

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

**Методика навчання іноземних мов та перекладу:
Конспект лекцій та збірник практичних завдань**
[Електронний ресурс] / уклад. Л. Г. Олексишина. Чернівці : ЧНУ. 2022. 80 с.



Чернівці

Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича

2022

INHALT

1. KOMPETENZEN, DIE MAN ALS SPRACHLEHRER BRAUCHT	3
2. LERNZIELE	6
3. ÜBUNGSTYOLOGIE. ÜBUNGSTYPEN FÜR LESEVERSTEHEN	13
AUFGABEN ZUM BLOCK 3	20
4. FERTIGKEIT HÖRVERSTEHEN TRAINIEREN	24
5. ENTWICKLUNG DER SPRECHFERTIGKEITEN IM DAF UNTERRICHT. ÜBUNGSTYOLOGIE.....	31
AUFGABEN ZUM BLOCK 5	38
6. SCHREIBKOMPETENZEN TRAINIEREN	39
AUFGABEN ZUM BLOCK 6	51
7. TRANSLATORISCHE KOMPETENZEN UND ÜBERSETZEN ALS FÜNFTE FERTIGKEIT.....	52
8. UNTERRICHTSPHASEN. SOZIALE ARBEITSFORMEN IM UNTERRICHT	57

VORLESUNG 1

KOMPETENZEN, DIE MAN ALS SPRACHLEHRER BRAUCHT

Die wichtigsten Kompetenzen für Sprachlehrer für einen erfolgreichen Unterricht teilt man in: fachliche, pädagogische und soziale. Sie beschränken sich nicht nur auf das Unterrichten selbst. Als Quereinsteiger muss man sich sowohl fachliche als auch pädagogische und soziale Kompetenzen aneignen.

Fachliche Kompetenzen

- Der Sprachlehrer plant den Unterricht fach- und sachgerecht und führt ihn kompetent durch.
- Der Sprachlehrer unterstützt das Lernen, motiviert seine Lerner und befähigt sie, Zusammenhänge herzustellen und das Gelernte umzusetzen.
- Der Sprachlehrer fördert die Lerner, selbstbestimmt zu lernen.

Erzieherische Kompetenzen

- Der Sprachlehrer kennt die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen seiner Lerner und geht im Unterricht darauf ein.
- Der Sprachlehrer vermittelt Werte und Normen, die den Lerner dabei unterstützen selbstbestimmt zu urteilen und zu handeln.
- Der Sprachlehrer ist darauf bedacht, Lösungsansätze für Konflikte und Schwierigkeiten zu finden.

Beurteilende Kompetenzen

- Der Sprachlehrer diagnostiziert die Lernvoraussetzungen seiner Lerner, fördert diese und berät seine Lerner.
- Der Sprachlehrer erfasst die Leistungen seiner Lerner auf Basis transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

Innovierende Kompetenzen

- Sprachlehrer versteht seinen Beruf und damit einhergehende Verantwortung.
- Sprachlehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

Soziale Kompetenzen für Sprachlehrer

- Persönlichkeiten, die im Umgang mit anderen Menschen soziale Kompetenzen beweisen, kommen nicht nur gut an, sie sind auch in der Lage, andere zu führen, auf sie einzugehen und das Beste aus ihnen herauszuholen. Einige soziale Kompetenzen verbergen sich auch in den oben genannten Fertigkeiten. Die folgenden drei Kompetenzen helfen als Sprachlehrer die Herzen der Lerner zu gewinnen.

Zuverlässigkeit

- Sprachlehrer arbeiten zuverlässig, sie sind vorbereitet und halten ihre Termine ein. Sie führen den Unterricht so durch, dass ein roter Leitfaden ersichtlich ist. Die Lerner können sich durchgehend auf ihren Lehrer verlassen.

Durchsetzungsvermögen

- Sprachlehrer verstehen sich als Führungspersonen, die ihre Lerner in die richtigen Bahnen lenken. Sie überzeugen ihre Lerner durch ihre fachliche Kompetenz und Erfahrungswerte. Sie überreden nicht und zwingen nicht zum Lernen. Die Lerner folgen dem Lehrer gern und freiwillig.

Kritikfähigkeit

- Der Sprachlehrer übt nicht nur konstruktive Kritik, sondern ist auch in der Lage, Kritik anzunehmen, diese zu reflektieren und umzusetzen.

Wie man fachliche Kompetenzen als Sprachlehrer aneignet

Die fachlichen Kompetenzen als Sprachlehrer teilen sich in mindestens drei Bereiche ein:

1. Grundlagen des Spracherwerbs
2. Unterrichtsinhalte, wie Themen, Grammatik, Aussprache, Leseverständnis usw.
3. Psychologische Aspekte und Soft Skills

Grundlagen des Spracherwerbs

Am Anfang braucht man einen Überblick über die Grundlagen des Spracherwerbs. Die wichtigsten Grundlagen gelten für alle Sprachen.

- Niveaustufen nach dem Europäischen Referenzrahmen
<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>
- Mündliche Fertigkeiten, die der Lerner in einzelnen Niveaustufen erwirbt
<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachkenntnisse.php>
- Prüfungsarten und Ziele
<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachzertifikate.php>
- Anzahl der Stunden, die der durchschnittliche Lerner braucht, um ein Niveau zu erreichen

Konkrete Unterrichtsinhalte

Über die Grundlagen hinaus solltest du die konkreten Unterrichtsinhalte der einzelnen Niveaustufen kennen.

Entsprechend dem Referenzrahmen beinhalten die Niveaus ähnliche Inhalte. Eine Übersicht über die Inhalte der einzelner Niveaustufen findest du in Lehrwerken, wie zum Beispiel hier:

- **[Unterrichtsinhalte A1](#)**
- **[Unterrichtsinhalte A2](#)**
- **[Unterrichtsinhalte B1](#)**
- **[Unterrichtsinhalte B2](#)**
- **[Unterrichtsinhalte C1](#)**
- **[Unterrichtsinhalte C2](#)**

In den Spalten für die Themengebiete sieht man z.B. welche Grammatik durch welche Themen eingeleitet wird. Man muss nicht alle Unterrichtsinhalte auf einmal auswendig lernen.

Ein empfehlenswertes Lehrwerk: **Pluspunkt Deutsch, Begegnungen**

Lernmaterial für Grammatik

1. *Lehrwerke*

Ein gutes Lehrwerk ist ein wichtigstes Lernmittel für den Anfang. Anhand der Themen lernt man,

- welches Thema welche Grammatik einleitet
- wie Grammatik sinnvoll, leicht und verständlich erklärt wird
- welche Grammatik auf welchem Vorwissen aufbaut

2. *Grammatiktrainer*

Zusätzlich zu einem Lehrwerk kann man Grammatikübungshefte besorgen. Meine Favoriten sind die Grammatiktrainer von Langenscheidt.

- **Grammatik Intensivtrainer A1**
- **Grammatik Intensivtrainer A2**
- **Grammatik Intensivtrainer B1**

3. *Lehrwerk in der Muttersprache des Lernenden*

Man hat eine ganze Reihe an Lehrwerken und Büchern zur Auswahl, die nicht nur in Deutsch geschrieben sind. Das ist besonders für Anfänger gut. Üblicherweise verstehen Anfänger nicht alles und so kann man Schwierigkeiten bekommen, wenn man ihnen eine Grammatik in Deutsch erklären muss.

Das Lernen kann ihnen leichter fallen, wenn sie eine Erklärung in ihrer Muttersprache bekommen – und wenn es nur schriftlich ist.

4. *Grammatikbuch*

Ein weiterer Vorteil, wenn du im Ausland lebst, ist die größere Auswahl an Grammatikbüchern. Such nach einem Grammatikbuch, das die gesamte deutsche (bzw. deine Unterrichtssprache) erklärt. So ein kompaktes Buch wird dir dazu dienen, deine Grammatikkenntnisse unabhängig vom Niveau deiner Schüler zu lernen. Dieses Buch ist dein persönlicher Meister. Am besten auswendig lernen.

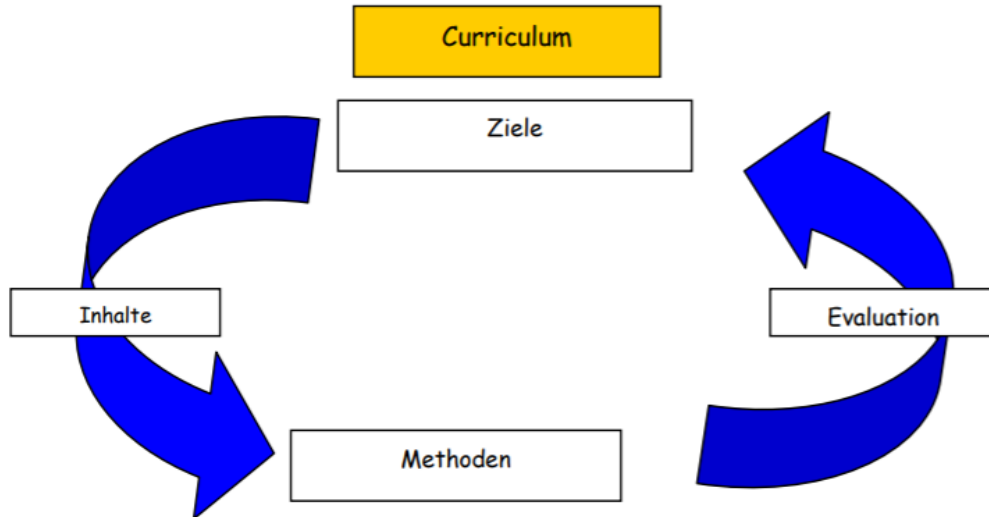
Für deutsche Lehrer – für Deutsch als Fremdsprache – hat Jan von EasyDeutsch ein **Grammatikbuch** entworfen.

Quelle: <https://www.tutorcompass.de/13-kompetenzen-fuer-sprachlehrer/>

Vorlesung 2

Lernziele

Die Verbindung zwischen den vier Elementen – Zielen, Methoden, Inhalten und Evaluation – im Lehrplan (oder Curriculum) kann wie folgt visualisiert werden:



Die **Lernziele** bestimmen das, was der Schüler nach dem Unterricht zusätzlich wissen sollte und werden von den Unterrichtsmethoden unterstützt; die Zielerreichung ist „auf die Inhalte angewiesen, die die Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen“ [LEHNER S.117] In der Unterrichtspraxis existieren beide Perspektiven nebeneinander: Die **Perspektive des Lehrenden**, der seine Lehrziele während der Unterrichtsplanung zu Hause formuliert, und die **Perspektive der Schüler**, für welche die Lernziele formuliert werden. Eigentlich kann man als Anfänger ziemlich einfach unter Lernzielen (was die Lerner lernen sollen) und Lehrzielen (was die Lehrkraft unterrichten will) unterscheiden. Da es im modernen Unterricht die Rede von der Zentrierung auf den Schüler ist, hat der Lehrer eine neue Rolle im Unterricht: er ist zum Partner im Unterricht, mehr zum Regisseur als Hauptakteur (besonders im Fremdsprachenunterricht) geworden.

Lernziele können unterschiedliche **Funktionen** erfüllen:

- Lernziele begrenzen Inhalte;
- Lernziele zeigen an, wie unterschiedlich ein Thema in verschiedenen Klassen/Gruppen ausarbeitet werden kann;
- Lernziele unterstützen den Lehrer bei täglicher Unterrichtsplanung;
- Lernziele beschreiben den Lernvorgang (Tätigkeit des Schülers), nicht den Lehrvorgang (Tätigkeit des Lehrers);
- Lernziele können als Lernhilfen für Tests oder andere Evaluationsformen gesehen werden;
- Richtig formulierte Lernziele fördern die Motivation und den Lernerfolg der Lerner;
- Lernziele dienen als Kriterien für die Selbst- und Fremdbeurteilung.

Die richtige Formulierung der Lernziele hat in erster Linie die Rolle, dem Lehrer im Unterrichtsverlauf zu jederzeit Klarheit zu verschaffen über das, was er im Unterricht verfolgen möchte. Besonders wichtig für diese Planung und Durchsichtigkeit der Unterrichtsziele ist es, die Lernziele mit den Unterrichtsphasen und Aktionen, zu verwechseln oder zu substituieren. Die Operationalisierung kann in diesem Fall sehr gut helfen.

2. Klassifikation von Lernzielen

2.1. Klassifikation nach dem Abstraktionsprinzip - Präzisierung der Lernzielformulierung

Allgemeine, fächerübergreifende Lernziele enthalten gesellschaftlich-ideologische Aussagen, allgemeinpädagogische und –didaktische Formulierungen. Anders formuliert, enthalten die fächerübergreifenden Lernziele die allgemeinen Lernziele einer bestimmten Stufe (Grundschule, Gymnasium, Lyzeum).

Richtziele sind die allgemeinen fachbezogenen Lernziele. Sie besitzen den geringsten Grad an Eindeutigkeit.

Im Falle des Fremdsprachenunterrichts enthalten sie Aussagen über

- die Bedeutung von Landeskunde, Literatur und Grammatik für das Fremdsprachenlernen;
- die Gewichtung vom Sprachsystem (Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Orthografie) im Erlernen der Fremdsprache
- die Gewichtung der Fertigkeiten und deren Stelle im Erlernen der Fremdsprache
- die Gestaltung sprachlicher Rollen.

Richtziele verweisen nur auf den Bereich der angestrebten Veränderungen: kognitive, motorische, affektive Ziele

Grobziele weisen einen mittleren Grad an Eindeutigkeit auf und lassen eine breite Palette von Alternativen offen. Grobziele erscheinen nur im Lektionsplan, da sie von der Klasse abhängig sind. Wenn wir über Grobziele im Fremdsprachenunterricht sprechen, müssen wir die **speziellen, fachbezogenen Lernziele** in Betracht ziehen. Es sind Aussagen über

- die Entwicklung einzelner Fertigkeitsbereiche
- die Abfolge von Grammatikpensum in bestimmten Lernjahren
- den Einsatz bestimmter Textsorten
- die Realisierung von Sprechabsichten. Bsp.: Eine Bewerbung für eine Pharmafabrik angemessen entwerfen.

Grobziele werden handlungsnah formuliert, jedoch ohne genaue Beschreibung nachprüfbarer Kriterien, wann sie erreicht wurden.

Feinziele stellen eine sehr präzise Lernzielformulierung dar. Sie beziehen sich auf einzelne Unterrichtsabschnitte und können daher als sequenzenbezogene Lernziele betrachtet werden. Weil das Ziel eindeutig formuliert wird (Aufgabenstellung für die betreffende Unterrichtsstunde), sollen die Feinziele im Lehrplan nicht vorkommen, da sie vom Unterricht

selbst in konkreten Klassen (Lehrstoff einer Unterrichtseinheit / -stunde) abhängig sind. Diese Feinziele erscheinen daher nur im Lektionsplan, da das Ziel eindeutig vorgegeben wird.

Bsp.: Am Ende der Stunde können die Schüler mit Hilfe der erlernten Wörter den Weg beschreiben.

2.2. Klassifikation nach der Fachbezogenheit

Allgemeine Lernziele sind Richt- und Grobziele, die über die Auswahl der fachlichen Lernziele mitentscheiden. Bei allgemeinen Lernzielen handelt es sich um pädagogisch erwünschtes Wissen, Können, Fertigkeiten, Einstellungen usw. Fachliche Lernziele geben konkret an, welche Stoffinhalte der Schüler zu erlernen hat (Inhaltskomponente) und was er mit den Inhalten tun können muss (Verhaltenskomponente).

(Bsp.: Der Lerner soll die Technik der manuellen und der computergestützten Textbearbeitung in deutscher Sprache beherrschen).

2.3. Klassifikation nach der Lernebene – Lernziele nach dem Schwierigkeitsgrad

Die Reproduktion verlangt vom Schüler, dass er den Stoff (Wissen) jederzeit aus dem Gedächtnis wiedergeben kann (unverarbeitete Wiedergabe des Gelernten).

Bei der Reorganisation des Gelernten muss der Schüler den Stoff verarbeiten bzw. neu anordnen (Können = verarbeitete Wiedergabe der gelernten Kenntnisse/des Wissens).

Unter Transfer versteht man, die Grundprinzipien des bekannten Stoffgebietes auf ähnliche neue Aufgaben zu übertragen. (Erkennen = Übertragen des Gelernten auf neue aber ähnliche Situationen).

Problemlösendes Denken ist die höchste Lernebene und stellt eine Neuleistung des Lernenden dar, die Wertung, die kreative Anwendung des Gelernten in neuen, unbekanntem Situationen.

2.4. Klassifikation nach den Lernzieldimensionen:

Kognitive Lernziele beziehen sich auf den Bereich des Erinnerns (Kennen, Reproduzieren) von Wissen und auf die Erweiterung intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie beschreiben ein Verhalten, das den Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Denkbereich des Menschen betrifft. Kognitive Lernziele reichen vom einfachen Aufsagen eines Stoffes bis zu sehr originellen und kreativen Wegen, neue Ideen und Materialien zu kombinieren und zusammensetzen.

Affektive und soziale Lernziele (d. h. Lernen im Bereich von Gefühlen und Wertungen, von Einstellungen und Haltungen) – beziehen sich auf Veränderungen von Interessenlagen, auf die Bereitschaft, etwas zu tun oder zu denken, auf Einstellungen und Werte und auf die Entwicklung von Werthaltungen. Sie beschreiben ein Verhalten, das den Bereich der Triebe, Interessen, Einstellungen, Gefühle und Wertungen betrifft.

Psychomotorische Lernziele (d. h. Lernen im Bereich von erwerbbaeren Fertigkeiten, die zum Teil auch sichtbar sind) – beschreiben psychische Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schülers, z. B. Leibeserziehung, handwerkliche und technische Fähigkeiten, Handschrift, Sprache.

Die drei Lernbereiche hängen eng miteinander zusammen. So setzt z. B. das Lernen von Fertigkeiten ein bestimmtes Wissen oder Verständnis, aber auch ein bestimmtes Interesse voraus.

Lernziele können sich im Fremdsprachenunterricht auf folgende Bereiche beziehen:

a. **Kenntnisse**, d.h., wir, als Lehrer, möchten erreichen, dass die Lerner etwas wissen, was sie vor der Unterrichtsstunde nicht gewusst haben – kognitive Dimension.

b. **Fertigkeiten**, d. h. wir möchten erreichen, dass die Lerner etwas können, was sie vor der Unterrichtsstunde nicht gewusst haben – pragmatische Dimension – bzw. die Entwicklung von Kompetenzen / Fertigkeiten.

c. **Haltungen**, d. h. wir möchten erreichen, dass die Lerner etwas fühlen, finden oder wollen, was vor der Unterrichtsstunde nicht der Fall war, dass sie ihre Haltungen (Einstellungen, Attitüden) gegenüber Menschen, Problemen usw. ändern. – emotionale Dimension

3. Operationalisierung der Lernziele

Wenn wir über Lernziele nachdenken, versuchen wir, diese durch die eindeutige Formulierung zu identifizieren. Der erste Schritt ist festzulegen, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und/oder Haltungen am Ende der Lektion / Unterrichtseinheit beherrscht werden sollen. Diese werden als Verhaltensbegriff, als gewünschtes Endverhalten formuliert. In dieser Situation wird Lernen als Verhaltensänderung im weitesten Sinne unterstellt. Diese Verhaltensveränderung muss messbar und überprüfbar durch Leistungsmessung sein. Dafür soll jedoch vorher, durch die angemessene Formulierung von Lernzielen, eben dieses gewünschte Endverhalten definiert werden.

Die angestrebten Lernziele dürfen nicht zu schwer und nicht zu leicht, nicht zu kompliziert und nicht zu einfach sein. Sie sollten den Mittelweg bilden, für einen ideellen Mittelschüler formuliert werden. Für jede Zielgruppe sollte ein mittlerer Schwierigkeitsgrad gefunden und formuliert werden.

Ein Lernziel ist operationalisiert, wenn:

1. Beobachtbare / messbare Kenntnisse/ Fähigkeiten/ Fertigkeiten/ Haltungen/ Verhaltensänderungen des Schülers beschrieben werden, die dieser nach Ablauf des Unterrichts beherrschen soll

2. Bedingungen genannt werden, unter denen das Verhalten des Schülers kontrolliert werden soll (Lernzeit, zugelassenen oder nicht zugelassene Hilfsmittel oder Zusammenarbeit mit anderen Schülern, usw.)

3. Ein Bewertungsraster und -maßstab angegeben worden ist, nach dem entschieden werden kann, ob der Schüler das Lernziel erreicht hat und in wie weit.

Die Operationalisierung von Lernzielen bietet folgende Vorteile

- schnelle Verständigung über Ziele des Lehrplans
- leichtere Erfolgskontrolle im Unterricht

und Nachteile

- Limitierung des Entscheidungsspielraumes des Lehrers
- Zwang zur Präzisierung der Zielvorstellungen

4. Formulierung von Lernzielen

*Wenn man nicht genau weiß, wohin man will,
landet man leicht da, wo man gar nicht hin wollte.*

R. F. Mager

Warum sollte man Lernziele formulieren?

1. Man kann einfacher unterrichten, da der Lehrer weiß, was er zu lehren hat, Lernziele bilden den „roten Faden“ einer Lektion / Unterrichteinheit;
2. Die Schüler wissen, was sie zu lernen haben, das schafft Transparenz;
3. Die Leistungsmessung ist leichter, da Ziele zu Kriterien der Leistungsmessung und -bewertung werden;
4. Lernziele erhöhen das Selbstvertrauen der Lernenden.

Wie kann man funktionierende Lernziele formulieren?

Ein wirksames Lernziel fördert das Lernen der Studierenden. Dazu muss es folgende Kriterien erfüllen:

1. Das Lernziel ist nach bestimmten Regeln formuliert;
2. Das Lernziel ist für die betreffende Zielgruppe herausfordernd und gleichzeitig realistisch;
3. Das Lernziel wird den Lernenden erläutert.

Formulierungsregeln

Wirksame Lernziele

- ❖ enthalten eine Inhalts- und eine Handlungskomponente,
- ❖ sind klar und präzise,
- ❖ sind möglichst konkret
- ❖ sind aus der Perspektive der Lerner formuliert.

Lernziele überprüfen

Folgende Grundsätze können bei der Formulierung von Lernzielen hilfreich sein:

- ❖ Unterrichtsziele sollen nicht dem Zufall und der Beliebigkeit überlassen werden. f
- ❖ Ein Endzustand ist leichter zu formulieren, wenn der Satz wie folgt beginnt : „Am Ende der Stunde soll der Schüler/Lernende.... können/ in der Lage sein.....“
- ❖ Für die Beschreibung der Lernziele sollten Verben verwendet werden, die eindeutig beschreiben, welches Verhalten die Lernenden zeigen müssen.

In der Regel reichen für eine Unterrichtsstunde 4 - 5 Feinziele, die aber durch Teilziele (pro Unterrichtsphase) unterstützt werden. Liste von Verben für die Lernzielformulierung

1. Kenntnisse/ Wissen – etwas auswendig können / Reproduktion des Gelernten, methodisches Wissen, abstraktes Wissen: wiedergeben, reproduzieren, aufzählen, nennen, auswendig können, aufschreiben, messen, darstellen, zeigen ...

2. Verstehen / Umformung des Gelernten (übersetzen, interpretieren): erklären, beschreiben, erläutern, zusammenfassen, verstehen, deuten interpretieren, nachschlagen, verdeutlichen, übersetzen, begründen ...

3. Anwenden / Gelerntes auf neue Situationen übertragen: ableiten, vergleichen, unterscheiden, übertragen, bestimmen, zuordnen (einordnen), berechnen, (ausführen), erstellen, entwickeln, abschätzen, ...

4. Analyse / Zerlegen von Inhalten: Analyse von Elementen, Analyse von Beziehungen, Analyse von Ordnungsgesichtspunkten analysieren, gliedern, zerlegen, entwerfen, kombinieren, beschreiben (richtig und vollständig), entnehmen, untersuchen, nachweisen, ableiten, aufdecken, zuordnen, trennen, identifizieren, gegenüberstellen, vergleichen,

5. Synthese / die Kombination von Elementen und Beziehungen zu neuen Inhalten: Individuelle Kommunikation, Erstellen eines Plans, Erstellen eines Systems abstrakter Beziehungen Entwerfen, entwickeln, verfassen, kombinieren, konstruieren, vorschlagen, planen, erarbeiten, aufbauen, definieren, aufstellen, formulieren, anordnen, ...

6. Bewertung / Gesamtheit von Vergleichs-, Kontroll- und Bewertungsoperationen: Bewertung nach innerer Evidenz (logische/schlüssige Kriterien), Bewertung nach äußerer Evidenz (tatsachengetreue Kriterien), Bewerten, (be)messen, entscheiden, auswählen, beurteilen, Schlüsse ziehen, ...

Literatur

1. Bausch, B.-D. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) [1986] Lehrperspektive, Methodik und Methoden. Günter-Narr-Verlag, Tübingen.
2. Bausch, B.-D./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hrsg.) [1995]: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag Tübingen und Basel, 3. Auflage. Neue Didaktik 2/2010 Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht Ioana velica 22/24
3. Bimmel, P./ Kast, B./ Neuner, G. [1994]: Arbeit mit Lehrwerkktionen. Fernstudieneinheit, Erprobungsfassung 1/1994, Goethe-Institut München.
4. Bimmel, P./ Kast, B./ Neuner, G. [2003]: Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen. Fernstudieneinheit 18, Langenscheidt München.
5. Doyé, P. [1995]: Lehr- und Lernziele. In: Bausch, K., Christ, H. & Krumm, H. [Hrsg.] Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke Verlag, S. 161-166. 9. Hell,

- P.r / Olbrich, P. (1993): Unterrichtsvorbereitung. Grundlagen, Struktur, praktische Hinweise. Auer- Verlag.
6. Henrici, G. [1986]: Grundlagen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Schöningh-Verlag, Zürich.
 7. Heyd, G. [1991]: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in DaF, Frankfurt am Main.
 8. Jank, W./ Meyer, H. [1991]: Didaktische Modelle, Cornelsen Scriptor, Frankfurt/M.
 9. Krathwohl/ Bloom/ Masia [1997]: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Beltz Studienbuch Weinheim/ Basel 2. Aufl.
 10. Kron F. W. [2004]: Grundwissen Didaktik UTB, Stuttgart, 4. Auflage. Kron F. W. [2009] Grundwissen Pädagogik UTB, Stuttgart 7. vollst. überarbeitete Auflage
 11. Krumm, H. J. [1991]: Unterrichtsprojekte. Praktisches Lernen im Deutschunterricht. In Fremdsprache Deutsch, April, Nr.4. Klett Edition Deutsch / Goethe-Institut München. S. 4-9.
 12. Lehner, M. [2009]: Allgemeine Didaktik. UTB, Haupt Verlag Bern/Stuttgart/Wien
 13. Martens, J. U. [1998]: Verhalten und Einstellungen ändern. Windmühle Verlag Hamburg, 4. überarb. Aufl.
 14. Meyer, H. [2004]: Praxisbuch: Was ist guter Unterricht? Struktur, Lernzeit, Klima Cornelsen Verlag Scriptor Berlin.
 15. Meyer, H. [2007]: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung Cornelsen Verlag Scriptor Berlin. Auflage: 4., vollst. überarbeitet
 16. Meyer, H. [1974]: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt/: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag

Vorlesung 3.

I. Übungstypologie

1. Sprachliche Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

In der modernen Fremdsprachendidaktik werden die sprachlichen Grundfertigkeiten in zwei Gruppen eingeteilt:

- rezeptive Fertigkeiten (Leseverstehen und Hörverstehen) und
- produktive Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen).

Bei den rezeptiven Fertigkeiten entnehmen die Lernenden Informationen aus den Lese- oder Hörtexten, die sie weiterbearbeiten. Dabei werden aber keine neuen Texte oder Inhalte erzeugt. *Bei den produktiven Fertigkeiten* muss neues Sprachmaterial erarbeitet werden. Die Lernenden äußern sich schriftlich oder mündlich, wobei ihre Äußerungen auch grammatisch, lexikalisch und semantisch korrekt gestaltet werden müssen. Rezeptive und produktive Fertigkeiten sind miteinander eng verbunden, da rezeptiv entnommene Informationen schriftlich oder mündlich wiederholt oder weiterverarbeitet werden, sowie auch bei der Produktion die Strukturen verwendet werden, die durch Lesen und Hören gewonnen wurden.

2. Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht

Um beide Arten von Fertigkeiten zu entwickeln und anschließend entsprechende Sprachkompetenzen aufzubauen, werden im Fremdsprachenunterricht verschiedene Übungs- und Aufgabentypen verwendet. Vor allem muss betont werden, dass Übungen und Aufgaben keine synonymischen Begriffe sind, verschiedene Funktionen haben und das Erreichen verschiedener Lernziele ermöglichen.

Übungen sind Aktivitäten, die Teilbereiche der Sprachkompetenz trainieren, wie z. B. Übungen zum Wortschatz, grammatische Übungen, Ausspracheübungen etc. Übungen sind also eher formbezogen (Focus on Form).

Aufgaben dagegen sind Aktivitäten, bei denen der Lerner die Zielsprache als Mittel verwendet, um Sachkenntnisse zu erfahren oder ein Problem zu lösen

Die Übungen im Fremdsprachenunterricht zielen darauf ab, die für das Sprachhandeln notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu festigen, darunter die Sprache korrekt, abhängig von sprachlichen Aktivitäten (rezeptiv und produktiv, schriftlich und mündlich), anzuwenden, über entsprechenden Wortschatz und richtige Grammatik zu verfügen, die Aussprache zu trainieren, die Sprache mit kommunikativen Zielen frei und flüssig anzuwenden und die Verhaltensbesonderheiten in fremdkulturellen Situationen zu kennen

3. Übungstypologie in der Sprachdidaktik

Abhängig von verschiedenen Lernzielen und sprachlichen Aktivitäten wurden in der Sprachdidaktik mehrere Übungstypologien ausgearbeitet. Unter der *Übungstypologie* versteht man eine Zusammenstellung und Klassifizierung von Übungen nach ihren Lernzielen im Hinblick auf Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kommunikationssituationen und -absichten sowie Sozialformen im Unterricht. Das Ziel derartiger Zusammenstellungen ist es, einen differenzierten Überblick über mögliche Übungstypen zu liefern und dadurch den Aufbau von lernzielorientierten Einzelübungen, besser aber noch entsprechender Übungssequenzen, anzuregen und zu erleichtern.

Im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ werden rezeptive und produktive Aktivitäten und Strategien bestimmt, die die vier kommunikativen Fertigkeiten

Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben entwickeln. Der Rezeptionsprozess umfasst vier Phasen:

- 1) gesprochene und geschriebene Sprache wahrnehmen: Laute/ Buchstaben und Wörter;
- 2) den Text (als Ganzes oder in einzelnen Teilen) als relevant identifizieren;
- 3) den Text als sprachliche Einheit semantisch und kognitiv verstehen;
- 4) die Mitteilung im Kontext interpretieren.

Als daran beteiligte Fertigkeiten werden die folgenden genannt: Wahrnehmungsfertigkeiten, Gedächtnis, Dekodierfertigkeiten, Schlüsse ziehen, Vorhersagen machen, Vorstellungsvermögen, schnelles Überfliegen, Vor- und Rückbezüge innerhalb des Texts.

Die für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Aktivitäten spiegeln sich in verschiedenen Übungstypen wider, die zur Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenzen beitragen. Es gibt rezeptive Übungen, (re)produktive Übungen, offene und geschlossene Übungen, inhaltsbezogene und formfokussierte Übungen.

Bei den rezeptiven Übungen handelt es sich um das Verstehen des Inhalts des Gehörten oder Gelesenen. Dazu gehören solche Übungstypen wie Übungen zur Entwicklung von Verstehensleistungen sowie Übungen zur Überprüfung von derselben.

In reproduktiven Übungen werden die neuen, aus den Texten entnommenen sprachlichen Strukturen und Redemittel reproduziert. Die Ausdrucksmöglichkeiten sind dabei begrenzt und Sprachhandeln findet in stark gesteuerten Kommunikationssituationen statt. Solche Übungen dienen zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit und viel Wert wird auf die korrekte sprachliche Form der Äußerungen gelegt.

Reproduktiv-produktive Übungen ermöglichen es den Lernenden, vorgegebene Kommunikationssituationen mit sprachlichen Vorgaben frei zu gestalten, d. h. die Mitteilungsfähigkeit der Lernenden wird entwickelt.

Durch produktive Übungen werden die Lernenden zum Sprachhandeln angeregt: Mit sprachlichen Hilfsmitteln gestalten sie selbständig kommunikative Situationen. Dieser Übungstyp stellt einen Übergang zu den Aufgaben dar.

Geschlossene Übungen sind die Lernaktivitäten, bei denen es nur eine vorhersagbare richtige Lösung gibt. A. Rösler schlägt folgende Ideen für diesen Übungstyp vor:

- etwas aus einer Reihe von Vorschlägen zu wählen;
- etwas als richtig oder falsch zu kennzeichnen;
- in einem Satz oder Text vorhandene Lücken zu ergänzen;
- Elemente nach bestimmten Kriterien zu ordnen, z. B. richtige Reihenfolge von Sätzen in einem Text;
- vorgegebene Sätze umzuformen.

Die entsprechenden Übungsformate sind Multiple-Choice-Übungen, Lückentexte, Zuordnungsübungen, Umformungsübungen, Spiele wie Kreuzworträtsel, Diktate.

Halboffene Übungen wie Ergänzungsübungen oder Lückentexte bieten in einem gewissen Umfang Variations- und Auswahlmöglichkeiten, damit ist mehr als eine richtige Lösung oder Antwort möglich.

Offene Übungen wie Interviews, Dialoge oder Aufsätze setzen voraus, dass die Lernenden „sprachlich aus dem, was sie schon beherrschen, selbständig auswählen, und sie greifen dabei inhaltlich auf das eigene Weltwissen, eigene Vorstellungen usw. zurück“. Für offene Aufgaben gibt es meist keine Lösungen, höchstens Musterlösungen, die die Lernenden mit ihren eigenen Antworten vergleichen sollen.

Die inhaltsbezogenen Übungen lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Inhalt.

Bei den formfokussierten Übungen konzentrieren sich die Lernenden vor allem auf sprachliche Mittel und Strukturen. Der Inhalt steht bei den formfokussierten Übungen nicht im Vordergrund, trotzdem kann er nicht als völlig unwesentlich bei solchen Übungen betrachtet werden.

II. Übungstypen für Leseverstehen

1. Arten von Lesetexten

In der modernen Sprachdidaktik werden authentische (originale), didaktische (synthetische) und authentisierende Lesetexte unterschieden.

Authentische Lesetexte kommen aus dem Alltag des deutschsprachigen Raums (es sind z. B.: Anzeigen, Zeitungsartikel, Briefe, E-Mails, Prospekte, Werbetexte, Literaturtexte, Fahrpläne, Interviews, usw.). Sie werden aus authentischen Quellen (z. B. aus Zeitungen, Zeitschriften, Informationsbriefen, E-Mail-Kommunikation, Büchern, Prospekten, usw.) in ihrer ursprünglichen Form für den Unterricht übernommen. Sie sind didaktisch nicht bearbeitet, was den Verständnisprozess des Rezipienten erschwert. *Die Wortschatzentlastung und Aktivierung des vorhandenen Weltwissens und der Vorkenntnisse der Rezipienten* spielen im Unterricht, wo authentische Lesetexte eingesetzt werden, daher eine wichtige Rolle.

Authentisierende Lesetexte wurden zwar aus einer authentischen Umgebung übernommen, jedoch für die Unterrichtszwecke didaktisiert. Der Grad der Didaktisierung lässt aber nicht zu, dass man sie als authentisch, aber nicht als künstlich bezeichnen kann. Es wurde bei ihnen nur eine minimale Sprachkontrolle durchgeführt. Es handelt sich hier um authentische Artikel oder Zeitungstexte, Lesetexte aus Zeitschriften, E-Mail-Kommunikation, Bücher, Informationsbriefe, Prospekte und andere Medien des deutschen Sprachraums, die aber in ihrem Aufbau, ihrer Grammatik oder ihrem Wortschatz geändert wurden. Meist werden sie nur in einer dieser Kategorien geändert. So respektieren sie im gewissen Maße den Lernprozess, verlieren dabei aber ihren authentischen Charakter nicht (Deutsche Welle).

2. Textkompetenz

In der neuesten Sprachdidaktik wird behauptet, dass das Lesen nicht nur ein rezeptiver, sondern auch ein interaktiver und konstruktiver Prozess ist, d. h. beim Lesen verbindet man Informationen aus dem Text mit eigenen Vorkenntnissen und Erfahrungen sowie man verarbeitet auch die gewonnenen Informationen weiter. Beim Lesen in einer Fremdsprache ist der Leseprozess viel schwieriger, weil ein unzureichender Wortschatz und eine Unkenntnis der soziokulturellen Umgebung des Textes Hindernisse darstellen könnten. Das Lesen im Fremdsprachenunterricht hat nämlich zwei Bestandteile: Lesen und Verstehen. *Lesen* ist die Fähigkeit, sich schnell visuell im Text zu bewegen. *Verstehen* ist die Fähigkeit, Hauptideen zu begreifen und Details aus dem Text zu interpretieren. In diesem Zusammenhang geht es um Textkompetenz als Bestandteil der Sprachkompetenz. Unter der Textkompetenz versteht man „die Fähigkeit, textuell gefasste Informationen reflektiert zu verstehen, selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren, Texte selbständig zu produzieren und Texte zum Wissenserwerb zu nutzen“.

Die Textkompetenz besteht aus verschiedenen Teilkompetenzen, die miteinander verbunden sind und zwei Gruppen bilden: Sprachübergreifende und sprachgebundene Kompetenzen: Sprachübergreifende Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, inhaltliche Bezüge innerhalb eines Textes herzustellen, eigenes Wissen zu abstrahieren und textrelevante Inhalte explizit zu benennen (Kontextualisierungskompetenz), Texte adressatengerecht zu formulieren und in

ihnen Intentionen zu vermitteln (Kommunikationskompetenz), unterschiedliche Lese- und Schreibstrategien zu nutzen, um einen Text verstehen, verarbeiten, ausarbeiten und strukturieren zu können (strategische Kompetenz).

Um entsprechende Kompetenzen zu erwerben, wird die Textarbeit in der Lesedidaktik in drei Phasen aufgeteilt:

1. Arbeit vor dem Lesen, die die Motivation des Lesers und die Aktivierung der schon vorhandenen Sprachkenntnisse einschließt, z. B. über eigene Erfahrungen und Situationen im Heimatland berichten, visuelles Begleitmaterial des Textes auszuwerten, über ein Bild sprechen, Vorwissen über die Textsorte aktivieren, Vorwissen zum Thema aktivieren, Erwartungen aufgrund von Überschrift und Layout aktivieren, thematisch verwandte Kurztexte/Aussagen als Einstieg bearbeiten, Assoziationen sammeln, Wortschatz vorantasten;

2. Arbeit mit und an dem Text, wenn die aktivierten Kenntnisse eingesetzt werden und neues Wissen erworben wird, z. B. Notizen in einem Raster, richtig/falsch-Übungen, Zuordnungsübungen, Meinungen identifizieren, Textstellen lokalisieren, Textrekonstruktion, Textvergleich, Schlüsselwörter erkennen, Fragen zum Text stellen/beantworten;

3. Arbeit nach dem Lesen, wobei die neu erworbenen Kenntnisse festgehalten und zusammengefasst werden, z. B. mündliche bzw. schriftliche Zusammenfassung des Textes, Weitererzählen einer Geschichte, Bewertung des Gelesenen oder persönliche Reaktion dazu, Bezug auf den eigenen Erfahrungshintergrund, Interpretation, Gespräch zum Bezug des Gelesenen auf die aktuelle/eigene Situation.

3. Übungstypen zum Leseverstehen

Abhängig von den Lernzielen gibt es verschiedene Übungstypologien zum Leseverstehen, die in der deutschen Sprachdidaktik ausgearbeitet wurden. K. Segermann unterscheidet sieben Übungstypen zum Leseverstehen: Vervollständigungsübungen, Zuordnungsübungen, korrigierende Übungen, Reproduktionsübungen, Produktionsübungen sowie Übungen zum muttersprachlichen und nonverbalen Reagieren.

Mit den Vervollständigungsübungen kann das Verständnis eines Textes überprüft werden, wobei die Lücken gefüllt werden müssen. Das Ziel dieses Übungstyps ist die Förderung des analytischen Lesens — das „gezielte ergänzende Lesen“.

Zu den Zuordnungsübungen gehören einige Typen:

1. Funktionales Lesen: Formal: Geklärt werden soll im Rahmen dieser Übung die Frage: Wer hat was, wo, wodurch, warum, auf welche Weise, wann getan?
2. Funktionales Lesen: Inhaltlich: Aussagen eines Textes werden in ein Inhaltsschema eingeordnet. Diese Übung kann angewendet werden, um bei argumentativen Texten Pro und Contra zu unterscheiden oder bei Ereignistexten den Handlungsverlauf darzustellen.
3. Formales Globalverstehen: Dieser Übungstyp ermöglicht „Textsortenidentifizierung“, wenn kleinere Texteinheiten oder Textausschnitte — wie z. B. Anzeigen — Textsorten zugeordnet werden.
4. Inhaltliches Globalverstehen: Texte, Textausschnitte oder Bilder werden nach kurzem „Überfliegen“ des Inhaltes zu inhaltlich charakterisierenden Überschriften zugeordnet.
5. Detailverstehen: Der Text soll entweder mit verbalen oder visuellen Inhaltsaussagen verglichen werden. Um das Textverständnis zu überprüfen, wird den Lernenden angeboten, entweder richtig-/falsch Aussagen zu bestimmen bzw. Bilder oder Graphiken bestimmten Abschnitten des Textes zuzuordnen. Bei den korrigierenden

Übungen sollen die Lernenden zuerst den korrekten Text lesen, anschließend bekommen sie die Variante desselben Textes, die semantische oder grammatische Fehler enthält, die zu korrigieren sind, ohne den Originaltext zu sehen.

Zu den Reproduktionsübungen gehören sowohl das Mithören des Textes bei der eigenen Lektüre als auch die Rekonstruktion des Lesetextes, wenn die Lernenden den durcheinandergebrachten Text in die richtige Reihenfolge bringen sollen.

Bei den Produktionsübungen werden Fragen zum Lesetext beantwortet.

Der Übungstyp „muttersprachliches Reagieren“ bedeutet, dass Lernende den Text in ihrer Muttersprache wiedergeben, das „nonverbale Reagieren“ wiederum eignet sich besonders für Texte (Sach- und Fachtexte), die eine schematische Darstellung (ein Diagramm oder eine Tabelle) zulassen.

Frageübungen gehören zu den dominierenden Übungsformen beim Lesen.

Es gibt zwei Typen der Fragen zum Text:

- 1) inhaltsbezogene Fragen, die sich nur auf den Inhalt des konkreten Textes beziehen;
- 2) inhaltsunabhängige Fragen, die universell bei jedem beliebigen Text gestellt werden können.

Das Ziel der inhaltsbezogenen Fragen ist es, die präsentierten Fakten und Informationen zu erfragen, und somit das Verständnis eines konkreten Textes zu prüfen. Der Meinung einiger Didaktiker nach (B. B. Dahlhaus, G. Westhoff) dienen solche Übungen nur dazu, „das zu erraten, was derjenige, der fragt (Lehrer), wissen möchte“, entwickeln aber die fremdsprachliche Lesekompetenz nicht, deren Aufgabe wäre, solche Fertigkeiten zu entwickeln, die „man universell beim Lesen aller Texte (nicht nur eines konkreten Textes) anwenden kann“.

Unter inhaltsunabhängigen (strategischen) Fragen werden solche Fragen verstanden, die universell bei jedem Text einsetzbar sind. Sie stellen für den Leser eine gewisse Strukturhilfe dar, weil sie die Hauptinformationen (über Ort, Zeit, Ursache, usw.) erfragen. Zugleich fördern sie weitere Denkhaltungen des Lesers (er muss z. B. Intentionen anhand der Deduktion feststellen). Sie stellen also übertragbare Instrumente dar, die dazu „dienen, die Lesekompetenz weiter zu entwickeln, und neue unbekannte Texte zu entschlüsseln“. Dank inhaltsunabhängiger Fragen wird das autonome Lesen des Lesers unterstützt, was direkt mit der Entwicklung seiner individuellen Lesekompetenz zusammenhängt.

Zu den inhaltsunabhängigen Fragen zählen die globalen sechs W-Fragen: 1. Was ist passiert? 2. Wo ist es geschehen? 3. Wie ist die Situation entstanden? 4. Wer ist an dem Ereignis beteiligt? 5. Wann ist das Ereignis geschehen? 6. Warum ist das Ereignis geschehen?

Die Übungstypen, die die Struktur behandeln, sind auch zweckmäßig im Fremdsprachenunterricht, weil das Verständnis der Gliederungsprinzipien und Strukturmerkmale des Textes die Lesererwartung besser steuern kann. Zu solchen Übungen gehören Gliederung des Textes in Absätze, Feststellung der richtigen Reihenfolge des Textes, Zuordnungsübungen.

Bei der Gliederung des Textes in Absätze müssen nicht nur chronologische und inhaltliche Strukturen des Textes, sondern auch seine logischen und komplexen Zusammenhänge verstanden werden, was mehrere Denkhaltungen bei den Lernenden fördert.

Bei der Feststellung der richtigen Reihenfolge des Textes sollen die einzelnen zerschnittenen und vermischten Textteile in die ursprüngliche Reihenfolge gebracht werden. Diese Übung fordert vom Leser eine komplexe Denkhandlung, nicht nur inhaltliches Verständnis des Textes, sondern auch Kenntnisse über die Textstruktur.

Die oft verwendeten Typen der Zuordnungsübungen sind Bild-Text-Zuordnung, Überschrift-Text-Zuordnung, Wort/Satz/Absatz-Text-Zuordnung, Lückentext und andere Formen.

Die Vorentlastungsübungen im Leseprozess werden von den Sprachdidaktikern als sehr wichtig betrachtet, denn „Vorentlastungen stellen immer eine Art der Vereinfachung dar und sollen dem Lernenden helfen, einen Text leichter verstehen zu können, beziehungsweise die zum Text gestellten Aufgaben leichter bewältigen zu können. Sie helfen also Texte, die eigentlich aufgrund komplizierten Wortschatzes oder grammatischer Strukturen zu schwierig für den einzelnen Leser wären, verständlicher zu machen. Dabei kann sicher die simple Regel gelten: Je intensiver die Vorbereitung, desto leichter das anschließende Textverständnis“. Je nach Art und Form der Lesehilfen im Leseprozess werden folgende Vorentlastungsübungen unterschieden: Klärung der Textsorte, Erschließung von Wortschatz, Hintergrundinformationen, die zur Erschließung des Themas notwendig sind, Klärung von textrelevanten syntaktischen Strukturen, Aktivierung von persönlichen Erfahrungen zu einem bestimmten Thema.

4. Fazit

Die vorliegende Analyse hat deutlich gemacht, dass das Lesen zu den Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht gehört und systematisch gefördert und entwickelt werden muss. Dazu trägt die Anwendung verschiedener Übungstypen wie rezeptiver, reproduktiver, reproduktiv-produktiver, produktiver, offener, geschlossener, inhaltsbezogener und formfokussierter Übungen bei. Anhand authentischer und authentisierender Lesetexte können solche Übungstypen verwendet werden wie Zuordnungsübungen, korrigierende Übungen, Reproduktionsübungen, Produktionsübungen, Übungen zum muttersprachlichen und nonverbalen Reagieren, Frageübungen, Aufgaben zur Leistungsmessung, Übungen, die Struktur behandeln, Übungen zur Vorentlastung u. a. m.

Literatur

1. Borgwardt U., Enter H., Fretwurst P., Walz D. (Hrsg.): Kompendium Fremdsprachenunterricht, Ismaning: Max Hueber Verlag 1993.
2. Helbig G., Götze L., Henrici G., Krumm H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 2, Berlin / New York: Walter de Gruyter Verlag 2001.
3. Feld-Knapp I.: Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts, in: Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen, Budapest 2015. S. 23– 38.
4. Kausmann S., Zehnder E., Vanderheiden E., Frank W. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration. Interkulturalität. DAZ, Ismaning: Max Hueber Verlag, 2013.
5. Trim J., North B., Coste D., Sheils J. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin / München: Langenscheidt KG 2001.

6. Godi's T.: Produktive und rezeptive Fertigkeiten. Teil 1: Lesen und Hören, Trnavsk'a univerzita v Trnave 2016.
7. Roche J.: Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung, Tübingen: Gunter Narr Verlag 2001.
8. Rösler D.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Stuttgart / Weimar: Verlag J. B. Metzler 2012.
9. Rössler A.: Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht, in: Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik 2.1, 2008. S. 53–77.
10. Segermann K.: Typologie des fremdsprachlichen Übens, Bochum: Brockmeyer 1992.
11. Steinhof A.: „Vor dem Lesen ist nach dem Lesen“ — Typologie von Vorentlastungsübungen am Beispiel eines Textes der Deutschen Welle, in: DaF-Szene Korea. № 38. „Texte und Arbeit mit Texten im DaFUnterricht“. Berlin & Seoul 2013, S. 32–40.
12. Westhoff G.: Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17, Kassel / München / Tübingen: Langenscheidt Verlag 1997.

Aufgaben zum Block 3

Aufgabe 1.

Überblicken Sie die Übungen B1-B5 aus dem Kapitel 7 (Begegnungen, A1, S.185-186) und beantworten Sie die Fragen:

- Welche Übungstypen werden den Lernenden angeboten?
- Welche Lernziele haben die Übungen?
- Welche Fertigkeiten werden bei Erfüllung dieser Übungen entwickelt?
- Würden Sie noch irgendwelche Übungen zusätzlich entwerfen? Welche? Warum?

Aufgabe 2.

- **Überblicken Sie den folgenden Text**
- **Welcher Textsorte würden Sie ihn zuordnen?**
- **Aus welcher Quelle stammt der Text?**
- **Für welches Sprachniveau / zu welchem Thema würde der Text passen? Bestätigen Sie Ihre Meinung.**
- **Entwickeln Sie die Übungen zu folgendem Text.**
- **Präsentieren Sie im Seminar Ihre Übungssequenz. Begründen Sie die Wahl der Übungen und bestimmen Sie ihre Typen**

Die Vor- und Nachteile von Homeschooling

Nun, ich gebe zu, ich bin natürlich nicht ganz unparteiisch. Es ist für mich natürlich etwas schwierig, die Nachteile über etwas aufzuschreiben, von dem ich eigentlich überzeugt bin. Viele Menschen, die absolut gegen Homeschooling sind, könnten dir eine große Liste von Nachteilen aufzeigen, doch ich bin damit nicht einverstanden. Ich bin voreingenommen fürs Homeschooling. Deshalb werden die Nachteile, die wir vielleicht erfahren, bei weitem überwogen durch die Vorteile. Und wenn du nicht meiner Meinung bist, und du mehr Nachteile erwartest, dann musst du halt woanders suchen...

Was sind die Vorteile von Homeschooling?

Es gibt so viele, ich kann sie gar nicht alle aufschreiben. Deshalb konzentriere ich mich hier in diesem Post nur auf die Wichtigsten.

Homeschool Vorteil #1 – Bildungsfreiheit

Wir dürfen Methoden und Lehrmittel verwenden, die unseren Kindern helfen hervorragend vorwärts zu kommen. Wir können unsere Bildungsmethode flexibel ändern, damit jedes Kind auf seinem Niveau geholfen werden kann. Wir können die Kinder in ihrem eigenen Tempo arbeiten lassen und sie werden weniger schnell abgelenkt. Wir können über Themen reden, die in der Schule nicht durchgenommen werden. Wir können tiefer gehen und länger in einer bestimmten Epoche der Geschichte oder einem bestimmten wissenschaftlichen Thema ausharren, wenn es uns gefällt. Wir können unnütze Repetitionsaufgaben überspringen. Wir lernen zusammen und können jedem einzelnen Kind so viel Aufmerksamkeit schenken, wie es das braucht. Mit nur ein paar wenigen Kindern kommen wir natürlich viel schneller vorwärts als in einer Klasse von 25-30 Kindern. Wir können das Gelernte durch Exkursionen ganz konkret und fassbar machen und durch solche Erfahrungen geht das Erlebte und Gelernte viel tiefer als bloss auf dem Papier.

Homeschool Vorteil #2 – Freiheit von einem erzwungenen Stundenplan

Wir können jederzeit jemanden besuchen gehen. Wir können jederzeit skifahren oder schlitteln gehen, wenn es schon mal Schnee hat! Wir können jederzeit Arzt-, Zahnarzt- und Coiffeurtermine abmachen. Und als ob das noch nicht genug ist – wir können einen Geburtstag den ganzen Tag feiern, einen Ausflug machen, wenn alle anderen in der Schule sind und Ferien machen, wenn es uns passt. Und wir haben keine Hausaufgaben. Gelernt wird eh ganz informell den ganzen Tag durch Fragen, für die wir uns Zeit nehmen, Gespräche und Alltagsaktivitäten, in denen wir auch viel lernen.

Homeschool Vorteil #3 – Freiheit für Sozialisierung

Ja, das hast du richtig gelesen. Wir sozialisieren auch! Wir sozialisieren mit Menschen jeden Alters und in jedem Umstand. Wir fühlen uns nicht gezwungen, nur mit Gleichaltrigen zu sozialisieren. Wir lernen, mit Erwachsenen zu reden, mit kleinen Kindern zu spielen, mit älteren Personen zu interagieren, und ja, wir verbringen auch Zeit mit Menschen in unserem Alter. Wir erleben Lebensstilsozialisierung. Mobbing ist keine Option für uns. Manche sagen, dass wenn sie uns mit anderen Kindern zusammen sehen, erinnert es sie an die Kinder von Büllerbü. Wir haben nicht das Gefühl, dass wir so sein müssen wie die anderen, sondern können einfach uns selbst sein und werden so auch akzeptiert. Auch haben wir mehr Zeit, um uns in der Gesellschaft zu engagieren, zum Beispiel abends im Flüchtlingsheim, da wir morgens nicht so früh aufstehen müssen, um in die Schule zu gehen.

Homeschool Vorteil #4 – Die Freiheit für eine starke Familie

Wir verbringen oft jeden Tag, den ganzen Tag zusammen. Dies kann für viele mehr als Nachteil erscheinen, doch wir erleben alles miteinander und wissen das meiste über einander. Wir können Konflikte nicht aus dem Weg gehen, sondern müssen durch sie hindurch. Dies macht uns stark. Dadurch bilden wir eine unglaublich starke Beziehung miteinander. Wir lernen, einander zu vergeben, miteinander zu teilen, wir lachen miteinander, lernen zusammen und erleben Spannendes zusammen. Wir diskutieren miteinander und ja, wir können die Kinder gemäss unseren eigenen Werten prägen. Versucht das nicht jede andere Familie auch?

Homeschool Vorteil #5 – Frei von Stress

Wir müssen die Kinder früh morgens nicht aus dem Tiefschlaf wecken und sie zu einer bestimmten Zeit aus dem Haus drängen. Wir haben nach der Schule kein Stress wegen Hausaufgaben, kein Streit, keine schlechte Laune. Wir müssen nicht zu einer bestimmten Tageszeit das Essen bereit haben. Wir müssen keine Kinder wegen schlechten Noten oder Prüfungsangst trösten, oder weil sie in der Schule von allen gehänselt werden... Unsere Kinder können Sport und Musik machen, vielleicht sogar mehrere Sportarten, da sie nicht den ganzen Tag in der Schule sind und abends dann zu müde sind oder es zu stressig wäre, noch ein Instrument zu üben oder an einem Training teilzunehmen.

Was sind die Nachteile von Homeschooling?

Oder die negativen Dinge, die niemand je erwähnt... Dies sind ein paar negative Aspekte in unserer Familie als Homeschooler. Das Gute habe ich zuerst erwähnt, hier kommt die brutale Wahrheit...

Homeschool Nachteil #1 – Die grosse Unordnung

Junge Personen sind 24 Stunden an 7 Tagen in der Woche zu Hause und kreieren Unordnung. Du musst drei Mahlzeiten pro Tag servieren, was auch bedeutet, dass du drei Mal pro Tag dreckiges Geschirr zum Waschen und Aufräumen hast. Die Kinder haben tatsächlich Zeit, mit ihren Spielsachen zu spielen und kreativ zu sein. Das bedeutet, dass es jeden Tag Spiel- und Bastelsachen zum Aufräumen gibt.

Homeschool Nachteil #2 – Andere denken vielleicht, dass du spinnst

Das ist manchen vielleicht total egal. Und ich finde mich selbst eigentlich auch ziemlich gut im Ignorieren des Gruppendrucks. Doch es verursacht manchmal schon ein etwas komisches Gefühl, wenn man angeschaut wird, als ob man drei Köpfe hat, wenn man tagsüber, während normalen Schulzeiten, mit den Kindern einkaufen geht. Oder noch schlimmer? Wenn die Menschen mit deinen Kindern reden, als ob sie irgendwie benachteiligt sind, auch wenn du gerade neben ihnen stehst! Und wir müssen immer wieder die gleichen Fragen beantworten. Allen voran die Sozialisierungsfrage. Immer wieder müssen wir erklären, warum wir machen was wir machen. Das geht manchmal auf die Nerven, aber meistens ist es schon gut. Wir erzählen ja eigentlich gerne.

Homeschool Nachteil #3 – Geld

Ja, wir zahlen Steuern. Ja, die Volksschule ist mehr oder weniger gratis und wird von uns mitfinanziert. Und ja, trotzdem müssen wir unsere Lehrmittel selber zahlen. Und unsere Exkursionen natürlich auch. Sogar unsere Stromkosten sind höher, da ja meistens den ganzen Tag jemand zu Hause ist und das Licht bei uns in unserer „Schulmansarde“ oft leuchtet. Manche sagen, dass Homeschooling teurer ist als eine Privatschule, da meistens beim Homeschooling ein Elternteil Vollzeit zu Hause bleibt und nicht arbeiten geht. Das möge so sein. Ich habe es nicht ausgerechnet. Und wenn das so ist, dann ist es halt so. Das muss jede/r für sich entscheiden.

Homeschool Nachteil #4 – Das Gegenstück zu Vorteil #4

Ja, manchmal wünsche ich mir auch eine kinderlose Pause. Und dieser Wunsch wird nicht oft erfüllt. Manchmal gehen mir die Kinder auch auf die Nerven. Ganz ehrlich. Das ist auch völlig normal, wenn man immer um sie herum ist. Doch umso mehr genieße ich seltene, kinderlose Momente und koste sie ausgiebig aus. Ja, dann gönne ich mir auch mal etwas Besonderes, sei es nur eine Stunde in Ruhe lesen (mit einer leckeren Tasse Chai Tee und einer Lindor Kugel!).

Homeschool Nachteil #5 – Nichts bleibt gleich

Es gibt Tage, dann sind die Kinder top motiviert, super wissbegierig, kooperativ, interessiert und es macht einfach mega Spass mit ihnen unterwegs zu sein. Dann gibt es aber auch Tage, an denen sie einfach nicht mögen, die einfachsten Mathe-Aufgaben zu den schwierigsten Hürden werden, das was gestern super funktionierte jetzt auf einmal gar nicht mehr geht, der Sohn bockt und frech ist, die Tochter in Tränen ausbricht, weil sie heute keine Lust auf Mathe hat und so weiter. Ja, solche Tage gibt es auch, Hand aufs Herz. Und solche Tage sind schwierig, ganz ehrlich. Doch zum Glück können wir an solchen Tagen einfach eine Pause nehmen, uns mit unserem aktuellen Vorlesebuch aufs Sofa setzen und das Ganze etwas anders machen als sonst. Und–das bleibt bitte zwischen uns–meistens bin ich die Ursache dieser Blockaden, nicht die Kinder (ausser sie werden gerade krank). Dann muss ich mich selber immer wieder an die Nase

nehmen und bewusster auf ihre einzelnen Bedürfnisse eingehen. Darüber könnte ich auch schon ein ganzes Buch schreiben. Schnüggü zum Beispiel wird unausstehlich, wenn sein Hirn nicht genug ausgelastet ist, und er hasst Repetitionsarbeit, also muss es mich auch nicht erstaunen, wenn er bockt wenn ich etwas von ihm erwarte, das er für gar nicht nötig ansieht (und er dabei meistens Recht hat).

Um zusammenzufassen: das Positive und Negative des Homeschoolings – was bedeutet das alles?

Nun, schlussendlich bedeutet es, dass jede Lebensentscheidung negative und positive Seiten hat. Unsere Entscheidungen sollten nicht bloss auf eine Liste von Vor- und Nachteilen basiert sein. In unserem Fall hätte ich nie alle Nachteile schon im voraus sehen können, als wir uns dazu entschieden, mit Homeschooling anzufangen. Ich hatte viele dieser Negativen noch gar nicht erlebt. Und wenn Menschen, die nicht homeschoolen, eine Liste machen über die negativen Seiten des Homeschoolings, dann sind das einfach (Vor)Urteile. Urteile nicht basiert auf Meinungen und Voreingenommenheit. Schau dir die Fakten ehrlich an.

<https://swisshomeschoolfamily.org/die-vor-und-nachteile-von-homeschooling/>

Vorlesung 4

FERTIGKEIT HÖRVERSTEHEN trainieren

Dekodieren und Verstehen

Wie auch beim Lesen, Sprechen und Schreiben unterscheidet man beim Hören zwischen seiner Funktion als Medium für das Sprachenlernen und der Fertigkeit an sich. Laufend müssen Lernende Gehörtes im Unterricht verstehen: einfache Anweisungen („Schlagt bitte das Buch auf Seite 10 auf“, „Unterstreiche alle Lebensmittel grün“) und Erklärungen („Eis und Schokolade kann man essen, Radiergummi nicht. Radiergummi ist kein Lebensmittel“, „Tunwörter schreibt man klein“, „Das hier heißt auf Deutsch Heft“). Hören dient hier als Mittel, um bestimmte Dinge zu tun – eine Aufgabe zu erfüllen, eine Regel zu verstehen.

Von Hören als Fertigkeit sprechen wir dann, wenn mit dem Entschlüsseln des Textes das Ziel erreicht ist, wenn also das Verstehen eines Textes bzw. Strategien dafür gezielt trainiert werden sollen. Das Hörverstehen gilt als Basisfertigkeit, sie ist im Erstspracherwerb die erste, die wir erwerben. Das geschieht automatisch, wir sind uns dessen nicht bewusst. Hörverstehen ist außerdem jene Fertigkeit, die man im Alltag am häufigsten benötigt. Daher kommt dem Hörverstehen auch im Zweit- und Fremdsprachenunterricht eine tragende Rolle zu.

Hörverstehen als Prozess

Was passiert eigentlich beim Hörverstehen? Grundsätzlich unterscheidet man zwei Phasen:

- Das Dekodieren und
- das eigentliche Verstehen

Während es beim Dekodieren Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Äußerungen gibt, sind die Verstehensprozesse weitgehend gleich. Daher ist es wichtig, sowohl Hör-, als auch Leseverstehen gezielt zu trainieren. Gleichzeitig stehen diese Fertigkeiten in einer positiven Wechselwirkung zueinander: Verbessert sich das Hörverstehen, steigert sich auch das Leseverstehen und umgekehrt.

Beim Dekodieren werden akustische Signale, die über die Ohren aufgenommen werden, identifiziert, segmentiert und sprachlichen Einheiten zugeordnet. Das bedeutet, dass die Hörer/innen aus einem Lautstrom einzelne Laute als solche erkennen und sie dann einem Wort, einem Ausruf, einem Satz o.ä. zuordnen müssen. Ist das ein Nebengeräusch oder ein Laut? Ist es ein Laut oder sind es mehrere? Wo hört ein Wort auf und fängt das nächste an?

Übungen für das Dekodieren beim Hören

Formorientierte Übungen

- Bei unregelmässigen Formen kann es passieren, dass ein Lernender nicht erkennt, zu welchem Lexem eine bestimmte Wortform gehört. Wenn er zum Beispiel “blieb” hört und die Verbindung zu “bleiben” nicht herstellen kann, ist möglich, dass er deswegen den ganzen Satz nicht versteht (oder mehr Mühe damit hat). Normalerweise lernt man die Formen einfach auswendig. Das bedeutet aber nicht immer, dass man die gewünschte Verbindung bei Bedarf tatsächlich herstellen kann. Mit gezielten Übungen kann man das Abrufen unterstützen.
- Bei den regelmässigen Formen sind es oft nur ganz kleine Unterschiede, die die verschiedenen Wortformen (und damit ihre Funktionen) von einander abheben. Beispiele sind Präsens und Präteritum (lerne / lernte; mache/machte), Positiv und Komparativ

(klein/kleiner), Singular und Plural (Hund/Hunde, Konsequenz/Konsequenzen, Auto/Autos). Bei der Aussprache zeigt sich oft, dass man Unterschiede, die man nicht wahrnimmt, auch nicht produziert. Aufgaben, bei denen die Lernenden die Funktion im Satz aufgrund der hörbaren Form unterscheiden müssen, machen die Bedeutung solcher Unterschiede bewusst und erhöhen somit die Chance, dass sie auch produziert werden.

Beispiele

a) Pluralformen erkennen

Du hörst je 10 Sätze mit einem Nomen im Plural (evtl. gibt es auch andere Nomen). Notiere den Singular.

b) Unregelmässige Präteritumsformen beim Hören erkennen

Du hörst 10 Sätze, mit je einem Verb im Präteritum. Notiere dieses Verb im Infinitiv. Beispiel: Er ging nie zu Fuss → gehen

c) Präsens / Präteritum unterscheiden

Du hörst 10 Sätze. Entscheide, ob die Handlung von jedem Satz in der Vergangenheit (V) oder in der Gegenwart oder Zukunft (GZ) spielt.

d) Komparative und Superlative

- Du hörst 5 Sätze. Notiere die Komparative (grösser, mehr, billiger, ...), die du hörst.
- Du hörst 5 Sätze. Notiere die Superlative (grösste, am grössten), die du hörst.
- Du hörst 5 Sätze mit je einem Adjektiv im Komparativ (grösser) oder im Superlativ (grösste, am grössten). Notiere den Positiv (gross).

Solche Übungsformen brauchen wenig Zeit, sowohl zum Vorbereiten wie beim Durchführen. Ein paar Minuten reichen (und es wäre auch kaum sinnvoll, ganze Stunden mit solchen Übungen zu füllen). Die Übungen können problemlos an jedes Thema angepasst werden und die Lehrperson kann sie dann gleich selber vorlesen. Man kann aber auch die Lernenden einbeziehen.

Negierende Elemente

Sie können beim Hörverstehen ganz schön fies sein. *Nicht* und *kein* gehen ja gerade noch, aber auch Wörter wie *kaum*, *ohne zu* und viele Verben haben eine negierende Funktion.

- Du hörst Sätze. Was bedeuten sie? Wähle die passende Option:
 - 1a) die Steuern müssen wahrscheinlich erhöht werden.
 - 1b) die Steuern müssen wahrscheinlich **nicht** erhöht werden.
 - 2a) Man kann so viel Wortschatz in so kurzer Zeit lernen.
 - 2b) Man kann **nicht** so viel Wortschatz in so kurzer Zeit lernen.
 - 4a) Ich bin für diese Position.
 - 4b) Ich bin **gegen** diese Position.
 - 6a) Diese Frage ist **ziemlich** interessant.
 - 6b) Diese Frage ist **überhaupt nicht** interessant.

Diese Hörübung hat zum Ziel, negierende Elemente im Kontext zu erkennen und ihre Bedeutung zu erschliessen (sie sollten also bereits eingeführt und bekannt sein). Die Lernenden müssen die Wörter oder Wortgruppen erkennen und ihre Auswirkung auf die Aussage richtig interpretieren.

Übungen für das Verstehen

Das Verstehen von Hör- und auch Lesetexten ist ein aktiver Interaktionsprozess, der als ineinandergreifende Bottom-Up und Top-Down-Prozesse aufgefasst werden kann (vgl. Faistauer

2010: 996). Bei Bottom-Up-Prozessen gelangen die Informationen vom Text zu den Hörer/innen, bei Top-Down Prozessen übertragen Hörer/innen ihr Vorwissen auf den Text, indem sie aufgrund ihres Weltwissens Hypothesen bilden, aus bereits verstandenen Teilen automatisch auf nicht verstandene schließen und aus bereits Gehörtem und Verstandenem darauf schließen, was als nächstes kommen mag (antizipieren).

Herausforderungen beim Hörverstehen – Schwierigkeitsgrad von Hörtexten

Ob ein Hörtext als leicht oder schwer empfunden wird, hängt von einer Reihe von Faktoren ab. Die größte Herausforderung besteht darin, dass der Text nur für einen Moment zur Verfügung steht – sobald fertiggesprochen wurde, ist der Text auch schon „weg“. Damit hängt zusammen, dass auch das Tempo fremdbestimmt ist – anders als beim Lesen, wo der Text im Prinzip unendlich lang zur Verfügung steht und man das Tempo selbst bestimmen kann. Der Schwierigkeitsgrad von Hörtexten hängt unter anderem von folgenden Faktoren ab (vgl. Solmecke 2010: 970):

- die Textlänge
- die Sprechgeschwindigkeit (sie bestimmt die Geschwindigkeit des Verstehensprozesses)
- die Anzahl der Sprecher
- Sprecher/innenwechsel - wie häufig, wie schnell, überlappend oder klar abgegrenzt sie sprechen
- Ähnlichkeit der Stimmen der Sprecher/innen
- Art und Lautstärke der Hintergrundgeräusche (die Aussage unterstützende oder störende Geräusche)
- die verwendete Sprache (Standardsprache, Hochsprache oder Umgangssprache, regionaler Dialekt, Akzent)
- die Aussprache (klar, undeutlich, mit Sprechmangel)
- der lexikalische und grammatische Anspruch, Komplexität der Satzstrukturen
- die Textstruktur (einfacher, klarer Aufbau vs. komplizierte, schwer durchschaubare Gliederung)
- die Explizitheit der gegebenen Information
- die Vertrautheit der Hörer mit Thema/Inhalt/Hörsituation. Übereinstimmung mit Sprach-, Weltwissen und Verstehensstrategien der Hörer/innen
- Tonqualität
- wie stark der Text kulturell geprägt ist
- die Verstehensabsichten der Hörer/innen: wie viel, wie genau soll der Text verstanden werden.

Hörtexte sollen auf das Verstehen von Gesprächen vorbereiten, es geht daher nicht darum, sie möglichst leicht zu machen. Ziel des Unterrichts ist es vielmehr, die nötigen Strategien und Teilfertigkeiten zu vermitteln und zu trainieren.

Zu beachten ist, dass aufgrund dieser Kriterien „schwierige“ Texte jedoch durch eine ‚einfache‘ Höraufgabe, wie z. B. Hörsituation verstehen, Anzahl der Sprecher identifizieren, auch für Anfänger oder schwächere Lernende lösbar sind. Dahingegen können nach diesen Kriterien „einfache“ Texte ohne Hörauftrag, mit komplexen oder anspruchsvollen Höraufgaben durchaus schwierig zu bearbeiten sein. Grundsätzlich sollten sich Aufgaben zur Entwicklung und Überprüfung des Hörverstehens auf das Hörverstehen konzentrieren und erst in weiteren Schritten andere Kompetenzbereiche wie Sprechen oder Schreiben verlangen.

Hör-/ Lese stil	Fokus des Hör- / Leseverstehens	Art der Information	Aufgabenbeispiel
global	Thema Kernaussage	explizit/ implizit	<i>Worum geht es im Text? Welche Überschrift passt am besten?</i>
selektiv	spezifische Informationen	explizit	<i>Wann beginnt die Vorstellung?</i>
detailliert/ inferierend	Hauptaussagen	explizit/ implizit	<i>Welche Zwischenüberschriften passen?</i>
	Nebenaussagen		<i>Welches Bsp. belegt das Argument?</i>
	Handlungsverlauf		<i>Was ist die richtige Reihenfolge?</i>
	Ursachen/ Folgen		<i>Wie ist es zu dem Unfall gekommen?</i>
	Eigenschaften von Personen/ Objekten		<i>Welche Adjektive beschreiben ...?</i>
	Handlungsziele		<i>Warum hat ...?</i>
	Emotionen/ Stimmungen		<i>Was empfindet ...?</i>
Meinungen/ Haltungen		<i>Welche Meinung vertritt der Verfasser?</i>	
inferierend	eigen-/ fremdkulturelle Aspekte	implizit	<i>Worin zeigt sich der Einfluss ...?</i>
	Textintentionen		<i>Was will der Verfasser erreichen?</i>
	Textmerkmale		<i>Was bewirkt ...?</i>

Globales Hörverstehen

Unter globalem Hörverstehen versteht man i. d. R. das Erfassen von Thema und Haupt- bzw. Kernaussage des Textes. Dazu müssen u. a. die Situation (Wer spricht? Wo? Warum?), das Thema (Worum geht es?) und die zentralen Inhalte bzw. die zentrale Aussage erkannt werden. Je nach Text und konkreter Aufgabenstellung müssen für diesen Hörstil sowohl die zentralen expliziten Äußerungen des Textes identifiziert und verstanden als auch die wichtigsten Zusammenhänge erkannt werden. Der Fokus der Aufmerksamkeit kann ebenfalls variieren.

Selektives Hörverstehen

Der Hörstil „selektives Hören“ zielt auf das Heraushören bestimmter expliziter Informationen, für die eine bestimmte Erwartung aufgebaut wurde. Ein typischer Fall ist das Heraushören der Bahnsteignummer bei einer Bahnhofsdurchsage. Dieser Hörstil teilt mit dem detaillierten Hörverstehen die Aufmerksamkeitslenkung auf eine lokale Information. Allerdings unterscheidet er sich vom detaillierten Hören durch die geringere Aufmerksamkeitsleistung. Um beim Beispiel der Bahnhofsdurchsage für einen eintreffenden Zug zu bleiben: Der Hörer stellt sicher, dass es sich um den richtigen Zug handelt (meist durch den Abfahrtsort bezeichnet) und konzentriert sich dann nur noch auf das Gleis (hier erwartet er eine Zahl). Alle weiteren Durchsageelemente können ausgeblendet werden.

Detailliertes Hörverstehen

Der Hörstil „detailliertes Hörverstehen“ zielt auf das Erkennen und Verstehen relevanter Textdetails. Das kann die Hauptpunkte bzw. Hauptaussagen einzelner Textpassagen betreffen, den detaillierten Handlungsverlauf einschließlich Ursachen und Folgen oder die im Text vorkommenden Personen und Objekte. Darüber hinaus können auch Handlungsziele dieser Personen, ihre Emotionen und Stimmungen sowie ihre zum Ausdruck kommenden Meinungen und Haltungen Ziel des detaillierten Hörens sein. Dabei müssen teilweise implizite

Textinformationen erkannt und Schlussfolgerungen gezogen werden, was inferierendes Hören erfordert.

Folgende Strategien können bei der Bewältigung verschiedener Hörverstehensaufgaben hilfreich sein:

Strategien zum Hörverstehen

Vor dem Hören

Erwartungshaltungen aufbauen und relevantes Wissen aktivieren mit Hilfe von:

- visuellen Elementen in der Aufgabenstellung
- Überschriften und Informationen in der Aufgabenstellung
- Hörtextsortenkenntnisse aus der Muttersprache bzw. anderen Sprachen

Strategien während des Hörens – allgemein

- Fokus auf Wortfelder (Oberbegriffe, Synonyme) zu Begriffen aus der Überschrift/-Aufgabenstellung
- Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen
- Mentale Bezüge zwischen Vorwissen und Gehörtem ziehen
- In Dialogen auf Sprecherwechsel achten
- Auf textstrukturierende Elemente (Pausen, Sprecherwechsel, Hintergrundgeräusche etc.) achten

Strategien nach dem Hören

- Kombination relevanter Einzelinformationen, um einzelne abweichende Faktoren auszuschließen
- gezieltes Wieder-Aufsuchen von für die Lösung relevanten Textstellen

Übungsbeispiele

Diktate

Das Lückendiktat

Das Lückendiktat enthält eine ganze Reihe unterschiedlicher Vorschläge. Gerade das Lückendiktat mit Wortgruppen wird auch mit fortgeschritteneren Lernenden geschrieben, um das Mitschreiben zu üben. Da es als Vorbereitung auf eine Prüfung eingesetzt wird, in der die Lernenden (ziemlich genaue) Notizen machen müssen, haben sie nach dem Diktat noch ein paar Minuten Zeit, ihre Lücken zu ergänzen. So können sie auch üben, was sie sofort aufschreiben müssen und welche Informationen sie noch ergänzen können.

Ebenfalls unter Lückendiktat aufgeführt sind Aufgaben, bei denen es um den Unterschied zwischen Vorlage und vorgelesenem Text geht. Der Lehrer ergänzt Wörter, tauscht sie durch andere aus oder lässt welche weg. Die Lernenden markieren in ihrem Text die Änderungen. Auf ähnliche Weise arbeitet man mit Liedern im DaF-Unterricht.

In eine ähnliche Richtung geht das Rücken-an-Rücken-Diktat, bei dem die Lernenden denselben Text mit unterschiedlichen Lücken haben und sich diese gegenseitig diktieren. Allerdings bleiben die Lernenden bei dieser Form beim Ablesen. Das Lösen von der Schrift ist einer der großen Vorteile des Partner-Wanderdiktats.

Formen wie Schnelldiktat (nur einmal vorlesen) oder Wortkettendiktat (die Lernenden notieren nur bestimmte Wort- oder Informationstypen wie zum Beispiel alle Nomen oder alle Zahlen mit Einheiten) sind vor allem dann sinnvoll, wenn der Fokus ausschließlich auf der Textrekonstruktion (am besten in Partner- und Gruppenarbeit) liegt.

Viele Deutschlernende, die ihr Studium an einer deutschsprachigen Hochschule aufnehmen, sind von den Vorlesungen erstmals überfordert. Einerseits ist der Stoff neu, was viele unbekannte Konzepte und Wörter mit sich bringt und andererseits fehlt ihnen oft Wortschatz aus den Bereichen, die nicht fachbezogen sind. Neben dem Wortschatz (der beim Hörverstehen wirklich sehr wichtig ist) gibt es aber noch viele andere Problembereiche:

- Beim Notieren, vor allem wenn sie einen Punkt zusammenfassen, fallen ihnen die Wörter in der Muttersprache ein und verlieren Zeit damit, ein passendes Wort in der Zielsprache zu finden.
- Sie können nicht schnell genug mitschreiben.
- Sie haben Angst vor Fehlern (z.B. bei der Orthographie oder der Grammatik)

Bei diesen Punkten ist die Abhilfe relativ einfach. Es braucht bei einigen Lernenden etwas Mut, auch potentiell falsche Wörter zu notieren und für einige ist es sehr ungewohnt, auch muttersprachliche Wörter in deutschsprachigen Notizen zu notieren. Sobald die Muttersprache sich einmal eingeschaltet hat, kostet das Rückübersetzen auch wieder Zeit. Es ist also meistens besser gleich das Wort zu notieren, das einem gerade im Kopf rumschwirrt, vor allem, wenn man damit einen längeren Gedanken auf den Punkt bringen wollte. Zur Steigerung der Geschwindigkeit helfen Abkürzungen und Symbole wie Pfeile etc.

Richtig oder falsch? - Übungen

Angebot der didaktisierten Aufgaben für Hörverstehen

❖ *Die Deutsche Welle:*

Das Deutschlandlabor – 15 Videos mit interaktiven Übungen und Lösungen zur Selbstprüfung, Niveaustufe A2

<https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/das-deutschlandlabor/s-32379>

Top Thema mit Vokabeln – drei bis viermal in der Woche aktuelle Nachrichten mit didaktisierten Übungen, Lösungen zur Selbstprüfung, Niveaustufe B1

<https://www.dw.com/de/ein-algorithmus-schreibt-geschichten/l-57109015>

- ❖ Linkliste verschiedener Audioquellen im Internet, die als Hörübungen oder als Aussprachebeispiele geeignet sind:
<http://german.about.com/cs/pronunciation/>
- ❖ Übungen zum Hörverstehen <https://deutschlernerblog.de/>

Literatur:

- Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten.- in: Krumm / Fandrych / Hufeisen & Riemer (Hrsg.) (2010). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (2 Bände). Berlin/New York: De Gruyter.
- Solmecke, Gerd (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit.- in: ebenda S. 969-975.

Vorlesung 5

Entwicklung der Sprechfertigkeiten im DaF Unterricht.

Übungstypologie

Ist es möglich, jemandem das Sprechen in der Fremdsprache beizubringen?

Dies hängt von vielen Faktoren ab. Eine große Rolle spielt dabei die Motivation der Schüler. Das Sprechen setzt nämlich durch seinen Charakter Mitarbeit und Aktivität der Schüler voraus, was oft Probleme darstellt. Schüler sind oft nicht daran gewöhnt, dass sie im Unterricht zur Aktivität aufgefordert werden. Üblicherweise arbeitet nämlich oft nur derjenige, der vom Lehrer gefragt wird, und die anderen hören höchstens zu. Wenn der Lehrer also die Schüler sprechen lehren will, muss er zuerst einmal eine entsprechende Anstrengung in ihre Motivierung einsetzen. Auch der Lehrer selbst muss jedoch motiviert sein. Der Aufbau der Fertigkeit Sprechen erfordert nämlich große Geduld und Ausdauer nicht nur von den Schülern. Da das Sprechen ein komplizierter Prozess ist, kann der Lehrer nicht erwarten, dass die Schüler nach einigen wenigen Sprechaktivitäten, die er von Zeit zu Zeit in den Unterricht einfließen lässt, flüssig sprechen werden. Der Aufbau der Fertigkeit Sprechen sollte kontinuierlich verlaufen, was natürlich auch eine gewisse Zeit nimmt.

Hier ist trotzdem anzumerken, dass „das Lehren nicht das Lernen bedeutet. [...] Das Lehren ist nämlich nur ein Faktor, mit dem es gelernt wird. Als Lehrer kann man nicht anstatt ihrer Schüler lernen. Man soll solche Bedingungen schaffen, in denen die Schüler fähig zu lernen sind.“

Der Lehrer kann natürlich nicht jemandem Kenntnisse oder Kompetenzen in den Kopf eintrichtern, aber er kann die Schüler zum Sprechen motivieren, ihr Interesse erwecken, ein positives Klima und eine angenehme Arbeitsatmosphäre bilden, Selbstvertrauen bei den Schülern unterstützen und durch geeignete Aktivitäten, Methoden, Mittel etc. die Sprechfertigkeit fördern und diese dadurch unter Voraussetzung der Selbstaktivität der Schüler schrittweise aufbauen.

Gesteuerter und ungesteuerter Lernprozess

Im DaF-Unterricht unterscheidet man prinzipiell zwei verschiedene Arten, wie die Sprechfertigkeit gefördert werden kann. Einerseits handelt es sich um den natürlichen Spracherwerb, der in einer konkreten Sprachsituation abläuft und dessen Ziel es v. a. ist, eine Sprechabsicht durch kommunikatives Sprechhandeln zu erreichen, andererseits geht es um den Spracherwerb, der mit einer ausgebildeten Lehrkraft in einem dafür bereitgestellten Raum und nach den zu diesem Zweck entwickelten Methoden gefördert wird. Diesbezüglich spricht man in der fachwissenschaftlichen Terminologie vom sog. ungesteuerten und gesteuerten Spracherwerb.

Stufen des Einübens der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht

Das Einüben und die Förderung der Fertigkeit Sprechen verläuft im DaF-Unterricht in der Regel in mehreren Phasen bzw. Stufen, die gewisse Progression im mündlichen Ausdruck verfolgen. Es handelt sich um folgende drei Stufen:

1. Stufe: Reproduktives Sprechen

Auf der Stufe des reproduktiven Sprechens geht es darum, eine gehörte oder gelesene Information weiterzugeben und zwar mit der Beibehaltung des ursprünglichen Inhalts als auch der ursprünglichen Form. Daher wird es auch als variationsloses Sprechen genannt. Es handelt sich um ein automatisiertes Sprechen, das auf dem Auswendiglernen basiert.

2. Stufe: Rekonstruktives Sprechen

Die Stufe des rekonstruktiven Sprechens leistet im Unterschied zum reproduktiven Sprechen schon freiere Möglichkeiten. Der Inhalt soll zwar möglichst genau wiedergegeben werden, aber man fokussiert sich hauptsächlich auf die wesentlichsten Aussagen und die Form der Aussage kann sich von der Vorlage entfernen. Diese Stufe wird dafür auch als gelenkt-variierendes Sprechen bezeichnet.

3. Stufe: Konstruktives Sprechen

Auf der dritten Stufe spricht man schon von einem spontanen freien Sprechen, bei dem der Lernende vor allem aus seinen vorhandenen Kompetenzen schöpft und in der Mehrheit der Fälle auch ohne irgendwelche Vorlage spricht. Es handelt sich um ganz selbständiges Sprechen, bei dem man seine Gedanken selbst strukturieren und in eine sprachliche Form umwandeln muss.

Wenn wir das Einüben der Fertigkeit Sprechen zusammenfassen wollten, sähe es etwa folgenderweise aus:

- Zuerst handelt es sich um geleitetes nachahmendes Sprechen, bei dem das Auswendiglernen eine wesentliche Stelle darstellt.
- Das geht weiter über verschiedene kleine Dialogvariationen, Rollenspiele etc., die bereits eine gewisse Umformung ermöglichen,
- bis zum rekonstruktiven Sprechen, dessen Inhalt vorausgegeben ist, aber bei dem der Schüler bereits mehrere Fähigkeiten im mündlichen Ausdruck aufweisen muss.
- Das höchste Niveau, das die Schüler schrittweise erreichen sollten, ist dann freies Sprechen, bei dem der Lernende die Fremdsprache in einer gewissen Kommunikationssituation anwendet und dabei den Inhalt sowie die Form der Sprachäußerung bereits weitgehend selbst bestimmt.

Strategien

Um die Entwicklung verschiedener Sprachfertigkeiten, deren Aufbau oft kompliziert ist, einfacher zu machen, gibt es verschiedene Strategien, die dabei helfen können. Für die Förderung der Fertigkeit Sprechen sind v. a. sog. Kommunikationsstrategien und Kompensationsstrategien von Bedeutung.

Kommunikationsstrategien

Im Zusammenhang mit der Förderung der Sprechfertigkeit unterscheiden wir verschiedene Kommunikationsstrategien, die in Rücksicht auf die oben angeführten Stufen klassifiziert werden. Eine solche Klassifikation führt Janíková an:

1. Strategien vor dem Sprechen

Diese Strategien dienen dazu, den Lernenden vor dem Sprechen aufs Sprechen vorzubereiten. Das betrifft v. a. das Planen der Sprachäußerung und damit verbundene Tätigkeiten. Zu diesen Strategien gehören die folgenden:

- ♣ Redemittel/ Gedanken/ Assoziationen/ Ideen zu einem Thema sammeln (ein Wörter-/ Ideennetz zeichnen)
- ♣ über Gliederung des Textes nachdenken (eine Strukturskizze anfertigen)
- ♣ fehlende Informationen suchen und ergänzen
- ♣ Redebereitschaft melden

2. Strategien während des Sprechens

Die Strategien während des Sprechens teilt man in drei Gruppen, die gewisse Progression im mündlichen Ausdruck aufweisen. Es geht um die folgenden Strategien:

a) einen (Lese-/ Hör-) Text reproduzieren

- ♣ Read and look up (bei Lesetexten) (читати і переглядати)
- ♣ lautes vor-sich-hin-Sprechen (bei Lesetexten)
- ♣ wiederholen (bei Lesetexten)
- ♣ nachsprechen (bei Lesetexten)
- ♣ Lokalisierungsmethode (bei Hör- und Lesetexten)

b) einen Text rekonstruieren

- ♣ Gedächtnisstützen benutzen (verbale Notizen, visuelle Notizen, Symbole, Skizzen, Assoziationszeichnungen, Markierung im Text)
- ♣ Antizipierendes Lesen, d. h. den Inhalt des nächsten Satzes/Abschnitts voraussagen

c) einen Text produzieren

- ♣ Notizen als Gedächtnis benutzen
- ♣ falls nötig, zur Muttersprache wechseln
- ♣ Umschreibungen/ Synonyme einsetzen
- ♣ falls nötig, Wörter erfinden/ „leere“ Wörter benutzen
- ♣ falls nötig, um Hilfe bitten
- ♣ Intonation beachten
- ♣ Gestik und Mimik beachten

3. Strategien nach dem Sprechen

Bei diesen Strategien geht es v. a. darum, die eigene Aussage zu evaluieren, um sich künftig zu verbessern.

- ♣ sich aufgenommene Aussagen anhören
- ♣ Fehler suchen
- ♣ das Ergebnis im Plenum/ in (Klein-) Gruppen/ mit dem Lehrer besprechen
- ♣ sprachliche und sachliche Zweifelsfälle klären (mit Hilfe von Nachschlagwerken)
- ♣ Fehler in einer Fehlerstatistik zusammenstellen
- ♣ darüber nachdenken, was man künftig beachten soll, um eine Sprechfertigkeit zu verbessern

Kompensationsstrategien

Neben den Kommunikationsstrategien wendet man zum kommunikativen Gebrauch auch Kompensationsstrategien an. Diese Strategien unterscheiden sich von den Kommunikationsstrategien dadurch, dass sie nicht zur effektiveren Förderung der Fertigkeit Sprechen, d. h. nicht zum Sprachlernen dienen, sondern direkt in einer Kommunikationssituation angewandt werden, um v. a. Defizite in der Beherrschung der Fremdsprache zu kompensieren. Sie werden allerdings nicht nur in der Fremdsprache angewendet, sondern die meisten dieser

Strategien werden auch während der Kommunikation in der Muttersprache eingesetzt, wenn einem ein Ausdruck nicht einfallen will

Man gliedert diese Strategien in zwei Gruppen ein, in denen sie konkrete Beispiele unterschiedlicher Strategien zur Kompensierung von Mängeln in der Beherrschung der Fremdsprache aufzählen. Dazu gehören die folgenden:

1. *Vorwissen nutzen*

Die Strategien in dieser Gruppe betreffen v. a. die Wahrnehmung der Äußerung, deswegen wird sie nur auf die Aufzählung der konkreten Strategien beschränkt. Es handelt sich um die folgenden Strategien:

- ♣ Hypothesen bilden und überprüfen
- ♣ Bedeutung aufgrund sprachlicher Hinweise erraten
- ♣ Bedeutung aus dem Kontext ableiten

2. *„Mit allen Mitteln wuchern“*

Zu dieser Gruppe zählt man die Strategien, die v. a. beim produktiven Sprachgebrauch und insbesondere beim Sprechen wirksam sind und bei der Förderung der Fertigkeit Sprechen eingeübt werden sollten. Auf keinen Fall geht es jedoch darum, alle Strategien zu beherrschen. Es ist aber sinnvoll, den Lernenden möglichst viele Strategien zu vermitteln, damit sie die Möglichkeit haben, die für sie passendsten Strategien auszuwählen. Hierher gehören beispielsweise folgende Strategien:

- ♣ zur Muttersprache wechseln. Diese Strategie ist meistens nicht sehr erfolgreich, aber manchmal, wenn ein Wort international verwendet wird oder dem Gesprächspartner bekannt ist, kann auch diese Strategie funktionieren.
- ♣ um Hilfe bitten. Der Lernende macht darauf aufmerksam, dass er Hilfe braucht – egal, ob mit fragendem Ton oder mit expliziter Bitte um Hilfe (z. B. Wie sagt man das auf Deutsch?).
- ♣ Mimik und Gestik einsetzen. Der Lerner versucht durch Mimik und Gestik klarzumachen, was er mitteilen will.
- ♣ Gesprächsthemen vermeiden. Wenn der Lernende zu viele Probleme erwartet, kann er einige Gesprächssituationen und Themen vermeiden. Der Abbruch muss aber geschickt (nicht abrupt) vollgezogen werden.
- ♣ das Thema wechseln. Wenn der Lerner das aktuelle Gesprächsthema nicht bewältigen kann, wechselt er das Thema einfach.
- ♣ annähernd sagen, was man meint. Der Lernende verwendet nicht direkt das Wort, das er nicht kann, sondern ersetzt es mit einem Oberbegriff oder einem anderen Wort.
- ♣ Wörter erfinden. Wenn ein Wort dem Lernenden nicht einfallen will, denkt er sich selbst ein Wort aus (z. B.: Schneideding für Messer).
- ♣ leere Wörter (Dingsda) einsetzen. Diese Strategie bietet sich besonders in informellen Gesprächen an, die meistens mit einem Kontext verbunden sind. Es geht darum, das Wort, das der Lerner nicht kann, mit Wörtern wie Dingsda oder Dingsbums zu ersetzen. Wenn man ein bisschen Glück hat, ergänzt sein Gesprächspartner das richtige Wort.
- ♣ Umschreibungen und Synonyme. Der Lerner umschreibt, was er meint, oder benutzt ein Synonym. Es ist anzumerken, dass die genannten Strategien nur eine Übersicht darstellen.

Aufgaben- und Übungstypologie für die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht

Die Aufgaben- und Übungstypologie stellt ein weiteres Mittel dar, das dem Lehrer sowie den Lernenden beim Aufbau der Fertigkeit Sprechen helfen kann und zwar v. a. dadurch, dass sie den Aufbauprozess transparenter macht.

Übungstypologie

Es gibt mehrere Übungstypologien die die Übungen je nach den berücksichtigten Aspekten klassifizieren. Hier wird die Übungstypologie von Janíková (2011) vorgestellt. Janíková klassifiziert die Übungen, die die Fertigkeit Sprechen fördern, in fünf Gruppen – vorbereitende, aufbauende, strukturierende, simulierende und kommunikative Übungen, die einer gewissen Progression folgen.

1. Vorbereitende Übungen

Als vorbereitende Übungen nennt man solche Übungen, die durch ihren rein reproduktiven und stark imitativen Charakter gekennzeichnet sind. Das betrifft v. a. solche Übungen, die:

- ♣ zur Verbesserung des artikulierenden Sprechens und des Hörens dienen,
- ♣ sich auf den Aufbau und Festigung eines Mitteilungswortschatzes konzentrieren,
- ♣ sich auf den Aufbau und Festigung von Redemittel beziehen. Beispielsweise gehören hier phonetische Übungen (Nachsprechübungen, Leseübungen), Nachsprechen von Modelldialogen, Zungenbrecher, Reime, Gedichte und Lieder zum Auswendiglernen etc. Es handelt sich also um solche Übungen, die den Lernenden Sprachmaterial für spätere Kommunikation vorbereiten und automatisieren, womit sie elementare Voraussetzungen für spätere Kommunikation darstellen. Auf keinen Fall können diese Übungen jedoch als untergeordnet bezeichnet werden. Es ist nämlich wichtig zu wissen, dass sie einen Grundstein für die weitere Kommunikation bilden, auf dem der Lernende aufbauen kann, und dass die erfolgreiche Kommunikation in hohem Maße von der angemessenen Aussprache sowie von genügendem und gut gefestigtem Wortschatz abhängt. Deswegen sollte der Einübung der Aussprache im Fremdsprachenunterricht schon von Anfang an gebührende Aufmerksamkeit gewidmet werden, um eventuelle Aussprachefehlern und ihre nachfolgende Bekämpfung zu vermeiden. Dies betrifft nicht nur Einzellaute und Lautkombinationen, sondern auch den Wort- und Satzakzent und die Satzintonation, die oft im Unterricht übersehen werden. Genauso sollte auf die richtige Aneignung und die Festigung des sog. Mitteilungswortschatzes und der Redemittel Wert gelegt werden, die auch sehr oft die Ursache des Scheiterns bei der Kommunikation sind. Nichts behindert nämlich spontanes und flüssiges Sprechen so sehr wie „das Ringen um ein Wort, das man unbedingt braucht, um seine Gedanken in eine sprachliche Form zu übertragen.“ In diesen Situationen helfen oft sog. Kompensationsstrategien, die im Fremdsprachenunterricht auch eingeübt werden sollten.

2. Aufbauende Übungen

In der Gruppe der aufbauenden Übungen befinden sich Übungen, bei deren Lösung man schon einen gewissen Grad an Produktivität aufweisen muss. Dazu zählen Übungen, die:

- ♣ sich auf Grammatik, besonders die Formulierung grammatisch korrekter Einzelsätze beziehen,
- ♣ auf Rekonstruktion von Modell-Dialogen basieren,
- ♣ selbstständiges Konstruieren von Dialogen auf der Basis eines Textes beinhalten,
- ♣ Vorformen zu Meinungsäußerungen und Diskussionen anbieten,
- ♣ einen Einstieg in ein Thema ermöglichen (z.B. Bildbeschreibung, Schaubild usw.)

Die aufbauenden Übungen stellen also solche Übungen dar, bei denen dem Lernenden noch viel Stütze in Form von angebotenem Sprachmaterial zur Verfügung steht, aber bei denen vom Lernenden bereits eine produktive Leistung gefordert wird.

Im Zusammenhang mit der Grammatik taucht hier dabei die Frage auf, wie das Sprechen mit der Grammatik verbunden ist und inwieweit die Grammatik das Sprechen beeinflusst. Wenn man ein Lehrwerk für DaF-Unterricht zur Hand nimmt und die grammatischen Übungen darin betrachtet, stellt man meistens fest, dass die Mehrheit der Übungen die Korrektheit zum Ziel hat. Wenn man aber bedenkt, was das Ziel des Sprechens wirklich ist, stellt die Korrektheit meistens eigentlich nicht das Wesentlichste dar, was beim Sprechen die entscheidende Rolle spielt. Natürlich ist sie ein wichtiges Ziel beim Sprachlernen, in der Alltagskommunikation steht jedoch insbesondere Flüssigkeit und Verständlichkeit im Vordergrund. Deswegen sollte diese Tatsache beim Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden und zwar sowohl bei der Auswahl von Übungen und ihrer Zielrichtung als auch bei der Fehlerkorrektur.

Als geeignet zum Üben von flüssigem Sprechen wird es u. a. betrachtet,

- die Schüler zu zweit ein Grammatikphänomen üben zu lassen,
- die Einübung grammatischer Strukturen mit Bildern, die Situationen vorgeben,
- die Visualisierung von Regeln sowie
- das Einüben von kurzen Sätzen.

Bei der Korrektur von Fehlern wird empfohlen, sie mit gewisser Toleranz anzunehmen und je nach Lernziel, unterschiedlich zu bewerten. Das Hauptziel des Grammatiklernens besteht also nicht darin, immer fehlerfreie Aussagen zu bilden, sondern darin „die Lernenden vom Sprachwissen zum Sprachkönnen zu bringen“, damit sie fähig sind, sich in der konkreten Sprechsituation mit der Anwendung der jeweiligen Mittel verständlich zu machen.

3. Strukturierende Übungen

Unter strukturierenden Übungen werden solche Übungen verstanden, die dem Lernenden ermöglichen, seine Rede selbstständig zu strukturieren. Darunter fallen beispielsweise:

- ♣ Interviews,
- ♣ Diskussionen,
- ♣ Nacherzählen von Texten,
- ♣ Erfinden von Stichwortgeschichten.

Es handelt sich also um solche Aufgaben, die dem Lernenden immer noch eine gewisse Stütze in Form einer Struktur (Stichwörter, Satzanfänge etc.) liefern, aber bereits ziemlich hohe Ansprüche auf eine produktive sprachliche Leistung erheben. Dagegen jedoch bieten sie dem Lernenden bereits weitgehende Möglichkeiten an,

sich so äußern zu können, wie es ihm seine Sprachkenntnisse ermöglichen, und das auszudrücken, was er denkt und mitteilen will. Somit stellen die strukturierenden Übungen eine geeignete Form zum Üben des Sprechens nicht nur für Anfänger dar, die beim Sprechen noch „Krücken“ brauchen, sondern auch für alle heranwachsenden Schüler, die beim freien Sprechen oft lang überlegen, worüber genau sie sprechen sollen, wie sie anfangen sollen usw. Hier ist jedoch zu bemerken, dass bei diesen Übungen im weiteren Unterrichtsverlauf die spontane mündliche Produktion angestrebt werden sollte.

4. Simulierende Übungen

Diese Übungen ermöglichen dem Lernenden durch ihren Charakter, innerhalb eines gegebenen Rahmens Inhalt und sprachliche Form seiner Äußerung weitgehend selbst zu bestimmen, trotzdem stellen sie nur eine Vorstufe zur echten Kommunikation dar. Aus den Übungstypen werden hierzu v. a. Rollenspiele gezählt. An dieser Stelle ist es also angebracht zu erklären, was das Rollenspiel eigentlich ist. In der Praxis werden darunter nämlich oft fälschlicherweise einfach „Spiele“ oder manchmal auch die Wiedergabe auswendig gelernter Dialoge verstanden. Das Rollenspiel ist in der Fachliteratur als solches Spiel definiert, in dem „der Spieler eine andere Rolle als die, die ihm eigen ist, übernimmt“. Daraus kann es erscheinen, dass sich diese Form von Übungen nur für fortgeschrittene Lernende eignet. Es können natürlich sehr komplizierte „Stücke“ bei den Fortgeschrittenen entstehen, in denen viel argumentiert wird und die hohe Anforderungen an die Sprachkenntnisse von Lernenden stellen, aber einige einfache Formen des Rollenspiels können genauso gut bereits bei Anfängern angewendet werden. Besonders geeignet sind Rollenspiele als Vorbereitung auf Alltagssituationen. Wichtig ist es dabei allerdings, bei der Themenauswahl und ihrer Schwierigkeit das Lernziel, das Interesse der Lernenden und ihre Lebenserfahrungen zu berücksichtigen.

5. Kommunikative Übungen und Aufgaben

Mit kommunikativen Übungen und Aufgaben werden solche Übungen bezeichnet, die eine echte Kommunikation anstreben, d. h. solche Übungen, die freie Sprachäußerung anstreben, die vom Lernenden selbst ohne Steuerung initiiert wird, um etwas mitzuteilen oder etwas zu erfahren. Zwischen den simulierenden und den kommunikativen Übungen besteht also ein relativ großer Unterschied. Die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen können nämlich erst wirklich in solchen Situationen entwickelt werden, wenn der Lernende als er selbst spricht. Zu Möglichkeiten der Realisierung dieser Übungstypen gehören beispielsweise die folgenden:

- ♣ die soziale Interaktion im Unterrichtsgeschehen (z. B. bitten, nachfragen, begründen, korrigieren etc.),
- ♣ auf Aufgaben und Themen vorbereitende Gespräche,
- ♣ Hypothesenbildung vor und während der Textrezeption,
- ♣ Diskussion.

Quellenverzeichnis

1. BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Francke Verlag.
2. HUNEKE, Hans-Werner / STEINIG, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 5. Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag

3. JANÍKOVÁ, Věra (2011): Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Brno, Masarykova univerzita.
4. https://is.muni.cz/th/d2nm/DP_FINAL.pdf

Aufgaben zum BLOCK 5

Aufgabe 1.

Arbeiten Sie mit den Übungen A1-A9 im Kapitel 1 (Begegnungen A1).

1. Welche von diesen Übungen würden Sie den Sprechübungen zuordnen?
2. Bestimmen Sie die Übungstypen
3. Benennen Sie die Lernziele, die mit diesen Übungen erreicht werden.

Aufgabe 2 (Hausaufgabe)

Jeder Student behandelt je ein Kapitel aus dem Lehrwerk Begegnungen A1 indem dieselben Fragen wie in der Aufgabe 1 beantwortet werden und präsentiert im Unterricht seine Ergebnisse

Vorlesung 6

Schreibkompetenzen trainieren

In der Geschichte des fremdsprachlichen Deutschunterrichts fand die Fertigkeit Schreiben längere Zeit nur wenig Beachtung. Die Direkte, Audiolinguale und Audiovisuelle Methode basierten weitgehend auf schriftfreiem Unterricht, und auch innerhalb des kommunikativen Ansatzes wurde die kommunikative Kompetenz zunächst überwiegend mit sprechsprachlicher Kompetenz assoziiert. Erst in den letzten Jahren ist die DaF-Didaktik zu einem umfassenden Verständnis von Kommunikation gelangt, dass alle vier Grundfertigkeiten gleichberechtigt integriert. Dies hängt nicht zuletzt mit der rasanten Entwicklung grenzüberschreitender Informations- und Kommunikationstechnologien zusammen, die in vielen Berufszweigen zur Herausbildung neuer fremdsprachlicher Qualifikationsprofile beigetragen hat, in denen der kompetente Umgang mit geschriebenen Texten, sowohl produktiv als auch rezeptiv, einen hohen Stellenwert einnimmt.

Man betont die Relevanz einer schriftsprachlichen Textkompetenz für viele Berufe speziell in den Massenmedien und erklärt, dass sich diese auch anhand eines bewussten Umgangs mit linguistischem Regelwissen, Textsorten- und Gattungswissen manifestiert. Dieser enge Zusammenhang zwischen Schreibkompetenz und textuellem Wissen wird auch in den Lernzielbestimmungen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen deutlich. So erklären die Kannbeschreibungen, beispielsweise für das Sprachniveau B2, bezüglich des schriftlichen Ausdrucks, dass ein kommunikativ kompetenter Lerner bei relativ guter Beherrschung der Grammatik und der Orthographie eine Reihe von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverknüpfung anwenden (kann), um seine/ihre Ausführungen zu einem klaren, zusammenhängenden Text zu verbinden, und bezüglich der Textsorten wird von Lernenden des gleichen Niveaus erwartet, dass sie unter anderem Kommentare, Leserbriefe, Erzählungen, Argumentationen, Briefe verfassen können. Obwohl die schriftliche Textproduktion im Fremdsprachenunterricht schon seit einigen Jahren unter neuen Perspektiven wahrgenommen wird und zur Entwicklung neuer Theorien in der fremdsprachlichen Schreibdidaktik beigetragen hat, rangiert in vielen Lehr- und Lernkontexten der schriftliche Sprachgebrauch deutlich hinter dem mündlichen und ist nicht nur in den Lehrwerken, sondern auch im Bewusstsein vieler Lehrpersonen und Lernender sowie in der Unterrichtspraxis häufig unterrepräsentiert.

1. Notizen anfertigen

Im frühen Schreiberwerb stehen das Verbalisieren und Festhalten von Wissen im Vordergrund. Dieses Wissen muss buchstäblich in Worte gefasst und strukturiert werden. So steht am Beginn des Weges der Schritt vom Wort zum Satz und dann vom Satz zum Text. Das Anfertigen von Notizen verfolgt dabei folgende Ziele: Vorwissen wird aktiviert, der vorhandene und der benötigte Wortschatz werden festgestellt und dem Wissen wird Struktur gegeben. Dazu dienen u.a. Wortigel, Mindmaps und Ähnliches. Auf dieser Basis werden die Schülerinnen und Schüler an Textformen herangeführt, die je nach Niveaustufe eher auf Wort- und Satzebene oder schon auf Textebene zu verorten sind. Das Anfertigen von Notizen ist nicht nur als Einstieg in das Schreiben zu verstehen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben durch die Übungen Strategien zur Auseinandersetzung mit Lesetexten und zur Vorbereitung des eigenen Schreibens, die sie auch im Regelunterricht benötigen werden und die durchgängig geübt werden sollten.

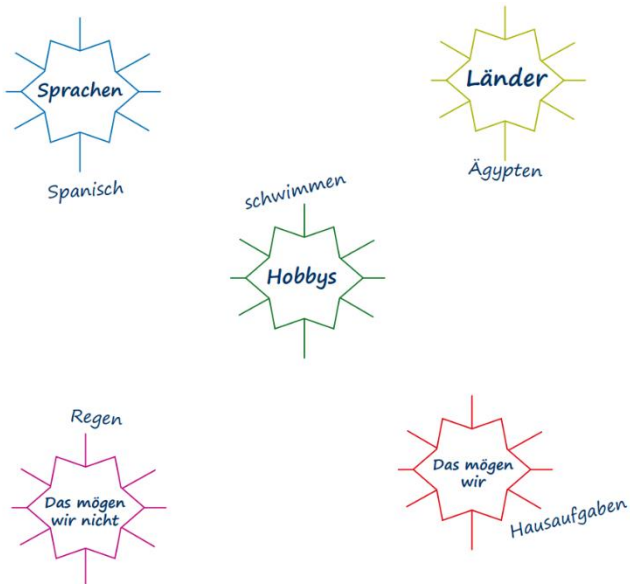
Aufgaben:

- 1) Schreibt eine Einkaufsliste für die Feier.
- 2) Schreibt einen Klassensteckbrief
- 3) Schreibt einen Tagesplan.
- 4) Gestaltet ein Plakat für die Feier.

- 5) Fertigt ein Programm für den Besuch an.
- 6) Erstellt ein Plakat zu einer Sehenswürdigkeit
- 7) Sucht im Internet Informationen über eine Sehenswürdigkeit in Hamburg und fertigt ein Minibook an.
- 8) Mache dir Notizen zu einer Sehenswürdigkeit und halte einen Kurzvortrag.

Beispiel: Aufgabe 2. Schreibt einen Klassensteckbrief.

Schritt 1. Notiert die Wörter in der Mindmap. Schritt 2. Schreibt einen Klassensteckbrief



The form features a cartoon character of a boy with glasses reading a book. Below it are the following text prompts:

Wir sind ____ Schülerinnen und Schüler

Unsere Namen sind:

Wir kommen aus:

Unsere Hobbys sind:

2. Einladungen und Absagen schreiben

Die Textsorten Einladung und Absage haben eine hohe Alltagsrelevanz; Einladungen u.a. deshalb, weil sie das soziale Miteinander fördern. Absagen oder Entschuldigungen zu schreiben, ist erfahrungsgemäß eine Aufgabe, die die Schülerinnen und Schüler oft für ihre Eltern übernehmen. Einladungen unterscheiden sich u. a. nach ihrem Adressatenkreis. Es kommt also immer auch darauf an, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass sie überlegen müssen, für wen sie schreiben. Im Gegensatz zur Geburtstagsfeier ist bei einer Schulparty der Adressatenkreis größer und zumindest teilweise unbekannt. Außerdem muss gewissermaßen Werbung für die Party gemacht werden. Bei der Geburtstagsfeier steht eine persönliche Motivation im Vordergrund. Absagen und Entschuldigungsschreiben sind formeller als Einladungen. Bestimmte Struktur- und Inhaltselemente müssen verschriftlicht werden. Das Schreiben von Entschuldigungen ist gegebenenfalls auch kognitiv anspruchsvoll, wenn die Schülerinnen und Schüler anstelle ihrer Eltern über sich selbst in der 3. Person schreiben müssen. Außerdem können sie das Argumentieren anbahnen, da die Entschuldigungsgründe für eine Autoritätsperson nachvollziehbar dargestellt werden müssen.

1) Einladung zu einer Schulparty schreiben

In der Schreibaufgabe wird auf Aspekte wie „Essen & Getränke“ und „Programm“ verwiesen, die den Besuch attraktiv machen sollen. Damit soll den Schülerinnen und Schülern deutlich gemacht werden, dass sie die Einladung für einen eher unbekanntem, offenen Adressatenkreis schreiben, dessen Neugier geweckt werden soll. Die Schülerinnen und Schüler lernen die zentralen Inhalte einer Partyeinladung kennen (Anrede, Anlass, Ort, Datum, Uhrzeit, Gruß, Absender) und verfassen ein Einladungsschreiben mithilfe einer Mind-Map und einer Checkliste.

Aufgabe 1: Erstelle eine Mindmap.

Aufgabe 2: Schreibe eine Einladung für eine Schulparty.

2) Absage schreiben

In der Schreibaufgabe kann schon bei der vorgeschalteten Fehlerkorrektur darauf eingegangen werden, dass die Absagegründe für einen bestimmten Adressaten oder eine bestimmte Adressatin nachvollziehbar dargestellt werden müssen. Die Schülerinnen und Schüler lernen die

Aufgabe 2: Verfasse die Absage für deine Lehrerin. Denk an folgende Punkte:

- der Ort*
- das Datum*
- die Anrede*
- Wer sagt ab?*
- Wofür und für wann ist die Absage?*
- Warum sagt jemand ab?*
- die Unterschrift*



•

•

•

zentralen Inhalte eines Absageschreibens kennen (Anrede, Grund des Fehlens, Zeitraum des Fehlens, Bitte um Entschuldigung, Gruß, Absender) und verfassen ein Absageschreiben mithilfe einer vorgeschalteten Fehlerkorrektur und einer Checkliste.

3. **Emails, Postkarten, Briefe schreiben**

Für E-Mails, Postkarten und Briefe ist eine adressatenorientierte Informationsweitergabe erforderlich. Je nach Textformat sind sie mehr oder weniger formell und verlangen ein mehr oder weniger strukturiertes Vorgehen beim Verfassen des Textes. E-Mails haben eine hohe Alltagsrelevanz. Sie ermöglichen einen schnellen Informationsaustausch und sind in Stil und Struktur informeller als Briefe. In E-Mails findet man Merkmale mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs. So ermöglichen E-Mails Schülerinnen und Schülern eine langsame Annäherung an formellere Textsorten. Die Schülerinnen und Schüler können sich zunächst darauf konzentrieren, wichtige Informationen zu verschriftlichen. Postkarten sind informell, stellen aber etwas höhere Anforderungen als E-Mails, da Text- und Bildinformation verknüpft werden müssen. Sie enthalten (Gruß-) Formeln, beschreibende Elemente und emotional gefärbte Wertungen. Sie ermöglichen eine erste Auseinandersetzung mit dem Beschreiben. Dazu muss ein passender Wortschatz aufgebaut werden, wobei auch Adjektive zur (emotionalen) Bewertung eine wichtige Rolle spielen. In persönlichen Briefen wird strukturiert über Erfahrungen berichtet und diese werden (emotional) reflektiert. Briefe sind schriftsprachlich geprägt und haben klare Strukturvorgaben, insbesondere hinsichtlich der Konventionen für die einleitende Begrüßung und den Briefabschluss. Sie müssen zudem leserfreundlich gestaltet sein. Dazu gehört eine Verteilung von Informationseinheiten auf Absätze und deren Verknüpfung durch Ausdrücke wie *zuerst, dann, danach etc.* Briefe schreiben kann zum Schreiben längerer, formeller Texte hinführen. Zumindest den Lehrenden sollte immer auch bewusst sein, dass für formale Briefe andere stilistische Vorgaben gelten. Diese sind immer unpersönlich bzw. ohne emotionale Wertungen und sachbezogen zu verfassen.

4. **Einen Bericht schreiben**

Für den Bericht über ein Ereignis ist es erforderlich, sachlich und genau über einen Sachverhalt zu informieren. Berichten stellt eine anspruchsvolle Sprachhandlung dar, bei der ein vergangener Vorgang in seinen wesentlichen Bestandteilen vermittelt werden soll. Berichten ist eher der Schriftsprachlichkeit zuzuordnen, da es von Distanziertheit, Abstraktion und fehlender Emotionalität – im Gegensatz zum

Erzählen im engeren Sinne – gekennzeichnet ist. Beim Berichten geht es auch darum, den Schülerinnen und Schülern alltägliches Sprachhandeln bewusst zu machen. Schon wenn wir nur im Erzählkreis vom Wochenende erzählen, beantworten wir unbewusst die meisten W-Fragen (Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Warum?), deren vollständige Beantwortung für einen Bericht maßgeblich ist. Daher sollten zunächst Fragepronomina und evtl. die Wortstellung in Fragen thematisiert werden. Als zu berichtende Ereignisse bieten sich Berichte zu einem besonderen Ereignis in den Ferien, Zeugenberichte oder Tagesberichte aufgrund ihrer klaren zeitlichen Abfolge und ihrer Lebensweltrelevanz an. Aufgrund der Anpassung der Erwartungen an die jeweilige Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler werden die schriftlichen Berichte auf A1-Niveau im Präsens, auf A2-Niveau im Perfekt und auf B1-Niveau im Präteritum verfasst

Gliederung des Berichts	
Einleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Wann fand das Ereignis statt? • Wo fand das Ereignis statt? • Was geschah? (z. B. ein Unfall, eine Geburtstagsfeier...) • Wer war beteiligt? (die wichtigsten Personen)
Hauptteil	<ul style="list-style-type: none"> • Was geschah genau? (alle Einzelheiten in exakter zeitlicher Reihenfolge wiedergeben) • Wie geschah es? (Welches Ausmaß? Welche Zeugen?) • Warum geschah es?
Schluss	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Folgen oder Ergebnisse hatte der Vorfall?
<p>Für zeitliche Abfolgen helfen dir folgende Wörter: zuerst, bevor, gestern, heute Morgen, danach, später, endlich, nachdem, bald darauf, gerade als, erst jetzt, daraufhin, anschließend, in dem Moment, zunächst, während, zuletzt, schließlich, danach, dennoch, weil, obwohl, trotzdem...</p>	

Aufgaben:

- 1) Was macht Ben wann am Freitag? Berichte.
- 2) Berichte von deinem Wochenende. Was machst du morgens, mittags und abends?
- 3) Was hast du in den letzten Ferien gemacht?
- 4) Berichte von einem besonderen Ereignis in deinen Ferien (ein Ausflug, ein Fest). Beantworte erst die Fragen, schreibe dann deinen Text.
- 5) Lies den Zeitungsbericht genau und beantworte die 6 W-Fragen.
- 6) Schreibe für die Polizei einen Unfallbericht.

- 7) Sara hatte gestern ihren ersten Praktikumstag in der Gärtnerei Schmidt. Sie erzählt dir am Telefon davon. Sie muss einen Bericht über ihren ersten Arbeitstag schreiben. Kannst du ihr helfen?

5. Gegenstände beschreiben

Für eine Gegenstandsbeschreibung sind einerseits der Aufbau eines Beschreibungs-wortschatzes und andererseits die Entwicklung einer sinnvollen Beschreibungsstrategie mit wesentlichen Beschreibungskategorien erforderlich. Gegenstandsbeschreibungen kommen z. B. in Produktbeschreibungen und Suchanzeigen vor. Letztere sind für Schülerinnen und Schüler etwa dann relevant, wenn sie verlorene Gegenstände wiederfinden möchten. Mit Blick auf den Regelunterricht sind Objektbeschreibungen aber u. a. auch in den naturwissenschaftlichen Fächern wichtig. Anhand von Suchanzeigen kann in dieser Hinsicht gelernt werden, sich präzise auszudrücken. Denn nur, wenn der gesuchte Gegenstand genau genug beschrieben wird, kann er auch von jemand anderem identifiziert werden. Eine Beschreibung ist zudem sachlich und wertungsfrei zu schreiben. In den Schreibaufgaben auf den verschiedenen Niveaustufen wird zunächst am Wortschatzaufbau gearbeitet. Weiterhin geht es um die Entwicklung einer Beschreibungsstrategie und einen entsprechenden Textaufbau. Dazu müssen Beschreibungskategorien vermittelt werden (Benennung des Gegenstands, Beschreibung von Form, Größe, Farbe, Material, Funktion). Die Gegenstandsbeschreibung wird im Präsens verfasst, da sie als zu jeder Zeit gültig anzusehen ist.

Aufgaben:

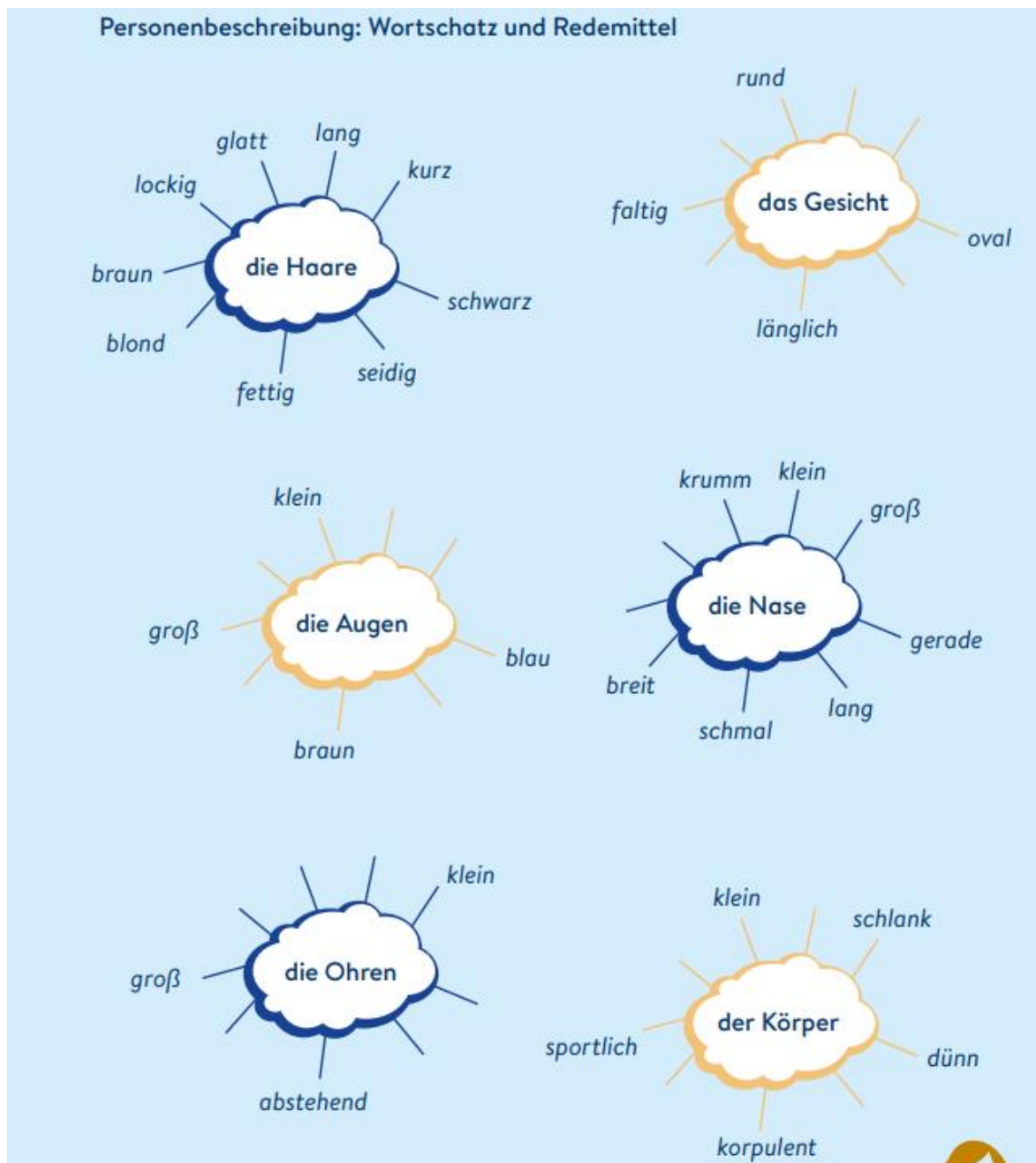
- 1) Suche dir drei Gegenstände aus. (Es können Gegenstände aus dem Klassenzimmer oder Bildkarten beschrieben werden. Die Arbeit mit dem Wörterbuch ist ein Teil der Übung.)
- 2) Die folgenden Gegenstände sind weg. Beschreibe sie.
- 3) Lies die Suchanzeige und beantworte die Fragen.
- 4) Deine Sportschuhe sind weg. Schreibe eine Suchanzeige.
- 5) Du hast deinen Rucksack (oder deine Brille oder deine Jacke) verloren. Schreibe eine Suchanzeige für das schwarze Brett. Aufgabe
- 6) Lass die anderen raten. Beschreibe einen Gegenstand z. B. ein Buch, ein Auto, ein Handy, eine Tasse, ohne ihn zu nennen

6. Personen beschreiben

Für Personenbeschreibungen sind einerseits der Aufbau eines Beschreibungs-wortschatzes (Adjektive, Substantive und ihre Deklination) und andererseits die Entwicklung einer sinnvollen Beschreibungsstrategie mit wesentlichen Beschreibungs-kategorien (z.B. Geschlecht, Alter, Größe, Körperbau und -haltung, Gesicht, Augen, Ohren, Nase, Haare, Kleidung, Eigenschaften) erforderlich. Personenbeschreibungen begegnen uns in Vermisstenanzeigen, Täterbeschreibungen und bei Portraits von Personen in Zeitungs- oder Zeitschriftenartikeln. Sie erfordern eine möglichst präzise Beschreibung der vermissten Person oder des Täters. Je präziser wir die Person beschreiben können, desto wahrscheinlicher ist es, dass man sie identifizieren kann. Auch im Hinblick auf den Regelunterricht, z. B. bei der Beschreibung literarischer Figuren, sind sie relevant. Die Personenbeschreibung wird im Präsens verfasst, da sie als zu jeder Zeit gültig anzusehen ist.

Aufgaben:

- 1) Mit welchen Wörtern kannst du die folgenden zwei Personen beschreiben?
- 2) Suche dir eine der beiden Personen aus und beschreibe sie in einem zusammenhängenden Text.



7. Dialoge schreiben

Das dialogische Gespräch ist das Kernstück der menschlichen Interaktion. Beim Schreiben eines Dialogs haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache unmittelbar zu erfahren. Verschriftlichte Sprache ist komplexer und expliziter, weil z. B. Vokale, die bei gesprochener Sprache stumm bleiben, in der Schriftsprache ausgeschrieben werden müssen. Außerdem ermöglicht die stufenweise Expansion eines Dialogs die Annäherung an komplexere Texte. Auch der für eine Argumentation notwendige Perspektivwechsel kann hier erprobt werden, indem unterschiedlichen Sprecherinnen und Sprechern gegensätzliche Positionen buchstäblich in den Mund gelegt werden.

8. Geschichte schreiben

Das Erzählen ist eine wesentliche Form des sozialen Austausches. Kinder werden schon früh mit dem Erzählen konfrontiert und erhalten oftmals auch selbst schon früh die Gelegenheit zu erzählen. Das







Erzählen geht der Entwicklung anderer Textformen voraus und ist zudem eine in sich differenzierte Sprachhandlungsform. So sind beispielsweise Phantasiegeschichten, Nacherzählungen und Erlebniserzählungen zu unterscheiden. Letztere werden in gewisser Weise schon früh im schulischen Alltag, z.B. im Morgenkreis, eingefordert, wobei sich oft die Schwierigkeit zeigt, Erzählen und Berichten voneinander abzugrenzen. Insofern ist es wichtig, beide Textformen für sich und mit den jeweiligen Besonderheiten einzuführen. Für das Erzählen gilt, dass es bestimmten Zwecken dienen kann. So kann man beispielsweise in Erlebniserzählungen eigenes Handeln vor anderen rechtfertigen. Eine Mindestanforderung an das Erzählen ist aber immer, dass etwas Erzählwürdiges versprachlicht wird. Dies schlägt sich in der formalen Anforderung des Spannungsbogens nieder, in dessen Hauptteil etwas Unerwartetes, Spannendes oder Ungewöhnliches erzählt werden muss, das in der Regel am Schluss der Geschichte aufgelöst oder in eine neue Ausgangssituation eingebettet wird. Dabei bieten sich speziell in einer frühen Phase des Schreibens Phantasiegeschichten und Geschichten auf fiktionaler Basis an, da sich gezeigt hat, dass Schülerinnen und Schüler bereits zu Beginn der Schreibentwicklung kreativ sind. Auf sprachlicher Ebene ist zu berücksichtigen, dass die zeitliche Abfolge gegebenenfalls auch über geeignete Konnektoren nachvollziehbar versprachlicht wird und dass gegebenenfalls auch kausale Zusammenhänge verdeutlicht werden. Das Erzähltempus ist auf der Niveaustufe B1 das Präteritum.

Aufgaben:

- 1) Die Bildergeschichte ist durcheinandergeraten. Sieh dir die Bilder an und lies die Sätze.
 - a) Schneide die Bilder und Sätze aus.
 - b) Ordne die Sätze den Bildern zu und klebe sie in der richtigen Reihenfolge in dein Heft.
- 2) Jede Geschichte hat eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss. Schreibe die Sätze aus der Bildergeschichte richtig in die Tabelle.
- 3) Jede Geschichte hat eine Überschrift.
 - a) Welche Überschrift passt am besten zur Bildergeschichte? Kreuze deine Lieblingsüberschrift an.
 - b) Überlege dir eine eigene Überschrift zu der Bildergeschichte und schreibe sie auf.
- 4) Gestaltet in Partnerarbeit eure eigene Bilder- oder Fotogeschichte.
 - a) Zeichnet eine eigene Bildergeschichte oder erzählt eure Geschichte mit selbstgemachten Fotos.
 - b) Schreibt zu jedem Bild zwei passende Verben, zwei Adjektive und zwei Nomen.
 - c) Schreibt einen Satz zu jedem Bild oder Foto
- 5) Suche dir ein Bild aus. Schreibe passende Wörter in deiner Herkunftssprache zu dem Bild (Nomen, Verben, Adjektive) in eine Mindmap. Übersetze die Wörter ins Deutsche.
- 6) Was ist hier passiert? Wer ist das? Wie ist es zu dieser Situation gekommen? Überlege dir eine Geschichte zum Bild und erzähle sie im Perfekt oder Präteritum. Als Hilfestellung kannst du das Merkblatt und die Liste mit den unregelmäßigen Verben benutzen

9. Instruktionen verfassen

Instruktionen treten als einfache Handlungsanweisungen im Alltag und in der Schule regelmäßig auf. Vor allem im Regelunterricht sind sie bedeutsam, z. B. bei Versuchsbeschreibungen im Chemieunterricht. Instruktionen sind immer dadurch gekennzeichnet, dass eine Person über Handlungswissen verfügt, das eine andere Person erwerben soll. Bei schriftlichen Instruktionen ist wichtig zu beachten, dass die andere Person bestehende Wissenslücken nicht durch Fragen schließen kann. Daher müssen die Instruktionen präzise und ausreichend detailliert sein. Es muss also am entsprechenden Wortschatz gearbeitet werden. Auch muss der Imperativ als grammatische Form einer klaren Handlungsanweisung vermittelt werden. Die Lehrkraft kann auf unpersönliche Konstruktionen wie „Man nehme ...“ eingehen. Diese werden insbesondere auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern vorausgesetzt.

Versuchsbeschreibung			
In einer Versuchsbeschreibung (auch: in einem Versuchsprotokoll) beschreibt eine Person, was sie bei einem Versuch/einem Experiment macht und was sie beobachtet.			
Eine Versuchsbeschreibung wird immer im Präsens geschrieben. Zum Beschreiben der Durchführung wird die unpersönliche Form „man“ verwendet. Beachte bei der Durchführung, der Beobachtung und dem Ergebnis die richtige Reihenfolge.			
Diese Dinge müssen in einer Versuchsbeschreibung stehen:	Formulierungshilfen 		
Das Thema Worum geht es in deinem Versuch?	Der Versuch heißt „...“. Das Thema des Versuchs lautet „...“.		
Der Name/das Datum Wer hat den Versuch wann durchgeführt?	Das Protokoll führt/schreibt führt den Versuch am ... durch.		
Die Versuchsfrage	Die Versuchsfrage ist: ... ? Der Versuch prüft, ob ...		
Die Vermutung Was wird deiner Meinung nach passieren?	Ich denke/vermute, dass ... Vermutlich ... Wahrscheinlich ...		
Das Material Was braucht man für den Versuch?	Man braucht für diesen Versuch/für dieses Experiment ...		
Die Durchführung Was macht man bei diesem Versuch?	Ablauf Zuerst ... Danach ... Dann ... Nachdem ... Schließlich ... Am Ende ...	Redemittel ..., deshalb ... Wenn ..., dann, weil ...	Wichtige Verben durchführen – man führt durch stellen – man stellt legen – man legt geben – man gibt hinzugeben – man gibt hinzu vermischen – man vermischt überprüfen – man überprüft
Die Beobachtung Was kann man bei diesem Versuch beobachten?	Redemittel Man erkennt, dass ... Man beobachtet, dass ... Es fällt auf, dass ... Man fühlt/hört/riecht/schmeckt, dass ...		Wichtige Verben hinabsinken – sinkt hinab schwimmen – schwimmt auflösen – löst sich auf sich erwärmen – erwärmt sich verschwinden – verschwindet

Aufgaben:

- 1) Ein Pfannkuchenrezept schreiben: Übersetze die Mengenangaben, Zutaten und die Küchengeräte in deine Sprache.
- 2) Die Arbeitsschritte sind bei dem Pfannkuchenrezept leider durcheinander geraten.
 - a) Bitte bringe sie in die richtige Reihenfolge. Schreibe die richtige Zahl vor die Arbeitsschritte.
 - b) Schreibe den Text korrekt in dein Heft.
 - c) Unterstreiche folgende Dinge bei den Arbeitsschritten: Küchengeräte = rot Zutaten = grün Verarbeitung der Zutaten = gelb
- 3) Überlege dir ein Gericht aus deinem Herkunftsland und schreibe es auf!
 - a) Gib die Mengenangaben, Zutaten und Küchengeräte an.
 - b) Schreibe die Arbeitsschritte auf.
 - c) Schreibe den Schwierigkeitsgrad, die Zubereitungszeit und die Personenanzahl auf.
- 4) Eine Spielanleitung verfassen
- 5) Eine Versuchsbeschreibung verfassen

10. Diagramme und Tabelle erstellen und schriftlich kommentieren

Schülerinnen und Schüler werden im alltäglichen Leben oftmals unbewusst mit der Entschlüsselung von Texten konfrontiert, die nicht fortlaufend geschrieben sind, z. B. beim Lesen von Fahrplänen. Bei den Textformen wie Tabellen und Diagrammen muss den Schülerinnen und Schülern zunächst vermittelt werden, wie Informationen in Tabellen und Diagrammen organisiert sind. Dann müssen sie sprachliche Mittel an die Hand bekommen, mit denen sie die Position von Zellen in einer Tabelle oder von Elementen eines Diagramms nachvollziehbar beschreiben können. Eine zusätzliche Lernanforderung ist darin zu sehen, dass insbesondere bei Diagrammen auch der Fachinhalt verstanden werden muss. Bei der Anfertigung eines Textes auf der Basis einer Grafik ist zu beachten, dass er auch von Lesenden verstanden werden sollte, die die Grafik nicht vor Augen haben. Es sollen insbesondere die Textformen Tabelle und Diagramm behandelt werden, da diese im Unterricht und auch in den Abschlussprüfungen oftmals eine zentrale Rolle einnehmen.

In der Einführung sollen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Formen der Diagramme (Säulen-/Balkendiagramme und Tabellen) kennenlernen.

Aufgaben:

- 1) Beliebte Aktivitäten im Internet. Sprich über die Grafik mit deiner Partnerin oder deinem Partner. Setzt dann wie im Beispiel passende Mengenangaben in die Tabelle.
- 2) Beantworte die Fragen zur Grafik. Schreibe in ganzen Sätzen.
- 3) Was macht ihr im Internet?
 - a) Macht eine Umfrage in eurer Klasse.
 - b) Tragt die Ergebnisse in den Auswertungsbogen ein.
- 4) Was möchtet ihr gerne über eure Mitmenschen wissen?
 - a) Überlegt euch zu dritt ein Thema, zu dem ihr Menschen auf der Straße oder in der Schule befragen wollt (Schulbildung, Hobbies, Ernährungsgewohnheiten usw.).
 - b) Bereitet ein Interview mit mindestens zehn Fragen vor.
 - c) Befragt mindestens acht Personen und schreibt die Ergebnisse in einer Tabelle auf.
 - d) Erstellt dann zu jeder Frage aus den Antworten jeweils ein Diagramm.
 - e) Schreibt zu jedem Diagramm einen kurzen Text und erklärt das Diagramm.

11. Einen Text zusammenfassen

Für eine Zusammenfassung wird aus einem Ausgangstext ein neuer Text erstellt. Dazu ist es erforderlich, dass wesentliche Textinhalte erkannt, mit eigenen Worten formuliert und in verdichteter Form sowie strukturiert in einem eigenen Text verschriftlicht werden. Nicht nur im Alltag wird Geschehenes, Gelesenes und Gehörtes mündlich zusammengefasst, sondern auch im Regelunterricht ist das Zusammenfassen eine zentrale Tätigkeit. Im Unterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit unbekanntem Texten, die sie zunächst erschließen und aus denen sie wichtige Informationen herausfiltern müssen. Dazu ist der Aufbau von Strategien erforderlich, wie z. B. das Filtern und Markieren von Schlüsselwörtern und das Anfertigen von Randnotizen. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler auch, dass nicht alle Informationen eines Textes gleichwertig sind – sie müssen die wesentlichen Informationen erkennen können. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich auch mit der Textstruktur auseinandersetzen. Dies hilft bei der Entschlüsselung des fremden Textes sowie bei der Verschriftlichung des eigenen Textes. Hierzu können ihnen Methoden wie Flussdiagramme oder andere Strukturskizzen vermittelt werden. Der Planungs- und Vorbereitungsphase kommt eine besondere Bedeutung zu, da das Herausarbeiten und Ordnen wichtiger Informationen eine Grundvoraussetzung für eine strukturierte Zusammenfassung ist. Redemittel und Textstrukturierungswörter und -phrasen unterstützen den Schreibprozess.

Wichtige Informationen in Kurznachrichten und Emails zusammenfassen

Aufgaben:

- 1) Lies den Text genau. Markiere die wichtigsten Informationen. Schreibe für Laura die Nachricht mit den wichtigsten Informationen in drei Sätzen.
- 2) a) Du liest diesen Flyer. Deine Freundin/dein Freund braucht Unterstützung bei den Hausaufgaben. Lies den Text genau. Markiere die wichtigsten Informationen.
b) Trage die wichtigsten Informationen in die Tabelle ein.
c) Schreibe deiner Freundin/deinem Freund eine E-Mail mit den wichtigsten Informationen.
- 3) a) Lies den Text.
b) Welche Informationen sind wichtig, welche unwichtig? Kreuze die wichtigsten Informationen an.
c) Trage zuerst die wichtigsten Informationen in die Tabelle ein.
d) Fasse die wichtigsten Informationen in fünf Sätzen zusammen.

Ein Märchen zusammenfassen

Aufgaben:

- 1) a) Der folgende Text besteht aus zehn Teilen. In jedem Teil sind zwei inhaltliche Fehler versteckt. Finde die Fehler und verbessere sie in der rechten b) Finde für jeden Abschnitt einen passenden Satz und schreibe ihn oben in die leere Zeile.
c) Schneide die Textteile auseinander. Klebe sie in der richtigen Reihenfolge in dein Heft und finde das Lösungswort.
- 2) Trage die wichtigsten Informationen aus dem Text in der richtigen Reihenfolge ein.
- 3) Fasse den Text mit eigenen Worten zusammen.
- 4) Schreibe für das Lexikon eine Zusammenfassung deines Lieblingsmärchens.

Eine Geschichte zusammenfassen

Eine Zusammenfassung besteht aus drei Teilen:

1. Die Einleitung:

- ▶ Textsorte (Märchen, Kurzgeschichte, Erzählung, Buch, Film)
- ▶ Name der Autorin/des Autors
- ▶ Titel des Textes
- ▶ Thema des Textes

Redemittel:

- ▶ Der Text/Die Geschichte handelt von ...
- ▶ Im Text geht es um ...

2. Der Hauptteil:

- ▶ Was passiert in der Geschichte? Zusammenfassung der Handlung im Präsens
- ▶ W-Fragen können helfen: Wer handelt? Was geschieht? Wann geschieht etwas? Wo geschieht etwas? Warum geschieht etwas?

Redemittel:

- ▶ Zu Beginn ...
- ▶ Während ...
- ▶ Als ...
- ▶ Nachdem ...
- ▶ Bevor ...
- ▶ In diesem Moment ...
- ▶ Nicht lange danach/Bald darauf ...
- ▶ Einige Zeit später ...
- ▶ In der Zwischenzeit ...
- ▶ Zu diesem Zeitpunkt ...

3. Der Schluss:

- ▶ Wie findest du die Geschichte?

Redemittel:

- ▶ Ich finde die Geschichte/den Film gut/nicht gut, weil ...
- ▶ Mir gefällt die Geschichte/der Film, weil ...
- ▶ Mir gefällt die Geschichte/der Film nicht, weil ...

Einen Sachtext zusammenfassen

Aufgaben:

- 1) Beschreibe die Wölfe in dem Märchen. Beantworte die Fragen in der Tabelle.
- 2) Was denkst du über Wölfe?
- 3) a) Lies den Text ganz genau. Nimm einen Bleistift und markiere die Wörter, die du nicht verstehst. Kläre sie dann mithilfe des Textes oder des Wörterbuchs. b) Lies den Text noch einmal. Umkreise die wichtigsten Begriffe (Schlüsselwörter) und markiere die wichtigsten Informationen.

- c) Teile den Text in Sinnabschnitte ein und markiere sie mit dem Zeichen] im Text.
- d) Fasse jeden Sinnabschnitt in einem Satz in der rechten Spalte zusammen.
- e) Partner- /Gruppenarbeit: Legt eure markierten Texte nebeneinander und vergleicht eure Markierungen und Notizen. Was fällt euch auf?

4) Fasse den Text zusammen.

12. Einen argumentativen Text schreiben

Beim Schreiben geht es immer auch darum, abwesende Leserinnen und Leser anzusprechen und diesen den Textinhalt nachvollziehbar zugänglich zu machen. Insofern müssen sich die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben immer in andere hineinversetzen. Beim Argumentieren werden diese Anforderungen noch einmal verschärft. Hier muss nicht nur aus der eigenen Perspektive für jemand anderen geschrieben werden, sondern im eigenen Text müssen verschiedene Perspektiven (Pro- und Contra-Positionen) eingenommen und versprachlicht werden. Es sind also mehrfache Perspektivwechsel notwendig. Insbesondere für jüngere Schülerinnen und Schüler ist das oft noch eine Herausforderung. Außerdem müssen die Schülerinnen und Schüler am Schluss ihre eigene Meinung begründen. Auch für das Begründen gilt, dass andere Perspektiven berücksichtigt werden müssen. Denn die eigenen Gründe sollen für andere Personen nachvollziehbar sein. Die Aufgaben zu den unterschiedlichen Niveaustufen orientieren sich an diesen Anforderungen.

Die eigene Meinung mit weil-Sätzen begründen

Aufgaben:

- 1) Was machst du mit deinem Handy? Ergänze die Verben. Findest du andere Aktivitäten?
- 2) Wo, wann und wie oft darfst du dein Handy/Smartphone nutzen?
- 3) Lies die Texte von Steven und Isa. Schreibe, was die Schüler im Unterricht mit dem Handy machen können.
- 4) Lies drei oder vier Schülermeinungen. Sind die Personen für oder gegen Handys im Unterricht? Schreibe Sätze mit „weil“ in die Tabelle.
- 5) Schreibe jetzt deine eigene Meinung zum Thema „Handys in der Schule – ja oder nein“ und begründe deine Meinung.

Pro-und contra Argumente finden und die eigene Meinung begründen

Aufgaben:

- 1) Lies die vier Schülermeinungen. Sind die Personen für oder gegen Handys im Unterricht? Markiere die Schülermeinungen mit + und – . Warum sind sie dafür oder dagegen? Markiere ihre Argumente.
- 2) Wer ist dafür, wer ist dagegen und warum? Schreibe Sätze mit „weil“ in die Tabelle.

Pro- und contra Argumente finden und eine Erörterung schreiben

Aufgaben:

- 1) Lies alle Schülermeinungen des Textes „Hurra! Einen Tag lang dürfen wir unsere Handys in der Schule benutzen“. Sind die Personen für oder gegen Handys im Unterricht? Markiere die Schülermeinungen mit + oder – .
- 2) a) Finde die Pro-Argumente und Contra-Argumente in den folgenden Texten und trage wie im Beispiel PRO oder CONTRA in die rechte Spalte ein.
b) Markiere in den folgenden Argumenten die Begründung blau und das Beispiel grün.

- c) Schreibe eine These/Behauptung, die dazu passt, in die obere Zeile.
- 3) Welche Argumente hast du? Was spricht dafür, was dagegen?
- 4) Trage deine These und vier Argumente ein.
- 5) Schreibe eine lineare Erörterung zu dem Thema „Sollten Handys in der Schule erlaubt sein?“ in einem zusammenhängenden Text

Aufgaben zum Block 6

- 1. Aufgaben für verschiedene Sprachstufen
 - a) Welche der erlernten Schreibaufgaben können Sie Ihrer Meinung nach im Niveau A einsetzen? Führen Sie Beispiele an, zu welchem lexikalischen oder grammatischen Thema diese Aufgaben passen.
 - b) Im Niveau C?
- 2. Aufgaben formulieren
 - a) Überlegen Sie, welche Schreibaufgaben Sie im Niveau A2 zum Thema „Ostern“ den Schülern bieten könnten.
 - b) Formulieren Sie die Aufgaben dazu
 - c) Mit welchen grammatischen Themen lassen sich diese Aufgaben verbinden?
- 3. 10 Schreibaufgaben im Fach DaF
https://e-dokumen.id/dokumen/152e5_10-schreibaufgaben-im-fach-daf-uni-bielefeld-de.html

Vorlesung 7

Translatorische Kompetenzen und Übersetzen als fünfte Fertigkeit

Translatorische Kompetenzen

In vielen Ländern hat man sich für Englisch als wichtigste Fremdsprache entschieden. Andere Fremdsprachen wie Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch u.a.m. haben einen geringeren Status. Die offizielle Haltung ist, dass man eigentlich gut allein mit Englisch auskommen kann und dass man sich, wenn Übersetzen wirklich nötig sein sollte, auf Zweisprachige stützen kann. Aber reicht es, zweisprachig zu sein, wenn eine professionelle Übersetzung gebraucht wird? Oder braucht man Übersetzungs-kompetenzen?

Zur Definition von Übersetzungskompetenz empfiehlt es sich, zwischen Qualifikationen und Kompetenzen zu unterscheiden. Wissen, Kenntnisse, Sprachfähigkeit, Verständnis, Methode, Aufmerksamkeit, Präzision, Einfühlungsvermögen, usw. sind z.B. Qualifikationen, die man eventuell besitzt, ohne gleich auch übersetzen zu können. Die Kompetenz erreicht man, wenn man seine Qualifikationen in anderen Situationen benutzt, als in denen, in denen man sie sich erworben hat. Erst durch die Anwendung ihrer Qualifikationen erwerben sich die Übersetzerinnen und Übersetzer die Kompetenz des Übersetzens. Der Grad dieser Kompetenz hängt dabei vom Qualifikationsniveau, ab.

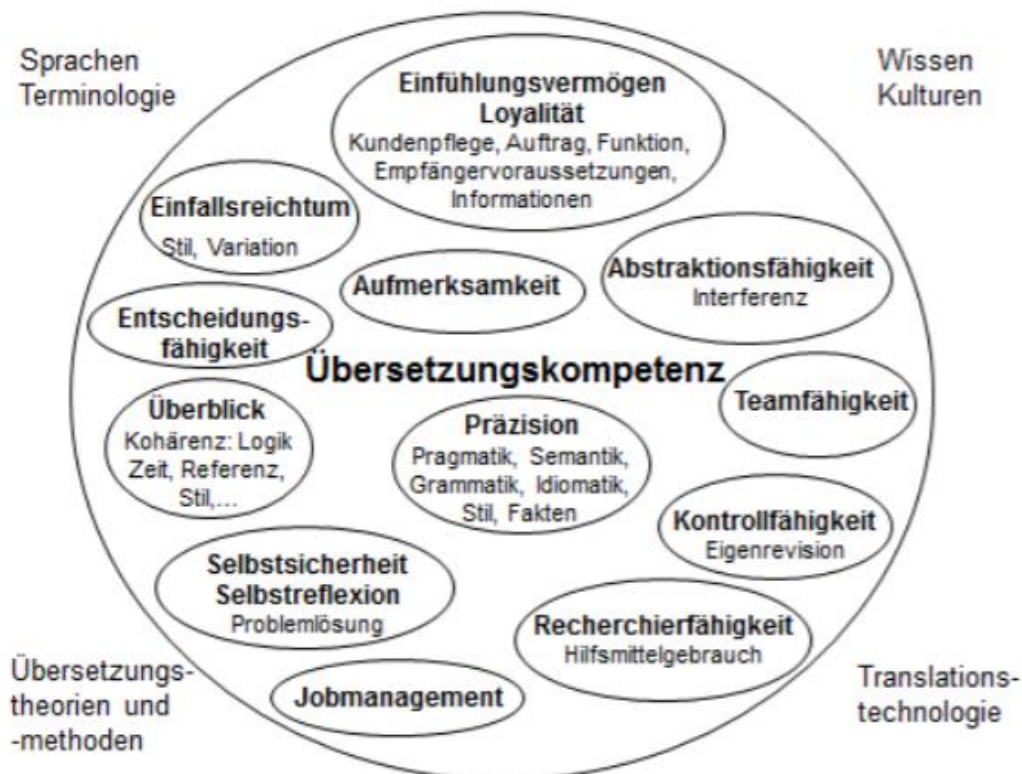


Abb. 1: Modell der Übersetzungskompetenz

Translatorische Kompetenzen von Fachleuten

Sind vielleicht die Fachleute auf einem Gebiet die besseren ÜbersetzerInnen, oder sind es die fachsprachlichen ÜbersetzerInnen? Diese sind zwar nicht richtig vom Fach, aber sie haben das fachsprachliche Übersetzen oft exemplarisch an Beispielen z.B. an Universitäten gelernt. Eine einfache, allgemeingültige Antwort gibt es hier kaum. Es kommt auf den fachlichen Spezialisierungsgrad des Textes an, und damit vor allem auf die Beherrschung der Terminologie und auf das Verstehen und die Wiedergabe der fachlichen Zusammenhänge. Wo es den Übersetzern sehr schnell an Fachkenntnissen fehlt, fehlt es Fachleuten oft an der Übersetzungskompetenz – eigentlich etwas, worauf auch die Zweisprachigen anfangs oft nicht aufmerksam sind, nämlich u.a. kulturelle Aufmerksamkeit, ethische Regeln, vielleicht auch Fingerspitzengefühl. Ein aktuelles Beispiel kann dies zeigen – z.B. wenn Übersetzungskompetenz etwas mit dem Einhalten von „ethischen Regeln“ zu tun hat: Es geschah Folgendes: Beim Verhör eines Terrorverdächtigen durch die dänische Polizei wurden SMS-Texte des Verdächtigen mit Hilfe von Google Translate fehlerhaft aus dem Türkischen ins Dänische übersetzt. Der für den Prozess wichtige Übersetzungsfehler und der Einsatz von Google Translate wurden nur ganz zufällig entdeckt, und zwar von einem autorisierten Dolmetscher. Dies zeigt, wie wichtig es sein kann, dass eine ausgebildete, professionelle Person zur Stelle ist, weil sie Regeln beachtet, die Fachleute, wie z.B. in diesem Fall die Polizei oder die Juristen, nicht unbedingt kennen.

Die Frage, die nun in Dänemark diskutiert wird, und zu der man in anderen Ländern sicher auch eine Haltung hat, ist, ob und inwieweit man maschinelle Übersetzungen überhaupt in Rechtsfragen und bei Verhören einsetzen darf. Sind solche Übersetzungen gut genug – vielleicht auch nur dazu, dass sich die Polizei oder ein Anwalt mal eben schnell informiert?

Sowohl Zweisprachige als auch Fachleute zeigen trotz ihrer sprachlichen bzw. fachlichen Qualifikationen oft Schwächen, wenn es an das Übersetzen geht. Dasselbe gilt für die maschinelle Übersetzung. Woran fehlt es ihnen eigentlich. Sollte es die Übersetzungskompetenz sein? Woher kommt diese? In der Regel muss sie gelehrt, gelernt und geübt werden.

Entwicklung der translatorischen Kompetenzen

Das Bachelor-Studium im Studiengang Dolmetscher und Übersetzer vermittelt den Studierenden im Hauptfach Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden, die zum Erwerb der translatorischen Grundkompetenz führen. Im aktuellen Curriculum des Studiengangs wird das Übersetzen als die fünfte Fertigkeit behandelt. Die Lehr- und Lernziele des sprachpraktischen Deutschunterrichts für angehende Translatoren sollten die Entwicklung der translatorischen Teilkompetenzen umfassen, und zwar:

- der Textkompetenz (rezeptiver und produktiver Fertigkeiten);
- der Kulturkompetenz (Sensibilisierung für die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen den Ausgangs- und Zielkulturen und Sprachen);
- Erweiterung der Allgemeinbildung und Sachwissens;
- Förderung der Recherchierkompetenz (Umgang mit den Hilfsmitteln).

Übersetzungsfertigkeiten

Trainiert werden vor allem die Fertigkeiten wie:

- gemeinsprachliche und fachsprachliche Lesetexte zu bekannten Themen zu verstehen;
- Funktionen eines Textes zu bestimmen;

- einzelne Übersetzungsprobleme zu erkennen und Strategien zu ihrer Lösung zu entwickeln;
- übersetzungsrelevante Recherchen durchzuführen;
- Makro- und Mikrostrategien für das Übersetzen festzulegen;
- Übersetzungen anzufertigen und sie kritisch zu bewerten bzw. zu korrigieren.

In den ersten vier Semestern werden vor allem gemeinsprachliche bzw. Gebrauchstexte übersetzt, in den höheren Semestern wird der Erwerb der fachkommunikativen Kompetenz angestrebt, was die Arbeit an fachsprachlichen Texten voraussetzt. Das Curriculum setzt voraus, dass die BA-Studenten eine breite Palette von Textsorten rezeptiv bzw. produktiv beherrschen.

Für das 1. Studienjahr sind z.B. unter anderem folgende übersetzungsrelevante Texttypen und -sorten vorgesehen:

- Zeitungsartikel (Kurznachrichten und Reportagen),
- Veranstaltungsprogramme,
- Speisekarten,
- Kochrezepte,
- einfache formelle Briefe (Einladung und Antwort mit Annahme bzw. Absage, Entschuldigung und Erklärung, Dankbriefe),
- Formulare und Fragebogen.

Bei der Auswahl von Texten für die Übungen werden Kriterien wie didaktische Eignung, Authentizität, Praxisbezug, Thematik, Aktualität und didaktische Progression berücksichtigt.

Die Übungen, die den Studierenden im sprachpraktischen Unterricht angeboten werden, sollten Einblicke in den Übersetzungsprozess gewähren. Daher werden im Unterricht u.a. die Übungen eingesetzt, die Ulrich Kautz als „Übersetzungspropädeutikum“ empfohlen hat. Diese umfassen

- Übungen zur Entwicklung des Verstehens,
- Übungen zur Entwicklung des texttypologischen Differenzierungsvermögens,
- Übungen zur Entwicklung der Recherchierkompetenz (Arbeit mit Wörterbüchern, Parallel- und Hintergrundtexten)
- Übungen für die produktive Phase.

Mit Übungen zur Entwicklung des Leseverstehens werden die Lesestrategien (globales, detailliertes, selektives, orientierendes und kritisches Lesen) sowie die einzelnen Verstehentechniken wie das Aktivieren des Vorwissens und das Antizipieren trainiert. Dazu zählen die Übungen zum schnellen Erfassen von wesentlichen Informationen eines Textes mit anschließendem Rekonstruieren des Textes in der Zielsprache, Zusammenfassen, Inhaltsangaben (in der Ausgangs- und Zielsprache) usw.

Die Übungen zur vorübersetzerischen Textanalyse umfassen die Aufgaben wie Bestimmung der Textsorte und die Aufstellung von Hypothesen über den Autor, Rezipienten, Funktion und den Inhalt des Textes, also Wer, Wann, Warum, Für wen, Wo und Was-Fragen mit anschließender Erarbeitung bzw. Vervollständigung eines Textsortenprofils bzw. Ankreuzaufgaben zu den Textprofilen. Die Studierenden werden aufgefordert, ihre Gedanken zu äußern, worauf sie bei der Übersetzung achten werden, welche Textstellen im Ausgangstext die Verstehensprobleme bei den Zieltext-Empfängern auslösen können usw.

Eine der wichtigsten Aufgaben im Übersetzungsstudium ist die Förderung der Textsortenkompetenz, die die angehenden Translatoren in der Ausgangssprache passiv, in der Muttersprache aktiv beherrschen sollte. Die Kenntnis von Konventionen der geforderten Textsorten „steuert die Informationsaufnahme aus dem Text und erleichtert damit das Verstehen

des Ausgangstextes, indem bestimmte Erwartungen des Rezipienten zu dem, was im Text im weiteren behandelt wird und zur Art der Versprachlichung hervorgerufen werden". Zum Aufbau der Textsortenkompetenz tragen die textbearbeitenden Übungen bei, die in der DaF-Didaktik seit langem bekannt sind:

- Umgestaltung eines Textes in eine andere Textsorte,
- Umschreiben eines Textes für ein neues Zielpublikum,
- Übernahme von bekannten Textstrukturen und textsortenspezifischen Elementen in das eigene Schreiben usw.

Arbeiten an den ganzheitlichen Texten ermöglicht es, textsortenspezifischen, intentions- und situationadäquaten Gebrauch grammatischer Formen zu thematisieren und das Verstehen von Grammatik am tatsächlichen Sprachgebrauch zu entwickeln, wie z.B. im fortgeschrittenen Unterricht Gebrauch von Funktionsverbgefügen, Konkurrenzformen des Imperativs bzw. Passivs in den Produktbeschreibungen und Gesetztexten und Modalverben in den Beipackzetteln und Gebrauchsanweisungen. In einzelnen Übungen kann kontrastiv an Übersetzungsprobleme wie

- Gebrauch des Artikels,
- Modalverben und der Aspektgebrauch,
- Wechsel vom Nominal- zum Verbalstil und umgekehrt,
- Lexeme mit breiter Semantik,
- "falsche Freunde",
- Kollokationen herangegangen werden.

Zur Erweiterung der Kompetenz in der Mutter- bzw. Fremdsprache (aber auch des Kultur- und Weltwissens) tragen die Übungen zur

- Erweiterung des Wortschatzes
- Übersetzung von geflügelten Worten
- Übersetzung von Äußerungen berühmter Personen
- Übersetzung von Zitaten aus der Literatur
- Übersetzung von Sprüchen, Sprichwörtern, Redensarten
- Namens- und Titelübersetzungen usw.

Bei den Übungen für die produktive Phase empfiehlt sich bearbeitende Übersetzung:

- die Übungen zum Paraphrasieren,
- Anfertigung von Inhaltsangaben ohne oder unter Wechsel der Sprache
- Texterweiterung und Zusammenfassen,

bei denen ähnliche Verfahren wie bei der eigentlichen Übersetzung vorkommen.

Die Übungen zur Redaktion des Zieltextes umfassen die Korrektur der "defekten" Texte. Auch eigene Übersetzungen werden von den Studierenden gegenseitig korrektur gelesen (mit und ohne Vorlage des Ausgangstextes), dabei wird im Einzelnen auf die Überprüfung der inhaltlichen Vollständigkeit, Terminologie und sprachlicher Korrektheit eingegangen.

Unten werden Beispiele für Aufgaben zur Textanalyse und zur Förderung der Recherchierkompetenz angeführt.

- *Aufgabe:* Wozu dient eine Speisekarte? Was erwarten Sie als Gast in einem Restaurant, wenn Sie eine Speisekarte aufschlagen? Wie ist eine Speisekarte aufgebaut?
- *Aufgabe:* Gehen Sie auf die Web-Seiten der ukrainischen Restaurants in Deutschland und studieren Sie ihre Speisekarten. Wie werden die Bezeichnungen für ukrainische Spezialitäten wiedergegeben? (Web-Seiten: <http://www.troika->

restaurant.de/troika/index.htm, <http://www.restaurant-kasatschok.de/Contacts.html>).

Suchen Sie weitere Web-Seiten der ukrainischen Restaurants.

- *Aufgabe:* Lesen Sie die Übersetzung einer ukrainischen Speisekarte ins Deutsche. Was kann dem deutschen Gast fremd vorkommen? Warum?

Die erworbenen Fertigkeiten setzen die Studierenden bei der Übung im eigentlichen Übersetzen ein. Wichtig ist, dass die ersten Erfahrungen mit dem Übersetzen die Studierenden nicht frustrieren, sondern positive Einstellung zum Übersetzen bewirken. Gleichzeitig sollten die Studierenden motiviert werden, bei der Lösung von übersetzerischen Problemen selbständig zu denken und eigene übersetzerische Entscheidungen zu analysieren und zu begründen. Auch wenn die Anwendung von authentischen Übersetzungsaufträgen eher unrealistisch erscheint, muss der Übersetzungsauftrag spezifiziert, glaubwürdig und verbindlich sein.

Schlussfolgerungen

Die angehenden Translatoren sind von Anfang an stark motiviert, wenn es im DaF-Unterricht um die Aneignung berufsbezogener Kompetenzen geht. Um den Anforderungen gerecht zu werden, sollten sich die DaF-Lehrenden darum bemühen, sich translatorschendes Grundwissen anzueignen und mit den Grundlagen der Translationsdidaktik vertraut zu machen. In der Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Inhalten erkennen die angehenden Translatoren ihre Stärken und Schwächen und können im Weiterem gezielt die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln.

LITERATUR

1. *Borisko, Natalia.* Professionalisierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der Deutschlehrerausbildung in der Ukraine // Hiltraud Casper-Hehne, Annegret Middeke (Hrsg.) Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum. – Universitätsverlag Göttingen, 2009. – S. 59–68.
2. *House, J.* Übersetzen und Deutschunterricht // Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Hrsg. von Gerhard Helbig. – Berlin; New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 19), 2001. – 258–269.
3. *Kautz, Ulrich.* Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. – 2. Aufl., München: Iudicium, 2002. – 643 S.
4. *Nord, Christiane.* Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens. – Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2011. – 338 S.
5. *Nord, Christiane.* Fertigkeit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzenlernen und Übersetzenlehren. – Editorial Club Universitario, 2002. – 182 S.
6. *Reinart, Sylvia.* Kulturspezifität in der Fachübersetzung: Die Bedeutung der Kulturkompetenz. – Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2009. – 557 S.
7. *Schreiber, Michael.* Übersetzungsverfahren: Klassifikation und didaktische Anwendung // Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft/Hrsg. Eberhard Fleischmann – Tübingen: Narr, 1997. – 622 S.

Vorlesung 8

Unterrichtsphasen. Soziale Formen der Arbeit im Unterricht

Unterrichtsphasen

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

Weil alle besser lernen, wenn sie wissen, was Sache ist, ist es wichtig, jede Phase einer Stunde mit einer eigenen „Kapitelüberschrift“ zu versehen, aus der klar hervorgeht, worum es inhaltlich in der jeweiligen Phase geht und was dieser Aspekt mit dem Thema der Stunde zu tun hat. Es lohnt sich, diese Themen der einzelnen Unterrichtsphasen schülergerecht zu formulieren, sodass die Schüler sich (von der ersten Klasse an) etwas unter der jeweiligen Überschrift vorstellen können. Diese „Kapitelüberschrift“, dieses Thema der Phase, sollte sich in erster Linie auf den Inhalt beziehen, kann aber zusätzlich einen Hinweis zur Methode geben, z. B.: „Unterrichtsgespräch – Worum geht es im Text?“

Beispiele für sinnvolle Unterrichtsphasen

1. Warming Up

Niemand mag und kann gut lernen oder sich wirklich auf ein Thema einlassen, wenn ein Lehrer unhöflich und intolerant mit den Schülern umgeht und dabei womöglich noch schlechte Laune verbreitet. Deshalb klappt es mit dem Lernen meistens besser, wenn der Lehrer erst einmal Kontakt zu seinen Schülern herstellt und selbst „Lernlaune“ verbreitet. Vorschläge dazu, wie man Schülern das „Ankommen“ erleichtert (und sich selbst dadurch das Unterrichten) und ihre Lern- und Aufmerksamkeits-bereitschaft fördert, finden Sie unten:

Unterrichtseinstiege

Der Lehrer legt in den ersten Minuten den Grundstein für den Verlauf der Stunde:

- Kann in dieser Stunde etwas Wichtiges gelernt werden oder ist das Lernen bloß Selbstzweck (der Stoff ist halt „dran“)?
- Kann Lernen Spaß machen oder ist es eine ernste Angelegenheit, bei der Lachen verboten ist?
- Hat Lernen vor allem etwas mit Angst zu tun – mit Angst vor Fehlern und manchmal auch vor unberechenbaren Lehrern – oder mit Neugier, echten Fragen und möglichen Aha-Erlebnissen?

Deshalb muss ein guter Stundeneinstieg auch nicht immer gleich „zur Sache“ kommen. Um gut lernen zu können, um viel lernen zu können, um wirklich Fortschritte zu machen, muss man erst mal in „Lernlaune“ kommen!

Andererseits ist es sinnvoll, den Schülern von Anfang an klar zu sagen, worum es geht. Doch Vorsicht! Auch wer seinen Schülern sagt, was sie in der Stunde lernen können und warum das für sie wichtig oder interessant ist, darf nicht vergessen, dass das Thema des Unterrichts auch das Thema der „Kunden“ werden muss! Das heißt: Der Lehrer darf seine Schüler nicht einfach „verdonnern“, sondern muss ihnen eine Problemstellung vermitteln, mit der zu beschäftigen bzw. die zu lösen sich für die Schüler wirklich lohnt. Erst, wenn das gelingt, sind die nötigen Voraussetzungen zum erfolgreichen Lernen erfüllt.

Wer seine „Kunden“ wirklich erreichen will, muss am Beginn der Stunde drei Dinge berücksichtigen:

1. gute **Lernlaune** schaffen;
2. sagen und begründen, was **Sache** ist;
3. eine echte **Frage** zum Ausgangspunkt des Unterrichts machen.

Wir glauben, dass „Stoff“ zwar sicherlich oft anstrengend und mühsam ist, manchmal auch wirklich bitter. Trotzdem sollten Schüler lernen, dass Lernen oft mühsam, aber echtes Lernen fast immer spannend ist und dass es sich lohnt, die Mühe auf sich zu nehmen!

2. Das Stundenprogramm

Das Offenlegen des Stundenprogramms zu Beginn der Stunde (nicht immer als Erstes!) dient einer sinnvollen Ritualisierung und schafft damit einen Rahmen von Verlässlichkeit und Klarheit. Es hilft dabei, die Schüler auf die „Lernspur“ zu bringen, sie inhaltlich ins Boot zu holen und ihnen Sicherheit über den Ablauf zu geben. All das erleichtert es Lernern, sich auf Unterricht einzulassen.

Zum Stundenprogramm gehören

- das Thema der Stunde: schülergerecht, auf den Punkt und eher „spritzig“ formuliert! Also nicht: „Die schriftliche Multiplikation“, sondern: „Schriftlich einfacher multiplizieren“. Oder besser noch als Frage: „Wie kann ich schriftlich einfacher multiplizieren?“ Diese Frage kann auch an der Tafel als Überschrift stehen und als Fragestellung für ein Unterrichtsgespräch genutzt werden.
- die Begründung des Themas. Dies erfolgt mündlich und stiftet Transparenz in den Lernchancen und Zielen. Damit entsteht eine Orientierung, die für eine Schlussauswertung des Lernertrags so wichtig ist.
- die Themen (und ggf. Methoden) der einzelnen Phase und die geplante Dauer der einzelnen Phasen.

3. Das Vorwissen der Schüler zum Thema erfragen

Das kurze Wiederholen bereits behandelter Inhalte ist der traditionelle Stundeneinstieg. Es liegt in der Natur der Sache, holt die Schüler dort ab, wo sie sich befinden, und organisiert von vornherein Erfolge, weil hier an Sicherheiten angeknüpft wird. Dies ist auch eine Form intelligenter Redundanz. Die Schüler können hier ihre Kenntnisse zusammentragen und gegebenenfalls neue Fragen aufwerfen oder akzentuieren, was sie noch nicht verstanden haben. Das muss ja nicht in der Weise geschehen, wie es leider immer noch vorkommt: „Was haben wir noch letzte Stunde gemacht?“ Geeignet sind ein kurzes Unterrichtsgespräch ebenso wie die spielerische Wiederholung des Stoffes, zum Beispiel in Form von Quizspielen.

Bei allen neuen Themen, Inhalten, Problemstellungen bietet es sich in der Regel an, die Schüler zunächst nach ihrem Vorwissen zu befragen. Dies mag in Form eines Unterrichtsgesprächs geschehen, kann aber auch – je nach Vorerfahrung und Selbstständigkeit der Klasse – in eine selbstständige Partner- oder Gruppenarbeit münden, in der die Schüler selbst ihr Wissen zusammentragen, aufschreiben, präsentieren und mit den anderen gemeinsam zu Themenkomplexen ordnen.

Die Fragen der Schüler könnten dann in einem zweiten Durchgang formuliert und eingesammelt werden, sodass sich hier Interessengruppen bilden, die sich nach thematischen Aspekten zusammenfinden. Dies darf natürlich nicht „pro forma“ geschehen, sondern der Lehrer muss in seinem Unterricht mit diesen Vorkenntnissen oder Kompetenzen auch arbeiten, darauf Bezug nehmen, sie vertiefen und gegebenenfalls klären oder richtigstellen.

Eine weitere sehr sinnvolle Form, die Vorkenntnisse der Schüler zu erfragen, besteht darin, dass sie zu bestimmten Fragen, Sachverhalten, Phänomenen oder Problemen zunächst eigene Hypothesen formulieren. Doch Vorsicht! Dies macht nur dann Sinn, wenn es überhaupt möglich ist.

4. Info und Unterrichtsgespräch

Die Alternative zum erarbeitenden, fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch heißt Info. Es gibt viele Dinge, die sinnvoller, besser und nachhaltiger durch gut gemachte Infos vermittelt und geklärt werden können als durch Frage-Antwort-Spiele zwischen dem Lehrer und wenigen einzelnen Schülern. Das Info kann vom Lehrer gegeben werden, aber auch von einem Schüler oder einer Schülergruppe (Ergebnisse präsentieren). Zu jedem guten Info gehört immer ein kurzes anschließendes kurzes Unterrichtsgespräch, etwa mit der Fragestellung: Was habe ich Neues, Interessantes, Bemerkenswertes erfahren oder gelernt bzw. was ist offen geblieben, was habe ich nicht verstanden?

5. Arbeitsauftrag

Ein gelungener Arbeitsauftrag ist für alle verständlich, nachvollziehbar und meistens auch durch visuelle Hilfsmittel unterstützt. Es müssen darin Fragen der Sozialform (Einzelarbeit, Partner-, Gruppenarbeit), der Methodik vorgestellt und kurz begründet werden sowie der Ablauf und das Zeitbudget erklärt werden. Auch ist – sofern dies nicht ritualisiert ist – der Umgang mit den Ergebnissen (Selbstkontrolle, Prüfen, Experten, Präsentation usw.) anzusprechen sowie die Rolle und Aufgaben des Lehrers, d. h., vor allem seine Möglichkeiten und Grenzen als Berater.

6. Selbstständige Arbeit

In jedem guten Unterricht wird es eine Phase der selbstständigen Schülerarbeit geben. Diese wird natürlich auch häufig Elemente der selbstständigen Informationsrecherche allein oder in Gruppen beinhalten und dadurch eine explizite Info-Phase überflüssig machen. In jedem Fall ist die Phase der selbstständigen Schülerarbeit mehr als die klassische „Stillarbeit“, denn selbstständiges, aktives und vor allem erfolgreiches Lernen ist mit leisem Austausch verbunden, erzeugt also eine produktive Unruhe, über deren Ausmaß die Beteiligten korrigierend mitbestimmen sollten.

Sinnvolle selbstständige Arbeit ist mehr als Üben, Trainieren, Wiederholen, mehr als das bloße Ausfüllen von Arbeitsblättern! Sicherlich gehört auch das von Zeit zu Zeit dazu und macht – gewissermaßen als „Fitnesstraining“ – Sinn. Vor allem Aufgaben, die „intelligentes Üben“ ermöglichen, sind für erfolgreiches Lernen unerlässlich. Für eine gemeinsame Ergebniskontrolle solcher Arbeitsblätter im Plenum ist die Zeit jedoch zu schade und der Lerneffekt für die einzelnen Schüler zumeist gleich null. Hier müssen Möglichkeiten der Selbstkontrolle der Ergebnisse für die Schüler vorbereitet sein.

Spannend, ertrag- und im besten Sinne lehrreich sind Aufgaben, bei denen die Schüler beispielsweise selbstständig Literatur auswerten, einen Rechercheplan aufstellen, Interviews vorbereiten, Rollenspiele trainieren oder eine Präsentation vorbereiten.

7. Ergebnisse präsentieren

Die Phase, in der die Schüler Ergebnisse der selbstständigen Arbeit präsentieren, gehört zu den besonders anspruchsvollen und schwierig zu gestaltenden Unterrichtsphasen. Das liegt einerseits daran, dass die Phase am Ende einer Stunde oder Unterrichtssequenz liegt, wo die Aufmerksamkeit und Konzentration der Schüler natürlich nachgelassen hat. Zum anderen vergisst man als Lehrer oft, diese Phase besonders sorgfältig zu planen, weil sie doch ein vermeintlicher „Selbstgänger“ ist – nach dem Motto: „Wer will denn noch mal seine Ergebnisse vorführen?“ Im besten Fall – zumeist in der Grundschule – sind die Kinder stolz, sich und ihre Ergebnisse präsentieren zu dürfen. Das Interesse der anderen, der Zuschauer hält sich dabei aber oft in Grenzen: Kein Wunder, sie haben sich ja bereits selbst intensiv mit der gleichen Sache beschäftigt und warten jetzt eher ungeduldig auf ihren „Auftritt“. Ab Klasse 5 sinkt auch das Interesse an der eigenen Präsentation. Die Schüler tun sich zunehmend schwer damit, vor ihren Klassenkameraden aufzutreten, um etwas vorzustellen. Das Problem, die Aufmerksamkeit der Zuschauer zu erhalten, wird dadurch erschwert, dass viele Gruppen mit der Vervollkommnung oder Fertigstellung ihrer eigenen Arbeit beschäftigt sind und noch gar nicht bereit scheinen, auf die Ergebnisse der anderen zu schauen. Oft „stimmt“ auch das Klima in der Klasse nicht, das notwendig ist, um eine wertschätzende Beurteilung der Zuhörer zu erhalten. Immer fällt es allen leichter, die Haare in der Suppe zu finden. Hinzu kommt, dass viele fast nur für die Lehrperson oder für eine Note auftreten, worunter das Interesse an der Sache und den inhaltlichen Ergebnissen leidet. Häufig haben die Klassen Erfahrungen mit „peinlichen“, unverständlichen, zu leisen Auftritten ihrer Mitschüler und können dem umso weniger abgewinnen, weil sie ganz ähnliche Ergebnisse haben und ihnen unverständlich bleibt, warum nun gerade diese Gruppe etwas vorträgt.

8. Stundenschluss

Zu einer runden Stunde gehört immer auch eine Schlussphase. Stunden, die am Ende beiläufig „zerfließen“, vermitteln allen Beteiligten den Eindruck, dass die Stunde wohl nicht so wichtig war. Das meistverbreitete Ritual zum Stundenschluss ist das Erteilen der Hausaufgabe. Interessantere und sinnvollere Alternativen finden Sie in den Buch-Kapiteln „Das Ende von Stunden und Arbeitsphasen“ und „Feedback“.

Die hier vorgestellten Beispiele für Unterrichtsphasen sind Möglichkeiten für die sinnvolle Gestaltung und Phasierung von Unterricht. Sie sind selbstverständlich kein schematisches Korsett. Gelungener Unterricht kann auch ganz anders phasiert sein und manchmal nur aus einem Teil der genannten Phasen bestehen. Der Ablauf mit acht Phasen bietet aber ein Gerüst, aus dem sich mit Sicherheit guter Unterricht „bauen“ lässt. Dieser Ablauf eignet sich auch für Unterrichtssequenzen, die länger als eine Stunde dauern.

Damit die didaktische Absicht der Phasierung wirksam werden kann, ist eine deutliche Trennung der einzelnen Phasen von großer Wichtigkeit.

Unterrichtsvorschlag

Thema: Verschiedene Kulturen in Deutschland

Umfang: Die Stunde sollte als Doppelstunde angelegt werden.

Groblernziel: Die Schüler sollen verschiedene Kulturen in Deutschland vorstellen können und sich über das Zusammenleben von verschiedenen Kulturen in Deutschland Gedanken machen können

Feinlernziele: Die Schüler sollen

- für das Thema der heutigen Stunde motiviert werden, indem sie von ihrer Lebenswirklichkeit ausgehen und ihre eigene Kultur beschreiben
- ihre Ergebnisse präsentieren und erläutern können, indem sie ihre Ergebnisse im ersten Arbeitsblatt festhalten und diese erklären.
- die Grundzüge einer anderen Kultur beschreiben können, indem sie einen Arbeitsbogen zum Film „Zu Hause in Deutschland – Merhaba heißt Guten Tag“ ausfüllen.
- ihre Ergebnisse der Klasse präsentieren können.
- ihren Umgang mit verschiedenen Kulturen in Deutschland reflektieren können, indem sie Chancen und Schwierigkeiten des Zusammenlebens verschiedener Kulturen in Deutschland erläutern und Lösungen für ein respektvolles Miteinander aufzeigen können.

Geplanter Verlauf

....

Hausaufgabe

Unterrichtsschritte	Unterrichtsform	Medien
Vorbereitende Hausaufgabe je nach Lernsituation und Klasse		
Einstieg Hinführung zur Thematik der heutigen Stunde	Stillarbeit, Schülervortrag, fragend- entwickelndes Verfahren	Arbeitsblatt
Erarbeitung Beschreibung der Grundzüge einer anderen Kultur	Stillarbeit	Film Arbeitsblätter
Sicherung Vergleich der Ergebnisse aus der Erarbeitungsphase	Schülervortrag, fragend- entwickelndes Verfahren	Arbeitsblatt Folie
Vertiefung Reflexion des Umgangs mit verschiedenen Kulturen in Deutschland		
Hausaufgabe Arbeit mit dem Hintergrundmaterial im Wissenspool von Planet Schule		Interviews Texte

Soziale Arbeitsformen

Als Sozialformen/Kooperationsformen im Unterricht werden die Formen der Zusammenarbeit zwischen **Lernenden und Lehrenden** und **Lernenden und Lernenden** bezeichnet. Die Sozialformen ordnen die Beziehungen des Unterrichts, indem sie die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regeln. Äußerlich sind sie in der Sitz- und Raumordnung erkennbar. Es werden vier grundlegende Sozialformen unterschieden, die im Unterricht kombiniert werden können:

Frontalunterricht

Gruppenarbeit

Partnerarbeit

Einzelarbeit

Folgende Sozialformen kommen am häufigsten vor:

Frontalunterricht/Klassenunterricht - die am häufigsten eingesetzte Sozialform - die Lehrperson beherrscht das Unterrichtsgeschehen - die Lernenden werden von Lehrenden geführt

Nachteile:

- die Gefahr der Passivität und Unselbständigkeit der Lernenden
- das Problem der hohen Redeanteile der Lehrperson
- die Dominanz bestimmter Handlungsmuster

Es werden folgende Typen des Frontalunterrichts unterschieden:

- a) darbietender Frontalunterricht - im Vordergrund steht die Darbietung - charakteristische auf die Lehrbühne ausgerichtete Sitzordnung

Arbeits- und Übungsformen:

- ♣ Grammatikerklärungen
- ♣ Strategiedemonstrationen
- ♣ die Präsentation von Audio- und Videomaterialien
- ♣ die Aufführung von Rollenspielen
- ♣ erzählen von Geschichten
- ♣ das Halten von Referaten
- ♣ das Schreiben von Diktaten

- b) das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch/Plenumsarbeit - charakteristische Sitzordnung ist das Hufeisen

Arbeits- und Übungsformen:

- ♣ Aufgaben stellen/lösen

- ♣ mündliche Fehlerkorrektur
- ♣ lehrergesteuerte Gespräche über Lesetexte
- c) Kreisgespräch - die Lehrperson fungiert als ein gleichberechtigtes Mitglied in den Sitzkreis, nicht als Gesprächsleitung Arbeits- und Übungsformen:
- ♣ Meinungsaustausch
- ♣ Erzählkreis

Gruppenarbeit

Bei der Gruppenarbeit ist die Klasse in Gruppen aufgelöst, die Lernenden lösen die Aufgaben oder Probleme möglichst selbständig und kooperativ, die Ergebnisse werden dann im Plenum präsentiert. Die Gruppenarbeit verlangt echte Zusammenarbeit, die Dominanz der Lehrperson verkleinert sich.

Voraussetzungen für eine effektive und erfolgreiche Zusammenarbeit:

- Verknüpfung der Aufgabe mit dem Hauptziel
- genügend Input und nötige Hilfsmittel (Thema, Material, Quellen...)
- Zeitstruktur
- Arbeitsort
- klare Definierung der Aufgabe
- Präsentation der Ergebnisse

Vorteile:

- Förderung von Selbständigkeit, Selbsttätigkeit, Eigeninitiative und individueller Entscheidungsmöglichkeiten
- Förderung von der sozialen Interaktionsfähigkeit, Gesprächsfähigkeit und Mitverantwortung für das gemeinsame Tun der Schüler
- der einzelne Lernende kann sich häufiger äußern
- Binnendifferenzierung erlaubt die Berücksichtigung individueller Unterschiede
- bessere Lernfortschritte besonders bei lernschwachen Schülern

Die Kooperation können erschweren:

- Interessens-, Ziel- und Motivationskonflikte
- unterschiedliche Arbeitsgewohnheiten
- Dominanz der einzelnen Gruppenmitglieder

Gruppenarbeit ist geeignet besonders für:

- Gespräche, Diskussionen
- Bearbeitung von Teilthemen (z.B. Projektarbeiten)
- Bearbeitung von Lesetexten

- Gruppenspiele
- Rollenspiele, szenische Darstellungen

Partnerarbeit

Die Partnerarbeit wird als eine Spezialform der Gruppenarbeit mit spezifischen Eigenheiten definiert. Die Partnerarbeit eignet sich insbesondere:

- für gemeinsame Vorbereitung oder Einübung eines Dialogs
- für dialogische sprechbezogene Übungen
- für das gemeinsame Problemlösen beim Erarbeiten grammatikalischer Regularitäten
- bei Verstehensstrategien beim Leseverstehen
- bei Aufgaben zum Klassifizieren und Ordnen
- bei der Fehlerbearbeitung
- bei der kooperativen Produktion schriftlicher Texte

Einzelarbeit/Stillarbeit/Alleinarbeit

- wird traditionell meist mit dem Frontalunterricht kombiniert

Vorteile:

- der Lernende kann nach seinem individuellen Lerntempo arbeiten
- der Lernende kann aus verschiedenen Lernangeboten wählen

Einzelarbeit findet im DaF/DaZ-Unterricht ihre Anwendung:

- beim stillen Lesen,
- bei persönlichen schriftlichen Äußerungen,
- bei der Vorbereitung persönlicher Aussagen,
- bei der Bearbeitung von Hörverstehensaufgaben,
- bei Übungen im Sprach- oder Computerlabor.