .. 109
Progression:	
Grammatik.....	79-81, 81
Phonetik.....	90 .. 90
Schreiben.....	48 .. 48
Sprechen.....	19 .. 19
Projektunterricht.....	126-128, 128
Prüfungen.....	164ff, 64ff
Prüfungsanbieter.....	167 .. 167
Prüfungssituationen.....	168f, 168f
Q	
Qualitätskriterien für Prüfungen.....	168 .. 168
R	
Redeanteile.....	107 .. 107
- > Sprechanteile.....	12 .. 12
S	
Schreibaktivitäten.....	41ff .. 41ff
Schreiben.....	35ff .. 35ff
Smartboard.....	144 .. 144
Sozialformen.....	108ff, 108ff
Spiele.....	147 .. 147
Sprache	
mündliche.....	14 .. 14
schriftliche.....	14 .. 14
Sprachenportfolio.....	171f .. 171f
Sprachhandeln.....	184 .. 184

Sprachstand	168f, 172
Sprechanteile	12, 107, 107
Sprechbereitschaft	16, 16
Sprechen	12ff, 12ff
authentisch	13f, 15, 17, 21
frei	13, 18f, 18f
gelenkt	13, 18, 13, 18
monologisch	16, 20, 149
Stationenlernen	124f, 124f
Strategien	131ff, 131ff
affektive	133, 133
Gedächtnis-	134, 134
kognitive	133ff, 133ff
metakognitive	132f, 132f
soziale	133, 133
Sprachgebrauchs-	135f, 135f
Sprachverarbeitungs-	134f, 134f
Streamen	115, 115
Szenarien	17, 17
T	
Tafel	142, 142
Tänze	152, 152
Tests	164ff, 164ff
standardisiert	165, 165
Testsituationen	
-> Prüfungssituationen	168f, 168f
Transfer	31, 31
U	
Übungen	111f, 111f
Umgang mit Fehlern	
-> Fehlerkorrektur	18, 47, 93
-> Fehlertoleranz	112, 112
Unterrichtseinstieg	176, 176
Unterrichtsgänge	186, 186
Unterrichtsplanung	154ff, 154ff
Unterrichtsskizze	157ff, 157ff
V	
Valenz	74, 74
Visualisierungen	143, 143
Grammatik	73, 188
Phonetik	91, 91
Vokale	92f, 92f
Vokallänge	92f, 92f
Vorentlastung	157, 157
Hören	27f, 27f
Lesen	51-53, 53

Schreiben	37, 37
W	
WebQuest	145, 145
Wechselpräpositionen	73, 73
Whiteboard	142, 142
Wimmeln	69, 110
Wortbetonungsmuster	83, 85ff
Wörterbuch	68, 68
Wortschatz	60ff, 60ff
Z	
Zeitplanung	160, 160
Zeitvorgaben	116, 116
Zielfertigkeit	36, 61, 61
Zyklisches Lernen	81, 81

Bildquellennachweis

Cover 1 shutterstock (Sixninepixels) New York, NY; Cover 2 MEV Verlag GmbH, Augsburg; Cover 4 shutterstock (Jozsef Bagota) New York, NY; Cover 7 Klett-Archiv (Thomas Weccard); Cover 8 shutterstock (Princigalli) New York, NY; 39 shutterstock (Nicole Gordine) New York, NY; 39 Fotolia.com (IFA), New York; 40 iStockphoto.com (4x6), Calgary, Alberta; 52 iStockphoto.com (EdStock), Calgary, Alberta; 52 Fotolia.com (Frederic Boutard), New York; 52 Fotolia.com (Brian Jackson), New York; 56 Fotolia.com (Prod. Numerik), New York; 81 iStockphoto.com (chiara maria farioli), Calgary, Alberta; 142 iStockphoto.com (Klaus Nilkens), Calgary, Alberta; 142 Fotolia.com (Dominique LUZY), New York; 144 Klett-Archiv (Thomas Weccard); 146 shutterstock (David S. Baker) New York, NY; 149 Wiener Spielkartenfabrik Ferdinand & Söhne, Wien; 149 shutterstock (Igor Kovalchuk) New York, NY

27 Lourdes Ros / Olga Swerlowa / Sylvia Klötzer / Kerstin Reinke / Angelika Raths / Jörn Precht / Sabine Jentges / Eva-Maria Jenkins-Krumm: Aussichten A1. Kursbuch mit 2 Audio-CDs. Stuttgart: S. 12; 29 Lourdes Ros / Olga Swerlowa / Sylvia Klötzer / Sabine Jentges / Kathrin Sokolowski / Kerstin Reinke / Jörn Precht: Aussichten A2. Kursbuch mit 2 Audio-CDs. Stuttgart: S. 83; 101 Heike Baake / Iris Greiser / Tina Jakobsen: Integration Spezial A1. Aussichten. Kursmaterial mit Audio-CD. Stuttgart: S. 16. 11

Sollte es in einem Einzelfall nicht gelungen sein, den korrekten Rechteinhaber ausfindig zu machen, so werden berechnete Ansprüche selbstverständlich im Rahmen der üblichen Regelungen abgegolten.

DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

- **Praktischer Ratgeber:** Geschrieben von erfahrenen DaF- und DaZ-Lehrenden
- **Für Neu-, Quer- und Wiedereinsteiger:** Erleichtert den Einstieg ins Unterrichten
- **Leicht verständlich:** Erklärt die Grundlagen des Unterrichtens und gibt praktische Tipps

Das ist neu: Leitfaden für Neueinsteiger und Ehrenamtliche

- **Extrkapitel:** Für alle, die auf einmal Deutsch unterrichten
- **Perfekt für den Einstieg:** In vier Abschnitten wird gezeigt, wie man die ersten Unterrichtsstunden gestaltet, Wörter erklärt, die Lernenden zum Sprechen bringt und Grammatik anschaulich macht
- **Mit Zusatzmaterial:** Kopiervorlagen online als Download auf www.klett-sprachen.de

Das ist bewährt: Fundierte Einführung in die DaF-Didaktik

- **Verstehen und Vermitteln der vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen**
- **Einführung und Anwendung der Basiskompetenzen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde**
- **Vermittlung von unterrichtsrelevanten Themen wie Interaktion im Unterricht, heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung, Strategien und Lernerautonomie, Medien- und Aktivitätenrepertoire, Unterrichtsplanung, Tests und Prüfungen**

Die beiliegende DVD enthält ein ausführliches Interview mit der Ausspracheexpertin für den Bereich DaF/DaZ, Sandra Kroemer. Sie erklärt die Artikulation im Deutschen und zeigt konkrete Übungen für die richtige Intonation und die Bildung schwieriger Einzellaute.

2. erweiterte Auflage

LEHR-
Programm
gemäß §14
JuSchG

ISBN 978-3-12-675308-1



9 783126 753081