

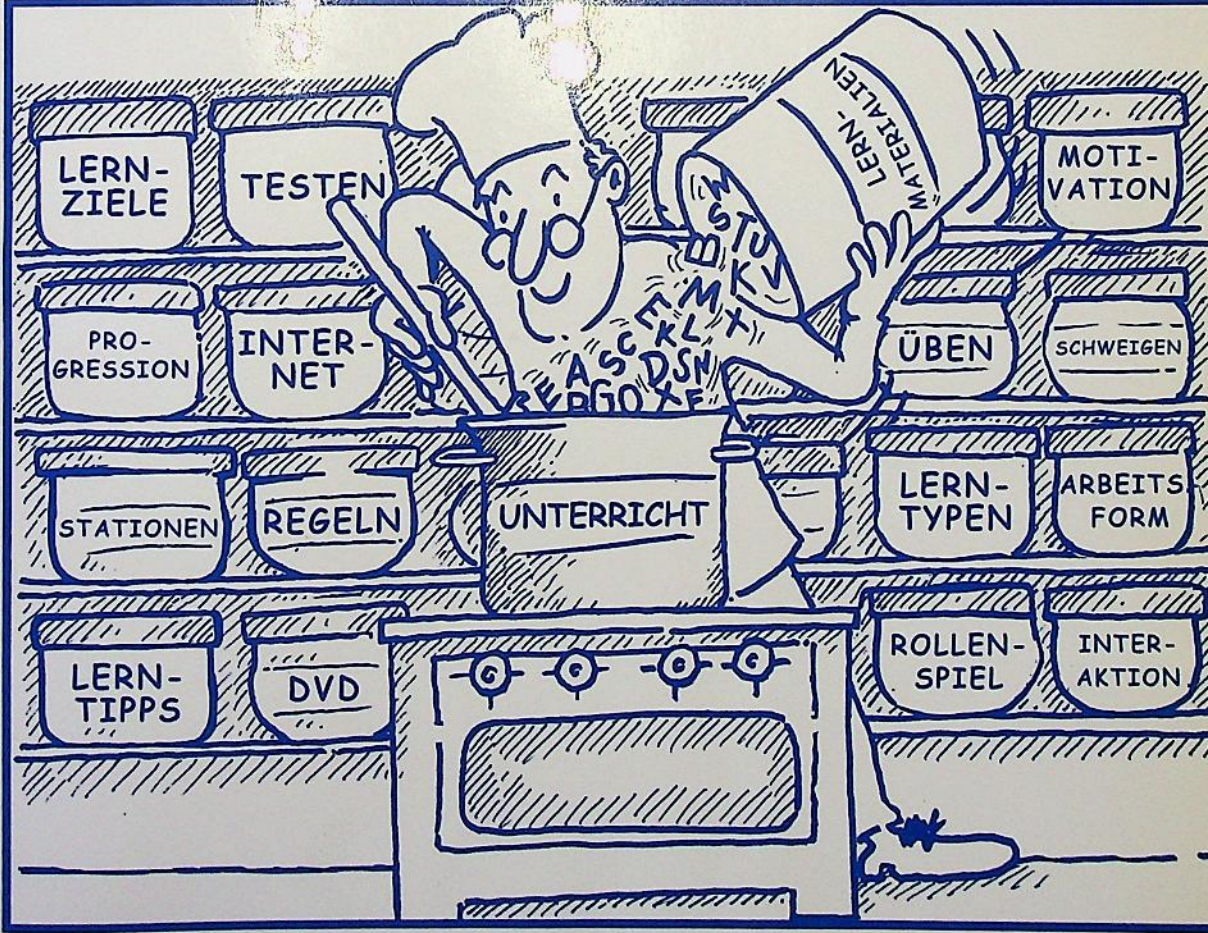
811.112
B-58

Fernstudienprojekt

Fort- und Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache

Deutschunterricht planen Neu

Peter Bimmel, Bernd Kast, Gert Neuner



811.112

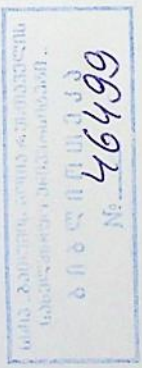
B-58

**Peter Bimmel
Bernd Kast
Gerhard Neuner**

Deutschunterricht planen NEU

Fernstudieneinheit 18

**Fernstudienprojekt zur Fort- und
Weiterbildung im Bereich Germanistik
und Deutsch als Fremdsprache**



**Teilbereich
Deutsch als Fremdsprache**

Kassel ■ München

**Klett-Langenscheidt
München**

Fernstudienprojekt der Universität Kassel und des Goethe-Instituts

Allgemeine Herausgeber: Universität Kassel (IWD) und Goethe-Institut
Herausgeber dieser Fernstudieneinheit: Karin Ende, Goethe-Institut, München

Redaktion: Angela Kilimann, Helen Schmitz

Das Fernstudienangebot „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“ ist ein gemeinsames Projekt der Universität Kassel und des Goethe-Instituts, München (GI), bis 2005 auch des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) unter Beteiligung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA).

Das Projekt wurde vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW), dem Auswärtigen Amt (AA) und der Europäischen Kommission (LINGUA/SOKRATES) gefördert.

Symbole



Arbeitsblatt/Arbeitsmaterialien



www-Link



Auszug aus einem Lehrwerk



Video (von der DVD): Unterrichtsmitschnitt



Verweis auf andere Fernstudieneinheiten

Blau gesetzte Begriffe werden im Glossar erklärt.

1. Auflage 1 6 5 4 3 2 | 2017 16 15 14 13

© Klett-Langenscheidt GmbH, München, 2013

Erstausgabe erschienen 2011 bei der Langenscheidt KG, München

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Verlagsredaktion: Manuela Beisswenger

Titelgrafik: Uli Olschewski

Innengestaltung: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried

Satz: kaltner verlagsmedien GmbH, Bobingen

Gesamtherstellung: Print Consult GmbH, München

ISBN 978-3-12-606496-5



9 783126 064965



Inhalt

Einleitung	5
1 Das Lehrwerk im Unterricht	7
1.1 Ihre eigenen Erfahrungen mit Lehrwerken	7
1.2 Entstehungsbedingungen von Lehrwerken	11
1.3 Zum Einsatz von Lehrwerken im Unterricht	15
1.3.1 Lehrplan, Rahmenrichtlinien und Curriculum	16
1.3.2 Lehrwerk und Unterricht	17
1.3.3 Offene und geschlossene Materialangebote	19
1.3.4 Die Lehrsituation und das Lehrwerk	23
1.3.5 Die konkrete Lernergruppe	24
1.3.6 Individuelle Unterschiede zwischen Lernenden	27
1.3.7 Die Lehrenden und das Lehrwerk	30
1.4 Die Lehrerhandreichungen	33
2 Unterricht vorbereiten und durchführen	39
2.1 Vorbereitung des Unterrichts: das <i>Modell Didaktische Analyse</i>	39
2.1.1 Lernziele	41
2.1.2 Lernaktivitäten	54
2.1.3 Sozialformen	56
2.1.4 Material	61
2.1.5 Medien/Hilfsmittel	67
2.1.6 Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin	68
2.2 Unterrichtsphasen	71
2.2.1 Phase 1: Einführung	74
2.2.2 Phase 2: Präsentation	80
2.2.3 Phase 3: Semantisierung	90
2.2.4 Phase 4: Üben	94
2.2.5 Ein Blick in die Unterrichtsrealität	112
2.2.6 Merkmale für guten Unterricht	121
2.2.7 Alle Lernphasen in einer einzigen Unterrichtsstunde?	125
2.2.8 Zur Differenzierung	126
2.3 Und wo bleibt die Grammatik?	128
2.3.1 Lernen ohne Grammatikregeln	128
2.3.2 Grammatikregeln formulieren und präsentieren	130

2.3.3	Regeln selbst entdecken	132
2.3.4	In welcher Phase entdecken Schüler Grammatikregeln?	136
2.4	Übungen und Übungssequenzen in Lehrwerken und im Unterricht	144
2.5	Hausaufgaben	153
3	Zwei Möglichkeiten für Unterrichtsplanung	155
3.1	Von „Spickzetteln“ und „geplanten Stundenverläufen“	155
3.1.1	Spickzettel	156
3.1.2	Geplante Unterrichtsverläufe	158
4	Evaluation und Fehlertherapie	166
5	Lösungsschlüssel	170
6	Glossar	192
7	Literaturhinweise	200
8	Quellenangaben	203
	Angaben zu den Autoren	205
	Übersicht über die Sequenzen der DVD	206

Einleitung

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

die vorliegende Fernstudieneinheit unterscheidet sich von anderen Studieneinheiten dadurch, dass sie nicht eine einzelne Fertigkeit, kein Einzelphänomen, keine Teildisziplin des Deutschunterrichts zum Thema hat, sondern Ihren Unterricht insgesamt und all das, was mit diesem Unterricht zu tun hat:

- Ihre Vorbereitung des Unterrichts,
- die Rolle Ihrer Lernenden und Ihre eigene Rolle während des Unterrichts,
- die Phasen, in denen Lernen und Unterricht stattfindet,
- das Lehrwerk in seinen vielfältigen Beziehungen zu allen Faktoren, die den Unterricht bestimmen und beeinflussen,
- usw.

Diese Studieneinheit ist praxisorientiert angelegt und spricht viele Aspekte Ihres Berufes an, die in anderen Studieneinheiten wieder aufgegriffen und dort systematischer behandelt werden, und versucht, diese Aspekte unter einen Hut zu bringen. Insofern könnte sie am Anfang jeder systematischen Fortbildung stehen. Durch ihr elementares Thema eignet sie sich aber auch besonders gut für die Lehrerbildung, wie der langjährige Einsatz der Erprobungsfassungen und die erste Auflage aus dem Jahr 2003 gezeigt haben.

Die Studieneinheit geht ausführlich auf die Rolle ein, die ein Lehrwerk im Leben einer Lehrerin oder eines Lehrers und im Leben der Lernenden spielt beziehungsweise spielen sollte. Darüber hinaus werden vor allem im ersten Teil die teilweise recht komplexen Beziehungen, in die ein Lehrwerk eingebunden ist, beschrieben: seine Beziehungen zu Lehrplänen und Curricula, zu multimedialen Angeboten, zu Lehrenden und Lernenden, zur Unterrichtssituation insgesamt. Da uns daran gelegen war, dieses Thema möglichst anschaulich zu präsentieren, gibt es als Ergänzung zu dieser Fernstudieneinheit zwei Unterrichtsdokumentationen: eine von 1992, in der eine polnische Kollegin unterrichtet, und eine von 2009 mit einer Unterrichtsstunde, die in einer portugiesischen Schule aufgenommen wurde. Wer die Dokumentationen studiert, wird sehen, dass es sich dabei nicht um Modellunterricht handelt. Es sind allerdings auch keine ganz „normalen“ Unterrichtsstunden mit all ihren Stärken und Schwächen, wie sie jeden Tag stattfinden, denn der Demonstrationscharakter der Stunden zeigt sich sehr deutlich, sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehrerinnen. Es handelt sich aber auf jeden Fall um sehenswerte und diskussionswürdige Unterrichtsstunden.

In dieser Fernstudieneinheit werden die verschiedenen Faktoren, die bei der Unterrichtsplanung bedacht werden wollen, in ihrem Zusammenspiel analysiert. Im **Kapitel 1** steht dabei das Lehrwerk auf dem Prüfstand, und zwar in Bezug auf die Lehrsituation, die jeweilige Lernergruppe, die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden und, last but not least, Sie selbst, die Lehrenden. Im **Kapitel 2** werden, ausgehend von dem *Modell Didaktische Analyse*, die Lernphasen, die Frage nach Grammatik, Unterrichtssequenzen und Hausaufgaben beleuchtet. **Kapitel 3** zeigt, wie Unterrichtsvorbereitung konkret realisiert werden kann, und **Kapitel 4** befasst sich mit Evaluation und dem Umgang mit Fehlern.

Von der 1. Auflage von 2003 unterscheidet sich diese Ausgabe vor allem durch

- die Berücksichtigung aktueller Lehrwerke,
- die Einarbeitung der Rückmeldungen von Leserinnen und Lesern und der Ratschläge kritischer Kolleginnen und Kollegen. Bedanken möchten wir uns besonders bei Karin Ende, Dietmar Rösler, Heide Schatz und zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern (diese haben uns ihre Bemerkungen im Rahmen von Evaluationen zukommen lassen),

- die stärkere Berücksichtigung von Lernertypen und Formen innerer Differenzierung,
- die Integration eines aktuellen Unterrichtsmitschnittes aus einer öffentlichen Schule in Lissabon.

Wir wünschen Ihnen bei der Arbeit mit dieser Studieneinheit sowie für Ihre zukünftige Unterrichtsplanung Erfolg und Freude und sind für Anregungen und Kritik dankbar.

1 Das Lehrwerk im Unterricht

1.1 Ihre eigenen Erfahrungen mit Lehrwerken

Am Ende dieses Kapitels

- können Sie Kriterien für den Umgang mit Ihrem Lehrwerk auflisten.
- können Sie Ihr Lehrwerk auf der Basis vorgegebener Kriterien beschreiben.
- kennen Sie wichtige Kriterien für ein gutes Lehrwerk.
- können Sie sich über das Lehrwerkangebot deutschsprachiger Verlage informieren.

Den Löwenanteil im Unterricht nimmt das Lehrwerk ein. Es spielt sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden meist eine dominierende Rolle. Oft ist es das Lehrbuch, mit dem sich Lernende von allen Büchern am meisten und längsten beschäftigen. Deshalb gehen wir im ersten Teil dieser Studieneinheit ausführlicher auf dieses Medium ein, bevor wir uns in die konkrete Planung des Unterrichts und den Unterricht selbst begeben.

Zunächst aber ist es wichtig zu wissen, wie groß Ihre Unterrichtserfahrung ist. Kreuzen Sie deshalb bitte hier an:

Aufgabe 1

Wie viel Erfahrung im Unterrichten einer Fremdsprache haben Sie?

- keine
- unter einem Jahr
- ein bis fünf Jahre
- mehr als fünf Jahre

Bevor wir uns Fragen der Gestaltung des Unterrichts mithilfe von Lehrwerken zuwenden, möchten wir Sie bitten zu überlegen,

- wie Sie selbst mit dem Lehrwerk im Unterricht umgehen,
- was Ihrer Meinung nach ein gutes Lehrwerk auszeichnet,
- wie Sie selbst die Qualität des Lehrwerks einschätzen, mit dem Sie gerade unterrichten oder das Sie genauer kennen.

Sollten Sie noch keine Lehrerfahrung haben, so versuchen Sie sich an Ihre Schul- bzw. Studienzeit zu erinnern und die Fragen und Aufgaben entsprechend zu beantworten.

Als Deutschlehrerin oder Deutschlehrer haben Sie bereits Erfahrungen mit dem Einsatz von Lehrwerken im Unterricht. Sie wissen, dass es Lehrwerke gibt, die jeden Unterrichtsschritt ganz genau festlegen; andere Lehrwerke wiederum sind nicht mehr als eine strukturierte Stoffsammlung, die Lehrenden viel Freiheit in der Unterrichtsgestaltung lässt.

Aufgabe 2

Welche Rolle spielt das Lehrwerk in Ihrem eigenen Unterricht?

a) Kreuzen Sie bitte an, was für Ihre Situation zutrifft:

- Ich unterrichte das Lehrbuch Seite für Seite und lasse nichts aus.
- Ich verwende in meinem Unterricht kein Lehrwerk, sondern eigene Materialien.
- Das Lehrwerk bildet die Grundlage meines Unterrichts, aber ich verwende auch eigene Arbeitsblätter, Texte usw.

- b) Notieren Sie in Stichpunkten, warum Sie sich für diese Variante entschieden haben.

- c) Was wären Ihrer Meinung nach die wichtigsten Kriterien für ein „gutes Lehrwerk“?

Um der Frage nach einem „guten Lehrwerk“ genauer auf den Grund zu gehen, bitten wir Sie, die folgende Aufgabe zu bearbeiten.

Aufgabe 3

Was gehört Ihrer Meinung nach zu einem „guten Lehrwerk“?

- a) Kreuzen Sie bitte in der linken Spalte an. (Lassen Sie die rechte Spalte zunächst außer Acht.)

	Das gilt für „mein“ Lehrwerk
Lehrwerkteile	
<input type="checkbox"/> Lehr-/Schülerbuch	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Arbeitsbuch	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Lehrerhandbuch	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Tonträger	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> CD-ROM	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Folien/Dias	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Glossar	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Zusatzlesestoff	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Online-Angebote	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> DVD/Film	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> interaktive Tafelbilder	<input type="checkbox"/>
Inhalte	
<input type="checkbox"/> Themen, die die Lernenden ansprechen	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Situationen und Rollen, die die Lernenden zum Mitmachen anregen	<input type="checkbox"/>
Texte	
<input type="checkbox"/> authentische Sachtexte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> von den Lehrwerkautoren geschriebene Texte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> literarische Texte	<input type="checkbox"/>
Tests	
<input type="checkbox"/> keine	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> im Lehrwerk selbst	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> eigenes Testheft	<input type="checkbox"/>
Gestaltung	
<input type="checkbox"/> attraktive Gestaltung des Lehrwerks	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> übersichtliche Gestaltung des Inhaltsverzeichnis, Kapitelaufbaus usw.	<input type="checkbox"/> ▶

Welches der Sprachsysteme soll im Lehrbuch besonders betont werden?	Welches der Sprachsysteme wird besonders betont?
<input type="checkbox"/> Grammatik	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Wortschatz	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Aussprache	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Rechtschreibung	<input type="checkbox"/>
Welcher Fertigungsbereich ist Ihrer Meinung nach besonders wichtig?	Welcher Fertigungsbereich wird besonders berücksichtigt?
<input type="checkbox"/> Lesen	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Hören	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Sprechen	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Schreiben	<input type="checkbox"/>
Methodische Grundlagen	
<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk soll den Unterrichtsablauf Schritt für Schritt festlegen (geschlossenes methodisches Konzept).	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk legt den Unterrichtsablauf Schritt für Schritt fest (geschlossenes methodisches Konzept).
<input type="checkbox"/> Mir ist es lieber, wenn mir das Lehrwerk zwar den Lehrstoff vorgibt, mir aber bei der konkreten Unterrichtsgestaltung möglichst viel Spielraum lässt (offenes methodisches Konzept).	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk gibt zwar den Lehrstoff vor, lässt aber bei der konkreten Unterrichtsgestaltung viel Spielraum (offenes methodisches Konzept).
<input type="checkbox"/> Für mich ist eine Mischung aus beidem wichtig: An manchen Stellen – besonders im Bereich der Übungen – hätte ich gern die Möglichkeit, den Lernenden unterschiedliche Angebote machen zu können (Differenzierung).	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk bietet auch die Möglichkeit, den Lernenden unterschiedliche Angebote machen zu können (Differenzierung).
<input type="checkbox"/> Die Lernenden müssen auf jeden Fall korrektes Deutsch lernen. Das Lehrwerk sollte deshalb möglichst viele Übungen enthalten, die zu korrektem Deutsch führen und bei denen die Lernenden möglichst wenige Fehler machen können.	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk bietet viele Übungen, die zu korrektem Deutsch führen und bei denen die Lernenden wenige Fehler machen können.
<input type="checkbox"/> Ich bevorzuge ein Lehrwerk, das die Lernenden in seinen Aufgaben und Übungen dazu anregt, möglichst frei zu sprechen, auch wenn sie dabei Fehler machen.	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk bietet viele Aufgaben und Übungen, die Lernende dazu anregen, möglichst frei zu sprechen, auch wenn sie dabei Fehler machen.
<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk soll gute Lerntechniken enthalten, damit die Lernenden besser und selbstständiger lernen.	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk vermittelt gute Lerntechniken und fördert selbstständiges Lernen.
Medienkonzeption	
<input type="checkbox"/> Mir wäre es am liebsten, wenn im Lehrbuch alles enthalten wäre, was ich für meinen Unterricht brauche; zu viele Lehrwerkteile, Tonträger, Filme usw. bringen nur Verwirrung und man kann sie sowieso meist nicht verwenden.	<input type="checkbox"/> ▶

- b) Notieren Sie in Stichpunkten, warum Sie sich für diese Variante entschieden haben.

- c) Was wären Ihrer Meinung nach die wichtigsten Kriterien für ein „gutes Lehrwerk“?

Um der Frage nach einem „guten Lehrwerk“ genauer auf den Grund zu gehen, bitten wir Sie, die folgende Aufgabe zu bearbeiten.

Aufgabe 3

Was gehört Ihrer Meinung nach zu einem „guten Lehrwerk“?

- a) Kreuzen Sie bitte in der linken Spalte an. (Lassen Sie die rechte Spalte zunächst außer Acht.)

	Das gilt für „mein“ Lehrwerk
Lehrwerkteile	
<input type="checkbox"/> Lehr-/Schülerbuch	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Arbeitsbuch	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Lehrerhandbuch	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Tonträger	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> CD-ROM	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Folien/Dias	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Glossar	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Zusatzlesestoff	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Online-Angebote	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> DVD/Film	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> interaktive Tafelbilder	<input type="checkbox"/>
Inhalte	
<input type="checkbox"/> Themen, die die Lernenden ansprechen	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Situationen und Rollen, die die Lernenden zum Mitmachen anregen	<input type="checkbox"/>
Texte	
<input type="checkbox"/> authentische Sachtexte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> von den Lehrwerkautoren geschriebene Texte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> literarische Texte	<input type="checkbox"/>
Tests	
<input type="checkbox"/> keine	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> im Lehrwerk selbst	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> eigenes Testheft	<input type="checkbox"/>
Gestaltung	
<input type="checkbox"/> attraktive Gestaltung des Lehrwerks	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> übersichtliche Gestaltung des Inhaltsverzeichnis, Kapitelaufbaus usw.	<input type="checkbox"/> ▶

Welches der Sprachsysteme soll im Lehrbuch besonders betont werden?	Welches der Sprachsysteme wird besonders betont?
<input type="checkbox"/> Grammatik	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Wortschatz	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Aussprache	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Rechtschreibung	<input type="checkbox"/>
Welcher Fertigungsbereich ist Ihrer Meinung nach besonders wichtig?	Welcher Fertigungsbereich wird besonders berücksichtigt?
<input type="checkbox"/> Lesen	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Hören	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Sprechen	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Schreiben	<input type="checkbox"/>
Methodische Grundlagen	
<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk soll den Unterrichtsablauf Schritt für Schritt festlegen (geschlossenes methodisches Konzept).	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk legt den Unterrichtsablauf Schritt für Schritt fest (geschlossenes methodisches Konzept).
<input type="checkbox"/> Mir ist es lieber, wenn mir das Lehrwerk zwar den Lehrstoff vorgibt, mir aber bei der konkreten Unterrichtsgestaltung möglichst viel Spielraum lässt (offenes methodisches Konzept).	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk gibt zwar den Lehrstoff vor, lässt aber bei der konkreten Unterrichtsgestaltung viel Spielraum (offenes methodisches Konzept).
<input type="checkbox"/> Für mich ist eine Mischung aus beidem wichtig: An manchen Stellen – besonders im Bereich der Übungen – hätte ich gern die Möglichkeit, den Lernenden unterschiedliche Angebote machen zu können (Differenzierung).	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk bietet auch die Möglichkeit, den Lernenden unterschiedliche Angebote machen zu können (Differenzierung).
<input type="checkbox"/> Die Lernenden müssen auf jeden Fall korrektes Deutsch lernen. Das Lehrwerk sollte deshalb möglichst viele Übungen enthalten, die zu korrektem Deutsch führen und bei denen die Lernenden möglichst wenige Fehler machen können.	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk bietet viele Übungen, die zu korrektem Deutsch führen und bei denen die Lernenden wenige Fehler machen können.
<input type="checkbox"/> Ich bevorzuge ein Lehrwerk, das die Lernenden in seinen Aufgaben und Übungen dazu anregt, möglichst frei zu sprechen, auch wenn sie dabei Fehler machen.	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk bietet viele Aufgaben und Übungen, die Lernende dazu anregen, möglichst frei zu sprechen, auch wenn sie dabei Fehler machen.
<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk soll gute Lerntechniken enthalten, damit die Lernenden besser und selbstständiger lernen.	<input type="checkbox"/> Das Lehrwerk vermittelt gute Lerntechniken und fördert selbstständiges Lernen.
Medienkonzeption	
<input type="checkbox"/> Mir wäre es am liebsten, wenn im Lehrbuch alles enthalten wäre, was ich für meinen Unterricht brauche; zu viele Lehrwerkteile, Tonträger, Filme usw. bringen nur Verwirrung und man kann sie sowieso meist nicht verwenden.	<input type="checkbox"/> ▶

<input type="checkbox"/>	Meiner Meinung nach kann man ohne auditive und visuelle Medien keinen guten Sprachunterricht gestalten. Ich setze gerne Medien ein, auch wenn damit gelegentlich mehr Aufwand verbunden ist.	<input type="checkbox"/>
Lehrerhandreichungen		
<input type="checkbox"/>	Ob es zu einem Lehrwerk eine Lehrerhandreichung gibt, ist mir egal. Ich würde sie auf jeden Fall nicht benutzen.	<input type="checkbox"/> Ich weiß nicht, ob es zu meinem Lehrwerk eine Lehrerhandreichung gibt.
<input type="checkbox"/>	Lehrerhandreichungen zu einem Lehrwerk sind wertlos, wenn die Hinweise zur Unterrichtsgestaltung zu vage und allgemein gehalten sind.	<input type="checkbox"/> Die Lehrerhandreichung gibt die Hinweise zur Unterrichtsgestaltung zu vage und allgemein.
<input type="checkbox"/>	Lehrerhandreichungen zu einem Lehrwerk sind wertlos, wenn sie versuchen, mich bei meiner Unterrichtsgestaltung durch sehr detaillierte Vorschriften zu gängeln.	<input type="checkbox"/> Die Lehrerhandreichung versucht, mich bei meiner Unterrichtsgestaltung durch sehr detaillierte Vorschriften zu gängeln.
<input type="checkbox"/>	Die Lehrerhandreichung sollte brauchbare Anregungen zur Unterrichtsgestaltung geben, alternative Wege für die Unterrichtsgestaltung aufzeigen und zusätzliches Material enthalten.	<input type="checkbox"/> Die Lehrerhandreichung gibt brauchbare Anregungen zur Unterrichtsgestaltung, zeigt alternative Wege für die Unterrichtsgestaltung auf und enthält zusätzliches Material.

b) Kreuzen Sie nun in der rechten Spalte an, in welchen Punkten Ihr Lehrwerk Ihren Vorstellungen von einem „guten Lehrwerk“ entspricht.

c) Fassen Sie zusammen:

Wo liegen die besonderen Vorzüge Ihres Lehrwerks?

Welche Schwachpunkte haben Sie in Ihrem Lehrwerk festgestellt?

Besuchen Sie die Homepages der vier größten DaF-Verlage in Deutschland. Hier finden Sie die die entsprechenden Links:

www.hueber.de

www.langenscheidt.de

www.klett.de

www.cornelsen.de



Aufgabe 4

Wählen Sie jeweils ein Lehrwerk aus, das für Ihre Zielgruppe geeignet wäre, und füllen Sie das unten stehende Raster aus.

	Hueber	Langen-scheidt	Klett	Cornelsen
Name des Lehrwerks				
Lehrwerkteile				
Online-Angebote				

1.2 Entstehungsbedingungen von Lehrwerken

Am Ende dieses Teilkapitels

- können Sie Gründe für die Vielfalt von und den Bedarf an unterschiedlichen Lehrwerkangeboten nennen.
- können Sie u.a. folgende Faktoren bei der Entwicklung und Gestaltung von Lehrwerken nennen: übergreifende soziokulturelle, allgemein pädagogische, allgemein didaktische und fachspezifische.
- kennen Sie die Bedeutung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (kurz: *Referenzrahmen*) für den Fremdsprachenunterricht allgemein und die Lehrwerk- und Unterrichtsgestaltung speziell.
- kennen Sie Kriterien für eine Anpassung der Unterrichtsmethoden und Lehrwerke an die aktuellen Unterrichts- und Lernerbedingungen.

Das optimale Lehrwerk

Diesem Teilkapitel liegt eine Frage zugrunde, die Sie sich vermutlich auch schon manches Mal gestellt haben: Warum gibt es nicht das optimale Lehrwerk für den optimalen Unterricht? Dann müsste man sich nicht immer wieder den Anforderungen neuer Lehrwerke stellen und neue Vorgehensweisen für den Unterricht entwickeln.

Drei Fragenkomplexe wollen wir in diesem Zusammenhang ansprechen:

- Warum werden immer wieder neue Lehrwerke entwickelt?
- Warum sind diese Lehrwerke so unterschiedlich?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen Lehrwerken und Lehrmethoden?

In einigen Sprachen werden Lehrwerke „Methoden“ genannt, wie z.B. im Französischen: Lehrwerk = *méthode*; Deutschlehrwerk = *méthode d'allemand*. Im Verlauf der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurden immer wieder neue Lehrmethoden oder Lehrverfahren entwickelt. Es entstehen also immer neue Generationen von Lehrwerken.

Wenn Sie sich eingehender mit verschiedenen Lehrmethoden in den letzten hundert Jahren beschäftigen möchten, empfehlen wir Ihnen die Fernstudieneinheit *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts* von Gerhard Neuner und Hans Hunfeld (1993).

Aufgabe 5

Überlegen Sie zunächst einmal selbst: Warum verändern sich die Lehrmethoden und warum entstehen immer wieder neue Lehrwerke?

Sollte man nicht erwarten, dass es irgendwann einmal doch das „ideale Lehrwerk“ gibt?

Wenn wir versuchen, auf diese Fragen Antworten zu finden, erkennen wir, dass bei der Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht viele Faktoren zusammenwirken. Und jeder ist historischen Veränderungen unterworfen.

Wir wollen diesen Faktoren an dieser Stelle nur einen kleinen theoretischen Abschnitt widmen. Umfassendere Darstellungen finden Sie in Kapitel 1 der erwähnten Fernstudieneinheit *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*.

Welche Faktoren beeinflussen nun die Entwicklung und Gestaltung von Lehrwerken?

**übergreifende
soziokulturelle
Faktoren**

Das sind zum Beispiel:

- die Beziehungen eines Landes zum Zielsprachenland. Sie bestimmen u. a. die positive oder negative Wahrnehmung bestimmter Aspekte der Geschichte und Landeskunde des Zielsprachenlandes und die entsprechende Auswahl, Gewichtung und Darstellung im Lehrwerk (in Bezug auf Deutschland z. B. stärkere Wahrnehmung rechtsextremer Strömungen in Deutschland in den Ländern, die unter dem Nationalsozialismus gelitten haben, als in Ländern, die weiter entfernt sind).
- die im eigenen Land vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und Werte. Sie bewirken z. B., dass bestimmte Tabuthemen im Lehrbuch nicht dargestellt werden oder dass Sachverhalte aus der **Soziokultur** der Zielsprache mit einer Wertung versehen werden (in Bezug auf Deutschland z. B. Sexualität von Jugendlichen, freizügige Kleidung, Alkoholkonsum).
- Lerntraditionen, die den Unterricht in allen Unterrichtsfächern bestimmen (z. B. Auswendiglernen und lehrerzentrierter **Frontalunterricht** oder mehr kooperative Lernformen). Sie können z. B. die Art, wie neuer Lernstoff präsentiert und geübt wird, nachhaltig beeinflussen.

allgemein pädagogische und allgemein didaktische Faktoren

Das sind zum Beispiel:

- allgemeine Vorstellungen zu Bildungs- und Erziehungszielen (etwa zur Rolle der Frau, zur Persönlichkeitsentwicklung und Individualität, zu kulturellen Werten, die in jedem Unterrichtsfach vermittelt werden sollen),
- Vorstellungen zu Rolle und Qualifikation der Lehrenden (Lehrerin/Lehrer als Vorbild und Autorität bzw. Berater im Lernprozess; Anforderungen an Ausbildung, Berufspraxis und Fort- und Weiterbildung von Lehrenden),
- Vorstellungen zur Rolle des Lehrbuchs im Unterricht (Vermittlung verbindlicher Lehrgegenstände oder nur Leitmedium mit Auswahlmöglichkeit und Einsatz eigener Unterrichtsmaterialien),
- Stellung der Zielsprache im Fächerkanon der Schule/Institution (Deutsch als erste/zweite/dritte Fremdsprache, Anzahl der Unterrichtsstunden, angestrebtes Abschlussniveau),
- finanzielle Ausstattung der Schulen/Institutionen (Vorhandensein und Verfügbarkeit von Lehrmedien, mediale Ausstattung, Selbstlernzentrum usw.),
- Möglichkeit zur Herstellung eigener Lehrmaterialien (Kopiergerät, PC, Internetzugang für Lehrende und Lernende usw.),

- zielgruppenspezifische Überlegungen (Alter der Lernenden (Primar-/Sekundarschüler, Studenten), Interessenschwerpunkte der Lernenden: touristisch Interessierte, Zuwanderer usw. und fachsprachliche Ausrichtung).

fachspezifische Faktoren

Das sind zum Beispiel:

- Verarbeitung der aktuellen Befunde der Fachdidaktiken und -wissenschaften (Sprachdidaktik/-wissenschaft, Literaturdidaktik/-wissenschaft, Textdidaktik/-wissenschaft usw.),
- Integration von Erkenntnissen der Sprach-, Gedächtnis- und Entwicklungspsychologie sowie der Lerntheorie (etwa Unterschiede zwischen dem Fremdsprachenlernen im Kindes- und im Erwachsenenalter; **bewusstes** versus **imitatives Lernen** usw.),
- Vorgaben von Lehrplänen (Verteilung von Lernstoff auf Lernjahre, Grammatikprogression, Formulierung von Lernzielen usw.),
- Form von Tests und Abschlussprüfungen (zentrale Prüfungen, Orientierung am **Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen**, mehr an Grammatik oder an **kommunikativen Fertigkeiten** orientiert).

Faktoren des Fachunterrichts

Das sind zum Beispiel:

- Vorschläge zur Unterrichtsgliederung (z. B. Einführungs-, Übungs-, Anwendungsphase) (s. hierzu Kap. 2),
- Vorschläge zu den **Sozialformen** (Frontalunterricht, Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit),
- Vorschläge zur Unterrichtsdurchführung.

Wenn wir versuchen, diese Einflussfaktoren in einer Grafik darzustellen, dann könnte das so aussehen:



Zwei weitere wichtige Faktoren, die die Entwicklung von Lehrwerken beeinflussen, haben wir noch gar nicht genannt: Es sind

- die Autoren und
- der Verlag.

Vergleichen Sie – wenn Sie die Möglichkeit haben – in Aufgabe 6 (S. 14) zwei der folgenden Lehrwerke, die der gleichen Unterrichtsmethode (dem **kommunikativen Ansatz**) verpflichtet sind, sich am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* orientieren und etwa im selben Zeitraum (nach 2000) im selben Land (Deutschland) erschienen sind: *Berliner Platz* (Langenscheidt, zuerst 2003), *Schritte* (Hueber, zuerst 2003), *studio d* (Cornelsen, zuerst 2005), *Passwort Deutsch* (Klett, zuerst 2001).

Aufgabe 6

Wählen Sie zwei Lehrwerke aus. Nennen Sie in der Tabelle zu jedem Aspekt Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten.

Lehrwerk 1		Lehrwerk 2
	Organisation des Lernstoffs	
	Aufbau der Lektionen	
	Auswahl der Themen	
	Fantasie und Kreativität bei der Textgestaltung	
	Illustrationen, Farbigkeit	

Beim Vergleich der Lehrwerke hinsichtlich der in Aufgabe 6 genannten Kriterien werden Sie sicher erhebliche Unterschiede festgestellt haben. Diese Feststellung trifft oft sogar auf unterschiedliche Lehrwerke zu, die im selben Verlag erschienen und zum Teil von denselben Autoren erarbeitet worden sind.

Zu den „objektiven“ Faktoren, die wir auf Seite 12f. genannt haben, kommen also auch noch persönliche und rein finanzielle Faktoren hinzu: das Wissen, das Können und die Fantasie der Autoren und Autorinnen sowie die Bereitschaft des Verlages, für die Ausstattung eines Lehrwerks (Layout, Grafiker, Farbe, Bilder, multimediale Komponenten usw.) finanzielle Mittel zu investieren, um die „Ware Lehrwerk“ auf dem „Bildungsmarkt“ durchzusetzen.

Wir haben schon zu Beginn dieses Kapitels darauf hingewiesen, dass die genannten Faktoren sich im Laufe der Zeit verändern. Diese Veränderungen können plötzlich und tief greifend sein, sie können sich aber auch erst allmählich entwickeln. Der Bedarf an neuen Lehrwerken entsteht immer dann, wenn sich mehrere dieser Faktoren im gleichen Zeitraum verändern. Zur Illustration solcher Veränderungen möchten wir hier nur zwei Beispiele anführen.

Nehmen wir einmal die **übergreifenden soziokulturellen Faktoren**.

Die Beziehungen eines Landes zum Zielsprachenland, aber auch die Verhältnisse im Zielsprachenland selbst können sich verändern, aus politischen und ideologischen Gegnern können Partner werden. So haben sich z. B. die Beziehungen der Länder des ehemaligen „Ostblocks“ zu Deutschland seit der „Wende“ Ende der 1980er-Jahre radikal gewandelt. Nicht nur wegen der Wiedervereinigung Deutschlands und der veränderten landeskundlichen Fakten mussten in Ost und West die vorhandenen Lehrwerke überarbeitet oder neue entwickelt werden. In den sogenannten „Reformstaaten“ im Osten hatten die gesellschaftlich-politischen Veränderungen darüber hinaus weitreichende Auswirkungen sowohl auf die allgemein pädagogischen als auch auf die fachspezifischen Faktoren. So änderten sich z. B. die Leitvorstellungen zu Bildung und Erziehung, und auch der Deutschunterricht öffnete sich neuen Themen und Betrachtungsweisen. Durch die Öffnung nach Westen wurden gleichzeitig „westliche“, kommunikativ orientierte Unterrichtsmodelle bekannt, die – wenn auch in den einzelnen Ländern in unterschiedlichem Maße – in den neuen Lehrwerken ihren Niederschlag fanden. Ähnliche tief greifende Entwicklungen gab es z. B. auch im ehemaligen Jugoslawien.

Die Veränderung fachspezifischer Faktoren in den Bereichen Linguistik (z. B. **Pragmalinguistik**) und **Lernpsychologie** lässt sich deutlich an den seit Anfang der 1980er-Jahre entwickelten **kommunikativen Lehrwerken** und der wach-

senden Vermittlung von **Lernstrategien** und **Lerntechniken** in den Lehrwerken der 1990er-Jahre ablesen.

Zusammenfassung Lehrmethoden – und folglich auch Lehrwerke – sind „Kinder ihrer Zeit“; Lehrwerke verändern sich mit der Veränderung der genannten Bedingungen. Man muss deshalb von der Vorstellung Abschied nehmen, dass es irgendwann einmal die universell gültige Lehrmethode für den Fremdsprachenunterricht geben wird oder das „ideale Lehrwerk“, das „alle Probleme löst“. Das gilt nicht nur für Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, die in Deutschland „für die ganze Welt“ (sogenannte „universalistische Lehrwerke“) entwickelt werden. Denn auch wenn diese oft nach dem neuesten Stand der Fachdidaktik und -methodik gestaltet und in ihrer Aufmachung attraktiv sind, bedeutet das noch nicht, dass sie zwangsläufig in jedem Land zu einem besseren Unterricht führen. Sehr oft müssen sie an die länderspezifischen, regionalen bzw. ganz konkreten jeweiligen Unterrichtsbedingungen, wie sie sich aus den oben genannten Faktoren ergeben, angepasst, ergänzt und weiterentwickelt werden. Das gilt auch für Lehrwerke, die in anderen Ländern entwickelt wurden und vielleicht schon über Jahrzehnte „bewährt“ sind. Auch sie müssen den veränderten Bedingungen angepasst werden. Entscheidend ist, dass Sie als Lehrerin bzw. Lehrer sich mit den tatsächlichen Bedingungen, wie sie für Ihre Klasse gelten, auseinandersetzen und dass Sie andererseits die Gelegenheit bekommen, verschiedene Lehrwerke und Lehrmethoden kennenzulernen. Das Lehrwerk allein macht allerdings noch keinen (guten) Unterricht. Es kommt darauf an, wie Sie das Angebot des Lehrwerks im Unterricht umsetzen. Mit dieser Frage beschäftigen wir uns im folgenden Kapitel.

1.3 Zum Einsatz von Lehrwerken im Unterricht

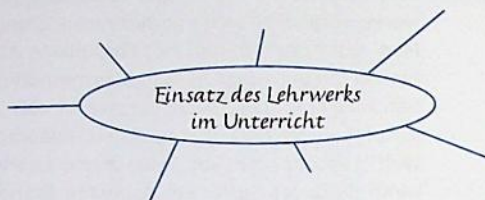
Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- die Begriffe *Lehrplan*, *Rahmenrichtlinien* und *Curriculum* definieren.
- Faktoren nennen, die die Arbeit mit dem Lehrwerk beeinflussen.
- Lehrwerke in Bezug auf die Adaptierbarkeit für den eigenen Unterricht beurteilen.
- Ihre eigene Rolle im Zusammenspiel zwischen Lehrplan, Lernenden, Lehrsituation und Lehrwerk beschreiben.
- beurteilen, ob ein Lehrwerk nach einem offenen oder geschlossenen Konzept gestaltet ist.
- bei offenen Lehrwerken einzelne Lehrwerkteile didaktisch nachvollziehbar miteinander verknüpfen.
- die Folgen einer Unterrichtsgestaltung mit einem offenen, flexiblen Lehrwerkangebot und die Folgen einer Unterrichtsplanung mit einem kleinschrittig steuernden Lehrwerk abwägen und nennen.

Mit einem „Gebilde“, das unter so komplexen Bedingungen entstanden ist, wie wir sie in Kapitel 1.2 (S. 11–15) geschildert haben, und das zudem auch eine starke persönliche Komponente (Autoren, Autorinnen, Verlag) enthält, sollen Sie nun Ihren Unterricht gestalten?! Dabei sind ja nicht nur die Entstehungsbedingungen von Lehrwerken komplex, sondern auch die Situation, in der Sie das Lehrwerk benutzen sollen. Auch hier wirken unterschiedliche Faktoren zusammen, die Sie berücksichtigen müssen.

Aufgabe 7

Welche Faktoren müssen Sie berücksichtigen, wenn Sie mit Ihrem Lehrwerk erfolgreich arbeiten wollen? Ergänzen Sie das Assoziogramm.



Haben Sie den Lehrplan als wichtigen Faktor genannt? Oder das Curriculum? Wissen Sie, ob es für Ihre Klassenstufe einen Lehrplan gibt?

1.3.1 Lehrplan, Rahmenrichtlinien und Curriculum

Unter einem **Lehrplan** im engeren Sinne verstehen wir eine Art Stoffverteilungsplan, der von einer übergeordneten Instanz (Schulleitung, Ministerium) für eine bestimmte Kursstufe aufgestellt worden ist. Er enthält meist Angaben zu Unterrichtsprinzipien allgemein, zur Verteilung des Lehrstoffs auf mehrere Lernjahre sowie Angaben zur Anzahl der Wochen- und Jahresstunden.

Ein aktuelles Beispiel für einen Lehrplan für das deutsche Gymnasium finden Sie hier:



<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26325>

Rahmenrichtlinien machen Aussagen allgemeiner Art zu einer bestimmten Schulstufe (Primarstufe, Sekundarstufe usw.) oder Zielgruppe (Zuwanderer usw.). Oft umfassen sie mehrere zusammengehörige Fächer, z. B. die verschiedenen Fremdsprachen, die an einem Schultyp unterrichtet werden. Sie geben allgemeine Hinweise zu Grundlagen und Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. Ein Beispiel für Rahmenrichtlinien für Englisch in der Sekundarstufe 1 finden Sie hier:



<http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/forum/niveau/niveng8.pdf>

Curricula gehen auf die Grundlagen und Voraussetzungen des Faches im Schulsystem des Landes ein und bemühen sich um eine Begründung der Didaktik und Methodik des Unterrichtsfaches.

Beispiele für ein Curriculum für Englisch als Fremdsprache und für den berufsorientierten Unterricht finden Sie hier:



<http://www.hoegy.de/hoegy/curricula/curricula78/englisch78.pdf>
<http://www.goethe.de/lhr/prj/kbu/deindex.htm>

Curriculum, Rahmenrichtlinien und Lehrplan sind in der Regel aufeinander bezogen und an denselben Grundprinzipien orientiert.

Aufgabe 8

Arbeiten Sie – wenn möglich – in Gruppen zusammen und beantworten Sie folgende Fragen:

Gibt es in Ihrem Land/für Ihre Schule einen verbindlichen Lehrplan oder ein verbindliches Curriculum?

Erfahren Sie den Lehrplan/das Curriculum als Hilfe oder knebeln diese Sie?

Wie sehr steuert das Lehrwerk Ihren Unterricht?

Wir wissen nicht, mit welchem Lehrwerk Sie arbeiten (möchten) und welche Angaben „Ihr“ Lehrplan enthält, deshalb geht unsere nächste Aufgabe von einer fiktiven Annahme aus. Das Beispiel ist aber durchaus realistisch.

Stellen Sie sich die beiden folgenden Situationen vor:

Sie unterrichten eine Anfängerklasse. Das Lehrwerk, das Sie benutzen (wollen), führt das Perfekt erst im zweiten Band ein, der Lehrplan schreibt aber die Behandlung des Perfekts aus kommunikativen Gründen („die Schüler sollen erzählen, was sie am Wochenende gemacht haben“) schon sehr früh vor.

Oder Sie benutzen ein modernes Lehrwerk, dort wird das Perfekt schon relativ früh eingeführt, in „Ihrem“ Lehrplan wird es jedoch als „schwierige, da zusammengesetzte Form“ erst für das zweite Lernjahr vorgesehen.

Aufgabe 9

Was würden Sie in den beiden oben beschriebenen Fällen tun?

Ein weiterer Faktor, der in engem Zusammenhang mit dem Lehrplan oder dem Curriculum steht, sind die **Lernziele**.

Das Lehrstoffangebot in Ihrem Lehrwerk ist nach bestimmten Lernzielen ausgewählt und aufgebaut. Das können grammatische Lernziele sein (z. B. bestimmte Regeln kennen, bestimmte Strukturen anwenden können), das kann die Beherrschung bestimmter Wortschatzbereiche sein (z. B. Wortschatz zum Thema „Familie“ oder „Umwelt“ usw.), das können bestimmte **Fertigkeiten** sein (z. B. Kommunikation in verschiedenen Alltagssituationen oder Schreiben bestimmter Gebrauchstexte usw.). Die Lernziele bestimmen nicht nur Auswahl, Gewichtung und **Präsentation** des Lernstoffs, sondern auch die Übungsformen (z. B. Strukturübungen zum Einschleifen grammatischer Strukturen, Simulation von Kommunikation in **Rollenspielen** usw.).

1.3.2 Lehrwerk und Unterricht

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- von Ihnen und von Ihren Lernenden abhängige Faktoren nennen, die die Arbeit mit dem Lehrwerk beeinflussen.

Ein Faktor, der für Sie vielleicht sogar der wichtigste ist, sind die Lernenden, Ihre Schülerinnen und Schüler oder Kursteilnehmenden. Lehrwerke werden generell für eine Lernstufe – also etwa für den Anfangsunterricht mit elfjährigen Schülern oder für fortgeschrittene Lernende in der Gymnasialstufe usw. – erstellt und nicht für eine bestimmte und konkrete Klasse. Lehrwerkautoren schreiben quasi für eine „Phantomgruppe“, sie kennen Ihre Lernenden nicht. Das Vorwissen, die Vorlieben und die Interessen der Lernenden sind aber ein wichtiger Aspekt, der bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden muss.

Die Lehrwerkautoren wissen auch nicht, unter welchen realen Arbeitsbedingungen das Lehrwerk eingesetzt werden wird. Das betrifft z. B. die Klassenstärke (15 oder 35 Schüler), die räumlichen Verhältnisse (festgeschraubte oder frei bewegliche Tische und Stühle). Häufig kennen sie auch die institutionellen Bedingungen nicht, z. B. die Zahl der zur Verfügung stehenden **Unterrichtseinheiten** (pro Woche oder Schuljahr), die Ausstattung mit Medien usw. Sie als Lehrende müssen das Lehrwerk also in jedem Fall an Ihre Unterrichtssituation anpassen.

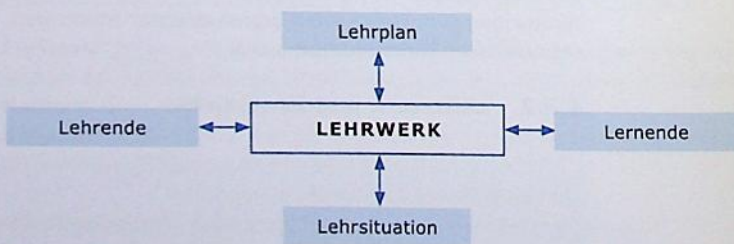
Da Sie nicht jedes Jahr ein neues bzw. aktualisiertes Lehrwerk einführen können, muss der Wunsch nach attraktiven aktuellen Texten und Informationen auf anderen Wegen befriedigt werden. Das gilt besonders für landeskundliche Informationen und Texte, aber auch für Sachtexte zu aktuellen Themen. Solche Angebote finden Sie entweder auf den Internetseiten des Lehrwerks bzw. des entsprechenden Verlags oder frei im Internet.

Ein wichtiger „Unterrichtsfaktor“ sind natürlich auch Sie selbst! Denn Sie, nicht das Lehrwerk, gestalten in erster Linie den Unterricht! Auch wenn das Lehrwerk Ihnen insgesamt gefällt und Sie möglichst viel daraus verwenden wollen, so wird es doch immer wieder Teile geben, die Ihren Vorstellungen von einem „guten Unterricht“ oder von einem „guten Lehrwerk“ oder von einem interessanten Text, einer guten Übung usw. nicht entsprechen und die Sie deshalb nach Ihren Vorstellungen abändern wollen. Mit dieser Fernstudieneinheit wollen wir Sie auch ermutigen, souverän mit Ihrem Lehrwerk umzugehen.

Aus alledem wird klar: Das „Lehrwerk“ ist nicht „identisch“ mit dem Unterricht, den Sie mit Ihrer Klasse durchführen. Das Lehrwerk ist vielmehr ein Angebot zur Unterrichtsgestaltung, das Sie

- im Hinblick auf einen eventuell existierenden Lehrplan und
- gemäß Ihren eigenen Vorstellungen
- an die ganz konkrete Lehrsituation in der ganz konkreten Klasse und
- an die Schüler dieser Klasse anpassen müssen.

Grafisch könnte man das so darstellen:



1.3.3 Offene und geschlossene Materialangebote

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- den Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Angeboten bei der Organisation des Lehrstoffs beschreiben.
- wichtige Vor- und Nachteile der jeweiligen Angebotsform nennen.
- einschätzen, welche unterschiedlichen Anforderungen bei offenen bzw. geschlossenen Angeboten an Sie als Lehrer/Lehrerin gestellt werden.

Ein weiterer Faktor, der Ihre Unterrichtsplanung betrifft, liegt in der Organisation des Lehrstoffs im Lehrwerk.

Aufgabe 10

Bitte lesen Sie die folgenden drei Zitate aus den Lehrerhandbüchern zu den Lehrwerken *Tangram aktuell A1/1 (1)*, *Berliner Platz 1 (2)* und *Passwort Deutsch 1 (3)*.

- a) Beschreiben Sie kurz mit eigenen Worten das jeweilige Konzept der drei Lehrwerke.

Lehrwerkbeispiel 1

Tangram aktuell ist transparent und flexibel: Der Aufbau der Lektionen orientiert sich am Unterrichtsverlauf und ist so für Lehrende und Lernende leicht nachvollziehbar. Jede Lektion ist in mehrere Sequenzen unterteilt, jede Sequenz behandelt einen thematischen Aspekt in einem kompletten methodischen Zyklus: Präsentation neuer Sprache im Kontext mit inhaltsbezogenen Aufgaben, Herausarbeitung von neuem Wortschatz und neuen Strukturen nach dem Prinzip der gelenkten Selbstentdeckung, freie Anwendung mit teilnehmerorientierten Aufgabenstellungen in Rollenspielen oder Gesprächen. Die mehr oder weniger intensive Einbeziehung des Arbeitsbuchs in den Unterricht und die ausführlichen Lehrerbuchhinweise ermöglichen eine für verschiedene Zielgruppen differenzierte Unterrichtsplanung.

(© *Tangram aktuell A1*, Lehrerhandbuch, S. VII)

Lehrwerkbeispiel 2

Aufbau: Die Unterrichtsvorschläge stellen eine von vielen Möglichkeiten (und potenziellen Varianten) dar, den Unterricht mit *Berliner Platz 1* durchzuführen, und sind so aufgebaut, dass Sie auf einen Blick erkennen können, welche Informationen für Sie wichtig sind. Je nach Erfahrung werden das mehr oder weniger sein.

(© *Berliner Platz 1*, Lehrerhandreichungen, S. 14)

Lehrwerkbeispiel 3

Das Kursbuch: Es enthält alles, was Sie brauchen, um den Lernstoff im Kurs zu vermitteln. Dank des transparenten und kleinschrittigen Aufbaus können Ihre Lernenden, wenn sie einmal eine Stunde versäumt haben, die Seiten auch allein nacharbeiten bzw. sicher zu Hause wiederholen. Mehr Spaß macht natürlich die Arbeit in der Gruppe, mit Ihrer Unterstützung.

(© *Passwort Deutsch 1*, Lehrerhandbuch, S. 4)

- b) Bei welchem Lehrwerk ist es Ihrer Meinung nach leichter, das Angebot entsprechend Ihren Unterrichtsbedingungen zu adaptieren, bei welchem sind Sie in der Unterrichtsvorbereitung mehr gefordert? Markieren Sie.

	<i>Tangram aktuell 1A</i>	<i>Berliner Platz 1</i>	<i>Passwort Deutsch 1</i>
leichter zu adaptieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eher schwer zu adaptieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fordert mehr Unterrichtsvorbereitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fordert weniger Unterrichtsvorbereitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielleicht gingen Sie bisher davon aus, dass ein Lehrwerk, bei dem sich „der Aufbau der Lektionen am Unterrichtsverlauf orientiert“, oder ein Lehrwerk mit „transparentem, kleinschrittigem Aufbau“ weniger Aufwand bei der Unterrichtsvorbereitung bedeutet als ein Lehrwerk mit einem „offenen, flexiblen Konzept“? Vielleicht dachten Sie, dass man ein eher linear aufgebautes Lehrwerk einfach so übernehmen und Seite für Seite „durchziehen“ kann?

Bei unseren bisherigen Überlegungen zum Einsatz von Lehrwerken ist sicher schon deutlich geworden, dass man kein Lehrwerk einfach Seite für Seite durchnehmen kann und dass alle Lehrwerke an die besondere Unterrichtssituation angepasst werden müssen. Wir möchten sogar behaupten, dass Lehrwerke mit „geschlossenen Konzepten“, bei denen durch die Anordnung der Teile im Buch ein bestimmter Unterrichtsverlauf quasi abgebildet werden soll, sich überhaupt nicht leicht an Ihre Unterrichtssituation vor Ort anpassen lassen und größere Schwierigkeiten bei der Unterrichtsvorbereitung bereiten können als Lehrwerke mit „offenen Konzepten“, bei denen die Teile nicht so stringent aufeinander bezogen und nur locker verknüpft sind.

Aufgabe 11

Warum ist es nicht so leicht, „geschlossene Lehrwerksysteme“ an unterschiedliche Unterrichtssituationen zu adaptieren? Notieren Sie einige Gesichtspunkte.

Lehrwerke mit offeneren Konzepten bieten häufig Hilfen an, wie die Teile miteinander verknüpft werden können. Als Beispiel zeigen wir Ihnen, wie das in dem Lehrwerk *Optimal A1* gelöst wurde. Ähnliche Lösungen finden Sie auch in anderen Lehrwerken.



Im Folgenden finden Sie einen Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs *Optimal A1*.

4 Tagesablauf – Arbeit – Freizeit	
Am Morgen	Tagesablauf beschreiben 30
Im Büro	Begrüßen und verabschieden – Termine vereinbaren 30
Das Interview	Ein interview machen – Tätigkeiten beschreiben 31
Freizeit	Freizeit beschreiben – Arbeit und Freizeit 32
Training	Gespräche im Alltag 33
Wortschatz	Wie spät ist es? – Tagesablauf – Beruf 34
Aussprache	Lange und kurze Vokale – Einen Text sprechen – Schwierige Wörter ... 35
Grammatik	Satz: trennbare Verben und Satzklammer – Artikelwörter und Substantiv: „ein-, kein-“ – Negation – Satzbaupläne: Verb und Ergänzungen ... 36



© Optimal A1, Lehrbuch, S. 3

Wie könnte nun der Text „Am Morgen“ im Unterricht eingesetzt werden, damit die im Inhaltsverzeichnis genannten Inhalte „Wortschatz“ und „Grammatik“ vermittelt werden können?

Aufgabe 12



Entwickeln Sie einen Unterrichtsentwurf nach dem unten stehenden Raster.

Am Morgen

Um 6 Uhr klingelt der Wecker. Sara Becker steht nicht gerne auf. Sie bleibt noch einen Moment liegen – fünf, sechs Minuten – und hört Radio. Sie steht langsam auf. Es ist Viertel nach sechs. Zuerst duscht sie, dann holt sie die Zeitung und macht das Frühstück. Sie kocht Wasser und macht Kaffee. Etwa um sieben Uhr frühstückt sie. Sie isst Cornflakes und liest die Zeitung.

Um Viertel nach sieben geht sie los. Sie schließt die Tür und rennt zur U-Bahn. Die U-Bahn fährt genau um 7 Uhr 30 ab. Heute ist die U-Bahn voll und Sara findet keinen Platz.

Es ist Viertel vor acht. Die U2 kommt im Stadtzentrum an: U-Bahn-Station Spittelmarkt. Sara steigt aus und geht zu Fuß weiter.



© Optimal A1, Lehrbuch, S. 30

Schritt/Zeit	Teillernziel	Lerneraktivität	Lehreraktivität	Materialien	Medien
1. _____ Min.					

Aufgabe 13

Vergleichen Sie nun Ihren Vorschlag aus Aufgabe 12 mit dem Vorgehen des Lehrwerks.

a) Was ist in Ihrem Vorschlag ähnlich?

b) Was ist in Ihrem Vorschlag anders?



4 Wortschatz

Wie spät ist es?

A 13

a) Wie spät ist es?

Dialog 1 _____
Dialog 2 _____

b) Wann sagt man was?

Guten Morgen!
Guten Tag!

→ Ü 14 - 15

- **Wie spät ist es?**
 - Ein Uhr. / Eins.
 - Halb drei. - Viertel vor drei. - Viertel nach drei.
- **Wann kommst du?**
 - Um ein Uhr. / Um eins.
 - Um halb drei. - Um Viertel vor drei. - Um Viertel nach drei.

© Optimal A1, Lehrbuch, S. 34



Satzbaupläne: Verb und Ergänzungen

06.00 Uhr **Der Wecker** klingelt. Sara Becker steht auf. Sie ist Journalistin.

09.00 Uhr Sara Becker bereitet das Interview vor.

15.00 Uhr Sara trifft Karl Kuhn. Karl Kuhn ist Student und Nachportier. Sie machen das Interview und Fotos.

16.30 Uhr Sara schreibt den Artikel.

A 25

a) Markieren Sie das Verb und das Subjekt.

b) Ergänzen Sie die Sätze.

→ Ü 23 - 24

Subjekt und Verb

Subjekt: Der Wecker Verb: klingelt.

Wer? oder Was?

Subjekt, Verb und Akkusativ-Ergänzung

Subjekt: Sara Becker Verb: bereitet Akkusativ-Ergänzung: das Interview vor.

Wer? oder Was? Wen? oder Was?

Subjekt, Verb und Nominativ-Ergänzung

Subjekt: Sie Verb: ist Nominativ-Ergänzung: Journalistin.

Wer? oder Was? Wer? oder Was?

© Optimal A1, Lehrbuch, S. 37

Wenn Ihre Planung vom Vorgehen des Lehrwerks abweicht, heißt das nicht, dass Ihr Vorschlag schlechter oder gar falsch ist. Es gibt verschiedene Wege, um dasselbe Ziel zu erreichen. Nicht zuletzt sind alle Schüler und Klassen unterschiedlich.

Aufgabe 14

Sehen Sie sich nun Ihr eigenes Lehrbuch an und beantworten Sie folgende Fragen:

- a) Ist es eher nach einem „offenen“ oder eher nach einem „geschlossenen Konzept“ gestaltet?

- b) Im Falle eines „offenen“ Konzepts: Gibt es Angaben (Hilfen) zur Verknüpfung der Teile?

- c) Ist Ihr bisheriger Aufwand für die Adaption an Ihre Unterrichtssituation eher gering oder eher groß? Warum?

Im folgenden Teilkapitel wollen wir einige der Faktoren, die wir hier nur „ange-tippt“ haben, näher betrachten.

1.3.4 Die Lehrsituation und das Lehrwerk

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- wichtige Unterrichtsbedingungen nennen, die die Lehrsituation beeinflussen.
- Arbeitsbedingungen nennen, die sich negativ auf die Arbeit mit dem Lehrwerk auswirken können.

Die Lehrsituation (oder die Unterrichtssituation) wird durch die realen Arbeitsbedingungen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen an Ihrer Schule bestimmt. In der folgenden Aufgabe möchten wir diese Bedingungen konkret fassen.

Aufgabe 15

Wie ist Ihre Lehrsituation?

- a) Beschreiben Sie.

Klassenstärke: _____

Stunden pro Woche: _____

Stunden pro Lernjahr/Lernstufe: _____

Ausstattung des Unterrichtsraums (Bestuhlung, Tafel, Wände, Verdunklungsmöglichkeit, eigener Sprachenraum usw.):

Einsatzmöglichkeiten von Medien: _____

Anderes: _____

- b) In welchen Punkten gibt es Probleme mit Ihrem Lehrwerk? Warum?

Die folgenden, hier beispielhaft genannten Punkte können mit den Intentionen des Lehrwerks „kollidieren“:

- **Klassenstärke:** Mit einer Klasse, in der nur 15–20 Schülerinnen und Schüler sind, kann man erfahrungsgemäß einen anderen Unterricht gestalten als mit einer Klasse, in der 50 und manchmal noch mehr Schüler sitzen (z. B. flexible Handhabung der Sozialformen, schüleraktivierende Aufgabenstellungen, Differenzierung, **entdeckendes Lernen**, **Projektarbeit**, stärkere individu-

elle Betreuung usw.). Entsprechend muss auch der Einsatz des Lehrwerks und der Begleitmedien der jeweiligen Klassensituation angepasst werden.

- **Unterrichtsraum:** In manchen Ländern ist der Frontalunterricht die übliche Unterrichtsform, in anderen wird vieles in Gruppenarbeit erledigt. Entsprechend ist das Mobiliar der Klassenzimmer ausgewählt und angeordnet. Für den Frontalunterricht ist es am besten, wenn der Lehrer auf einem Podium steht und die Bänke der Schüler in fest gefügten Reihen hintereinander stehen. Für Gruppenarbeit eignen sich dagegen „locker“ angeordnete Vierertische, die man zur Seite schieben kann, wenn man in der Mitte des Klassenraums eine „Bühne zum Spielen“ braucht, usw.
In manchen Schulen gibt es einen separaten Raum für den Deutschunterricht, der mit Plakaten, Fotomontagen und Texten dekoriert und mit einer Handbibliothek versehen ist. In anderen Schulen muss der Deutschunterricht im Physikraum (mit festgeschraubten, ansteigenden Sitzreihen) durchgeführt werden, weil akuter Raummangel herrscht.
- **Medien:** In Ihrer Schule wird ein „modernes“ Lehrwerk eingeführt, und Sie müssen feststellen, dass sich der Einsatz der zum Lehrwerk gehörenden audiovisuellen Unterrichtsmedien, die fest im didaktischen Konzept des Lehrwerks verankert sind, nicht verwirklichen lässt, weil Sie z.B. nicht ständig einen Tageslichtprojektor oder ein Videogerät/einen DVD-Player in Ihrer Klasse zur Verfügung haben (oder weil – ganz einfach – wieder einmal der Strom ausgefallen ist). Auch steht nicht an allen Schulen ein Computerraum zur Verfügung, sodass die inzwischen bei allen Lehrwerken angebotenen Internetkomponenten nicht genutzt werden können, es sei denn von den Schülern und Schülerinnen, die privat über einen PC mit Internetanschluss verfügen.
Es kann auch sein, dass Sie zwar einen Tageslichtprojektor haben, der aber schon ziemlich alt und verkratzt ist und Sie den Raum nicht verdunkeln können: Folien sind dann nutzlos, man sieht nichts.
- **Umweltbedingungen:** In manchen Klassenzimmern behindern bzw. beeinträchtigen Hitze/Kälte/Luftfeuchtigkeit usw. oder Lärm, der von draußen ins Klassenzimmer dringt, die Entfaltung des didaktisch-methodischen Konzepts.

Für solche und viele ähnliche Fälle müssen Sie bei Ihrer Unterrichtsplanung Vor-sorge treffen, indem Sie das Lehrwerkkonzept und die realen Arbeitsbedingungen aufeinander abstimmen.

1.3.5 Die konkrete Lernergruppe

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- die wichtigsten Kriterien zur Erstellung eines Profils der jeweiligen Lernergruppe nennen.
- die wichtigsten Leitfragen auflisten, die helfen, die Lernerperspektive bei der Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen.
- Unterrichtsmaterial nach lernerbezogenen Aspekten auswerten.

Haben Sie im Unterricht auch schon die Erfahrung gemacht, dass eine Lektion, die in einer Lernergruppe „gut ankommt“, im Parallelkurs oder im Folgejahr „danebeneht“? Das liegt ganz einfach daran, dass jede Lernergruppe anders ist, eine eigene Dynamik entfaltet und ein anderes Gruppenprofil entwickelt, das auch die einzelnen Lernenden beeinflusst.

Deshalb genügt es nicht, eine Lektion „ein für alle Mal“ vorzubereiten und dann immer wieder nach demselben Schema zu unterrichten. Sie müssen Ihre Unterrichtsplanung für jede Lernergruppe neu durchdenken. Dafür können Sie folgenden Punktekatalog verwenden.

Aufgabe 16

Bitte notieren Sie folgende Angaben zu Ihrer derzeitigen (oder einer früheren) Lernergruppe:

Meine Lernergruppe

Altersgruppe: _____

Schultyp (Berufsschule, Gymnasium usw.):

Muttersprache(n): _____

Deutsch als wievielte Fremdsprache: _____

Bisherige Erfahrungen mit dem Lernen einer Fremdsprache: _____

Beziehung zur deutschen Sprache: _____

Beziehung zu den deutschsprachigen Ländern: _____

(Vor-)Wissen über die deutschsprachigen Länder: _____

Lerntraditionen: _____

Zusammensetzung der Klasse (weiblich/männlich):

Dynamik/Sozialverhalten/Konzentrationsfähigkeit: _____

Motivation: _____

Leistungsbereitschaft: _____

Vorlieben/Abneigungen (bestimmte Themen, Methoden usw.):

Besondere Begabungen (szenisch, zeichnerisch, musikalisch usw.):

Alle diese Faktoren – und sicher noch weitere – können das Unterrichtsgeschehen in ganz erheblichem Maß beeinflussen. Werden sie nicht im Vorfeld bedacht, können sie eine noch so ausgefeilte Planung einer Unterrichtseinheit zunichtemachen oder dem Unterricht eine ganz unerwartete Wendung geben.

Eine gute Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung ist deshalb, dass man den jeweiligen Abschnitt im Lehrwerk nicht nur mit der Absicht einer möglichst perfekten Aufgliederung und Präsentation des Lehrstoffs aufbereitet, sondern ihn auch „aus der Perspektive der Lernenden“ betrachtet.

Leitfragen hierfür könnten sein:

- Was könnte die Lernenden an diesem Abschnitt interessieren?
- Wo gibt es möglicherweise Probleme?
- Wo kann man an Vorwissen und Vorerfahrungen anknüpfen?
- Was können die Lernenden selbstständig (in Partner-, Gruppenarbeit) erarbeiten?
- Wie kann man den Lernprozess anregen und unterstützen?
- Was müsste man weglassen, was ergänzen?

Manchmal zwingen einen die Umstände auch, das Lehrwerk ganz beiseitezuliegen und auf pädagogische Fragen einzugehen (z. B. Konflikte; Störungen in der Klasse) oder es ergibt sich die Gelegenheit, auf eine aktuelle Frage einzugehen, die die Lernenden selbst in den Unterricht einbringen. Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer legen sich deshalb bei der Planung und Gestaltung nicht auf ein starres Unterrichtsschema, einen minutiös geplanten Unterrichtsablauf und „programmiertes“ Lernerverhalten fest, das sie dann „um jeden Preis durchzudrücken“ suchen. Sie überlegen vielmehr bereits bei der Unterrichtsplanung, was sie machen können, wenn unvorhergesehene Probleme auftauchen.

Solche **Probleme** können zum Beispiel sein:

- Man hat mit viel Überlegung und Mühe zu Hause Folien für den Tageslichtprojektor oder eine Präsentation vorbereitet – und dann funktioniert der Tageslichtprojektor bzw. der Beamer nicht!
- Man möchte ein Gedicht erarbeiten, aber die Klasse ist wegen eines Vorfalls in der Pause ganz verstört und unruhig – keine Atmosphäre für Gedichte in dieser Stunde!
- Die Schüler sind völlig unkonzentriert und nervös, weil in der nächsten Stunde eine wichtige Mathe-Schularbeit stattfindet.
- Usw.

Sehen Sie sich jetzt einmal die nächste Lektion in Ihrem Lehrwerk an und versuchen Sie, diese Lektion ganz bewusst „mit der Brille Ihrer Schülerinnen und Schüler“ zu sehen.

Aufgabe 17

Beantworten Sie folgende Fragen:

- a) Was würde Sie als Schüler/Schülerin an den Themen, Situationen und Rollen interessieren, was würde Sie langweilen?

- b) Welche Aufgaben und Übungen würden Sie als Schüler/Schülerin gern bearbeiten, welche würden Sie nicht gern machen?

- c) Wo könnten die Lernenden selbstständig arbeiten und Sie sich ganz in den Hintergrund stellen?
-

- d) Was müsste man an der Lektion verändern, weglassen, ergänzen usw., damit sie für Ihre Schüler und Schülerinnen attraktiver würde?
-

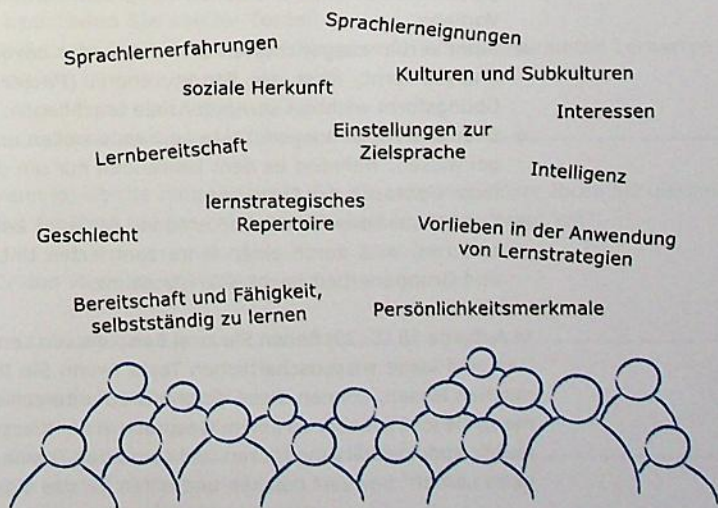
Es gibt auch noch andere lernerbezogene Aspekte, die Sie berücksichtigen sollten. Dabei geht es aber weniger um die Klasse als Ganzes, sondern mehr um einzelne Lernende, nämlich um die Frage, welchem Lernertyp diese angehören. Dies wollen wir im nächsten Teilkapitel kurz ansprechen.

1.3.6 Individuelle Unterschiede zwischen Lernenden

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- die Bedeutung individueller Unterschiede zwischen Lernenden beschreiben.
- mögliche Auswirkungen Ihrer eigenen individuellen Vorlieben beim Sprachenlernen auf Ihren Unterricht nennen.
- Maßnahmen nennen, die notwendig sind, um individuellen Unterschieden in der Klasse gerecht zu werden.

Zwischen einzelnen Lernenden einer Kursgruppe gibt es immer erhebliche Unterschiede, die – in Wechselwirkung miteinander – das Lernen beeinflussen können. Denken Sie z. B. an folgende Unterschiede:



Ein unter Lehrerinnen und Lehrern (aber auch unter Didaktikern und Eltern) beliebter Unterschied ist der zwischen Lerntypen bzw. Lernstilen. Die Idee, man könnte Lernende nach ihrem Lernstil oder Lerntyp einteilen, wird von Autoren wie z. B. Vester (1998), der Lernende aufgrund ihrer Vorliebe für bestimmte Sinneskanäle (visueller, auditiver, taktiler Lernstil) definiert, oder Kolb (1984) vertreten, der zwischen Den kern, Entdeckern, Praktikern und Pragmatikern unterscheidet. Wie beliebt auch immer: Die Idee unveränderlicher Lerntypen oder

Lernstile ist unter Wissenschaftlern umstritten (vgl. Creß 2006; Pashler u. a. 2008): Die Begriffe *Lernstil* und *Lerntyp* werden in der Fachliteratur unterschiedlich und widersprüchlich definiert, die Validität von Forschungsinstrumenten, die eingesetzt werden, um den Lernstil bzw. Lerntyp bei Lernenden zu ermitteln, ist oft fraglich und die empirische Evidenz für die vorgeschlagenen Kategorisierungen oft unbefriedigend. Lerntypen- oder Lernstiltests, die man in manchen Lehrwerken oder didaktischen Veröffentlichungen vorfindet, sowie Ansprüche in Bezug auf ein lernstiltypgerechtes Lernen und Unterrichten sind deshalb mit Vorsicht zu genießen.

Fest steht allerdings, dass Lernende in der Regel bestimmte Vorlieben haben in Bezug auf die Art und Weise, wie sie Informationen verarbeiten und beim Sprachenlernen vorgehen. Grotjahn (2007, S. 328) z. B. bespricht Unterschiede wie: analytisch vs. global, reflexiv vs. impulsiv und **ambiguitätstolerant** vs. -intolerant. Bei individuellen Lernenden kann man Kombinationen solcher Vorlieben beobachten, wie z. B. global – impulsiv – ambiguitätstolerant oder analytisch – reflexiv – ambiguitätsintolerant.

Wahrscheinlich können Sie gut einschätzen, wie Sie beim Sprachenlernen am liebsten vorgehen. Sie sind jedoch nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende. Untersuchungen kamen zu dem Ergebnis, dass individuelle Lernpräferenzen von Lehrerinnen und Lehrern einen starken Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben. Jeder Mensch hat nun einmal die Neigung, anderen Menschen das eigene Lernverhalten nahezulegen – man hat ja damit seine positiven Erfahrungen gemacht. Aber genau das kann sich kontraproduktiv auswirken. So können bestimmte Lernende durch bestimmte Lehrverfahren eher „blockiert“ oder besonders gefördert werden. Hier dafür einige Beispiele:

- Die **audiolinguale** Präsentation des neuen Lehrstoffs (d. h. über das Hören/ Nachsprechen) bevorzugt eindeutig die eher auditiv orientierten Lernenden und benachteiligt die anderen.
- Die **audiovisuelle** Methode (d. h. über Ton und Bild) bevorzugt visuell ausgerichtete Lernende und benachteiligt z. B. Lernende mit einer eher verbalen Vorliebe.
- Beim verbal ausgerichteten Lernenden, der bevorzugt durch Erklärung und Analyse lernt, lässt der Strukturedrill (**Pattern drill**) als dominierende Übungsform wichtige Lernpotenziale brachliegen.
- Eher analytisch ausgerichtete Lernende wollen unbedingt die Grammatikregel wissen, während es dem Lehrenden nur um den korrekten kommunikativen Gebrauch der Form geht.
- Der interaktionsorientierte Lernende (er lernt am besten im Austausch mit anderen) wird durch einen lehrerzentrierten Unterricht mit wenig Partner- und Gruppenarbeit nachhaltig gehemmt.

In Aufgabe 18 (S. 29) finden Sie zwei Beispiele von Lernertypentests. Wie gesagt: Das sind keine wissenschaftlichen Tests (wenn Sie Ihre Lernenden beide Tests machen lassen, können diese durchaus zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen), sie können aber zu einem Gespräch in der Klasse (in Gruppen) über Selbst- und Fremdeinschätzung führen und somit das Thema „Individuelle Unterschiede beim Lernen“ bewusst machen und Hilfen für das eigene Lernen vermitteln.

Für die folgende Aufgabe brauchen Sie eine/Ihre Lernergruppe, mit der Sie einen der folgenden Lerntypen-Tests machen. Sie können den Test aus *Passwort Deutsch* unter

<http://www.passwort-deutsch.de/lernen/band3/lektion17/aktivitaet07.htm>

(mit Auswertung) nehmen und/oder den folgenden Test aus der Fernstudieneinheit *Lernerautonomie und Lernstrategien* von Peter Bimmel und Ute Rampillon (2000).

Aufgabenblatt 12 für Unterrichtende

Welcher Lernertyp bin ich? Wie lerne ich am besten?

Kreuzen Sie die Ihnen entsprechenden Felder an. Prüfen Sie dann, welchen Lernertypen Sie sich eher und welchen Sie sich weniger zuordnen würden.

Zugangsweisen	Häufigkeit der Anwendung			
	sehr gern	gern	gleichgültig	ungern
Abbildungen, Grafiken zum Lernstoff betrachten				
viele Beispiele sammeln				
auswendig lernen und laut aufsagen				
Schlussfolgerungen aus Vorwissen ziehen				
Lernstoff mit anderen diskutieren				
Notizen anfertigen				
Vorgang/Lernstoff genau beobachten				
andere befragen				
Poster, Karteien u. Ä. basteln				
Lernstoff von DVD o. Ä. anhören				
Lernstoff mit Erfahrungen verbinden				
Lernstoff gliedern				
Lerngegenstand anfassen, bewegen, formen				
Lernstoff anderen erklären				

© Bimmel/Rampillon 2000, S. 80

Aufgabe 18

Wie beurteilen Sie solche Tests?

- a) Sind solche Tests in der Lage, Hinweise für einen bestimmten Lernertyp zu geben?

- b) Wenn ja, welche Hilfen könnten Sie als Lehrerin/Lehrer Ihren Schülerinnen und Schülern für das eigene, individuelle Lernen vermitteln?

für den visuellen Lerntyp

für den auditiven Lerntyp

für den kommunikativen Lerntyp

für den haptischen Lerntyp

Ein wichtiges Ergebnis eines solchen Lernertyp-Tests kann die folgende Erfahrung sein: Den reinen Lernertyp X oder Y gibt es in unserer Kursgruppe gar nicht, alle haben Vorlieben, die unterschiedlichen Typen zugeordnet werden. Natürlich gibt es genetische Eigenschaften, manches ist kulturell bedingt, anderes anerzogen. Mit dem Erwerb neuer Lernstrategien ändern sich auch die Verhaltensweisen beim Lernen: Der Lernende wird flexibler, offener für andere Strategien, vielfältiger, kurz: ein besserer Lernender, der leichter und effektiver lernt. Entscheidend ist also die Frage, welche didaktisch-methodischen Schwerpunkte Ihr Lehrwerk setzt: Wird der individuell Lernende durch das Lehrwerk eher gefördert oder eher benachteiligt? Wie müsste Ihr methodisch-didaktisches Angebot aussehen, damit möglichst alle Lernenden optimal gefördert und gefordert werden?

1.3.7 Die Lehrenden und das Lehrwerk

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- Leitfragen in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung stellen und diese Fragen beantworten.
- die Formulierung „Inszenierung des Unterrichts“ mit Inhalt füllen.

In diesem Teilkapitel geht es um Sie als Lehrende, um Ihre Rolle beim Einsatz des Lehrwerks im Unterricht. Wir hoffen, dass Sie mit dem Lehrwerk, das Sie vielleicht nicht selbst ausgewählt haben, gern unterrichten und dass es im Wesentlichen Ihren Vorstellungen von einem guten Lehrwerk entspricht. Das Lehrwerk allein aber macht ja noch keinen Unterricht. Den Unterricht „machen“ Sie und die Lernenden. Das Lehrwerk ist dabei nur ein Mittel zum Zweck, ein Angebot, das Sie und Ihre Schülerinnen und Schüler erst zum Leben erwecken. Was müssen Sie konkret dazu tun? Und welche Rolle spielt das Lehrwerk in Ihrem Unterricht? Diesen Fragen wollen wir nun mit der folgenden Aufgabe 19 nachgehen.

Aufgabe 19

Was tun Sie zur Vorbereitung einer ganz normalen Deutschstunde?

- a) Bitte notieren Sie, was Sie vor dem Unterricht tun (z. B. Lehrwerk durchsehen, Material erstellen, Texte suchen usw.). Und wie viel Zeit brauchen Sie durchschnittlich dafür?

Aktivitäten vor dem Unterricht	Zeit

- b) Notieren Sie nun, was Sie (und Ihre Lernenden) während des Unterrichts tun (z. B. Arbeit mit dem Lehrbuch, Test, **Freiarbeit** usw.). Geben Sie wieder an, wie viel Zeit Sie dafür benötigen.

Aktivitäten während des Unterrichts	Zeit

Liegen wir falsch mit der Annahme, dass Sie und Ihre Lernenden wahrscheinlich ziemlich viel Zeit mit dem Lehrwerk und den dazugehörigen Begleitmaterialien verbringen, und zwar sowohl vor dem Unterricht (Unterrichtsplanung anhand des Lehrwerkangebots) als auch im Unterricht selbst (Arbeit mit dem Lehrwerk)?

Untersuchungen zum Englischunterricht in der Erwachsenenbildung aus dem Jahr 1987 haben ergeben, dass etwa 80 Prozent der Unterrichtszeit mit dem Lehrwerk bestritten werden (vgl. Helbig u. a. 2001, S. 1037). Neuere Untersuchungen bestätigen diese Lehrwerkdominanz (vgl. Meyer 2004, S. 78–81). Aus diesem hohen Anteil der Arbeit mit dem Lehrwerk leiten wir folgende Feststellungen für unser Thema ab:

1. Das Lehrwerk spielt eine eminent wichtige Rolle im Sprachunterricht.
2. Lehrer bzw. Lehrerin und Lernende verbringen viel Zeit mit dem Lehrwerk.
3. Der Lehrer/Die Lehrerin verbringt noch mehr Zeit mit dem Lehrwerk als die Lernenden.
4. Der Lehrer/Die Lehrerin verbringt mindestens so viel Zeit mit dem Lehrwerk bei der Unterrichtsvorbereitung wie im Unterricht selbst, vielleicht sogar mehr.
5. Könnte man ein Lehrwerk Seite für Seite, Zeile für Zeile so abarbeiten, wie es ist, müsste man weniger Vorbereitungszeit investieren.
6. Es ist eminent wichtig, über die Vorbereitungsphase intensiv nachzudenken.

Diesen letzten Gedanken möchten wir mit Aufgabe 20 vertiefen.

Aufgabe 20

Wie bereiten Sie Ihren Unterricht vor? Welche Überlegungen stellen Sie an? Wie gehen Sie vor? Machen Sie bitte Notizen zu folgenden Fragen:

Haben Sie Leitfragen, die Sie abarbeiten?

Machen Sie sich Notizen? In welcher Form?

Was machen Sie mit den Notizen?

Wir listen hier mehr oder weniger ungeordnet einige **Fragen** auf, die man sich **bei der Vorbereitung des Unterrichts** stellen kann:

- Was bietet das Lehrwerk/die anstehende Lektion (in Lehrbuch, Arbeitsbuch, Zusatzmaterialien)?
- Welche Lernziele verfolgt das Lehrwerk/die anstehende Lektion? Welche Lernziele verfolge ich (in Übereinstimmung mit dem Lehrplan)?
- Wie kann ich die Lehrwerkteile im Unterricht sinnvoll kombinieren?
- Was fehlt im Lehrwerk? Welche zusätzlichen Texte, Übungen, Materialien brauche ich?
- Wie organisiere ich den Unterrichtsverlauf? Womit fange ich an, wie geht es weiter und dann ...? Enthält das Lehrwerk sinnvolle Vorgaben oder will ich es anders machen?
- Welche Texte/Übungen/Grammatikerklärungen übernehme ich direkt aus dem Lehrwerk? Was mache ich anders, adaptiere ich ...?
- Wie erkläre ich ...?

- Was interessiert meine Schüler, was interessiert sie voraussichtlich nicht? Wie kann ich sie motivieren?
- Wie bringe ich Abwechslung in den Unterricht?
- Wie organisiere und initiiere ich die verschiedenen Arbeitsformen/Sozialformen (z. B. Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Simulationen, Rollenspiele)?
- Was soll an der Tafel stehen? Welche Folien muss ich vorbereiten? Was sollen die Lernenden ins Heft schreiben?
- Welche Aktivitäten kann ich aus dem Unterricht hinaus verlagern?
- Hilft mir das Lehrerhandbuch, einige dieser Fragen zu beantworten?

Schon an der Fülle dieser Fragen wird deutlich, welch intensive Auseinandersetzung Lehrende hier leisten müssen. Deshalb ist es nur zu verständlich, wenn die Begeisterung auf einen Lehrwerkwechsel häufig nicht allzu groß ist, denn viele Lehrerinnen und Lehrer haben sich in langjähriger Arbeit ihr Lehrwerk für ihren Unterricht „präpariert“ und vielfältige Ergänzungsmaterialien selbst erstellt und zusammengestellt, also quasi durch ihre „Zuarbeit“ ein neues Lehrwerk geschaffen.

Natürlich erschöpft sich die ganze vorbereitende Arbeit des Lehrers nicht mit diesem Fragenkatalog. Weitere detaillierte „**Unterrichtshandlungen**“ müssen geplant werden, wir nennen hierzu nur einige wenige Beispiele:

- Wie rege ich das szenische Anspielen des Lehrbuchdialogs an?
- Wie werden die Dialogpartner bestimmt?
- Wie kann ich möglichst viele Lernende zum Sprechen bringen?
- Wie formuliere ich Arbeitsaufträge für Gruppenarbeit?
- Mische ich mich ein oder bleibe ich „stiller Beobachter“?
- Wie viel Zeit setze ich für das stille Lesen eines Textes an?

Hilbert Meyer, Professor für Schulpädagogik an der Universität Oldenburg, auf den wir noch öfter zurückkommen werden, spricht immer wieder und mit Nachdruck von einer „Inszenierung des Unterrichts“ durch die Berücksichtigung des „Mitspielers“ Schüler, durch Einsatz der ganzen Person, des ganzen Körpers der Lehrperson, durch Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler, durch die zielorientierte Organisation des Unterrichts (Meyer 2009, S. 27, 30, 55, 206).

Für die Vorbereitung dieser „szenischen **Inszenierung**“ brauchen wir eine möglichst klare Handlungsanleitung. Eine solche Handlungsanleitung werden Sie in Kapitel 2 dieser Fernstudieneinheit kennenlernen.

Literaturhinweise Von Hilbert Meyer möchten wir Ihnen die Lektüre von zwei unterhaltsamen und praxisorientierten Büchern empfehlen:
Leitfaden Unterrichtsvorbereitung (2009).
Was ist guter Unterricht? (2004).

Zusammenfassung Das Lehrwerk spielt bei Lehrenden und Lernenden in der Regel eine dominante Rolle. Welche es im Unterricht jedoch konkret spielt, entscheiden Sie zusammen mit Ihren Schülerinnen und Schülern. Denn ein Lehrwerk wird erst durch Handlungen mit ihm Teil des Unterrichts. Ein gutes Lehrwerk garantiert ebenso wenig einen guten Unterricht, wie ein schlechtes einen schlechten Unterricht verursacht. Für die Qualität des Unterrichts sorgen allein Ihre Inszenierungen und die Ihrer Lernenden. Dazu bedarf es einer sorgfältigen Vorbereitung des Unterrichts und vor allem eines souveränen Umgangs mit dem Lehrwerk. Nicht das Lehrwerk ist der Souverän, sondern Sie und Ihre Schüler sind diese „über allem stehende“ Macht.

1.4 Die Lehrerhandreichungen

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- aktuelle Lehrerhandreichungen in Bezug auf die eigenen Erwartungen analysieren.
- Vor- und Nachteile von Lehrerhandreichungen gegeneinander abwägen.
- Vor- und Nachteile des medialen Angebots von Lehrerhandreichungen nennen.

In unserem kleinen Fragebogen in Aufgabe 3 (S. 8–10) haben Sie schon einige Fragen zu den Lehrerhandreichungen aus Ihrer Perspektive beantwortet. In den Lehrbuchverlagen ist man davon überzeugt, dass ein Lehrwerk ohne Lehrerhandreichung unverkäuflich ist. Infolgedessen werden zu jedem Lehrwerk mehr oder weniger umfangreiche, mehr oder weniger ausführliche Handreichungen angeboten, allerdings sind deren Verkaufszahlen oft sehr gering. Dem entspricht die Realität: Bei wiederholten Umfragen in Lehrerfortbildungsveranstaltungen zeigte sich: Nur sehr wenige Lehrerinnen und Lehrer – oft nicht einmal zehn Prozent – benutzen die Lehrerhandbücher regelmäßig zur Unterrichtsvorbereitung. Wie ist das bei Ihnen? Sind Sie unter denjenigen, die im Fragebogen (zu Aufgabe 3, S. 10) die erste Frage unter „Lehrerhandreichungen“ angekreuzt haben? Gehören Sie also zu denjenigen, die gar nicht wissen, ob es zu ihrem Lehrwerk ein Lehrerhandbuch gibt, und dieses, wenn es eines gäbe, auch gar nicht benutzen würden? Oder sehen Sie gelegentlich in eines hinein? Die Gründe für die geringe Benutzung von Lehrerhandbüchern sind gewiss vielfältig: Am meisten fallen dabei wohl Zeitprobleme und Unzufriedenheit mit dem Angebot ins Gewicht. Häufig ist es auch eine Kostenfrage. Andererseits gilt auch: Ein guter Lehrer braucht nicht unbedingt Handreichungen. Was eigentlich erwarten wir von einer Lehrerhandreichung?

Aufgabe 21

Was würden Sie von einer guten Lehrerhandreichung zu einem Lehrwerk erwarten? Kreuzen Sie bitte an.

- Erläuterungen zum methodisch-didaktischen Konzept des Lehrwerks:
 - ausführlich
 - eher kurz und knapp
- Angaben zu den Lehr- und Lernzielen
- Angaben zum Lernstoff (Sprachauschnitt, Umfang des Wortschatzes usw.)
- Erklärungen zum Aufbau des gesamten Lehrwerks
- Erklärungen zum Aufbau der einzelnen Lektionen
- Erläuterungen zur Landeskunde, zu den Inhalten, zu den Bildern usw.
- Erläuterungen zum Einsatz der Medien
- zusätzliche Texte, Übungen, Bilder, landeskundliche Erklärungen
- Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung:
 - exemplarisch
 - zu jeder Lektion
 - tabellarisch-übersichtsartig
 - beschreibend
- einen genauen Unterrichtsfahrplan
- Alternativvorschläge zur Unterrichtsgestaltung
- Lösungsvorschläge zu den Aufgaben und Übungen
- Transkriptionen der Hörtexte
- Vorschläge zu Spielen

Soll die Handreichung möglichst

- kurz und knapp gehalten sein oder
- detailliert und ausführlich?

Ein Blick in die Lehrerhandreichung Ihres Lehrwerks (falls vorhanden) lohnt sich, um zu überprüfen, welche der in Aufgabe 21 genannten Komponenten dort enthalten sind.

Aufgabe 22

Wie beurteilen Sie „Ihre“ Lehrerhandreichung?

- a) Notieren Sie, was aus Ihrer Sicht fehlt oder sich in anderen Lehrwerkteilen befindet (z. B. Lösungen im Kurs-/Lehrbuch, Hörtexte in einem Textheft zu einer CD, Spiele auf der Online-Komponente usw.).

- b) Bewerten Sie „Ihr“ Lehrerhandbuch. Kreuzen Sie an.

	„mein“ Lehrerhandbuch
sehr gut	<input type="checkbox"/>
gut	<input type="checkbox"/>
befriedigend	<input type="checkbox"/>
ungenügend	<input type="checkbox"/>

Was für die Lehrwerke gilt, gilt auch für die Lehrerhandreichungen: Sie sind sehr unterschiedlich in Umfang, Aufbau und Inhalt. Bei den einen handelt es sich um (mehrere) schmale Heftchen, andere wiederum sind umfangreiche Handbücher.

Neuerdings gehen Verlage auch dazu über, Lehrerhandreichungen nur noch ins Internet zu stellen, wo sie fortlaufend ergänzt werden können, gegebenenfalls auch durch Beiträge von Lehrerinnen und Lehrern, die das Lehrwerk benutzen. Beispiele sind der Vorkurs *Erste Schritte* und die „Unterrichtsbegleitung“ für das Mittel- und Oberstufenlehrwerk *Auf neuen Wegen* des Hueber Verlags:

http://www.hueber.de/seite/info_vorkurs_erstesritte_lehrer_ese?menu=1108
http://www.hueber.de/seite/konzeption_auf (drei pdf-Dateien in der rechten Menüführung).

Andere Verlage wiederum bieten Lehrerhandbücher an, die Lehrkräften „die schnelle Orientierung auf einen Blick“ ermöglichen und ihnen eine aufwendige Unterrichtsvorbereitung abnehmen sollen. Modelle dafür sind die Lehrerhandbücher der Lehrwerke für Jugendliche *sowieso* und *geni@l* des Langenscheidt Verlags, bei denen um jede (vierfarbig wiedergegebene) Doppelseite des Kursbuches die Erläuterungen für die Lehrer abgedruckt sind. Ein anderes Modell sind die Lehrerhandbücher zum Lehrwerk für Erwachsene *Tangram aktuell* des Hueber Verlags, bei dem zu jeder einzelnen (vierfarbig wiedergegebenen) Lehrbuchseite die gegenüberliegende Seite ausführliche Erläuterungen für die Lehrer enthält. (Beide Modelle gibt es übrigens in Deutschland schon lange für den schulischen Unterricht, z. B. für die Fächer Biologie, Chemie und Erdkunde.) Solche Lehrerhandreichungen sind natürlich in der Herstellung sehr kostenintensiv und entsprechend teuer. Sie mögen vielen Lehrerinnen und Lehrern sehr attraktiv erscheinen, aber sie bieten nicht nur Vorteile. Sehen Sie sich zur Veranschaulichung in Aufgabe 23 (S. 35) einen Ausschnitt aus dem Lehrerhandbuch zum Lehrwerk *geni@l* an.



Sehen wir uns das Hauptmenü an:

The screenshot shows the 'studio d A1' software interface. At the top, there's a menu bar with 'Unterrichtsvorbereitung', 'Werkzeuge', 'Materialübersicht', 'Internet', 'Information', and 'Hilfe'. Below this, there's a sub-menu for 'Unterrichtsvorbereitung' with options like 'Inhalt', 'Kapitel', 'Einheit 03', and 'Seite 44'. The main content area is titled '3 Städte - Länder - Sprachen' and features a map of Europe with various cities marked. There are also several small images of city landmarks like the Eiffel Tower and the Colosseum. On the right side, there's a text box with instructions for the lesson and a 'Sammelmappe Seite 44' section with buttons for 'Arbeitsblattgenerator' and 'Unterrichtsplaner'.

In der oberen Hauptmenüleiste gibt es einen Menüpunkt „Unterrichtsvorbereitung“, das Herzstück des Angebots, mit vier Reitern (Unterpunkten):

- **Kommentar:** Beispiel s. Abbildung,
- **Wortschatz:** neuer auf der jeweiligen Seite angebotener Wortschatz,
- **Zusatzmaterial:** weitere Materialien, z. B. Kopiervorlagen,
- **Audio/Video:** alle Hörtexte und Filmsequenzen können eingespielt werden.

Außerdem sehen Sie

- eine **Sammelmappe** mit Bearbeitungsmöglichkeiten: hier können z. B. Kommentare und Transkripte von Hörtexten eingegeben werden,
- einen **Arbeitsblattgenerator**, mit dem eigene Arbeitsblätter und Übungen erstellt werden können,
- einen **Unterrichtsplaner**, in dem ein vorgegebener Unterrichtsvorschlag bearbeitet werden kann, Übungen, Transkripte und Zusatzmaterialien erfasst werden können und die geplante Zeit angegeben werden kann.

Weitere Menüpunkte sind

Werkzeuge: mit der Möglichkeit einer

- **Textanalyse** (bei beliebigen Texten ergibt die Analyse, welche Vokabeln bereits bekannt sind bzw. welche später in *studio d* eingeführt werden),
- **Recherche**, wo Vokabeln eingeführt wurden,
- **thematischen Vokabelsuche**.

Materialübersicht:

- **Hörtexte** und **Phonetikübungen** zum Anhören,
- **Filme** zur Voransicht und zusätzliche Übungen,
- **Kopiervorlagen**,

- Tests und Lösungen,
- Texte aus dem Kurs- und Übungsbuch zur weiteren Bearbeitung mit dem Arbeitsblattgenerator.

Internet:

ein direkter Internetzugang mit zusätzlichem Angebot.

Information:

mit Hintergrundinformationen zum Lehrwerk, zur Methodik usw.

Hilfe:

thematisch sortierte Hilfestellungen für die Unterrichtsvorbereitung.

Sehen Sie sich die CD-ROM, dieses „ultimative Planungsinstrument für Lehrende“, einmal an, wenn Sie die Gelegenheit dazu haben. Wenn Sie die vorliegende Fernstudieneinheit mit Kolleginnen/Kollegen durcharbeiten (können), würde sich die Bearbeitung und Diskussion der folgenden Aufgabe lohnen, wenn sie auch etwas zeitaufwendig ist.

Aufgabe 24**Fakultativ: Wie beurteilen Sie diese interaktive Lehrerhandreichung?**

- a) Inwieweit ist die CD-ROM interaktiv? Welche Vorteile sehen Sie?

- b) Vergleichen Sie eine klassische Lehrerhandreichung Ihrer Wahl mit dieser. Versuchen Sie dann, dazu eine Lektion zu einem ähnlichen Thema zu erarbeiten.

	Lehrerhandreichung X, Lektion Y	CD-ROM x, Lektion y
Vorteile		
Nachteile		
Bemerkungen		

Die Entwicklung geht ganz offensichtlich dahin, die verschiedensten Angebote zu Lehrwerken ins Internet zu stellen.

Einstufungstest

Einstufungstests können Ihnen bzw. den Lernenden helfen, ihr Niveau selbst festzustellen, und ihnen damit den konkreten Einstieg in einen Kurs bzw. in ein Lehrwerk ermöglichen.



Sehen Sie sich dazu folgende Beispiele an:

Einstufungstest zum Lehrwerk *Passwort Deutsch* (Ernst Klett-Verlag):

<http://www.passwort-deutsch.de/lehren/login>

Einstufungstest zum Lehrwerk *Lagune* (Hueber Verlag):

http://www.hueber.de/seite/pg_lehren_einstufungstest_lag

Tests zu allen Lektionen mit entsprechenden Lösungsschlüsseln zum Lehrwerk *Delfin* (Hueber Verlag):

http://www.hueber.de/seite/testslektionen_del?menu=18936

Spiele

Spiele machen nicht nur Spaß, sie sind auch eine effektive Übungsergänzung. So veröffentlichen Verlage im Internet Spiele, die oft speziell auf die Progression, Thematik und den Wortschatz des betreffenden Lehrwerks zugeschnitten sind, aber natürlich auch lehrwerkunabhängig eingesetzt werden können.

Hier zwei Beispiele:

zum Lehrwerk *Lagune*:

http://www.hueber.de/seite/pg_lehren_spiele_lag

ohne konkreten Bezug auf ein Lehrwerk:

http://www.cornelsen.de/eb/1.c.1184070.de?_catGSID=1.c.1170442.de



Am besten lernen Sie die Arbeitsweise mit Spielen sowie deren Vor- und Nachteile kennen, wenn Sie sich in die Schülerrolle begeben und die Spiele selbst spielen.

Zusammenfassung

Im ersten Kapitel dieser Fernstudieneinheit ging es darum, sich das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen Lehrsituation, Lehrwerk(-lektionen), Lehrenden und Lernenden, das dem konkreten Unterricht zugrunde liegt, noch einmal in Erinnerung zu rufen. Im folgenden Kapitel wollen wir uns mit der Frage beschäftigen, welches Instrumentarium den Lehrenden zur Verfügung steht, um eine Unterrichtsstunde konkret vorzubereiten.

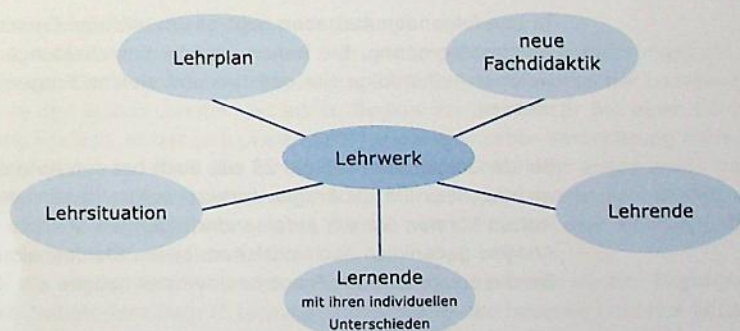
2 Unterricht vorbereiten und durchführen

2.1 Vorbereitung des Unterrichts: das *Modell Didaktische Analyse*

Am Ende dieses Kapitels können Sie

- Instrumente der Unterrichtsvorbereitung zielführend einsetzen.
- die Bedeutung des *Modells Didaktische Analyse* für die Unterrichtsplanung beschreiben, beurteilen und zielführend anwenden.

Im ersten Kapitel haben Sie sich ganz allgemein mit der Frage beschäftigt, warum Lehrwerke nicht einfach „so wie sie sind“ im Unterricht eingesetzt werden können und warum jeder Unterricht mit einem Lehrwerk sorgfältig vorbereitet werden muss. Dabei haben Sie insbesondere über das Verhältnis des Lehrwerks zu folgenden Aspekten nachgedacht:



Sie haben auch überlegt, inwieweit Lehrerhandbücher für die konkrete Unterrichtsvorbereitung eine Hilfe sein können.

In diesem Kapitel gehen wir dichter an unsere Fragestellung heran: Wie und mithilfe welcher „Instrumente“ können wir eine konkrete Unterrichtsstunde vorbereiten?

Zu Beginn Ihrer Unterrichtstätigkeit und/oder im Rahmen Ihrer Ausbildung sollte diese Vorbereitung immer schriftlich in Form eines sogenannten „Stundenentwurfs“ geschehen. Wir werden Ihnen in diesem Kapitel auch zeigen, dass dieser Stundenentwurf ein wichtiges Durchgangsstadium ist, das durch andere Formen der (schriftlichen) Vorbereitung abgelöst wird.

Bei einer konkreten Stundenvorbereitung trifft jede Lehrerin und jeder Lehrer eine Reihe von Entscheidungen. Das Modell, das die Grundlage für diese Entscheidungen sein kann und das wir Ihnen hier vorstellen wollen, heißt **Modell Didaktische Analyse (Modell DA)**. Dieses Modell bietet die Möglichkeit, solche Entscheidungen begründet und schrittweise zu treffen. Unterrichtsstunden, die nach dem *Modell DA* vorbereitet sind, haben den Vorteil, dass die Lehrenden alle diese Entscheidungen überdenken müssen. Die Entscheidungen werden also nicht zufällig oder willkürlich getroffen, sie werden auch nicht primär durch

das Lehrwerk gesteuert, sondern sie sind die Folge logischer, begründbarer Entscheidungskriterien.

Der Begriff *didaktische Analyse* wurde bereits vor Jahrzehnten von dem Bildungstheoretiker und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki, der die Bildungsreformdebatte in Deutschland maßgeblich beeinflusste, in die Diskussion eingeführt. Das Modell, das vielfach variiert und adaptiert wurde, stellt und beantwortet folgende Fragen:

- Welche Bedeutung hat das Thema für die Gegenwart, welche für die Zukunft?
- Welche konkreten Aufgaben lassen sich daraus ableiten und welche Schritte können zu ihrer Lösung beitragen?
- Inwiefern hat das Angebot exemplarische Bedeutung, bezieht es sich also auf etwas Allgemeines?
- Wie kann das Angebot für die Schüler nachvollziehbar, zugänglich angeboten werden?

Das von uns vorgestellte Modell reduziert die Komplexität dieser Fragestellungen und beschreibt die Planungskriterien für einen didaktisch begründeten Unterricht, nach Klafki: *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* (1962). Klafkis Modell gilt für Unterrichtsvorbereitungen ganz allgemein, also für alle Fächer. Wir orientieren uns hier an Gerard Westhoff (1981; 1987), der dieses Modell speziell für den Fremdsprachenunterricht bearbeitet hat.

In den folgenden Aufgaben geht es um wichtige Entscheidungen bei der Unterrichtsvorbereitung. Sie lernen, welche Entscheidungen Sie treffen müssen, in welcher Reihenfolge Sie das tun und welche Fragen Sie hierzu beantworten müssen.

Bei der folgenden Aufgabe 25 wie auch bei den Aufgaben 34, 37, 40, 44 ist es wichtig, dass Sie die Fragen wirklich aufgrund eigener Reflexion beantworten. Nur so können Sie die aufeinanderfolgenden Schritte des Modells *Didaktische Analyse* gedanklich nachvollziehen. Lesen Sie deshalb immer erst weiter, wenn Sie die entsprechende Frage beantwortet haben.

Möglicherweise erfahren Sie die enge Argumentationsführung als Gängelei, und das schrittweise Vorgehen kommt Ihnen als zu formalistisch, zu rigoros oder gar schikanös vor. Wir möchten Sie aber bitten, sich erst einmal auf die innere Logik des Konzepts einzulassen. Je erfahrener Sie bei Ihrer Unterrichtsplanung werden, desto souveräner werden Sie auch mit diesem Modell umgehen lernen. Bitte überlegen Sie sich, bevor Sie antworten, worum es grundsätzlich beim Unterricht geht; die Konsequenz Ihrer ersten Entscheidung legt dann mehr oder weniger die Reihenfolge aller weiteren Entscheidungen fest.

Aufgabe 25

Mit welcher Entscheidung fangen Sie bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung an?

- a) Welche der folgenden Fragen beantworten Sie dafür zuerst?
- Was muss der/die Lehrende in der Stunde tun?
 - Welche **Medien/Hilfsmittel** (z. B. Rekorder, Tafel, Bücher, Karten, Folien) braucht der/die Lehrende?
 - Was sollen die Lernenden lernen?
 - Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen oder ...?
 - Was sollen die Lernenden tun?
 - Mit welchem Material (z. B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet?

b) Begründen Sie Ihre Antwort.

2.1.1 Lernziele

Am Ende dieses Teilkapitels

- wissen Sie um die Bedeutung von Lernzielen für die Unterrichtsplanung.
- können Sie Lernziele identifizieren, klassifizieren und für alle unterrichtsrelevanten Inhalte formulieren.
- sind Ihnen die Grenzen überprüfbarer Lernziele bewusst.
- können Sie die Lernerabhängigkeit von Lernzielen beschreiben.
- können Sie zu verschiedenen Lernzielen Unterrichtsstunden beschreiben.
- können Sie die einzelnen Schritte der sich anschließenden Unterrichtsplanung innerhalb des klassischen Modells bestimmen.

Im *Modell DA* ist die erste Frage, die die Lehrkraft bei der Unterrichtsvorbereitung beantwortet:

Was sollen die Lernenden lernen?

Warum steht diese Frage ganz am Anfang?

In jedem Unterricht geht es um bewusst angestrebte Veränderungen im Lernenden. Ziel jedes Unterrichts ist es, dafür zu sorgen, dass der Lernende am Ende der Stunde „weiter“ ist als zu Beginn der Stunde. Er hat einen Lernweg zurückgelegt, er hat sich „verändert“: Die angestrebte Veränderung kann z. B. darin bestehen, dass der Lernende nach dem Unterricht etwas weiß, was er vorher noch nicht wusste, dass er etwas kann, was er vorher nicht konnte, dass er eine Haltung gegenüber einem Thema, einem Problem usw. einnimmt, die er vorher so nicht einnahm usw.

Für die angestrebte Veränderung im Lernenden benutzen wir den Begriff *Lernziel*. Neben dem Begriff *Lernziel* finden Sie in der neueren Literatur auch die Bezeichnung **Kann-Beschreibung** (aus dem Englischen *can do*) und vereinzelt auch *Kompetenz*.

Das Festlegen realistischer und am Lehrplan orientierter Lernziele gehört zu den Kernkompetenzen eines jeden Lehrenden.

Aufgabe 26

Worin können Ihrer Meinung nach Lernziele, d.h. angestrebte Veränderungen im Lernenden, bestehen? Worauf können sie sich beziehen?

Weil das Thema „Lernziele“ so wichtig ist, gab und gibt es eine lange Diskussion mit langen Literaturlisten. Man versuchte, Lehrziele von Lernzielen zu unterscheiden, was wohl nicht sehr hilfreich ist, denn letztendlich kann der Lehrer oder die Lehrerin nichts lehren wollen, was die Lernenden nicht auch lernen sollen. Man vertrat die These, dass nur Lernziele gültig sind, die operationalisierbar, d. h. (am Ende der Stunde) überprüfbar sind. Für den affektiven Bereich ist das aber unmöglich. Bekannt geworden ist die Lernzieltaxonomie des Psychologen und Erziehungswissenschaftlers Benjamin Bloom mit den drei Bereichen der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernziele, die auch heu-



Taxonomie von Lernzielen

te noch teilweise ihre Gültigkeit besitzt und die Sie sich bei Interesse genauer ansehen können:

http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000459

Wir gehen an dieser Stelle nur kurz auf die **Taxonomie von Lernzielen** ein.

Zum **kognitiven Bereich:**

Hierzu werden alle Lernziele gerechnet, bei denen es um die Reproduktion von Wissen bzw. um die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten geht: Kenntnisse, methodisches und abstraktes Wissen, verschiedene Formen des Verständnisses (Mitteilungen verstehen, Sachverhalte interpretieren), die Anwendung von Wissen, Analyse- und Synthesefähigkeit usw. Lernziele hierzu finden Sie im *Referenzrahmen*.

Zum **affektiven Bereich:**

Hier geht es um Interessen, Haltungen (Bereitschaft zum Antworten, zur Mitarbeit allgemein), Einstellungen, Wertschätzungen und Stellungnahmen (Grade der Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken). Der *Referenzrahmen* liefert hierzu zwar die sprachlichen Mittel, aber grundsätzlich geht es hier um Aspekte der Internalisierung (Verrinnerlichung), d. h. um den Prozess, bei dem sich Lernende Einstellungen, Verhaltensweisen, Prinzipien oder (ethische) Werte anderer Menschen und Kulturen (interkulturelles Lernen) zu eigen machen. Die Resultate dieser Lernziele zeigen, wenn überhaupt, oft erst Wochen, Monate oder Jahre später Auswirkungen.

Zum **psychomotorischen Bereich:**

Hier geht es um oft zu kurz kommende Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, bei denen es immer einen Bezug zu Bewegungsabläufen gibt. Zu denken wäre an das Nachahmen beobachtbarer Handlungen, an das Befolgen von Anweisungen („gymnastische“ Übungen), Rollenspiele, Stationenlernen, Vokabellernen beim Gehen, Klatschen und Üben, rhythmisches Sprechen (Rap-Songs) usw.

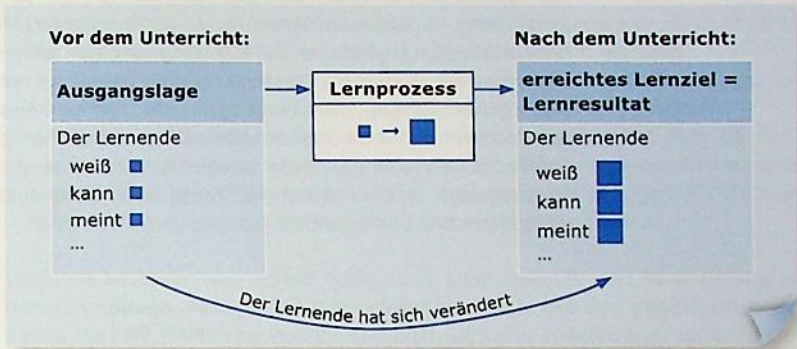
Literaturhinweis

Wenn Sie sich mit diesem Thema ausführlicher beschäftigen wollen, empfehlen wir Ihnen das Buch *Deutsch lernen mit Rhythmus* von Andreas Fischer (2007).

Unser Lernziel in Bezug auf Lernziele ist: Wir möchten Sie in die Lage versetzen, dass Sie

- valide Lernziele für Ihre Lernenden festlegen und formulieren können, Lernziele also, die den auf Seite 43 beschriebenen „Veränderungsprozess“ bei den Lernenden im Unterricht beschreiben.
- erkennen, wie wichtig es für die Autonomie Ihrer Lernenden ist, Lernziele gemeinsam mit ihnen zu planen und zu formulieren bzw. die Lernenden ihre Lernziele selbstständig festlegen zu lassen.

Das folgende Schema soll verdeutlichen, worum es bei dieser Veränderung im Lernenden geht.



Woran erkennt man nun Lernziele, die den Lernenden zeigen können, was sie lernen sollen?

Aufgabe 27

Welcher der folgenden beiden Sätze beschreibt ein Lernziel? Warum bzw. warum nicht?

	Lernziel?		Begründung
a) Am Ende der Stunde habe ich die Wechselpräpositionen behandelt.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	
b) Am Ende der Stunde können die Schüler nach dem Weg fragen und Antworten auf Ihre Frage(n) verstehen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	

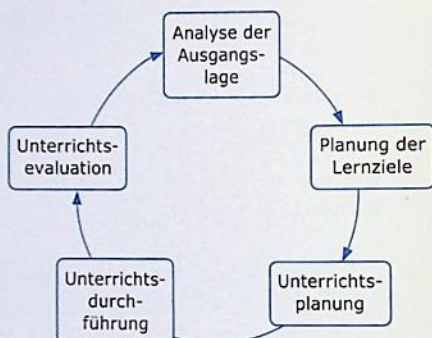
Die Lernenden sind, wie alle Menschen, kein unbeschriebenes Blatt. Sie wissen am Anfang des Lernprozesses schon einiges, sie können schon einiges, haben schon bestimmte Überzeugungen usw.

Aus der Lernpsychologie wissen wir, dass wir etwas Neues nur lernen, wenn es an etwas bereits Bekanntes anknüpft, wenn wir es in etwas, von dem wir schon etwas wissen oder gehört haben, einordnen können. Bei der Unterrichtsvorbereitung müssen wir also genau bestimmen, was die Lernenden bereits wissen, was sie bereits können usw., damit der Lernprozess an bereits vorhandene Kenntnisse, Fertigkeiten, Überzeugungen usw. anschließen kann. Außerdem lässt sich auch nur so vermeiden, dass Lernende im Unterricht etwas lernen sollen, was sie bereits gelernt haben oder was sie überfordern würde, weil der Stoff, der gelernt werden soll, nicht an das anschließt, was die Lernenden „mitbringen“. Anders gesagt: Wir müssen bei der Unterrichtsvorbereitung folgende Fragen sehr präzise beantworten:

1. Wo steht der Lernende zu Beginn des Unterrichts?
Was kann er? Was weiß er? Was bringt er schon mit? Was ist seine Ausgangslage?
2. Was soll der Lernende am Ende des Unterrichts können und wissen?
Welchen Lernweg soll er am Ende der Unterrichtseinheit zurückgelegt haben?
3. Was ist das Lernziel?
Wird der Lernende mit dem angestrebten Lernziel nicht über- oder unterfordert? Wenn Sie diese Frage bejahen, können Sie die weiteren Maßnahmen und Handlungen planen.

Zum Schluss werten Sie Ihren Unterricht aus, d. h., Sie überprüfen, ob das Lernziel erreicht werden konnte bzw. ob der Unterricht dazu beigetragen hat/haben könnte, es zu erreichen.

Mit dem folgenden „Fünf-Schritte-Schema“ 1. Analyse der Ausgangslage, 2. Zielplanung, 3. Unterrichtsplanung, 4. Unterrichtsdurchführung und 5. Unterrichtsevaluation (vgl. Meyer 2009, S. 99f.) berühren wir ein grundsätzliches Problem, das wir in dieser Fernstudieneinheit allerdings nicht ausführlich behandeln können: Gibt es „den“ Lernenden oder „die“ Lernende überhaupt? Wie war das doch mit den individuellen Unterschieden zwischen Lernenden? Dürfen wir überhaupt von einem gleichen Lernziel für alle Lernenden sprechen? Wenn die Ausgangslage unterschiedlich ist, muss dann nicht auch der Lernweg unterschiedlich sein? Und so weiter.



Die Antwort ist: Selbstverständlich. Wir sprechen hier von der Notwendigkeit innerer Differenzierung. Auf dieses Thema kommen wir in Kapitel 2.2.6 „Merkmale für guten Unterricht“ (S. 121ff.) zurück.

Mit diesem Thema befasst sich auch die Fernstudieneinheit *Gruppenarbeit und innere Differenzierung* von Inge Schwerdtfeger (2001).

Wir wollen jetzt zunächst so tun, als wäre die heterogene Klasse homogen und das Lernziel wäre für alle gleich.

Die Frage, die wir dann stellen müssen, lautet: Wie formuliert man Lernziele? Diese Frage haben sich schon viele Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker gestellt – und sehr unterschiedlich beantwortet. Wir möchten Sie hier nicht mit dieser Diskussion konfrontieren, sondern Ihnen die Informationen anbieten, von denen wir glauben, dass sie bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung hilfreich sein können.

Aufgabe 28

Die folgenden Lernziele sprechen unterschiedliche Bereiche an. Welches Lernziel gehört in welchen Bereich? Ordnen Sie bitte zu.

Lernziele	Lernzielbereiche
1. Die Lernenden können in einem Restaurant etwas zu trinken und zu essen bestellen.	A Kenntnisse
2. Die Lernenden zeigen die Bereitschaft, die eigene Vorstellungs- und Erfahrungswelt durch die Beschäftigung mit einer anderen Kultur zu ändern.	B Fertigkeiten
3. Die Lernenden wissen, wann bei den Wechselpräpositionen <i>auf</i> und <i>in</i> der Dativ bzw. der Akkusativ verwendet wird.	C Haltungen

Lernziele können sich also beziehen auf:

- **Kenntnisse**, d.h., wir möchten erreichen, dass die Lernenden nach der Unterrichtsstunde etwas wissen, was sie vorher noch nicht wussten.
- **Fertigkeiten**, d.h., wir möchten erreichen, dass die Lernenden nach der Unterrichtsstunde etwas können, was sie vorher noch nicht konnten.
- **Haltungen**, d.h., wir möchten erreichen, dass die Lernenden nach der Unterrichtsstunde etwas fühlen, empfinden oder wollen, was sie vorher noch nicht fühlten, empfanden oder wollten, dass sie ihre Haltungen (Einstellungen, Attitüden) gegenüber Menschen, Problemen usw. ändern.

Lernziele bestehen also immer darin, dass ganz bewusst eine Veränderung in den Kenntnissen, Fertigkeiten oder Haltungen der Lernenden angestrebt wird. Es hat Vorteile, diese erwünschte Veränderung so zu beschreiben, dass daraus ersichtlich wird, welches beobachtbare Verhalten der Lernenden angestrebt wird. Wenn dies gelingt, können wir am Ende des Unterrichts kontrollieren, ob und in welchem Umfang ein Lernender die Lernziele erreicht hat; dann nämlich, wenn man wahrnehmen kann, ob sich bei ihm etwas verändert hat. Eine solche Überprüfung, ob ein bestimmtes Lernziel erreicht worden ist, nennt man **Evaluation**. Wir greifen dieses Thema in Kapitel 2.1.6 (S. 70ff.) und in Kapitel 4 (S. 166ff.) noch einmal auf.

In unseren Beispielen in Aufgabe 28 sind die Lernziele 1 und 3 beobachtbare Lernziele, Lernziel 2 ist nicht in dieser Form beobachtbar, es ist aber trotzdem ein wichtiges Lernziel, das in einer interkulturellen Didaktik nicht vernachlässigt werden darf. Nicht oder nur teilweise beobachtbare Lernziele aus dem Bereich „Haltungen“ beziehen sich auf Verhaltensdispositionen bei Lernenden. Damit werden Fähigkeiten bezeichnet, die nicht unmittelbar beobachtbar sind, aber doch gelernt werden sollen und können.

Aufgabe 29

Sehen Sie sich die Verben in der Tabelle an. Entscheiden Sie, ob es möglich ist, mit diesen Verben ein Lernziel zu formulieren. Überlegen Sie dann, welche ein beobachtbares Verhalten der Lernenden beschreiben. Oder anders formuliert: Welche Verben eignen sich zum Formulieren von Lernzielen?

Beispiel

Verben	Lernzielformulierung	beobachtbar?	
		ja	nein
schreiben	Der Schüler kann einen kurzen persönlichen Brief schreiben.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verben	Lernzielformulierung möglich?		beobachtbar?	
	ja	nein	ja	nein
kennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beantworten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lösen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
entwerfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
konstruieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beherrschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zeichnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verben	Lernzielformulierung möglich?		beobachtbar?	
	ja	nein	ja	nein
auswählen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
neugierig machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erklären	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zu würdigen wissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
identifizieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spaß haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auf etwas eingehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
differenzieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenhänge durchschauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autonome Entscheidungen treffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
festlegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Fähigkeit entwickeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
benennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auflisten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verbinden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ordnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
klassifizieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich erinnern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zuordnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
skizzieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vertraut sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Bedeutung erfassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vortragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

a) Mit diesen Verben können beobachtbare Lernziele gut beschrieben werden:

b) Mit diesen Verben können beobachtbare Lernziele schlecht beschrieben werden:

- c) Was tun mit *neugierig machen, Spaß haben, autonome Entscheidungen treffen*?

Ein konkretes und beobachtbares Lernziel könnte z. B. sein:

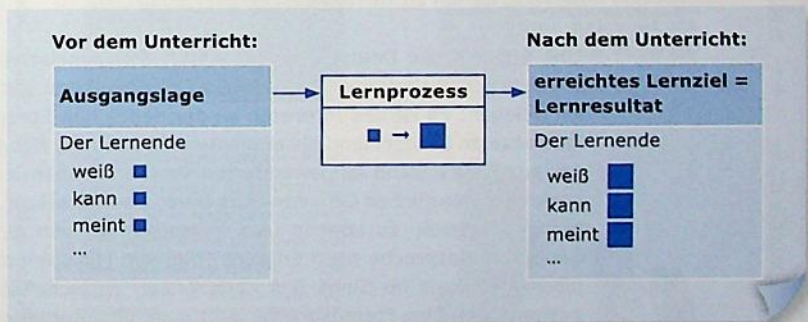
„Die Lernenden können am Ende der Stunde auf Deutsch nach dem Weg fragen.“

Jetzt können wir die Frage, warum Entscheidungen über das Lernziel ganz am Anfang stehen, wieder aufgreifen.

Erst wenn wir genau wissen, was ein Lernender lernen soll, d. h., erst wenn wir das Lernziel genau bestimmt haben, können wir weitere Entscheidungen treffen. Es ist für die gesamte Organisation des Lernprozesses, also für die ganze Planung der Unterrichtsstunde von großem Unterschied, ob es darum geht, dass die Lernenden am Ende der Stunde etwas wissen, können oder wollen bzw. fühlen, ob sie bereit sind, etwas zu tun usw.

Das *Modell DA* beschreibt den Lernprozess, den die Lernenden durchlaufen sollen, als einen Weg von einer möglichst präzise bestimmten Ausgangslage hin zu ebenso präzise festgelegten Lernzielen. Auf diesem Weg verändert sich der Lernende.

Das *Modell Didaktische Analyse* lässt sich vereinfacht so veranschaulichen:



Die Unterrichtseinheit selbst, in der dieser Lernprozess stattfinden soll, kann jetzt charakterisiert werden als ein zusammenhängendes Bündel von Maßnahmen, die alle nur einen Zweck haben: den Lernenden zu helfen, das Lernziel zu erreichen.

Selbstverständlich beziehen sich Lernziele nicht nur auf einzelne Unterrichtseinheiten. Sie gelten genauso für Unterrichtssequenzen, für die Jahresplanung, ja generell für den Fremdsprachenunterricht. In Kapitel 1 haben wir schon auf die Rolle von Curricula und Lehrplänen und ihren Einfluss auf den Unterricht in verschiedenen Ländern hingewiesen. Dasselbe gilt für die unterschiedliche Situation von Deutsch als erster, zweiter oder dritter Fremdsprache. Daraus ergeben sich je unterschiedliche Lernziele von Schultyp zu Schultyp, aber auch von Land zu Land.

Es wäre naiv, zu glauben, alle Lernziele ließen sich immer gleich nach jeder Unterrichtseinheit für alle zuverlässig überprüfen. Unterricht ist ein kontinuierlicher Prozess, in dem für die einen oft schon Wissen gefestigt wird, das die anderen erst noch erwerben müssen. Unterricht und Lernen sind komplexe Prozesse, die in der Praxis nicht so einfach verlaufen, wie von uns hier dargestellt. Die Frage, wo *neugierig machen, Spaß haben, autonome Entscheidungen treffen* systematisiert werden müssten, weist auf ein grundsätzliches Problem hin:

Es gibt übergeordnete Lernziele, die schwer zu kategorisieren sind. Denn auch Ihre Haltungen prägen zwangsläufig die Einstellungen der Lernenden: die Schüler neugierig machen, sie zum selbstständigen Lernen ermuntern, dafür sorgen, dass der Unterricht Spaß macht usw. Das alles sind Herausforderungen für die Lehrenden, die ihnen deutlich machen können, dass auch sie sich in einem Lernprozess befinden mit Selbstbeobachtungen und Fragen wie z. B. „Habe ich alles getan, um meine Schüler und Schülerinnen zu motivieren? Habe ich genug geschwiegen, um meine Schüler und Schülerinnen zu Wort kommen zu lassen?“ Mit einer solchen Haltung gelingt es Ihnen, die schwer zu kategorisierenden Lernziele zu erreichen.

Einige **Beispiele** sollen das hier noch einmal veranschaulichen:

Ein Niederländer, der Deutsch lernt, lernt die Sprache seines Nachbarn, mit dem er auf vielfältige Weise in Kontakt kommt: über das Fernsehen, über deutsche Geschäftsleute oder Touristen in den Niederlanden, über Deutsche in Deutschland (auf seinem Weg in die Sommerferien in Italien usw.). In einem Land wie den Niederlanden, das sehr unter der nazideutschen Besatzung im Zweiten Weltkrieg zu leiden hatte und wo es nach wie vor gerade unter den Jugendlichen große Vorbehalte und Vorurteile gegenüber den Deutschen gibt, sollte sich der Deutschunterricht nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten beschränken. Vielmehr sollten im Unterricht auch Schwerpunkte gesetzt werden mit dem Ziel, gegenseitiges Verständnis zu entwickeln und interkulturelle Kontakte zu fördern, um Haltungen zu beeinflussen und zu verändern. Hier könnte z. B. das Thema „Fußball“ herangezogen werden, das über die Fußballweltmeisterschaft 2006 dazu beigetragen hat, das Ressentiment gegenüber den Deutschen zu verringern.

Eine Chilenin, die Deutsch lernt, verfolgt damit meist völlig andere Ziele, wie entsprechende Umfragen im Goethe-Institut Santiago und in chilenischen Schulen belegen: Es ist das Interesse an der deutschen Sprache und Literatur, das Interesse an Deutschland als ersehntem Studienort, Neugierde auf die Sprache der aus Deutschland eingewanderten Vorfahren; man lernt Deutsch aus ganz konkreten beruflichen Gründen (fürs Büro, als Übersetzer, um in der Tourismusbranche arbeiten zu können usw.). Deutsch ist, von Ausnahmen abgesehen, zweite Fremdsprache nach Englisch. Die vom Ministerium vorgegebenen Lehrpläne sind ganz im Sinne des neoliberalen Wirtschaftskonzepts pragmatisch ausgerichtet: Eine Fremdsprache lernt man, um internationale Kontakte pflegen zu können. Interkulturelle Aspekte, das Relativieren der eigenen Normen durch die Konfrontation mit einer anderen Sprache und Kultur, spielen in diesen Lehrplänen keine Rolle.

Die jeweiligen Stundenziele orientieren sich an den angestrebten Qualifikationen im gesamten Deutschunterricht. Sie sind kleine Schritte auf dem langen Weg zu einer festgelegten Qualifikation für Deutsch am Ende der Schulzeit und darüber hinaus.

Schulische Lernziele sollten die Lernenden auch befähigen, kritisch, selbstbestimmt und selbstständig nach der Schule leben und lernen zu können. Lernziele enthalten so immer auch eine emanzipatorische Dimension, die sich weniger durch einen Stoffkatalog als durch einen Unterricht erreichen lässt, in dem die Schülerinnen und Schüler diese Erfahrungen machen und einüben können.

Sehen Sie sich nun in der folgenden Aufgabe 30 einen Text an, der aus dem chilenischen Deutschlehrwerk *Wegweiser* für jugendliche Anfänger stammt.

Auf einer Fortbildungsveranstaltung haben Lehrerinnen und Lehrer aus unterschiedlichen Schultypen und Bildungseinrichtungen folgende Lernziele zu diesem Text formuliert:

Lernziel 1:
 (Die Schüler lesen zunächst den Text und sollen sich für eine Landschaft entscheiden. Sie sammeln Pro- und Kontra-Argumente und bereiten sich auf eine entsprechende Diskussion in der Klasse vor.)
 Die Schüler sind in der Lage, auf Deutsch ihre Entscheidung zu begründen und auf die Kontra-Argumente ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler sprachlich angemessen zu reagieren.

Lernziel 2:
 Die Schüler lernen eine interessante Reiseroute kennen und können am Ende ihrer Reise ihrem deutschen Brieffreund einen Brief über ihre Eindrücke schreiben.

Lernziel 3:
 Die Schüler können den Text ins Spanische übersetzen.

Lernziel 4:
 Die Schüler können die wichtigsten Informationen des Textes verstehen und identifizieren die 20 wichtigsten Wörter.

Sehen Sie sich nun die folgenden Übungen an, die sich die Autoren des Lehrwerks *Wegweiser* zum Text „Traumstraße der Welt“ überlegt haben.



Beispiel 1

Ü 32: Lesen und verstehen

a) Schau dir im LB S. 15 zuerst nur die Bilder, den Titel und den Untertitel an. Was für ein Text ist das? Welche Informationen erwartest du?

Aufgabe 31

Formulieren Sie nun bitte das Lernziel für die Textarbeit in den Beispielen 1–3 (S. 50–51).

Beispiel 1: _____

Beispiel 2: _____

Beispiel 3: _____

Die Autoren des Lehrwerks haben folgende Lernziele (wir nennen sie hier Lernziel 5) für die beiden Übungen 32a (Beispiel 1) und 32b (Beispiel 2) formuliert.

Lernziel 5

Ü 32a: Die Schüler bilden Hypothesen in Bezug auf den Inhalt des Textes, ausgehend von den Bildern, vom Titel und vom Untertitel.

Ü 32b: Ausgehend von den Landschafts- und Ortsnamen einerseits und den Internationalismen andererseits machen die Schüler die Erfahrung, dass sich der Inhalt dieses Textes global erschließen lässt. Auf diese Weise lernen sie eine wichtige Lesestrategie kennen und anzuwenden.

Aufgabe 32

Skizzieren Sie kurz, wie eine Unterrichtseinheit mit den fünf Lernzielen (S. 50, 52) ablaufen könnte.

Lernziel 1:	Entscheidung für eine Landschaft, Sammeln von Pro- und Kontra-Argumenten	
Lernziel 2:	Reiseroute kennenlernen und Brief über Reise schreiben	
Lernziel 3:	Text übersetzen	
Lernziel 4:	Hauptinformationen verstehen und wichtige Wörter erkennen	
Lernziel 5:	Hypothesen zum Textinhalt, Lesestrategie <i>globales Verstehen</i>	

Aufgabe 32 macht deutlich, wie wichtig der erste Schritt ist, nämlich die Formulierung des Lernziels. Nicht der Text legt das Lernziel fest, sondern das Lernziel entscheidet, wie der Text eingesetzt wird.

gute und schlechte Lernziele

Kann man bei Lernzielen Noten geben? Das geht natürlich nicht. Aber es gibt Lernziele, die klar zeigen, was Schüler lernen sollen. Und es gibt „Lernziele“, bei denen das weniger oder nicht der Fall ist.

Aufgabe 33

Lesen Sie die folgenden Lernziele. Kreuzen Sie an, ob es eines ist, und entscheiden Sie dann über die Qualität der Lernzielformulierungen.

Lernziel	ist ein Lernziel	gut	nicht gut
1. Er/Sie kann die vier größten Städte Deutschlands nennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Er/Sie hört sich die Informationen der Lehrerin/ des Lehrers über Günter Grass an und macht sich Notizen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Er/Sie liest selbstständig ein Buch, das ihm/ihr die Lehrerin/der Lehrer empfohlen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Er/Sie kann in Partnerarbeit den Inhalt einer Zeitungsnachricht mit eigenen Worten so wiedergeben, dass sein/ihr Partner bzw seine/ihre Partnerin die wichtigsten Informationen (6 W-Fragen) notieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Er/Sie liest einen Text aus dem Lehrwerk laut vor und verbessert so seine/ihre Aussprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Er/Sie wiederholt erst im Chor, dann einzeln neue Vokabeln, um sich die Aussprache einzuprägen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Er/Sie arbeitet in Stationen, um eigenverantwortlich planen und entscheiden zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Er/Sie beherrscht die Betonung, indem er/sie das Wort hört, den Wortakzent setzt und dann nachspricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mit dieser Aufgabe haben wir zwei Ziele verfolgt:

- Wir wollten Sie auf den wichtigen Unterschied zwischen Lernzielen und Lernaktivitäten hinweisen, wobei natürlich beide aufeinander bezogen sind, was sich in Formulierungen äußern kann, in denen die Aktivität veranschaulicht, wie das Lernziel erreicht werden soll. Die erste Überlegung bleibt aber immer, was die Schüler und Schülerinnen lernen sollen.
- Wir wollten Sie darauf aufmerksam machen, dass vage, wenig konkrete Angaben darüber, welchen Prozess die Schüler mit welchem intendierten Ergebnis durchlaufen, dazu führen, dass der Unterrichtsverlauf nicht schrittweise vorstellbar ist.

Kehren wir nun zurück zu unserem *Modell Didaktische Analyse*. Wir haben von einem „Bündel von Maßnahmen“ gesprochen, das dem Zweck dient, das angestrebte Lernziel zu erreichen. Welche Entscheidung muss getroffen werden, wenn das Lernziel festgelegt ist, d. h., wenn Sie bestimmt haben, was die Lernenden lernen sollen?

Aufgabe 34

Welche der folgenden Fragen würden Sie bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung als nächste beantworten?

a) Kreuzen Sie an.

- Was muss der/die Lehrende in der Stunde tun?
- Welche Medien/Hilfsmittel (z. B. Rekorder, Tafel, Bücher, Karten, Folien) braucht der/die Lehrende?
- Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen oder ...?
- Was sollen die Lernenden tun?
- Mit welchem Material (z. B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet?

b) Begründen Sie Ihre Antwort.

2.1.2 Lernaktivitäten

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- die Begriffe *Lernaktivität* und *Lehreraktivität* definieren.
- begründen, warum sich die Lernaktivitäten der Lernenden logisch aus den Lernzielbestimmungen ergeben.
- zu den unterschiedlichen Lernzielen (s. Kap. 2.1.1, S. 50, 52) Lernaktivitäten formulieren.
- die sich anschließenden Aktivitäten bei der Unterrichtsplanung innerhalb des klafkischen Modells bestimmen.

Im *Modell DA* ist nach der Festlegung des Lernziels die zweite Frage, die der Lehrende bei der Unterrichtsvorbereitung beantwortet, die nach den **Lernaktivitäten**:

Was müssen die Schülerinnen und Schüler tun, um das Lernziel zu erreichen?

Dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen Lehraktivität, also dem, was der Lehrende tut, und Lernaktivität. Grundsätzlich gilt: Je mehr der Lehrende tut, desto weniger Raum bleibt für die Aktivitäten der Lernenden.

Schritte:

1. Was sollen die Lernenden lernen? → **Lernziel**
2. Was sollen die Lernenden tun, um das Lernziel zu erreichen? → **Lernaktivitäten**

Was können Lernaktivitäten sein? Dieser Frage gehen wir in der folgenden Aufgabe 35 nach.

Aufgabe 35

Bitte überlegen Sie: Sie haben ein Lernziel X geplant und fragen sich, wie die Lernenden dieses Lernziel am besten erreichen.

a) Kreuzen Sie an.

- indem die Lernenden Lehrerfragen beantworten?
- indem die Lernenden Fragen stellen und zu beantworten versuchen?
- indem die Lernenden einen Text lesen?
- indem die Lernenden diskutieren?
- indem die Lernenden zuhören?
- indem ...?

b) Notieren Sie noch weitere Lernaktivitäten.

lernerorientierter Unterricht

Lernerorientierter Unterricht bedeutet, die Lernenden selbst möglichst viele Handlungen verrichten zu lassen. Sie sollen ja schließlich auch das Lernziel erreichen, und an ihnen soll beobachtbar sein, ob es erreicht ist.

Bevor wir uns der nächsten Entscheidungsfrage zuwenden, möchten wir Sie bitten, sich die folgende Aufgabe 36 anzusehen, die Lernziele und Lernaktivitäten umfasst und sich auf die konkrete Praxis Ihres Unterrichts bezieht. Sehen Sie sich dazu in *Optimal A1* die Lehrwerkangebote „Wie spät ist es?“ (Lektion 4, S. 34) und „Satzbaupläne“ (Lektion 4, S. 37) auf Seite 22 noch einmal an. Planen Sie nun für eine konkrete Klasse/Gruppe.

Aufgabe 36

Beschreiben Sie die Ausgangslage der Lernenden und formulieren Sie dann die Lernziele und Lernaktivitäten.

Meine Zielgruppe:

Ausgangslage und Vorkenntnisse in Bezug auf den Stoff:

Lernziele	Lernaktivitäten

Nachdem Sie bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung Lernziele und Ausgangslage bestimmt und sich für bestimmte Lernaktivitäten der Lernenden entschieden haben, kann die nächste Entscheidung getroffen werden.

Aufgabe 37

Lesen Sie die folgenden Fragen. Welche Entscheidung würden Sie bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung als nächste treffen?

a) Kreuzen Sie an.

- Was muss der/die Lehrende in der Stunde tun?
- Welche Medien/Hilfsmittel (z.B. Rekorder, Tafel, Bücher, Karten, Folien) braucht der/die Lehrende?
- Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen oder ...?
- Mit welchem Material (z.B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet?

b) Begründen Sie Ihre Antwort.

2.1.3 Sozialformen

Am Ende dieses Teilkapitels

- können Sie den Begriff *Sozialform* definieren.
- kennen Sie die einzelnen Sozialformen im Unterricht und können sie im Ordnungsschema „Methodenvielfalt“ verorten.
- können Sie den jeweiligen Lernzielen und Lerneraktivitäten geeignete Sozialformen zuordnen.
- wissen Sie, warum keine Sozialform der anderen über- oder unterlegen ist.
- wissen Sie um die Notwendigkeit, die Sozialform innerhalb einer Unterrichtsstunde zu wechseln.
- können Sie die sich anschließenden Aktivitäten bei der Unterrichtsplanung innerhalb des klassischen Modells bestimmen.

Im *Modell DA* betrifft die nächste Entscheidung die Frage nach den **Sozialformen**:

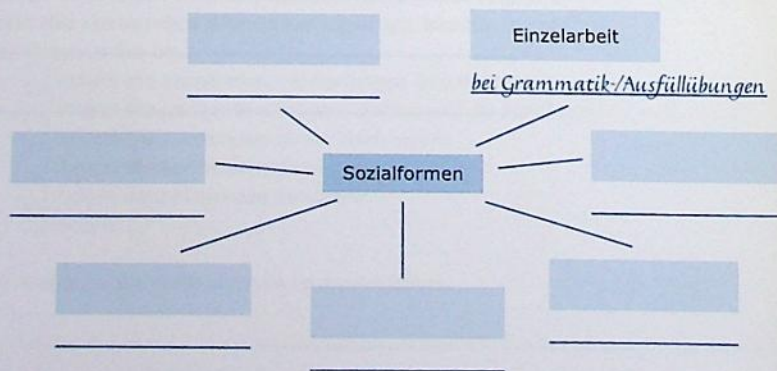
Wie arbeiten die Lernenden, um das, was sie tun, möglichst effektiv zu tun?

Schritte:

1. Was sollen die Lernenden lernen? → **Lernziel**
2. Was sollen die Lernenden tun, um das Lernziel zu erreichen? → **Lernaktivitäten**
3. Wie arbeiten die Lernenden: individuell, in Gruppen oder ...? → **Sozialformen**

Aufgabe 38

Welche Sozialformen des Unterrichts kennen Sie und wann setzen Sie sie im Unterricht ein?



Bei den Erprobungen dieser Studieneinheit hat sich gezeigt, dass Studenten und Lehrer als dritten Schritt hier oft die Materialauswahl nannten. Zugegeben, in einigen Fällen könnte man zweifeln. Aber die Sozialform, die bei der Unterrichtsvorbereitung gewählt wird, ergibt sich ziemlich konsequent aus dem Lernziel und den Lernaktivitäten.

Sehen wir uns dazu zwei Beispiele an.

Beispiel 1:

Wenn die Lernenden ihr Hörverstehen verbessern (= Lernziel) und ein Gespräch anhören sollen (= Lernaktivität), liegt es nahe, dass sie dieses Gespräch einzeln

anhören (= Sozialform: das individuelle Anhören eines Gesprächs im Klassenverbund).

Beispiel 2:

Wenn die Lernenden ihre Sprechfertigkeit entwickeln sollen (= Lernziel), indem sie nach dem Weg fragen und auf eine entsprechende Frage antworten (= Lernaktivität), liegt es auf der Hand, als Sozialform Partnerarbeit (oder eine Dreiergruppe) zu wählen. In realen Situationen handelt es sich meist auch um zwei oder drei Gesprächspartner, außerdem ist das eine sehr effektive Methode, weil alle Lernenden gleichzeitig üben können.

Dazu ein konkretes Beispiel:

Lernziel	Die Lernenden können in offenen Dialogen nach dem Weg fragen.
Lernaktivität	Die Lernenden üben ein Gespräch, in dem sie nach dem Weg fragen bzw. den Weg beschreiben.
Sozialform	simultan in Partnergruppen

Erst jetzt kann der Lehrer/die Lehrerin entscheiden, dass er/sie als Material Rollenkarten mit einer A- und einer B-Rolle braucht. Das hätte er/sie nach der Entscheidung über die Lernaktivität zwar auch vorher entscheiden können, aber damit hätte er/sie auch die Sozialform festgelegt. Es geht also darum, ob er/sie den eigenen Entscheidungsspielraum von der Materialwahl einschränken lassen möchte. Wir würden sagen: Lieber nicht! Denn es ist für das Lernergebnis durchaus nicht unwesentlich, ob alle Lernenden simultan in Partnergruppen üben oder nur zwei vor der Klasse, wobei der Rest der Klasse (nicht) zuhört.

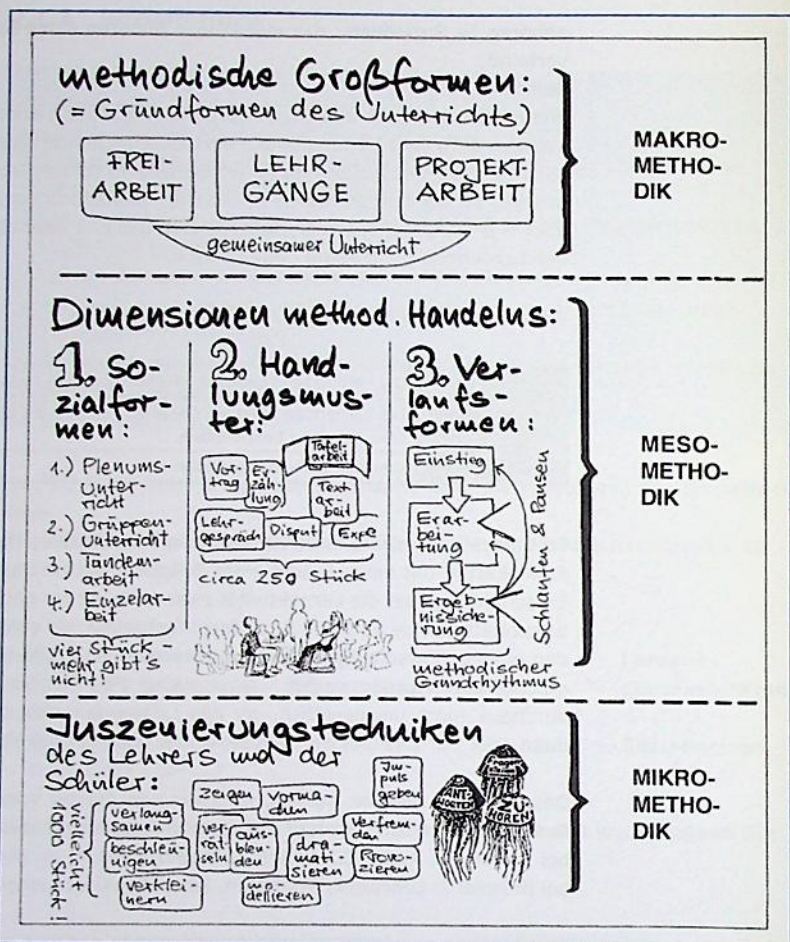
Das Material, das Sie wählen, ist zwar von diesen Vorentscheidungen beeinflusst, es gibt aber trotzdem oft verschiedene Möglichkeiten:

bei Beispiel 1: Audio-CD, Lehrer/Lehrerin, Film,

bei Beispiel 2: Lehrwerk, Stadtplan, Foto, Wegskizze eines/einer Lernenden usw.

Es gibt keine empirisch gesicherten Aussagen darüber, welche Sozialform einer anderen überlegen ist. Manche Sozialformen sind jedoch effektiver als andere, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Die Materialauswahl ist dann von untergeordneter Bedeutung.

Hilbert Meyer schlägt in seinem lesenswerten Buch *Was ist guter Unterricht?* ein Ordnungsraster vor (s. S. 58), das die Sozialformen im Komplex der Methodenvielfalt ansiedelt, die er in drei Ebenen darstellt:



Auf jeder der drei Ebenen hat das methodische Handeln des Lehrers und der Schüler einen anderen „Aggregatzustand“:

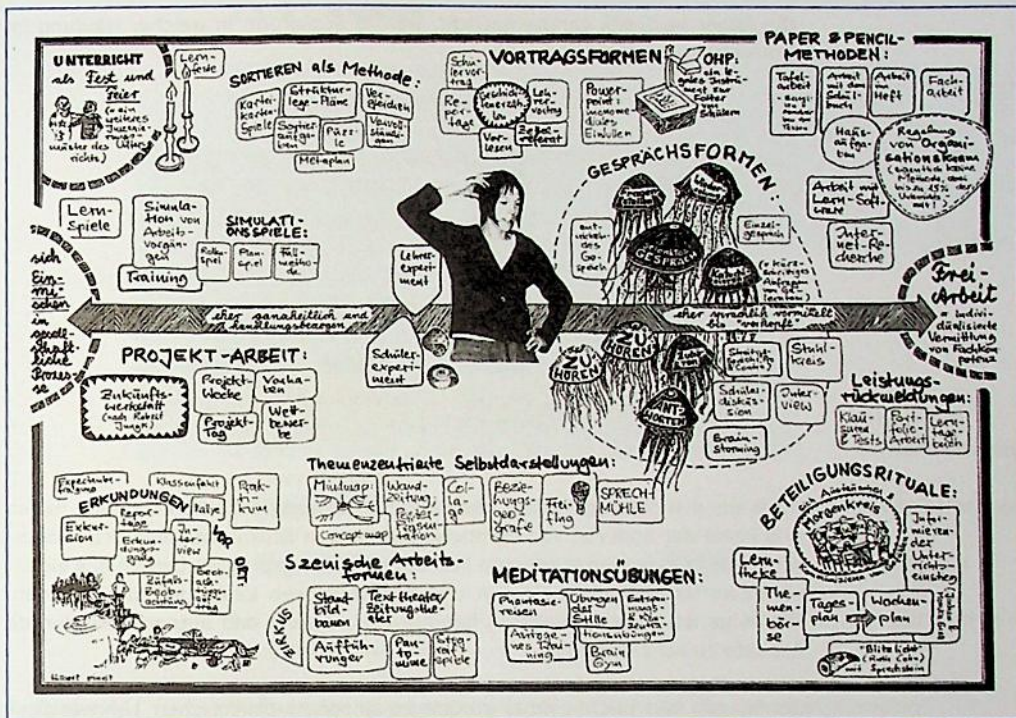
Die Mikromethodik erfasst kleine und kleinste, oft nur ein oder zwei Sekunden dauernde Lehr-Lern-Situationen, die von Lehrern und Schülern mithilfe der routinemäßig beherrschten, oft aber nur wenig reflektierten Inszenierungstechniken gestaltet werden.

(Meyer 2004, S. 75)

Mikromethodik
Mesomethodik

In dieser Studieneinheit interessieren uns besonders die beiden unteren Ebenen Meso- und **Mikromethodik**.

- Bei **Mesomethodik** sehen Sie unter 1. Sozialformen, auf die wir später noch einmal zu sprechen kommen, daneben unter 2. **Handlungsmuster**, die Meyer anschaulich in „Familien“ ordnet (s. Abb. unten) und 3. den Dreischritt Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung als dominante **Verlaufsform**.
- Die Inszenierungstechniken der Mikroebene sind meist ganz kurze „verbale und nonverbale, mimische, gestische und körpersprachliche, bildnerische und musische Verfahren (...), mit denen die Lehrer und Schüler den Unterrichtsprozess in Gang setzen und am Laufen halten ...“ (Meyer 2004, S. 76).



© Meyer 2004, S. 77

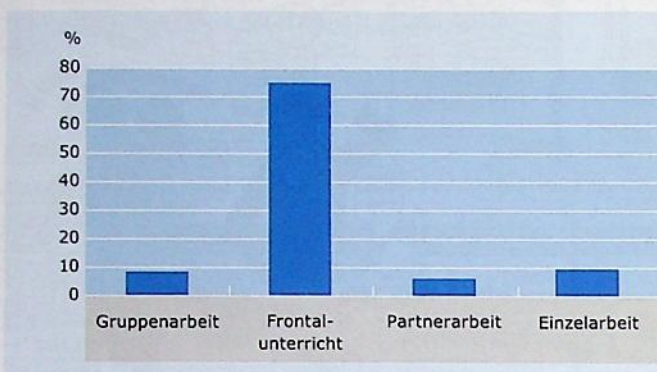
Fassen wir die möglichen Sozialformen zusammen. Je nachdem, ob die ganze Klasse/Gruppe angesprochen wird oder diese aufgeteilt wird, liegt eine der folgenden **Sozialformen** vor:

- Lehrervortrag/Frontalunterricht
- Plenum (kann auch stark lernerorientiert sein: Rollenspiel, Experiment, Kettenübung usw.)
- **fragend-entwickelnder Unterricht**
- Unterrichtsgespräch
- (Klein-)Gruppenarbeit mit folgenden Phasen: Arbeitsauftrag, Verständnissicherung (Kontrolle, ob die Lernenden den Auftrag verstanden haben), Arbeitsphase, Ergebnissicherung, Präsentation der Ergebnisse, Auswertung
- Partnerarbeit
- Einzelarbeit

Mischformen bei Sozialformen

Außerdem gibt es viele Variationen in diesen Kategorien und viele Mischformen: So gehört die **Kettenübung** zu der erweiterten und variierten Partnerarbeit. Das **Rollenspiel** hingegen kann je nach Größe sowohl Partnerarbeit als auch Gruppenarbeit sein, bei der der Dialogpartner in einem komplexeren Kontext gewechselt wird. Beim **Stationenlernen** haben die Lernenden neben verpflichtenden Aufgaben große Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Zeiteinteilung, die Reihenfolge der Stationen und die Sozialformen. Zur Übernahme von Verantwortung gehört auch die Frage, ob ein Lernender lieber allein, zu zweit oder in einer Gruppe arbeitet, wenn die jeweilige Aufgabe nicht bereits eine Sozialform bedingt oder nahelegt.

Die folgende Grafik veranschaulicht, welche Sozialform in welcher Häufung im Unterricht vorkommt:



Auch wenn wir gesagt haben, dass alle Sozialformen ihre Berechtigung haben und keine der anderen von vornherein überlegen ist, macht diese Grafik deutlich, dass in einem so stark vom Frontalunterricht geprägten Lernen das eigenverantwortliche Sprachenlernen und Aufgabenlösen kaum gefördert werden. Die Folge ist, dass interaktive, handlungsorientierte und autonomiefördernde Aspekte zu kurz kommen.

Gehen wir nun noch einmal zurück zu unserem chilenischen Lehrwerktext „Traumstraße der Welt“.

Aufgabe 39

Sehen Sie sich bitte die Übungen 32a, 32b und 32c (S. 50/51) noch einmal an. Welche Sozialform würden Sie verwenden?

Übung	Sozialform
Ü 32a	
Ü 32b	
Ü 32c	

Fazit: Die Wahl einer Sozialform ist nicht beliebig und willkürlich, sondern hängt ab von dem jeweiligen Lernziel und der dafür geeigneten Arbeitsform, den Aktivitäten der Lernenden.

Aufgabe 40

Überlegen Sie: Welche der folgenden Fragen würden Sie bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung als nächste beantworten?

a) Kreuzen Sie an.

- Was muss der/die Lehrende in der Stunde tun?
- Welche Medien/Hilfsmittel (z.B. Rekorder, Tafel, Bücher, Karten, Folien) braucht der/die Lehrende?
- Mit welchem Material (z.B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet?

b) Begründen Sie Ihre Antwort.

2.1.4 Material

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- Lernzielen Lernaktivität, Sozialform und Material zuordnen.
- zu Materialien die adäquate Lernaktivität bestimmen.
- die sich anschließenden Aktivitäten bei der Unterrichtsplanung innerhalb des klafischen Modells bestimmen.

Im Modell DA ergibt sich nun die Frage:
Mit welchem Material wird gearbeitet?

Schritte:

- | | |
|---|------------------------|
| 1. Was sollen die Lernenden <u>lernen</u> ? | → Lernziel |
| 2. Was sollen die Lernenden <u>tun</u> , um das Lernziel zu erreichen? | → Lernaktivität |
| 3. Wie <u>arbeiten</u> die Lernenden: individuell, in Gruppen oder ...? | → Sozialformen |
| 4. <u>Woran/Womit</u> werden Lernaktivitäten <u>ausgeführt</u> ? | → Material |

Bei diesem vierten Schritt geht es um die Frage, womit wir Lernaktivitäten in Gang setzen können.

Aufgabe 41

Ordnen Sie den Lernzielen in der Tabelle die unten stehenden Lernaktivitäten, Sozialformen und Materialien zu.

Lernziel	Lernaktivität	Sozialform	Material
1. In mündlich-reproduktiven Übungen können die Lernenden fragen, was der Partner (nicht) gern isst, und diese Fragen korrekt unter Verwendung des Nullartikels beantworten.			
2. In mündlich-reproduktiven Übungen können die Lernenden anhand bekannter Gegenstände, die man mit auf die Reise nehmen kann, korrekte Akkusativformen des unbestimmten Artikels und des Possessivpronomens <i>mein</i> verwenden.			
3. Die Lernenden können, ausgehend von einem Beispiel, vier kleine Sätze über das, was sie (nicht) können und möchten, schreiben.			
4. Die Lernenden können den Lesetext nach Aktivierung ihres Vorwissens und lexikalischer Vorentlastung global verstehen und die folgenden Aufgaben bewältigen.			

Lernaktivitäten:

- I. Schreiben: Die Lernenden schreiben zwei Sätze, und zwar über das, was sie können und was sie gern können würden, und zwei Sätze über etwas, was sie nicht können und nicht können möchten.
- II. Die Lernenden sprechen über das Thema eines Textes, lesen den Text und erledigen die sich anschließenden Aufgaben.
- III. a. Die Lernenden machen eine Tabelle mit folgenden Spalten oder Zeilen:
 „Das esse/trinke ich gern“, „Das esse/trinke ich nicht so gern“, „Das mag ich überhaupt nicht“, „Das kenne ich nicht“.
 b. Die Lernenden stellen in Partnerarbeit Fragen aus der Tabelle und beantworten die Fragen. Sie halten die Antworten in der Tabelle fest.
 c. Die Lernenden berichten im Kurs/in der Klasse über die Ergebnisse.

IV. Kofferpacken:

Ein Lernender sagt: „Ich mache eine Reise nach ... und packe in meinen Koffer ein kleines Radio.“

Der nächste Lernende sagt: „Ich mache eine Reise nach ... und packe in meinen Koffer ein kleines Radio und eine grüne Bluse.“ Usw.

Wer beim Aufzählen etwas vergisst, scheidet aus.

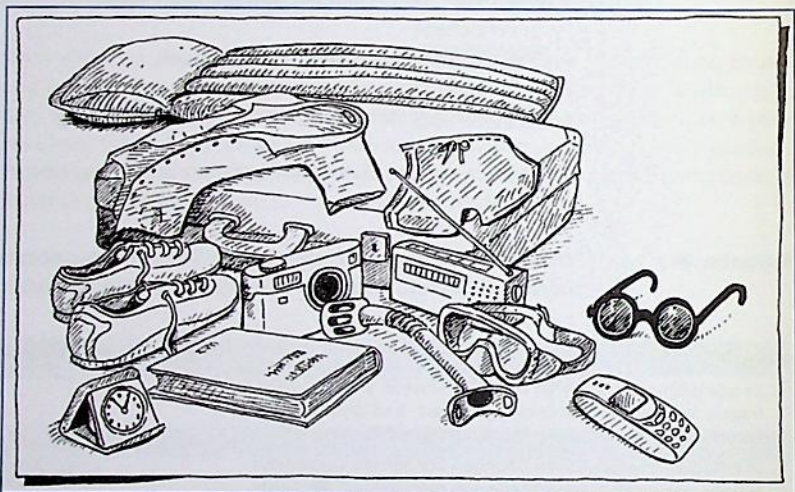
Sozialformen:

- A Kettenübung im Plenum.
 B Die Lernenden arbeiten zu zweit mit wechselnden Partnern (sie gehen dabei in der Klasse herum).
 C Plenum, Einzelarbeit, Partner- bzw. Kleingruppenarbeit.
 D Einzelarbeit.

Materialien:



Material a



© Uli Olschewski



Material b

B9 - SCHREIBEN

Was kannst du? Was möchtest du?
 Und was nicht? Schreib 4 Sätze.

Ich kann nicht
 schwimmen!

Negation mit *nicht*
 Ich kann nicht schwimmen.

B10 - SICH ÜBEN

Wer kann das Gleiche wie du? Wer möchte das
 Gleiche wie du? Findet Partner.

- Kannst du Gitarre spielen?
- Ja!
- Ich nicht!
- Möchtest du Spanisch lernen?
- Nein!
- Ich schon!

Kannst du ... ?/Möchtest du ... ?

- ☺ Ja!
- ☺ Ich auch!
- ☹ Ich nicht!
- ☹ Nein!
- ☹ Ich auch nicht!
- ☺ Ich schon!

Spanisch sprechen
 Englisch sprechen
 programmieren
 Gitarre spielen
 Ski fahren
 singen
 Fußball spielen
 kochen

© deutsch.com A1, Kursbuch, S. 45



Material c

2

Was kennst du? Was isst du gern?

a Mach eine Tabelle.

☺ Das esse ich gerne. ☹ Das esse ich nicht so gerne. ☹ Das mag ich überhaupt nicht. Das kenne ich nicht.
 Gemüse

b Fragt in der Klasse.

Was isst du gerne? Ich esse gerne Fisch.
 Was magst du überhaupt nicht? Käse mag ich überhaupt nicht.
 Käse hasse ich.
 Was kennst du nicht? Quark kenne ich nicht.

Denk nach

Der Null-Artikel
 das Fleisch (kein Plural) Fleisch esse ich gerne.
 Was magst du? Magst du ...? Nein, ... mag ich nicht.
 der Käse (kein Plural)
 die Kartoffel, -n Ja, ich esse gerne Kartoffeln.
 die Süßigkeit, -en Magst du ...? Ja, klar, ich esse sehr gerne ...

c Berichtet in der Klasse.


Emily mag keine Kartoffeln, sie isst gerne Reis.
 Marvin isst nicht gerne Quark, aber er trinkt gerne Milch.

Alle mögen Nudeln.
 Niemand isst gerne Kartoffeln.





Material d



F

Mitten im Leben

LESEN

SPRECHEN


F1 Wann ist man „erwachsen“? Sprechen Sie und sammeln Sie Ihre Kriterien im Kurs. Weitere Informationen und Anregungen dazu finden Sie auf Seite 123.

F2 Mitten im Leben

a Lesen Sie die Aufgabe. Lesen Sie dann den ersten Absatz. Was ist richtig? Kreuzen Sie an.

1 Wo könnte dieser Textauszug stehen? in einem wissenschaftlichen Artikel in einem Online-Magazin im Nachrichtenteil einer Tageszeitung

2 Worum geht es? um die Biografien von Genies um die eigenen Ziele im Leben



Vor Kurzem machte ich eine erschreckende Entdeckung: Albert Einstein war erst 26 Jahre alt, als er die Allgemeine Relativitätstheorie veröffentlichte. Ich selber war hingegen gerade 27 geworden – und irgendwie betrubte mich das Wissen um Einsteins Alter, als er das wichtigste Werk seines Lebens schuf. Kurz darauf las ich, dass Thomas Mann ebenfalls erst 26 war, als sein Roman *Die Buddenbrooks* erschien, für den er Jahre später den Nobelpreis bekam. Abermals dachte ich: Hmm ... Nicht dass ich selber vorhalte, in dem Alter ein gleichartiges Werk der Welt vorzustellen. Aber es war immer beruhigend zu wissen, dass man es prinzipiell noch konnte. Das ist jetzt vorbei. Ich kann sicher sagen: Ich habe mit 26 nichts Weltbewegendes geleistet.

Am Anfang redete ich mir noch ein: „Na ja, Albert Einstein und Thomas Mann, das waren halt Genies ...“ Aber dann erwähnte eine Freundin etwas, was mich

abermals zum Nachdenken brachte. Sie meinte: „Als meine Großmutter so alt war wie ich, hatte sie schon einen Beruf erlernt, geheiratet, zwei Kinder geboren, ein Haus eingerichtet und alles wieder auf der Flucht verloren. Sie baute sich im selben Alter schon ihre zweite Existenz auf, während ich noch nicht mal meine erste richtig stehen habe.“

Die Zeichen begannen sich zu häufen, dass möglicherweise auch bei mir langsam der Zeitpunkt gekommen war, wo ich etwas vorzuweisen haben sollte. Wo es nicht mehr heißen kann: „Eigentlich sollte ich erwachsen WERDEN“, sondern wo es heißen muss: „Eigentlich sollte ich erwachsen SEIN.“ Die Zeit des Sich-Vorbereitens auf das „eigentliche“ Leben ist zu Ende gegangen. Neuerdings muss ich wohl sagen: „Ich stehe mitten im Leben.“

Davor war es nicht allzu schwer, den richtigen Lebensweg zu erkennen. Abitur machen. Studienfach wählen. Zweifel überwinden. Ins Ausland gehen. Diplomarbeit schreiben. Studium abschließen. Den ersten Job finden. Ab da aber wurde es unsicher.

b Lesen Sie jetzt weiter und kreuzen Sie an: richtig oder falsch?

	r	f
1 Der Autor hat das Gefühl, dass er in seinem Leben schon etwas Besonderes erreicht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Seine Freundin meint, dass ihre Großmutter im selben Alter schon viel mehr geleistet hat als sie selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Der Autor glaubt, dass man lieber nie erwachsen werden sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Er weiß nicht genau, wie sein Leben weitergehen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c Wie werden folgende Punkte im Text gesehen: positiv oder negativ? Kreuzen Sie an.

	eher positiv	eher negativ
1 Wie beurteilt der Autor die Leistung der genannten berühmten Männer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Wie beurteilt er seine eigene Leistung im Vergleich dazu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Wie beurteilt seine Freundin die Leistungen ihrer Großmutter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Wie beurteilt sie ihre eigene Leistung im Vergleich dazu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Wie beurteilt der Autor seine Aussichten, noch etwas Tolles zu leisten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F3 Ein Einzelfall oder ein allgemeines Problem? Wie beurteilen Sie die im Text beschriebene Situation? Verwenden Sie im Gespräch auch folgende Wendungen und Ausdrücke.

Das verstehe ich gut.	Ich denke, dass ...	
Ich kann das gut verstehen, weil ...	Ich bin der Meinung, dass ...	AB 29-31
Ich kann total gut verstehen, was der Autor meint.	Ich habe das Gefühl, dass ...	SÄTZE BAUEN
... Dieses Gefühl kenne ich.	Ich bin davon überzeugt, dass ...	
Also, ich finde ...	Meiner Meinung nach ...	

18

Erlebt | LEKTION 1

© Ziel/B2 Bd.1, S. 18

Wenn Sie festgelegt haben, was die Schüler lernen sollen (= Lernziel) und was sie tun müssen (= Lernaktivität), um das Lernziel zu erreichen, beantworten die beiden folgenden Schritte die Fragen, wie (= Sozialformen) und womit (= Material) gelernt wird.

Das Material, mit dem Lernaktivitäten ausgeführt werden, ist das Instrument, um das angestrebte Lernziel zu erreichen.

Bleiben wir bei unserem Beispiel mit dem Lernziel „Die Schüler/Schülerinnen können nach dem Weg fragen“. Die Materialien, mit denen die Lernaktivitäten in Gang gesetzt werden können, könnten sein: Modelldialog, Übungen, Stadtplan usw.

Materialien haben einen „instrumentellen Charakter“, d. h., sie sind ein Werkzeug, ein Hilfsmittel, um etwas zu erreichen (etwas zu lernen). So kann z. B. das Instrument (= Material) Lesetext dazu gebraucht werden, unbekannte Wörter erraten zu lernen (= Lernziel). Dieser Lesetext kann danach wieder vergessen werden. Es geht bei diesem Lernziel nicht um den Text und nicht um die zu erratenden Wörter. Was die Lernenden dagegen behalten sollen, sind die **Ratestrategien**, d. h. die Art und Weise, wie sie die Wörter erraten haben. Ma-

64

aterialien, mit denen die Lernenden Handlungen ausführen, sind also Mittel zu einem Zweck und sind nicht identisch mit dem, was sie lernen müssen. Materialien sollen bestimmte Sozialformen ermöglichen und bestimmte Lernaktivitäten auslösen, mit denen ein Lernziel erreicht werden kann. Sie sind Mittel für diese übergeordneten Zwecke.

Sehen wir uns die Übungen 32a–c zum Text „Traumstraße der Welt“ (S. 50/51) noch einmal an.

Aufgabe 42

Welche Materialien sind vorhanden, welche könnte man in Bezug auf das genannte Lernziel zusätzlich anbieten?

Vorhandene Materialien:

Zusätzliche Materialien:

Kehren wir nun zurück zu unserem Lernziel: „Die Schüler können am Ende der Stunde nach dem Weg fragen.“

Wenn die Schüler lernen sollen, nach dem Weg zu fragen (= Lernziel), dann üben sie dies am besten mit einem Dialog (= Lernaktivität), und zwar in Partnerarbeit (= Sozialform).

Nehmen wir als Beispiel ein Kapitel aus einem Lehrwerk mit dem Lernziel „nach dem Weg fragen“ und untersuchen wir die dort angebotenen Materialien in Bezug auf die dadurch ausgelösten Lernaktivitäten.

Aufgabe 43

Die folgenden Beispiele (Material 1–4) stammen aus dem Lehrwerk *Prima*. Welche Lernaktivitäten löst das dort gegebene Materialangebot aus?

	Lernaktivitäten
Material 1, Ü 7a	<i>Dialog hören, mitlesen</i>
Material 1, Ü 7b	
Material 2, Ü 8	
Material 3, Ü 9	
Material 4, Ü 10a	
Material 4, Ü 10b	



Material 1
(Übung 7a, 7b)

13

Meine Stadt



Fremd in der Stadt – nach dem Weg fragen

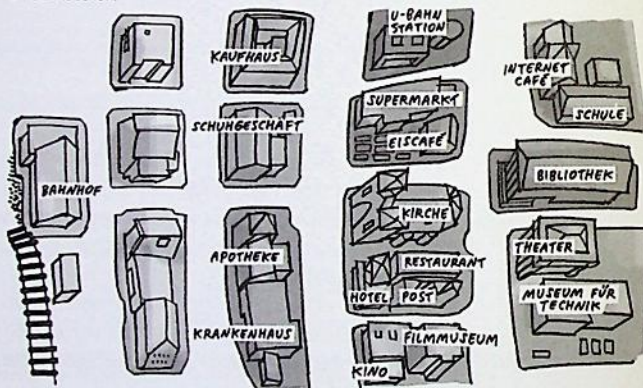
a Hör zu und lies mit. Wohin möchte Jasmin?



Denk nach

die 1. (e.....) Straße
die 2. (.....) Straße
die 3. (dritte) Straße

- ▶ Entschuldigung, wie komme ich zu ...?
- ▶ Das ist ganz einfach. Geh hier geradeaus. Dann gehst du die zweite Straße rechts und dann die erste Straße links. Auf der linken Seite ist ein Hotel und rechts neben dem Hotel ist ...
- ▶ Also, hier geradeaus, dann die zweite rechts und dann links.
- ▶ Genau.
- ▶ Danke schön!



b Hör zu und betrachte den Stadtplan. Wo sind sie? Wohin wollen sie? Zeige den Weg.

52



Material 2
(Übung 8)



Sprechen üben: wichtige Wörter betonen

Hör zu und sprich nach.

Supermarkt?	zum Supermarkt?	Wie komme ich zum Supermarkt?
geradeaus	die Straße geradeaus	Du gehst die Straße geradeaus.
rechts	die erste Straße rechts	Geh die erste Straße rechts.
links	die zweite Straße links	Dann gehst du die zweite Straße links.
der Supermarkt.	Auf der linken Seite	Auf der linken Seite ist der Supermarkt.



Material 3
(Übung 9)



Am Bahnhof

Schreibt und spielt Dialoge.

▶ Wie komme ich zur Post? / zum Museum? / ...

▶ Das ist ganz einfach.

Geh die Straße rechts/links/geradeaus.

Dann ... Da ist ...

auf der linken Seite ist ... / auf der rechten Seite ...

links/rechts neben der Post ist ...



Material 4
(Übung 10)

©10 Präpositionen mit Dativ
a Lerne den Merkspruch.

Lernen lernen
In Vorseitnachu und Ausbeimit ...

... bleibt man mit dem Dativ ft.

b Ergänze die Dativformen.
Wo ist die Post? – In der Nähe v. Bahnhof.
Und wie komme ich zu. Bahnhof?
Wo bist du in den Ferien? – Bei d. Oma.
Und wie fährst du zu. Oma?
Mit d. Zug.

Denk nach
Präposition + Artikel im Dativ
der/das ⇒ dem die ⇒ der

zu dem = zum	zu der = zur
bei dem = ...	bei der
von dem = ...	von der
mit dem	mit der

53

© Prima A1, Kursbuch, S. 53

Es bleiben jetzt noch zwei Entscheidungen, die Sie bei der Unterrichtsvorbereitung treffen müssen.

Aufgabe 44

Welche Frage würden Sie bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung als nächste beantworten?

a) Kreuzen Sie an.

- Was muss der/die Lehrende in der Stunde tun?
- Welche Medien/Hilfsmittel (z. B. Rekorder, Tafel, Bücher, Karten, Folien) braucht der/die Lehrende?

b) Begründen Sie Ihre Antwort.

2.1.5 Medien/Hilfsmittel

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- Faktoren für die Wahl der Medien benennen.
- Medien/Hilfsmittel für eine konkrete Aufgabe benennen und ergänzen.

Wenn wir nach dem Modell DA vorgehen, treffen wir jetzt Entscheidungen über die benötigten Medien und Hilfsmittel. Das ist auch logisch. Wir haben im vorigen Schritt zwar die Materialien festgelegt, aber noch nichts darüber gesagt, wie diese Materialien den Schülern dargeboten werden können. Eine Übung kann z. B. auf einer Audio-CD sein, im Lehrbuch, auf einer Folie, an der Wandtafel, auf einer Fotokopie usw. Hilfsmittel/Medien sind die Träger oder Verstärker der Materialien.

Schritte:

1. Was sollen die Lernenden lernen? → Lernziel
2. Was sollen die Lernenden tun, um das Lernziel zu erreichen? → Lernaktivitäten
3. Wie arbeiten die Lernenden: individuell, in Gruppen, oder ...? → Sozialformen
4. Woran/Womit werden Lernaktivitäten ausgeführt? → Materialien
5. Wie/Mithilfe welcher Träger/Verstärker werden die Materialien den Lernenden dargeboten? → Medien/Hilfsmittel

Aufgabe 45

Wenn Sie sich bei der Unterrichtsvorbereitung entscheiden müssen, welche Medien/Hilfsmittel Sie benötigen: Welche Faktoren müssen Sie dann berücksichtigen?

Aufgabe 46

Gehen Sie jetzt bitte noch einmal zurück zum Übungsangebot (Übung 32 a–c, S. 50/51) zum Text „Traumstraße der Welt“.

a) Welche Medien/Hilfsmittel werden verwendet? Notieren Sie.

b) Notieren Sie Hilfsmittel, die man zusätzlich benutzen könnte.

2.1.6 Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- für sich die Konsequenzen aus dem Ziel der Lernenden und dem Prinzip der Handlungsorientierung im Unterricht ziehen.
- Lehreraktivitäten bei einer konkreten Aufgabe benennen.

Wir kommen jetzt zur letzten Entscheidung, die Sie bei der Unterrichtsvorbereitung treffen:

Was muss ich selber als Lehrer/Lehrerin im Unterricht tun?

Jetzt sind Sie hoffentlich nicht enttäuscht, dass Sie in der Kette von Entscheidungen ganz am Ende stehen. Das heißt natürlich nicht, dass Sie eine untergeordnete Rolle spielen, sondern es bedeutet, dass Sie die Lernenden und das, was sie lernen sollen, ins Zentrum Ihrer Unterrichtsplanung stellen.

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

In Bezug auf das Modell DA heißt das: Je sorgfältiger Sie auf der Basis eines klar definierten Lernziels festlegen, was Schüler wie und womit tun können, desto geringer wird Ihr Anteil am Unterrichtsgeschehen. Die Frage darf also nicht sein: „Was mache ich als Lehrer/Lehrerin?“ Sondern: „Was bleibt mir als Lehrer/Lehrerin noch zu tun, wenn ich auf die oben beschriebene Weise meinen Unterricht geplant habe?“ Und seien Sie beruhigt: Es bleibt noch genügend zu tun!

Was Sie im Unterricht tun müssen, ergibt sich aus einer Reihe von Faktoren.

Aufgabe 47 Welche Faktoren bestimmen, was Sie als Lehrer/Lehrerin in einer Unterrichtsstunde alles tun müssen?

In Übung 8 der Unterrichtseinheit „Fremd in der Stadt“ (Material 2, S. 66) des Lehrwerks *Prima* üben alle Schüler/Schülerinnen gleichzeitig. Die Schüler/Schülerinnen können zuerst im Chor sprechen (Vorteile: alle können üben; es bestehen keine Hemmungen, laut vor der Klasse zu sprechen), dann in Partnerarbeit (Vorteile: alle üben gleichzeitig in Dialogform, können sich gegenseitig korrigieren). Und was macht der Lehrer/die Lehrerin?

Aufgabe 48 Überlegen Sie: Was würden Sie als Lehrer/Lehrerin während Übung 8 (Material 2, S. 66) machen?

Aufgabe 49 Notieren Sie stichwortartig mit eigenen Worten die sechs Schritte des Modells DA in der richtigen Reihenfolge.

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

Vielleicht sind auch Ihnen Überlegungen wie die folgenden nicht fremd:
 „Ich habe hier einen interessanten Lesetext für die Schüler/Schülerinnen. Mal sehen, was ich damit im Unterricht anfangen kann.“

Oder:

„Heute könnte ich ja mal Thema XY behandeln ... Kann ich dazu einen spannenden Hörtext finden?“

Grundsätzlich spricht natürlich nichts gegen dieses Vorgehen. Bedingung freilich ist, dass Sie klare Lernziele formulieren und die weiteren Schritte des Modells DA berücksichtigen.

Aufgabe 50 Fassen Sie noch einmal zusammen: Warum ist es sinnvoll, den Unterricht nach dem *Modell Didaktische Analyse* zu planen?

Wir möchten an dieser Stelle noch einen weiteren wichtigen Teil des Unterrichts erwähnen.

Während des Lernens und nach dem Lernen soll überprüft werden, ob die Schüler und Schülerinnen das Lernziel erreichen bzw. erreicht haben. Man spricht dann von **Evaluation**. Eine solche Evaluation kann mehrere Funktionen haben. Wir beschränken uns an dieser Stelle auf die Überprüfung, inwieweit die Lernziele erreicht sind. Selbstverständlich bedeutet Auswertung des Unterrichts mit den Lernenden etwas viel Umfassenderes.

Wie eine solche Evaluation aussehen kann, werden wir im Einzelnen in Kapitel 4 „Evaluation und Fehlertherapie“ (S. 166ff.) am Beispiel der Fertigkeit Sprechen darstellen.

Zum Abschluss dieses Kapitels stellen wir Ihnen noch einen Arbeitsbogen vor, den Sie als Vorlage für die Unterrichtsvorbereitung nach dem *Modell Didaktische Analyse* benutzen können:

Arbeitsbogen zur Unterrichtsvorbereitung nach dem Modell DA

Stundenplan _____ Klasse _____ Stunde _____ Datum _____

	Ausgangslage	Lernziele	
	Die Schüler	Die Schüler	
Kenntnisse	wissen _____ _____	sollen wissen _____ _____	
Fertigkeiten	können _____ _____	sollen können _____ _____	
Haltungen	} fühlen _____ _____	sollen fühlen _____ _____	
		finden _____ _____	sollen finden _____ _____
		meinen _____ _____	sollen meinen _____ _____

Zeit	Lernaktivität	Sozialform	Übungsmaterial	Medien/Hilfsmittel	Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin
1.					
2.					
3.					
4.					

Es ist wichtig, dass Sie sich bei der Unterrichtsvorbereitung auch vorab überlegen, wie viel Zeit Sie für die einzelnen Lernaktivitäten verwenden wollen. Im Unterricht müssen Sie sich natürlich nicht sklavisch an diese Vorüberlegungen halten, aber das Zeitraster gibt Ihnen eine hilfreiche Orientierung.

Zusammenfassung Unterrichten bedeutet nicht automatisch, dass gelernt wird. Im Gegenteil: Es ist empirisch nachgewiesen, dass gut gemeinte Unterrichtsaktivitäten des Lehrers/der Lehrerin mitunter verhindern, dass die Schüler/Schülerinnen lernen. Denn: Je mehr Zeit der Lehrende darauf verwendet zu unterrichten, desto weniger Zeit bleibt den Lernenden zu lernen. Lerner- und handlungsorientierter Unterricht bedeutet, den Lernenden selbst möglichst viele (Sprach-)Handlungsmöglichkeiten und möglichst viel (Sprach-)Handlungsspielraum zu überlassen. Dann erst kann Lernen effektiv stattfinden. So stellt Hilbert Meyer fest:

Das größte Hindernis für erfolgreichen Gruppenunterricht ist die Belehrungs- und Kontrollsucht der Lehrerinnen und Lehrer. Sie wissen, dass sie den Schülern **Freiräume** lassen sollten, gehen aber doch immer wieder und viel zu schnell dazwischen. Gerade dort, wo der Lehrer nicht in Gruppenprozesse eingreift, lassen sich größere Lernerfolge nachweisen. (Meyer 2004, S. 81)

Der Didaktiker für Deutsch als Fremdsprache Hans-Eberhard Piepho hat das auf Fortbildungsveranstaltungen öfter so auf den Punkt gebracht: „Liebe Kolleginnen und Kollegen, unterrichtet nicht so viel, lasst die Schüler lernen!“

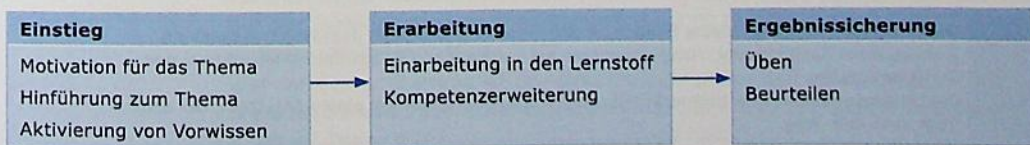
2.2 Unterrichtsphasen

Am Ende dieses Kapitels können Sie

- Unterrichtsphasen voneinander unterscheiden.
- Unterrichtsphasen definieren.
- Beispiele für Unterrichtsphasen in eine sinnvolle Reihenfolge bringen.

Das *Modell Didaktische Analyse* hat Ihnen gezeigt, welche Entscheidungen Sie in welcher Reihenfolge treffen sollten, um Ihren Unterricht möglichst effektiv und attraktiv zu gestalten. Das genügt allerdings noch nicht, um einen Unterricht planen zu können, in dem die Lernenden die angestrebten Lernziele auch tatsächlich erreichen.

Unterricht lässt sich in einzelne Phasen einteilen, in denen der Lernprozess der Schüler abläuft. Die (fremdsprachendidaktische) Fachliteratur bietet für diesen methodischen Basisrhythmus des Unterrichts unterschiedliche Phasierungsmodelle an, die sich alle an die folgenden Schritte halten:



Vor allem wenn es darum geht, ob – und wenn ja, an welcher Stelle und wie – Grammatikregeln erarbeitet werden sollen, gibt es jedoch prinzipielle Unterschiede zwischen den einzelnen Phasierungsmodellen. Manche Modelle schlagen vor, Grammatikerklärungen eher an den Anfang eines auf Spracherwerb abzielenden Lernprozesses zu stellen, während andere Modelle vorschlagen, neue sprachliche Mittel (neue Wörter, Redewendungen, Grammatikformen) zu-

erst im Kontext eines Lese- oder Hörtextes zu präsentieren und erst danach auf der Grundlage der präsentierten Beispiele eine Grammatikregel zu erarbeiten. Das Modell, das wir Ihnen hier zeigen, ist durch die Einbettung der Grammatikerklärungen in die **Übungsphase** gekennzeichnet; dieser geht die Präsentation eines Textes voran, der die neuen sprachlichen Mittel enthält, die danach systematisch erklärt und geübt werden sollen (s. Kap. 2.3.4, S. 136 ff.).

PPP-Modell

Zu diesem von uns dargestellten **PPP-Modell (Presentation – Practice – Production)** gibt es als Alternative das **TABA-Modell (Task-Based Approach)**, das sogenannte „aufgabenorientierte Lernen“, bei dem mit einer kommunikativen, auf Realsituationen bezogenen Aufgabe begonnen wird. Da dieses Modell in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache keine Rolle spielt, gehen wir darauf auch nicht näher ein.

In den folgenden Kapiteln machen wir Ihnen Vorschläge, in welche vier Phasen Sie Ihren Unterricht einteilen und was Ihre Lernenden und Sie in diesen vier Phasen tun können.

Dabei gibt es einen deutlichen Bezug zum *Modell Didaktische Analyse*, denn jede einzelne Phase hat ihre eigenen Lernziele, Lernaktivitäten, Sozialformen, Materialien, Medien/Hilfsmittel und **Lehreraktivitäten**. Anhand des folgenden Schemas, dessen erste Spalte Sie bereits kennen – es ist das *Modell DA* –, stellen wir Ihnen Schritt für Schritt die vier Phasen vor.

Diese vier Phasen sind die eigentlichen Lernphasen, in denen Lernprozesse initiiert und strukturiert werden.

Modell DA	Phasen im Lernprozess			
	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Lernziel				
Lernaktivität(en)				
Sozialform(en)				
Materialien				
Medien/Hilfsmittel				
Aktivität der Lehrerin/des Lehrers				

In der folgenden Beschreibung eines Unterrichtsentwurfs zu „Fremd in der Stadt – nach dem Weg fragen“ (S. 66/67) sind die vier Phasen durcheinandergelagert.

Aufgabe 51

In welcher Reihenfolge würden Sie in Ihrem Unterricht die Phasen A, B, C, D durchlaufen?

a) Tragen Sie die Zahlen 1–4 ein.

A	Die Lernenden schreiben kleine Dialoge, in denen ein Fremder nach dem Weg fragt und ein Einheimischer Auskunft gibt. Hierzu benutzen sie vorgegebene Redemittel, Dialogmuster und Stadtplanskizzen. Die Lernenden arbeiten in Partnerarbeit. Ein Lernender arbeitet mit einem Stadtplan, der andere fragt nach dem Weg.	
B	Der Lehrer/Die Lehrerin zeigt auf dem Tageslichtprojektor einen Stadtplan. Er/Sie fragt die Lernenden, was sie sehen und wann man einen Stadtplan braucht. Er/Sie bittet die Lernenden, in ihrer Muttersprache über ihre Erfahrungen zu berichten, die mit dem Bild zusammenhängen, z. B. darüber, dass sie nach dem Weg fragen mussten. Dabei benutzen sie (muttersprachlich) auch Wörter, die man bei einer Wegbeschreibung braucht. Der Lehrer/Die Lehrerin schreibt die deutsche Übersetzung einiger dieser Wörter an die Tafel.	

C	Die Lernenden hören und lesen gleichzeitig (oder hören erst und hören und lesen dann in einem zweiten Schritt) das Gespräch „Fremd in der Stadt“. Sie fragen nach der Bedeutung einzelner Wörter. Der Lehrer/Die Lehrerin ermutigt die Lernenden, die Bedeutung aus dem Kontext abzuleiten, und gibt erst danach selbst Worterklärungen.	
D	Der Lehrer/Die Lehrerin sagt: „Ihr hört gleich ein Gespräch, in dem ein Mädchen auf der Straße nach dem Weg fragt. Versucht bitte herauszufinden, wohin das Mädchen möchte, und verfolgt die Wegbeschreibung auf dem Stadtplan.“ Der Lehrer/Die Lehrerin startet den CD-Player, die Lernenden hören sich das Gespräch an und versuchen, die Wegbeschreibung auf dem Stadtplan zu verfolgen. Danach fragt der Lehrer/die Lehrerin, wohin das Mädchen wollte und wie die Wegbeschreibung auf dem Stadtplan aussieht. Dabei zeichnet er/sie den Weg auf dem Tageslichtprojektor für alle sichtbar in den Stadtplan ein.	

b) Warum haben Sie sich für diese Reihenfolge entschieden?

c) Was wird in den einzelnen Phasen gemacht? Notieren Sie die Lern- und Lehreraktivitäten.

Phase	Schüler/Schülerin (Lernaktivität)	Lehrer/Lehrerin (Lehreraktivität)
B		
D		
C		
A		

Unterrichtsphasen Die vier Phasen, die wir im Unterricht unterscheiden, sind:

1. **Einführung:** Phase 1. (B)

Hier versucht der Lehrer/die Lehrerin, die Lernenden für das, was sie lernen sollen, zu motivieren. Auch wird der Text, der in der nächsten Phase präsentiert werden soll, **vorentlastet**. Die Wörter, die der Lehrer/die Lehrerin im Beispiel von Phase B an die Tafel (oder auf den Tageslichtprojektor) schreibt, sind Schlüsselwörter. Wenn den Lernenden diese Wörter bekannt sind, ist es für sie leichter, das Gespräch zu verstehen, das sie in der nächsten Phase hören (bzw. wird es den Lernenden erst ermöglicht, überhaupt etwas zu verstehen). Informationen über die Sprecher, über das Gesprächsthema und über die Gesprächssituation erleichtern ebenfalls das Hörverstehen.

2. **Präsentation:** Phase 2 (D)

In unserem Beispiel geht es um die Präsentation eines Modelldialogs. Das kann aber auch ein Lesetext, eine Grafik oder anderes sein. Die Lernenden hören das für sie neue Sprachmaterial in einem sinnvollen Zusammenhang. Anschließend kontrolliert der Lehrer/die Lehrerin, ob die Lernenden das Gespräch global (d. h. auf der Textebene) verstanden haben.

3. **Semantisierung:** Phase 3 (C)

Ziel der Semantisierung ist es, dass die Lernenden den präsentierten Text (in unserem Beispiel: den Modelldialog) auf der Satz- und Wortebene verstehen.

4. **Üben:** Phase 4 (A)

Nach der Semantisierung üben die Lernenden die neuen **Redemittel**, zunächst in stark **geschlossenen, reproduktiven Übungen** (Teil 1 der Phase), wobei sie sich vor allem auf die vorab neu eingeführten sprachlichen Mittel konzentrieren, dann in immer **offeneren Übungen** (Teil 2 der Phase), in denen sie zunehmend als sie selbst sprechen.

Zusammenfassung Die Phasierung fängt also mit **rezeptiven** Handlungen an (neue sprachliche Mittel hören oder hören und lesen) und führt über reproduktives Lernhandeln (neue sprachliche Mittel reproduzieren) zu sprachlich **produktiven** Handlungen (etwas mündlich oder schriftlich in der Fremdsprache mitteilen). Bei der Unterrichtsvorbereitung wird für die jeweils geplante(n) Phase(n) entschieden, welches Lernziel erreicht werden soll, welche Lernaktivitäten dafür geeignet sind, welche Sozialform verwendet wird, welche Materialien und Hilfsmittel eingesetzt werden sollen, um die geplanten Lernaktivitäten auszulösen, und welche Aktivitäten der Lehrer/die Lehrerin in der Unterrichtseinheit ausübt. Im Folgenden lernen Sie die einzelnen Lernphasen näher kennen.

2.2.1 Phase 1: Einführung

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- Ziele innerhalb der Phase der Einführung benennen.
- Ziele der Lernaktivitäten in der Einführungsphase bei konkreten Aufgaben feststellen.
- Argumente für die Relevanz von Motivation und Aktivierung von Vorwissen formulieren.
- für eine Einführungsphase Lernziele, Lernaktivitäten, Sozialformen benennen und Materialien, Medien/Hilfsmittel und Lehreraktivitäten angeben.
- ein Beispiel für eine Einführungsphase aus einem Lehrwerk in Bezug auf den Aufbau von Lernerwartungen, Aktivierung von Vorwissen sowie andere Vorentlastungsmöglichkeiten analysieren.

Im Folgenden sehen Sie Beispiele aus Lehrwerken, die der sogenannten „Einführungsphase“ zuzuordnen sind.

Einführung

Aufgabe 52

Überlegen Sie bitte, welche Ziele die Aktivitäten in den folgenden Beispielen 1–4 (S. 75–77) verfolgen.

Beispiel	Ziel der Einführungsphase
1	
2	
3	
4	

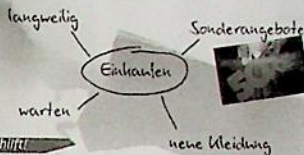


Beispiel 1

11 C Einkaufstypen

C1 SPRECHEN

Thema „Einkaufen“: Sammelt Ideen



C2 LESEN

Was fällt dir zum Thema ein? Sammeln hilft!

Mach den Test.

Welcher Einkaufstyp bist du?

Bist du ein Einkaufsmuffel? Oder ein Einkaufsprofi? Vielleicht eher ein Einkaufsfreak? Du weißt es nicht? Dann musst du unbedingt diesen Test machen!

- Wie oft gehst du einkaufen?
 - a Einmal pro Woche. Am Wochenende oder so.
 - b Jeden Tag! Einkaufen ist für mich sehr wichtig!
 - c Einmal im Monat.
- Du gehst einkaufen. Wie geht es dir?
 - a Ich bin müde. Ich möchte nach Hause gehen.
 - b Das macht total Spaß! Lalala...
 - c Manchmal gut, manchmal schlecht...
- Kaufst du bei jedem Shoppingtrip etwas?
 - a Nicht immer, aber doch oft.
 - b Seltener!
 - c Natürlich ... Immer!
- Du findest ein Paar schöne Schuhe. Wie reagierst du?
 - a Stehen sie mir? Dann nehme ich sie vielleicht.
 - b Ich muss sie einfach haben! Ich kaufe sie!
 - c Muss ich sie wirklich haben? Neeeee...
- „Sonderangebote“ bedeuten für dich:
 - a Cooooooooo! Ich gehe sofort einkaufen!
 - b Lange warten? Nein, danke! Keine Lust!
 - c Günstige Klamotten! Vielleicht finde ich etwas.
- Für dich ist Einkaufen:
 - a In Ordnung!
 - b Stress!
 - c Spaß! Spaß! Spaß!

© deutsch.com 1, Kursbuch, S. 70



Beispiel 2

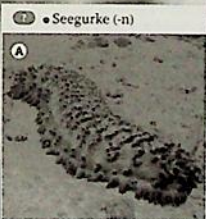
Lektüre

5 A

Wie schmeckt das?

A1 Hase oder Känguru?

a Hör zu. Wo essen Menschen das? Was meinst du? Ordne zu. (1) (2) (1)



Ich denke, Seegurken essen die Menschen in ...

- 1 Texas 2 Thailand 3 Frankreich
- 4 Australien 5 Japan 6 Deutschland



b Wie schmeckt das? Was glaubst du?
Du hast Hunger. Was schmeckt gut 😊, nicht schlecht 😐, schrecklich 😞?

Ich glaube, Heuschrecken schmecken gut!

© Ideen A1, Kursbuch, S. 50



Beispiel 3

2

Ein Leben – ein Traum

Traum und Wirklichkeit

A 1
Über Träume
sprechen
Sehen Sie die Bilder
an. Was ist ihr Traum?



A 2
Vermutungen
äußern
Was ist der Traum
von Gundi?
→ Ü 3



Gundi Görg ist in einem kleinen Dorf auf dem Land, in Grissenbach aufgewachsen. Grissenbach liegt in Nordrhein-Westfalen, zwischen Frankfurt und Köln. Gundi hatte schon als Kind einen Traum: Sie wollte nach Lateinamerika. Und sie hat diesen Traum immer wieder gehabt, aber zuerst ist ihr Leben ganz normal verlaufen.

A 3 Eine Geschichte erzählen
Was ist im Leben von Gundi wirklich passiert? Lesen und vergleichen Sie mit A 2.
→ Ü 2 - 4

Gundi ist in Grissenbach acht Jahre lang in die Schule gegangen. Dann hat sie eine Lehre gemacht und wurde Industriekauffrau. Mit 18 hat sie ihren Freund kennen gelernt und mit 21 haben sie geheiratet. Sie haben beide bei den Schwiegereltern auf dem Land gewohnt und viel gearbeitet. Ihr Mann war mit diesem Leben zufrieden. Aber Gundi war nicht glücklich.

Geld verdient. Aber sie hat genau gewusst, dass Geld allein nicht glücklich macht. Und sie hat immer wieder geträumt, dass alles einmal anders wird. Heute sagt Gundi, dass sie sich damals auf dem Land überhaupt nicht frei gefühlt hat.

Mit 30 sieht Gundi eine Sendung über Amnesty international im Fernsehen – und da wird ihr plötzlich klar: „Das ist es. Diese Organisation interessiert mich. Da möchte ich mitmachen.“ Sie wollte etwas anderes, ein neues Leben. Für Gundi war jetzt klar, dass sie weggehen musste.



Beispiel 4

LESEN 1

1. Sehen Sie die Zeichnungen an. Auf welchem Bild sehen Sie das?

- Ⓐ Sie zieht die Augenbrauen hoch.
- Ⓑ Sie neigt den Kopf seitlich.
- Ⓒ Sie senkt den Blick.
- Ⓓ Er schlenkert mit den Schultern.
- Ⓔ Er streckt sich.
- Ⓕ Er wiegt sich in den Hüften.
- Ⓖ Er zupft an der Krawatte.



2. Lesen Sie nur die Überschrift.
Was erwarten Sie vom Inhalt des Artikels?

3. Lesen Sie nun den Text.

Signale der Liebe



Am Beginn eines jeden Flirts, das hat der Verhaltensforscher Irenäus Eibl-Eibesfeldt bereits in den sechziger Jahren herausgefunden, steht das Augenspiel der Frau. Vom Amazonas-Delta bis zu den Ufern des Rheins hat der Wissenschaftler ein einheitliches Flirtverhalten beobachtet: Die Frau blickt ihren potenziellen Bewunderer an, lächelt, zieht daraufhin ruckartig die Augenbrauen hoch, betrachtet ihn kurz mit weit geöffneten Augen und senkt dann schnell wieder den Blick, wobei sie den Kopf seitlich nach unten neigt.

Ist der Mann der Empfänger eines solchen Signals, darf er sich zu weiteren Schritten ermutigt fühlen. Die sollten freilich auf leisen Sohlen daherkommen, denn, so ein weiteres Ergebnis der Verhaltensforschung, je indirekter der Mann vorgeht, umso größer die Bereitschaft der Frau, sich auf ihn einzulassen.

Gerade die Zweideutigkeit ist es ja, die Flirts so reizvoll macht. Flirtende senden seit eh und je eine ganze

Reihe von nonverbalen Signalen, aber sie können diese auch ohne weiteres sogleich widerrufen. „Die Augen“, bemerkte der französische Romancier Stendhal schon im 19. Jahrhundert, „sind die Hauptwaffe“ des Flirtenden. „Mit einem einzigen Blick lässt sich alles sagen und doch kann man alles wieder ableugnen, denn Blicke sind keine Worte.“

Die fallen auch noch nicht in der nächsten Flirtstufe, der sogenannten Aufmerksamkeitsphase. Wer glaubt, sich dabei elegant zu bewegen, wird enttäuscht sein zu hören, dass wir uns bei der Annäherung allesamt recht lächerlich aufführen: Männer schlenkern mit den Schultern, strecken sich, wiegen sich in den Hüften, übertreiben jede Bewegung und zupfen an ihrer Krawatte herum.

Frauen gucken angestrengt, putzen sich, ziehen die Schultern nach oben. Mit schöner Regelmäßigkeit führen sie eine ruckartige Aufwärtsbewegung des Kopfes nach hinten aus, so dass das Gesicht nach oben schaut. Unterstützt wird diese Kopfbewegung häufig noch durch ein verlockendes Fingerspiel in den Haaren. Wenn dazu noch eine seitwärts geneigte Kopfhaltung kommt und dem Betrachter eine Halsseite gezeigt wird, dann darf der Mann sein Herz beruhigt höher schlagen lassen.

102

© erm neu Hauptkurs B2, S. 102

Im Gegensatz zum Stundenbeginn mit Begrüßung, dem Herstellen von Ruhe und Aufmerksamkeit, der Hausaufgabenkontrolle, der Vorstellung des geplanten Stundenverlaufs (am besten schriftlich an der Tafel) usw. ist die **Einführungsphase** der Einstieg in den Unterricht, indem auf das Thema hingeführt wird. Dabei geht es vor allem darum, die Lernenden für das, was sie lernen sollen, zu motivieren, sie neugierig zu machen auf das, was kommt, ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen zu aktivieren, eine Fragehaltung zu schaffen usw. In einer normalen Unterrichtseinheit von 50 bis 60 Minuten sollte die Einführungsphase nicht zu lang sein (5–10 Minuten).

Literaturhinweis

Empfehlenswert zu diesem Thema ist das Buch *Unterrichts-Einstiege* von Johannes Greving und Liana Paradies (1996).
Unterrichtseinstiege haben oft vorrangig das Ziel, die Lernenden zu motivieren.

Aufgabe 53

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen.

1. Warum ist es wichtig, die Lernenden zu motivieren?

2. Welche Möglichkeiten kennen Sie, Lernende zu motivieren?

3. Sehen Sie sich noch einmal das Beispiel „Fremd in der Stadt – nach dem Weg fragen“ (Material 1, S. 66) an. Wie würden Sie versuchen, Ihre Lernenden dafür zu motivieren, sich dieses Gespräch gern anzuhören?

4. Würden Sie von Ihren Lernenden verlangen, dass sie in einer solchen Einführungsphase Deutsch sprechen? Warum (nicht)?

Wie Sie selbst aus Ihrer Unterrichtserfahrung als Lehrerin bzw. Lehrer oder aus Ihrer eigenen Schulzeit wissen, ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler nicht nur in der Einführungsphase, sondern ständig zu motivieren.

Literaturhinweise

In dem Buch *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht* von Helmut Reisener (1989) finden Sie viele konkrete Hinweise und Beispiele aus dem Englischen und Französischen, die sich aber leicht auf Deutsch als Fremdsprache übertragen lassen. Empfehlen möchten wir Ihnen in diesem Zusammenhang auch Heft 25 „Motivation im Deutschunterricht“ der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (2002).

Die Motivation der Lernenden ist aber nur *ein* Ziel der Einführungsphase. Es gibt andere Ziele, wie das Beispiel Phase 1 (B) in Aufgabe 51 gezeigt hat. Diese Ziele wollen wir uns jetzt etwas genauer ansehen.

Aufgabe 54

Was passiert sonst noch alles in einer Einführungsphase? Lesen Sie noch einmal die Erläuterung zu Phase B aus Aufgabe 51.

- B.** Der Lehrer/Die Lehrerin zeigt auf dem Tageslichtprojektor einen Stadtplan. Er/Sie fragt die Lernenden, was sie sehen und wann man einen Stadtplan braucht. Er/Sie bittet die Lernenden, in ihrer Muttersprache über ihre Erfahrungen zu berichten, die mit dem Bild zusammenhängen, z. B. darüber, dass sie nach dem Weg fragen mussten. Dabei benutzen sie (muttersprachlich) auch Wörter, die man bei einer Wegbeschreibung braucht. Der Lehrer/Die Lehrerin schreibt die deutsche Übersetzung einiger dieser Wörter an die Tafel.

- a) Notieren Sie in Stichworten, was hier noch passiert.

- b) Was ist das Ziel dieser Lernaktivitäten?

Wie wichtig es ist, die Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren, bevor sie einen Text hören oder lesen, können Sie selbst erfahren, wenn Sie das folgende Experiment durchführen.

Lesen Sie bitte den folgenden Text:

Das Vorgehen ist eigentlich ganz einfach. Zuerst müssen Sie die Dinge in verschiedene Gruppen anordnen. Natürlich kann auch ein Stapel ausreichen, denn es kommt darauf an, wie viel zu machen ist. Wenn Sie aus Mangel an Möglichkeiten woanders hingehen müssen, dann ist dies der nächste Schritt, sonst kann es losgehen. Es ist dabei wichtig, die Dinge nicht zu übereilen. D. h. es ist besser, wenige Dinge auf einmal zu tun als zu viel. Kurzfristig mag das als nicht besonders wichtig erscheinen, aber es können leicht Komplikationen entstehen. Ein Fehler kann einen dabei teuer zu stehen kommen. Es ist dabei nicht vorherzusehen, ob diese Aufgabe in unmittelbarer Zukunft überflüssig sein wird, aber das kann man ja nie sagen. Wenn der ganze Vorgang abgeschlossen ist, muß man das Material wieder in verschiedene Gruppen sortieren, danach kann man sie zu ihren angestammten Plätzen tun. Irgendwann werden sie dann wieder gebraucht, so daß dann der ganze Kreislauf wiederholt werden muß. Wie auch immer, es ist eben ein Teil des Lebens.

(Zimmer 1989, S. 31/32)

Die meisten Menschen finden diesen Text sehr schwierig. Der Text bietet dem Leser extrem wenig Anhaltspunkte, um seine Vorkenntnisse aktivieren zu können. Das liegt daran, dass aus diesem Textausschnitt schwer zu erschließen ist, worum es eigentlich geht. Wir verraten es Ihnen: Es geht ums Wäschewaschen. Lesen Sie den Text mit diesem Wissen nun bitte noch einmal ...

Jetzt verstehen Sie plötzlich vieles, was vorher völlig unverständlich war: Vor und nach dem Waschen müssen Sie die Wäsche sortieren, und wenn man die Wäsche vor dem Waschen nicht richtig sortiert, kann Schaden entstehen. Sie verstehen den Text, weil Sie jetzt nicht mehr nur auf die Textdaten angewiesen sind, sondern auch Ihre Vorkenntnisse über das Thema „Wäschewaschen“ hinzufügen können.

In der folgenden Aufgabe 55 wollen wir einige Punkte zusammenfassen.

Aufgabe 55

Warum ist es sinnvoll, vor der Präsentation eines Textes die Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren?

Die Aktivierung von Vorkenntnissen ist nicht nur bei Hörtexten, sondern auch bei Lesetexten wichtig.

← In den Fernstudieneinheiten *Fertigkeit Hören* von Barbara Dahlhaus (1994) und *Fertigkeit Lesen* von Gerard Westhoff (1997) finden Sie weitere Informationen zu diesem Thema.

Sie haben jetzt die Inhalte und Ziele der Einführungsphase kennengelernt. In der nächsten Aufgabe geht es um die Verbindung von Einführungsphase und didaktischer Analyse.

Aufgabe 56

Bereiten Sie bitte anhand des Modells DA eine Einführungsphase zu „Wie schmeckt das?“ aus dem Lehrwerk *Ideen* (Aufgabe 52, Beispiel 2, S. 75) vor.

Hören Sie sich dazu – wenn möglich – auch den entsprechenden Hörtext auf der CD zum Lehrwerk an.

Modell DA	Phase 1: Einführung
Lernziel	
Lernaktivität(en)	
Sozialform(en)	
Materialien	
Medien/Hilfsmittel	
Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin	

2.2.2 Phase 2: Präsentation

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- Funktionen der Lesetextpräsentation benennen.
- Möglichkeiten der Hörtextpräsentation benennen.
- Vor- und Nachteile der Präsentationstechniken für Hör- und Lesetexte nennen.
- der Einführungsphase und der Präsentationsphase Techniken zuordnen.
- Techniken in Bezug auf ihre Motivationsförderung beurteilen.

Einführung

Präsentation

In der **Präsentationsphase** wird ein für die Lernenden neuer Stoff präsentiert: ein Hör- oder Lesetext, eine Grafik, ein Foto, ein Diagramm, ein Schaubild usw. In dieser Phase geht es darum, dass die Lernenden das Angebotene global verstehen können. Unter Präsentation verstehen wir also nicht, dass die Lehrerin/der Lehrer eine neue Grammatikregel oder unbekannte Wörter behandelt. Falls sie/er dies macht, dann erst später, nach der Präsentation. Auf den didaktischen Ort der Grammatik werden wir später ausführlich zu sprechen kommen. Das präsentierte Angebot enthält oft einige sorgfältig ausgewählte Beispiele neuer sprachlicher Mittel: neue Laute, neue Morpheme, neue Wörter, neue Sprachformen oder neue Satzstrukturen. Handelt es sich um einen Text, hätte dieser dann z. B. die Funktion, die neuen sprachlichen Mittel auf eine effektive und attraktive Weise anzubieten, als Basis für Übungen, die auf die Entwicklung der Sprech- oder Schreibfertigkeit abzielen.

Im vorigen Kapitel haben Sie gesehen, dass auch schon in der Einführungsphase etwas präsentiert (und semantisiert) wird: Fotos, Wortschatz, Redemittel. Das sind Schritte, die zur eigentlichen Präsentationsphase hinführen sollen, Schritte, die dafür sorgen, dass der zu präsentierende Text zumindest global verstanden werden kann.

Texte in Lehrwerken können natürlich auch andere Funktionen als die Präsentation neuer sprachlicher Mittel haben. Sie können den Lernenden zum Üben des Hör- oder des Leseverstehens dienen. Diese globalen Funktionen können noch weiter unterteilt werden, z. B.: Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden lernen, Hypothesen bilden lernen, Textbaupläne erkennen können usw.

Ausführliche Informationen dazu finden Sie in den Fernstudieneinheiten *Fertigkeit Hören* von Barbara Dahlhaus (1994), *Fertigkeit Lesen* von Gerard Westhoff (1997) und *Fertigkeit Schreiben* von Bernd Kast (1999).

Der Lehrer/Die Lehrerin in unserem Beispiel (Aufgabe 51 (D), S. 73) präsentierte den Hörtext „Wegbeschreibung“ mittels eines Tonträgers (CD).

Aufgabe 57**Welche Möglichkeiten gibt es, Hörtexte zu präsentieren?**

a) Notieren Sie.

b) Welche dieser Möglichkeiten verwenden Sie selbst in Ihrem Unterricht? Welche finden Sie in Ihrem Lehrbuch?

In der folgenden Übersicht haben wir einige im Unterricht häufig verwendete Präsentationstechniken für Hörtexte aufgelistet. Welche Vor- bzw. Nachteile haben Ihrer Meinung/Erfahrung nach die einzelnen Techniken?

Aufgabe 58**Notieren Sie die Vor- und Nachteile der aufgeführten Präsentationstechniken.**

Präsentationstechniken für Hörtexte	Vorteile	Nachteile
1. Der Lehrer/Die Lehrerin trägt den Hörtext vor (die Bücher der Lernenden sind geschlossen).		
2. Die Lernenden (jeweils 1-3 je nach Rollen im Hörtext) lesen den Hörtext vor, die anderen lesen bei geöffneten Büchern mit.		
3. Der Hörtext wird mit CD präsentiert. Die Bücher sind geschlossen.		
4. Der Hörtext wird als Hör-Seh-Text über DVD/Video präsentiert. Die Bücher sind geschlossen.		
5. Der Hörtext wird mit CD präsentiert. Die Bücher sind geöffnet.		

Wenden wir uns nun den Lesetexten zu.

Aufgabe 59**Welche Möglichkeiten gibt es, Lesetexte zu präsentieren?**

a) Notieren Sie.

b) Welche dieser Möglichkeiten verwenden Sie selbst in Ihrem Unterricht? Welche finden Sie in Ihrem Lehrbuch?

In der folgenden Übersicht haben wir einige im Unterricht häufig verwendete Präsentationstechniken für Lesetexte aufgelistet. Welche Vor- bzw. Nachteile haben Ihrer Meinung/Erfahrung nach die einzelnen Techniken?

Aufgabe 60

Notieren Sie bitte stichwortartig die Vor- und Nachteile der aufgeführten Präsentationstechniken.

Präsentationstechniken für Lesetexte	Vorteile	Nachteile
1. Die Lernenden lesen den Text still für sich.		
2. Der Lehrer/Die Lehrerin liest den Text vor.		
3. Die Lernenden lesen den Text laut vor.		
4. Der Text wird mit einer CD vorgespielt, die Lernenden lesen mit.		

Es gibt noch viele andere Techniken, um Texte einzuführen und zu präsentieren. Einige davon wollen wir Ihnen hier vorstellen.

Aufgabe 61

Welche der folgenden Vorgehensweisen eignen sich für die Einführungs-, welche für die Präsentationsphase?

a) Kreuzen Sie bitte an.

		Einführung	Präsentation
A	Der Lehrer/Die Lehrerin fragt die Schülerinnen und Schüler nach ihren Erfahrungen/Meinungen zur Situation/zum Thema des Textes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Der Lehrer/Die Lehrerin lässt den Text über CD hören. Die Schülerinnen und Schüler hören zu und kreuzen in einem Schema an, wer was sagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Die Schülerinnen und Schüler hören den Text und lesen gleichzeitig mit. Danach bringen sie Sätze aus dem Text in die richtige Reihenfolge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Der Lehrer/Die Lehrerin lässt den Text über CD hören. Die Schülerinnen und Schüler hören zu. Kurz vor der Pointe stoppt der Lehrer/die Lehrerin die CD und fragt: „Was meint ihr: Wie geht's jetzt weiter?“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Der Lehrer/Die Lehrerin fragt die Schülerinnen und Schüler: „Würdet ihr auch ... tun, wenn ...?“ (bezogen auf das Thema des Textes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Der Lehrer/Die Lehrerin hat auf dem Tageslichtprojektor ein Bild zum Text mit einem Blatt Papier abgedeckt. Aus diesem Blatt sind Fenster ausgeschnitten. Der Lehrer/Die Lehrerin öffnet ein Fenster nach dem anderen und fragt: „Was meint ihr: Worum geht es in diesem Text?“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	Der Lehrer/Die Lehrerin zeigt ein Bild (Foto/Zeichnung), das zum Text passt, und fragt: „Was meint ihr: Worum geht es in diesem Text?“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	Der Lehrer/Die Lehrerin zeichnet eine Blume an die Tafel und schreibt das Schlüsselwort aus dem Text in das Herz der Blume. Dann fragt er/sie die Schülerinnen und Schüler: „Woran denkt ihr bei diesem Wort?“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I	Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text und kreuzen an, ob die Aussagen über den Textinhalt richtig oder falsch sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J	Die Schülerinnen und Schüler bekommen Textteile (3-4 größere Schnipsel). In Partner- oder Gruppenarbeit setzen sie die Schnipsel zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Welche der aufgeführten Vorgehensweisen halten Sie für besonders motivationsfördernd?

Wahrscheinlich hat Ihnen die eine oder andere der oben genannten Vorgehensweisen besonders gut gefallen (z. B. die „Fensterstechnik“ (F), die allerdings nur mit dem Tageslichtprojektor funktioniert), weil sie Ihnen interessanter, kreativer erschien als andere. Abwechslungsreiche, fantasievolle Techniken können

auch besonders motivationsfördernd wirken. Sie erinnern sich: In Kapitel 2.2.1 (S. 74ff., bes. S. 77f.) haben wir die Rolle der Motivation für den Lernprozess hervorgehoben.

Selbstverständlich möchten Sie, nachdem Sie den Text präsentiert haben, kontrollieren, ob die Schüler den Text verstanden haben. In dieser Phase ist es in der Regel nicht sinnvoll, das **Detailverständnis** zu überprüfen. Die Überprüfung des **Globalverständnisses**, d.h. der wichtigsten Informationen oder des roten Fadens, reichen erst einmal vollkommen aus.

Erst in der nächsten Phase, der Semantisierungsphase, wird auf die detaillierte Bedeutung der sprachlichen Mittel hingearbeitet, die anschließend geübt werden sollen.

Auf den folgenden Seiten finden Sie wieder Beispiele aus verschiedenen Lehrwerken. Die Beispiele zeigen unterschiedliche Möglichkeiten, das Globalverständnis eines Textes zu überprüfen. Bei Aufgaben zum **Textverständnis** ist die Unterscheidung zwischen **sprachlich reproduktiven** und **sprachlich produktiven Aktivitäten** sowie von Aufgaben ohne sprachlich (re)produktive Aktivitäten wichtig. Aufgaben ohne sprachlich (re)produktive Aktivitäten sind z.B. Aufgaben, bei denen man nur etwas ankreuzen muss. Von sprachlich reproduktiven Aktivitäten sprechen wir, wenn die Lernenden nur Vorgegebenes (Gehörtes oder Gelesenes) reproduzieren im Gegensatz zu den sprachlich produktiven Aktivitäten, bei denen von den Lernenden eigene sprachliche und inhaltliche Formulierungen verlangt werden.

Aufgabe 62

Welche Art von Aktivität leiten die Aufgaben und Übungen in Material 1–5 (S. 84–87) ein. Ordnen Sie zu.

ohne sprachlich (re)produktive Aktivität	sprachlich reproduktive Aktivität	sprachlich produktive Aktivität



8 Berlin sehen

1 Mit der Linie 100 durch Berlin

1 Berlin. Welche Fotos, welche Namen kennen Sie?



die Humboldt-Universität



das Sony Center auf dem Potsdamer Platz



das Bundeskanzleramt



der Reichstag

Einheit 8

126

einhundertsechszwanzig

2 Die Berlin-Exkursion. Lesen Sie den Text und den Busplan.
– Was wollen die Studenten machen?
– Zu welchen Fotos gibt es eine Haltestelle?

Die Berlin-Exkursion hat Tradition. Jedes Jahr fahren Studenten aus Jena nach Berlin. Im Programm ist immer ein Spaziergang durch das Regierungsviertel. Die Studenten wollen das Parlament besichtigen, über einen Flohmarkt bummeln, und am Abend wollen sie ins Theater gehen. Ein Hit ist die Fahrt mit dem Bus Linie 100. Man kann mit dem Bus vom Bahnhof Zoo bis Alexanderplatz fahren. Viele Sehenswürdigkeiten liegen an der Linie 100. Eine Stadtrundfahrt mit der Linie 100 ist billig. Aber der Bus ist oft sehr voll. Besonders beliebt ist die erste Reihe oben. Hier kann man gut fotografieren.



BUS 100

Haltestelle
 1 U-Bahnhof Zoo
 2 U-Bahnhof Alexanderplatz
 3 U-Bahnhof Potsdamer Platz
 4 U-Bahnhof Leipziger Platz
 5 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 6 U-Bahnhof Berliner Platz
 7 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 8 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 9 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 10 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 11 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 12 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 13 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 14 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 15 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 16 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 17 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 18 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 19 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 20 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 21 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 22 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 23 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 24 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 25 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 26 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 27 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 28 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 29 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 30 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 31 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 32 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 33 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 34 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 35 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 36 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 37 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 38 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 39 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 40 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 41 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 42 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 43 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 44 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 45 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 46 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 47 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 48 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 49 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 50 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 51 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 52 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 53 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 54 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 55 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 56 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 57 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 58 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 59 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 60 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 61 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 62 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 63 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 64 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 65 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 66 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 67 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 68 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 69 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 70 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 71 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 72 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 73 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 74 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 75 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 76 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 77 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 78 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 79 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 80 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 81 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 82 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 83 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 84 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 85 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 86 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 87 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 88 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 89 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 90 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 91 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 92 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 93 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 94 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 95 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 96 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 97 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 98 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 99 U-Bahnhof Hauptbahnhof
 100 U-Bahnhof Hauptbahnhof



Material 2

3 Jana Pifkova ist Tschechin.

a. Lesen Sie den Text.

Jana Pifkova, 23, ist Tschechin. Sie ist Informatikerin von Beruf und wohnt in Prag. Ihre Adresse: Kankovskeho 27. Geboren ist sie in Bratislava. Jana Pifkova ist nicht verheiratet und hat keine Kinder. Ihre Telefonnummer ist 44323978. Natürlich hat sie auch eine E-Mail - Adresse: Jana.Pifkova@cuni.cz.



b. Füllen Sie mit einer Partnerin/einem Partner das Formular für Jana Pifkova aus.

Name: <u>Pifkova</u>	Beruf: _____
Vorname: _____	Staatsangehörigkeit: <u>tschechisch</u>
Geschlecht: <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich	Geburtsort: _____
Familienstand: <input type="checkbox"/> ledig <input type="checkbox"/> verheiratet <input type="checkbox"/> geschieden	Wohnort: _____
Alter: _____	Straße: _____
Kinder: _____	Land: <u>Tschechien</u>
	Telefon: _____
	E-Mail: _____

© Lagune A1, Kursbuch, S. 49



Material 3

Freundschaft

a

Die beste Freundin von Vera ist Nilgün. Leider gehen sie nicht in dieselbe Klasse, aber in der Freizeit sind sie immer zusammen. Am liebsten unterhalten sie sich über das Thema „Jungen“.



b

Frank, Kolja und Dirk sind „dicke Freunde“. Sie machen alles zusammen. Frank sagt: „Auf Kolja und Dirk kann ich mich immer verlassen. Ich vertraue ihnen 100 Prozent! Nächstes Jahr machen wir eine Radtour nach Polen.“



c

„Mein bester Freund heißt Rudi. Er ist lustig, ehrlich und sehr intelligent. Ich kann ihm alles erzählen. Er hilft mir immer. Wir machen Sport zusammen und wir helfen uns bei den Hausaufgaben. Wir haben viel Spaß.“



d

Der beste Freund für Nina ist Mister Allister. Sie sieht ihn jeden Tag. Sie gibt ihm Futter, sie erzählt ihm alles und er hört ihr immer zu. Sie lieben beide die Natur.



1 Texte und Bilder – Was passt zusammen? Lest und ordnet zu.

2 Zu jedem Text passt eine Aussage. Ordne sie zu.

1. Tiere verstehen mich manchmal besser als Menschen.
2. Jungen sind oft blöde!
3. Mit ihm ist es oft sehr lustig.
4. Wir machen sogar zusammen Ferien.

3 Welches Foto, welcher Text passt zu dir?

Text a passt zu mir.

Meine beste Freundin heißt...



Material 4

4

Fokus Sprechen

8 Wie alt sind die Personen?

11 27

14

a. Hören Sie und ergänzen Sie die Zahlen.



1. Ich bin ... 16 ... Meine Großmutter ist ... 3. Ich bin ... Mein Großvater ist ...
 2. Ich bin ... Mein Hund ist ... Jahre alt. 4. Ich bin ... Mein Vater ist ...
 5. Ich bin ... Mein Lehrer ist ...

b. Sprechen Sie die Sätze nach.

11 28

15

9 Das ist meine Familie.

11 29

16

a. Hören Sie zu. Lesen Sie die Aussagen dann laut vor.

- Das ist mein Bruder. Er ist 24 Jahre alt. Sein Name ist Uwe. Der Hund von Uwe heißt Bello.
- ◆ Das ist meine Mutter. Sie wohnt in Berlin. Ihr Auto ist 14 Jahre alt.
- Das sind meine Großeltern. Mein Großvater heißt Kurt und ist 72 Jahre alt. Meine Großmutter ist 68 und heißt Anna.
- ◆ Meine Schwester spielt Klavier. Sie heißt Emma. Ihre Tochter ist 2 Jahre alt.



b. Erzählen Sie von Ihrer Familie. Sie können die folgenden Ausdrücke verwenden.

mein	Vater Bruder Mann Sohn	ist sind	... Jahre alt
meine	Mutter Schwester Frau Tochter	heißt heißen	...
meine	Eltern Großeltern Geschwister	wohnt wohnen	in ...

dreiundzwanzig

23



Material 5

5 C Star-Forum

C1 BESPRECHEN

Schaut den Titel und das Foto an. Woher ist der Text? Was ist das Thema?

★ STAR-FORUM:
DIE EINZIGE CHANCE ONLINE MIT DEINEM IDOL ZU CHATTEN! GLEICH EINLOGGEN UND AKTIV TEILNEHMEN!

Bilder und Titel helfen beim Verstehen

Francesco: Hallo?...
Ist jemand da...
Nils&Tom: Ja, wir sind hier!
Francesco: Ehm ... hallo! Seid ihr Nils und Tom?
Nils&Tom: Ganz genau! Und wer bist du?
Francesco: Ich heiße Francesco! Hey, cool!
Seid ihr wirklich die von „Total egal“?
Nils&Tom: Klar doch!
Francesco: Toll! Seid ihr gerade in Leipzig?
Nils&Tom: Leider nicht... Wir sind in Köln. Und du? Wo wohnst du?
Francesco: In Luzern.
Nils&Tom: Ach so ... Du kommst also aus der Schweiz?
Francesco: Nein, eigentlich nicht. Ich wohne in Luzern, aber ich komme aus Neapel. Das ist in Südtalien.
Nils&Tom: Allora ciao!
Francesco: Ciao! Piacere!
Nils&Tom: Und wie alt bist du?
Francesco: 14 Jahre alt.
Nils&Tom: Du bist also noch in der Schule?
Francesco: Ja, klar. Ich bin in der Oberstufe.
...

C2 LESEN

Ordnet zu.

a) 😊 JA! b) 😞 NEIN! c) 😄 SUPER!
Ganz genau!

C3 LESEN

a) Ergänzt das Chat-Ende mit Smileys.

Francesco: Ich mag euer neues Album!
Nils&Tom: Cool! Kommst du auch zu unserem Konzert am WE?
Francesco: Ja, ich habe schon eine Karte!!!
Nils&Tom: Na ja, gut. Wir gehen jetzt!
Francesco: Ok ... Schade ...
Nils&Tom: Kein Problem, wir sehen uns wieder!
Francesco: Ja!
Nils&Tom: Also, mach's gut!
Francesco: Ciao! Und danke!
Nils&Tom: LG und bis Samstag! Gn8
Francesco: BD

b) Ordnet zu.

1 BD a) Wochenende
2 gn8 b) Liebe Grüße
3 LG c) Bis dann!
4 WE d) Gute Nacht!

Achte auf Textzeichen (z.B. ? ! ... 😊)

C4 SCHREIBEN

Chatte im Internet auf Deutsch.

WENN

Ganz genau! Klar doch! Nein, eigentlich nicht.
Ehm ... hallo! Hey, cool! Ja, klar. Ich bin in der Oberstufe.

© deutsch.com 1, Kursbuch, S. 34

In den obigen Lehrbuchbeispielen haben Sie eine Reihe von Techniken zur Überprüfung des Globalverständnisses kennengelernt. Wir möchten diesen Aspekt jetzt noch etwas systematisieren.

während der Präsentation

Schon während der Präsentation können die Schüler dazu angeregt werden, gezielt zuzuhören/mitzulesen. Gegebenenfalls sollte man dabei kleine Pausen einplanen. Wir zeigen Ihnen ein paar Beispiele von Aufgabentypen, die für diese Arbeitsweise geeignet sind.

Richtig-Falsch-Aufgaben:

Sind diese Behauptungen richtig oder falsch? Bitte kreuzen Sie an.	richtig	falsch
Behauptung 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Behauptung 2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Behauptung 3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Satzsalat:

Bringen Sie diese Sätze in die richtige Reihenfolge:

Satz a, Satz b, Satz c

1. Satz b

2. Satz c

3. Satz a

Auswahlaufgaben:

Wer sagt was? Kreuzen Sie bitte an.

	Person A	Person B	Person C
Aussage 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aussage 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Aussage 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Im Allgemeinen eignen sich in der Phase der Präsentation Aufgabentypen, bei denen die Lernenden etwas ankreuzen, streichen oder unterstreichen müssen.

nach der
Präsentation

Alles, was während der Präsentation gemacht werden kann, eignet sich auch für die Phase nach der Präsentation. Zusätzlich bieten sich die folgenden Kontrollaufgaben an:

Mehrfachwahlaufgaben mit drei oder vier **Distraktoren**:

	Person X möchte	
A	dies und das machen.	<input type="checkbox"/>
B	dies und jenes machen.	<input type="checkbox"/>
C	das machen.	<input type="checkbox"/>
(D)	nichts machen.)	<input type="checkbox"/>

Textsalat:

Die Absätze des Textes werden durcheinandergebracht. Die Schüler müssen den ursprünglichen Text wiederherstellen (auch während der Präsentationsphase).

Schema ausfüllen, z. B. 6 (7) W-Fragen:

Wer?	
tat was?	
wann?	
wo?	

wie?	
warum?	
(mit welchem Ergebnis?)	

Bilder dem Text so zuordnen, dass sie dem Textinhalt entsprechen.

Bei einer Wegbeschreibung: den Weg in einen Stadtplan einzeichnen.

Literaturhinweise

Weitere Aufgaben dieser Art finden Sie z. B. in der *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (Neuner u. a. 1981) bei den sogenannten „A-Übungen“ (S. 52–67) und im *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache* (Häussermann/Piepho 1996).

Auf Übungstypologien kommen wir später noch einmal zurück.

Sie haben jetzt Inhalte, Ziele und Techniken der Einführungs- und der Präsentationsphase kennengelernt. Wie würden Sie nun das folgende Beispiel aus dem Lehrwerk *geni@l* präsentieren?

Aufgabe 63

Bereiten Sie Ihre Präsentationsphase zu „Fremd in der Stadt – nach dem Weg fragen“ aus *Prima A1* (S. 66/67) anhand des Modells DA vor. Notieren Sie im Raster.

Modell DA	Phase 2: Präsentation
Lernziel	
Lernaktivität(en)	
Sozialform(en)	
Materialien	
Medien/Hilfsmittel	
Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin	

Wenn das Lernziel globales Textverstehen ist, dann ist die Arbeit mit dem Text an dieser Stelle zu Ende. Ist das Lernziel z. B. detailliertes Textverstehen, dann müssen jetzt die neuen sprachlichen Mittel im Text erarbeitet werden. Dies geschieht in der nun folgenden Semantisierungsphase.

Zusammenfassung

Bevor wir uns mit der Semantisierungsphase beschäftigen, möchten wir die Einführungs- und Präsentationsphase noch einmal kurz zusammenfassen. Es ist aus verschiedenen Gründen nicht sinnvoll, „mit der Tür ins Haus zu fallen“, wie eine anschauliche Redensart im Deutschen lautet, also auf eine brüskierende Art gleich zur Sache kommen zu wollen. Das ist für niemand gut: weder für die Tür noch für das Haus, weder für den Besucher noch für den Bewohner. Diesen bildlichen Vergleich können Sie eins zu eins auf die Unterrichtsphase übertragen. Attraktive, motivierende Unterrichtseinstiege, die Vorkenntnisse aktivieren, Wissen bereitstellen usw., schaffen die Voraussetzungen dafür, dass das, was präsentiert werden soll, auch verstanden werden kann oder – stärker noch – verstanden werden will. Die von uns angebotenen Beispiele haben gezeigt, dass von Ihnen kein „Kabarett“ erwartet wird, sondern solide, variationsreiche Techniken und Verfahren, die die Lernbereitschaft Ihrer Lernenden bewirken und sie befähigen, das tun zu können, was sie tun sollen.

2.2.3 Phase 3: Semantisierung

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- die Inhalte der Semantisierungsphase benennen.
- in einem Text Schlüsselbegriffe identifizieren.
- die Relevanz der Bedeutungserschließung durch die Lernenden selbst richtig einschätzen und Beispiele geben.
- Semantisierungstechniken nennen und in Ihrem Lehrbuch identifizieren.
- für eine Semantisierungsphase Lernziele, Lernaktivitäten, Sozialformen benennen und Materialien, Medien/Hilfsmittel und Lehreraktivitäten angeben.

Einführung

Präsentation

Semantisierung

Nach der Präsentation haben die Lernenden den Text (hoffentlich) global verstanden, d.h., sie wissen, worum es im Text im Großen und Ganzen geht. Da der Text jedoch neue Wörter und neue Strukturen enthält, haben sie wahrscheinlich noch nicht alles verstanden, was sie verstehen sollen oder möchten. **Semantisieren** heißt, auf der Wort- und Satzebene die Bedeutung von unbekanntem sprachlichen Einheiten zu ermitteln und auf der Textebene dem Text Sinn und Bedeutung zu geben.

In der Semantisierungsphase geht es also darum, neue Wörter und Strukturen, deren Bedeutung den Lernenden noch nicht klar ist, zu behandeln. Natürlich sollte es auch in dieser Phase nicht unbedingt darum gehen, dass die Lernenden alles verstehen, schon gar nicht, dass sie alles erklären können. Sie sollen aber auf den beiden Ebenen so global wie möglich und so detailliert wie nötig verstehen.

Auf der Wort- und Satzebene geht es darum, die Wörter zu erkennen, die für das Verständnis des Satzes und des Textes wichtig sind, und sie aus dem Kontext zu erschließen oder im Wörterbuch nachzuschlagen.

Aufgabe 64

Unterstreichen Sie im folgenden Satz die Wörter, die ein Lernender unbedingt verstehen muss, um richtig handeln zu können.

Du gehst hier über den Platz geradeaus. An der Kreuzung gehst du links.

In unserem Beispiel „Fremd in der Stadt – nach dem Weg fragen“ (Aufgabe 51, S. 72/73) heißt es:

C. Die Lernenden hören und lesen gleichzeitig (oder hören erst und hören und lesen dann in einem zweiten Schritt) das Gespräch „Fremd in der Stadt“. Sie fragen nach der Bedeutung einzelner Wörter. Der Lehrer/Die Lehrerin ermutigt die Lernenden, die Bedeutung aus dem Kontext abzuleiten, und gibt erst danach selbst Worterklärungen.

Diese Vorgehensweise ist sinnvoll: Das Ableiten von Wörtern aus dem Kontext ist eine Fertigkeit, die im außerschulischen Leben viele Vorteile hat, denn nicht immer hat man ein Wörterbuch zur Hand oder kann jemanden fragen, was ein Wort bedeutet.

Semantisierung ist also nicht von vornherein Aufgabe des Lehrers oder der Lehrerin. Auch hier muss es darum gehen, die Eigenverantwortung der Lernenden für den Lernprozess zu fördern, sie möglichst viel selbst entdecken zu lassen, sie mit dem Umgang mit Nachschlagewerken vertraut zu machen, didaktische

Hilfestellungen zu bieten, die das Textverständnis erleichtern (Vorentlastung, sprachliche und außersprachliche Hilfen, Vermittlung von Ratestrategien usw.). Wenn dann die wichtigsten Wörter und der wesentliche Satzinhalt verstanden sind, ist allerdings noch nicht garantiert, dass auch der Text verstanden wurde. Das, was im Text gesagt wird, kann zu fremd sein, weil z. B. die **soziokulturellen Unterschiede** zu groß sind, weil die Sache unbekannt ist, weil der Text satirisch oder ironisch ist, d. h. „nicht meint, was er sagt“, bei einem literarischen Text dass er semantisch offen ist, also unterschiedliche Sinnkonstitutionen möglich sind.

Ein Text z. B., in dem es um ausländische Jugendliche geht, die auf dem Arbeitsamt warten, in der Hoffnung, dort eine Arbeit angeboten zu bekommen, stößt in Ländern, in denen es die Institution Arbeitsamt oder etwas Vergleichbares nicht gibt, zunächst auf Unverständnis. Den Lernenden müssen also entsprechende landeskundliche Informationen zur Verfügung gestellt werden.

Was das für die Arbeit mit literarischen Texten bedeutet, können Sie in der Fernstudieneinheit *Landeskunde und Literaturdidaktik* von Monika Bischof u. a. (1999) nachlesen.

Die Erschließung von Bedeutungen aus dem Kontext ist eine der wichtigsten Semantisierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Nehmen wir ein Beispiel.

Aufgabe 65

In der *Süddeutschen Zeitung* erschien eine Nachricht mit der Überschrift „Raften muss nicht wild sein“.

a) Wie verstehen Sie die Überschrift? Welches Wort verstehen Sie nicht?

b) Lesen Sie jetzt die Nachricht und beantworten Sie die Fragen:
Wann hat sich Ihnen die Bedeutung von *raften* erschlossen, sollte Ihnen das Wort unbekannt gewesen sein? Können Sie es erklären?

Raften muss nicht wild sein

Früher war der Lech ein wilder Gebirgsfluß. Heute ist er ein beliebter Treff für zahlreiche Wassersportler, vor allem für diejenigen, die es etwas gemütlicher mögen.

Jetzt bietet das Verkehrsamt (8923 Lerchbruck, Telefon: 088 26/85 21) eine Schlauchbootfahrt (vier bis zehn Insassen) flußabwärts an. Auch dabei geht es keineswegs wild zu, die Rafter haben genügend Zeit, die Natur zu beobachten oder sich bei einem Bad zu erfrischen. Kurzum: Das Raften auf dem Lech ist eine gute Gelegenheit, diesen Sport von der gemütlichen Seite kennenzulernen.

© Süddeutsche Zeitung vom 17.07.1989, S. 22

Das Beispiel in Aufgabe 65 verdeutlicht: Bei einem unbekanntem Wort sollten die Lernenden nicht sofort den Lehrer fragen oder im Wörterbuch nachschlagen, sondern erst Geduld aufbringen und weiterlesen. Möglicherweise wird der Kontext so prägnant, dass sie die Bedeutung des Wortes erschließen können.

Zahlreiche Übungen zu den Themen „Hypothesen bilden“, „Wörter mithilfe des Kontextes erschließen“ usw. finden Sie in der Fernstudieneinheit *Fertigkeit Lesen* von Gerard Westhoff (1997).

Aufgabe 66

Welche Techniken gibt es, Lernenden die Bedeutung unbekannter Wörter in einem Text zu vermitteln?

a) Notieren Sie.

b) Welche dieser Techniken verwenden Sie selbst in Ihrem Unterricht? Welche finden Sie in Ihrem Lehrbuch?

Wir haben schon wiederholt auf die Bedeutung hingewiesen, die ein von den Lernenden selbst gesteuerter Lernprozess hat. Wie könnte nun bei der Semantisierung eine entsprechende Aufgabe, abgesehen vom Nachschlagen in einem Wörterbuch, formuliert werden?

Aufgabe 67

Sehen Sie sich die folgende Übung zu „Landschaft, Pflanzen und Tiere“ an.



a) Partnerarbeit. Welche Wörter kennt deine Partnerin/dein Partner? Was denkst du?

Ich denke, du kennst das Wort „Baum“.

„Baum“ & Nein, keine Ahnung

Ja, ich denke „Baum“ heißt ...

• Wind (-e)	• Feld (-er)	• Garten (-)	• Hund (-e)	• Wald (-er)	• Regen
• Meer (-e)	• Schwein (-e)	• Autobahn (-en)	• Stadt (-e)	• Wetter	• Obst
• Korn	• Wein (-e)	• Tomate (-n)	• Gemüse	• Salat (-e)	• Apfel (-)
• Kartoffel (-n)	• Birne (-n)	• Katze (-n)	• Sonne (-n)	• Fisch (-e)	• Kuh (-e)
• Huhn (-er)	• Pferd (-e)	• Strand (-e)	• Wolke (-n)	• Baum (-e)	• Schaf (-e)

b) Finde die neuen Wörter aus a und ordne sie den Bildern zu.

c) Hör zu und vergleiche. (1) (2) (3) (4)

d) Was passt wo? Sortiere die Wörter aus c1a in die Tabelle.

Landschaft ☼	Pflanzen ☼	Tiere	Wetter
• Feld	• Obst	• Hund	• Wind
...

- a) Welche (interaktiven) Semantisierungsmöglichkeiten könnten Sie sich bei Aufgabenstellung a vorstellen?

- b) Welche zusätzliche Semantisierungshilfe bietet Aufgabenstellung b?

Im Rahmen dieser Fernstudieneinheit konnten wir nur einige wenige Verfahren zur Semantisierung unbekannter Wörter zeigen.

← Eine umfangreiche Darstellung des Themas finden Sie in der Fernstudieneinheit *Probleme der Wortschatzarbeit* von Rainer Bohn (1999). Hinweise zur Semantisierung von Texten gibt es in den Fernstudieneinheiten *Landeskunde und Literaturdidaktik* von Monika Bischof u. a. (1999), *Fertigkeit Hören* von Barbara Dahlhaus (1994) sowie *Fertigkeit Lesen* von Gerard Westhoff (1997).

Sie haben jetzt Ziele und Verfahren der Semantisierungsphase kennengelernt. Wie würden Sie nun das Gespräch „Wegbeschreibung“ in dem Dialog „Fremd in der Stadt – nach dem Weg fragen“ (Aufgabe 43, Material 1, S. 66) semantisieren?

Aufgabe 68

Bereiten Sie Ihre Semantisierungsphase zu „Fremd in der Stadt – nach dem Weg fragen“ aus *Prima A1* (S. 66/67) anhand des *Modells DA* vor. Notieren Sie im Raster.

Modell DA	Phase 3: Semantisierung
Lernziel	
Lernaktivität(en)	
Sozialform(en)	
Materialien	
Medien/Hilfsmittel	
Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin	

2.2.4 Phase 4: Üben

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- Fertigkeiten von Teilfertigkeiten unterscheiden.
- Fertigkeiten und Teilfertigkeiten Lern- und Übungsinhalte zuordnen.
- die Termini *rezeptiver Wortschatz* und *produktiver Wortschatz* definieren.
- den Stellenwert der Arbeit mit zweisprachigen Wörterbüchern bei der Wortschatzarbeit richtig einschätzen.
- Techniken der Wortschließung identifizieren.
- Techniken zur Einübung von Wortschatz anwenden.
- eine sinnvolle Reihenfolge von Übungstypen angeben.
- Merkmale interaktiver (Struktur-)Übungen angeben.
- interaktive (Struktur-)Übungen erstellen und dafür Lernziele, Lernaktivitäten, Sozialformen benennen und Materialien, Medien/Hilfsmittel und Lehreraktivitäten angeben.

Einführung

Präsentation

Semantisierung

Üben

individuelle Unterschiede von Lernenden

In der Übungsphase lernen die Schülerinnen und Schüler die neuen sprachlichen Mittel, die vorher eingeführt, präsentiert und semantisiert wurden. Da nichts dauerhaft gelernt wird, was nicht geübt wird, kann man diese Phase als die wichtigste Phase des Unterrichtsgeschehens bezeichnen. Sie erfordert auch die meiste Zeit. Wir haben schon wiederholt auf die individuellen Unterschiede von Lernenden in einer Klasse hingewiesen, ebenso auf die Notwendigkeit von **Binnendifferenzierung**, d.h. Differenzierung im Klassenverband. Für die Übungsphase ergibt sich daraus die Konsequenz, möglichst viele und unterschiedliche Übungen anzubieten. Sie können nicht davon ausgehen, dass der neue Stoff mit einer Übung so gelernt wird, dass er „sitzt“. Es versteht sich auch, dass sich das Üben nicht nur auf den Unterricht beschränken darf und kann, sondern dass die Lernenden auch zu Hause üben müssen. Deshalb sollten sie Ihren Lernenden immer entsprechende Übungsangebote mit nach Hause und Hinweise zum Lernen geben.


Im Folgenden zeigen wir Ihnen unterschiedliche **Übungstypen** zu den vier Fertigkeiten und zu **Teilfertigkeiten**. Die linke Spalte der folgenden Tabelle zeigt wichtige Bereiche, die in der Übungsphase geübt werden können. Sehen wir uns dazu entsprechende Übungen an.

Aufgabe 69

Was wird in den Übungen aus den Beispielen 1–7 (S. 95–97) trainiert? Ordnen Sie zu.

Die rechten Spalten „Fertigkeit/Teilfertigkeit“ und „Übungstyp“ füllen Sie erst später aus.

	Beispiel/Übung Nr.	Fertigkeit (F) Teilfertigkeit (T)	Übungstyp A, B, C, D
Aussprache/Intonation	Bsp. 1: Ü 18 a		
Schreiben			
Grammatik			
Sprechen			
Wortschatz			
Lesen			
Hören			
Rechtschreibung			


76 Wochenplan

- 1  27 a | Hören Sie. Markieren Sie: lang () oder kurz (.)?

Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag
kochen | spielen | Mittagessen mit Pitti | Yoga | Nachtdienst | Post von Tom | frei

- b | Welche Vokale passen zusammen? Ergänzen Sie. Lesen Sie dann vor.

Montag: Yoga, Dienstag: _____,

Mittwoch: _____, Donnerstag: _____,


Freitag: _____, Samstag: _____,

Sonntag: _____

Vokale

lang: Montag, Dienstag
kurz: Donnerstag, Mittwoch

Der Wortakzent ist auf dem Vokal.


Beispiel 1

77 s - ss - ß - sch

- a s: Hör zu und sprich nach.

52 Musik Samstag Satz sehen singen sofort Gemüse sieben lesen Reise

- b ss und ß: Hör zu und sprich nach.

53 Klasse Wasser essen Straße groß Spaß süß weiß vergessen außerdem

- c sch: Hör zu und sprich nach.


54 Schwester Schule Schwimmbad schön Schokolade schnell schreiben
Russisch romantisch Geschichte

- d Hör zu und sprich nach.

55 Susanne sieht das Eis und will es essen.
Das Gemüse sieht super aus und ist gesund.
Die Klasse schreibt den Satz auf Russisch groß an die Tafel.

- e sch, s, ss oder ß? Hör zu und ergänze.

- 56
- Die Schule ist au____! Die Kla____en laufen ____nell au____ dem ____ulhau____.
 - ____amstag und ____onntag verge____en die ____üler Deut____, Phy____ik und Ge____ichte.
 - Drei Mädchen ____ingen im Bu____romanti____e Lieder.
 - Zwei ____western e____en wei____e ____okolade. Sie ist ____ehr sü____.


Beispiel 2

Beispiel 3
B9 SCHREIBEN

- 1 Schreibt ein Problem.

Ich kann nicht
schlafen.

- 2 Faltet den Zettel.

- 3 Schreibt einen Ratschlag.
Faltet den Zettel
und gebt ihn weiter.

Iss kein Fast-Food!

- 4 Schreibt ein Problem.
Faltet den Zettel
und gebt ihn weiter.

Ich möchte eine
Piercing!

Lest nun vor.

Probleme
...schmerzen
krank
müde
Geld
Tattoo
Piercing
...

Ratschläge
einen Tee trinken
zum Arzt gehen
eine Sprache lernen
ins Bett gehen
Sport machen
einen Job suchen
...



Beispiel 4

1

Personalpronomen und Verben mit Dativ

9 Nominativ – Akkusativ – Dativ

a Nominativ und Akkusativ – Sammelt an der Tafel.

Nominativ	Akkusativ	Dativ
ich	mich	...
du

b Dativ – Ergänzt die Liste an der Tafel. Die Texte in den Aufgaben 1–8 helfen.
mir – ihm – dir – ihnen – euch – ihr – uns – Ihnen

10 Verben mit Dativ

Sucht vier Beispiele auf Seite 6–8.

Er hilft mir immer.
helfen



Lerne die Verben mit Dativ. Schreibe Lernkarten.

Lerntipp

Die Pizza schmeckt [?] nicht.

mir

11 Sätze mit Dativ – Ergänzt die Personalpronomen.

1. Ich habe eine Eins in Mathe, aber mein Vater glaubt ... nicht.
2. Peter mag Anna. Er schreibt ... jeden Tag einen Brief. Aber Anna antwortet ... nie.
3. Gefällt ... unsere Musik? Wir sind die Clique und spielen hier jeden Samstag.
4. Eure Musik gefällt ... gut. Wir kommen wieder!
5. ● Hallo, Herr Schmidt, kann ich ... helfen? ○ Ja, danke, ich suche meine Tasche.
6. Lieber Otto, danke für die E-Mail, ich antworte ... morgen.
7. Ich schenke ... den Comic. Den musst du unbedingt lesen.

12 Fragen und Antworten – Schreibt Minidialoge und spielt sie vor.

1. Wie gefällt ...?
2. Schmeckt ...?
3. Gehört ...?
4. Wie geht ...?
5. Können ...?
6. Schreibst ...?
7. Hilfst ...?
8. ...

Wie gefällt dir Herr Schmidt?

Der ist o.k. Das ist unser bester Lehrer.

neun 9



Beispiel 5

5 Was sagen Eltern und Jugendliche über Taschengeld?

a Ordnet zu und lest vor.

1. Ich benutze Taschengeld nie als Belohnung oder Strafe und zahle regelmäßig und pünktlich.
2. Ich frage immer Freunde, wo etwas am billigsten ist.
3. Ich frage mich immer, was ich gleich brauche und was ich später kaufen kann.
4. Ich kontrolliere immer, was ich ausgabe. Ich schreibe alles auf.
5. Ich spare immer am Monatsanfang ein paar Euro.
6. Ich zahle immer den gleichen Betrag.
7. Kredite gebe ich nicht. Das Taschengeld muss reichen.

b Sammelt Aussagen zum Thema Taschengeld in der Klasse.

Ich finde, dass ...

Meine Eltern ...

Meine Oma ...


Ich habe nie genug Geld, weil ...




Beispiel 6

d) Was passt wo? Sortiere die Wörter aus C1a in die Tabelle.

Landschaft	Pflanzen	Tiere	Wetter
• Feld	• Obst	• Hund	• Wind
...



☞ Landschaft



☞ Pflanzen

© Ideen A1, Kursbuch, S. 110



Beispiel 7

10

Finale: Fertigkeitentraining


31) Lies die Briefe an Magdalena und ordne die beiden Antworten zu.

Strategie - Beim Lesen

Schlüsselwörter sind wichtige Inhaltswörter in einem Text. Lies den Text, such vier oder fünf Schlüsselwörter und unterstreiche sie. So kannst du schnell die wichtigen Informationen in einem Text finden.

Zum Beispiel:
In Text a sind mögliche Schlüsselwörter markiert.

Brauchst du Hilfe? Schreib an Magdalena!



a Liebe Magdalena, ich glaube, ich sehe zu viel fern. Ich möchte eigentlich nicht fernsehen, aber die Nachmittage sind manchmal so langweilig, und dann sehe ich fern: vier, fünf, manchmal auch sechs Stunden. Ich bin dann am Abend sehr müde, aber ich kann nicht schlafen.
Roman

b Liebe Magdalena, ich habe ein Problem: Ich komme immer zu spät. Ich möchte gern pünktlich sein, aber es geht nicht. Am Morgen stehe ich schon um sechs Uhr auf, aber ich bin immer zu spät in der Schule. Der Unterricht beginnt um acht. Auch beim Basketballtraining komme ich immer zu spät. Der Basketballtrainer und auch meine Freunde beim Basketball mögen das gar nicht.
Susanne

c Liebe Magdalena, meine Eltern und ich wohnen jetzt in einer anderen Stadt. Ich bin sehr unglücklich. In meiner alten Schule hatte ich viele Freunde und der Unterricht war ganz anders. Jetzt bin ich oft traurig und allein. Ich möchte meine Freunde sehen und in meiner alten Schule sein.
Johannes

d Liebe Magdalena, ich habe sehr oft Kopfschmerzen, meistens am Wochenende. Am Sonntag hatte ich ganz schreckliche Kopfschmerzen. Ich möchte keine Medikamente nehmen, aber ich weiß keine andere Lösung.
Carmen

1

Liebe viele Menschen haben Probleme mit ihren Terminen. Vielleicht hast Du zu viele Termine und kannst deshalb nicht pünktlich sein. Am Morgen bist Du dann vielleicht müde und brauchst sehr lange
Deine Magdalena

2

Liebe ich kann Deine Situation gut verstehen. Vielleicht kannst Du mit den alten Freunden am Computer chatten. Das kann helfen. Aber ich bin sicher, Du findest neue Freunde. Das braucht manchmal Zeit. Bleib nicht allein in Deinem Zimmer, geh zu Partys, geh zum Sport, sprich mit den Nachbarn und mit den anderen Jugendlichen in der Schule. Sprich mit den Lehrern. Erkläre Deine Probleme mit dem Unterricht, sie verstehen das sicher.
Deine Magdalena

Modul 3 120 einhundertzwanzig

© Ideen A1, Arbeitsbuch, S. 120

Fertigkeiten und Teilfertigkeiten

Die in Aufgabe 69 genannten Übungsinhalte lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

1. Übungen, in denen es um die *kommunikativen Fertigkeiten* geht.
2. Übungen, in denen es um *Teilfertigkeiten* geht.

Bei Teilfertigkeiten geht es zwar auch um wichtige Aspekte sprachlichen Handelns. Die Beherrschung einzelner Teilfertigkeiten, wie z. B. der Rechtschreibung, reicht aber nicht aus, um kommunikativ handeln zu können. Mit der gezielten Übung von Teilfertigkeiten wird die Fähigkeit zum kommunikativen Handeln vorbereitet und aufgebaut.

97

Aufgabe 70

Sehen Sie sich noch einmal die Übungen in den Beispielen 1–7 an. Überlegen Sie: Was sind Fertigkeiten (F)? Was sind Teilfertigkeiten (T)? Tragen Sie F oder T in die zweite Spalte von Aufgabe 69 ein.

Die Unterscheidung von Teilfertigkeiten und Fertigkeiten ist auch deshalb wichtig, weil damit deutlich und bewusst wird, dass man nicht beim Üben von Teilfertigkeiten stehen bleiben darf. So genügt es z. B. nicht, viel Grammatik zu üben, wenn wirkliche Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit erreicht werden sollen. Dazu bedarf es spezifischer Aufgaben, bei denen die Lernenden verschiedene Teilfertigkeiten integrieren müssen.

Aufgabe 71

Welche Teilfertigkeiten müssen u. a. zur erfolgreichen Bewältigung der folgenden Schreibaufgabe integriert werden?

Du möchtest dich bei einer deutschen Firma in deiner Stadt für einen Ferienjob bewerben. Schreib einen Bewerbungsbrief an die Personalabteilung.

Was produktiv beherrscht werden soll, muss produktiv geübt werden. Was nur verstanden zu werden braucht, muss nur rezeptiv geübt werden. Die bereits erwähnte Übungstypologie von Gerhard Neuner u. a. (1981), die nicht mehr aufgelegt wird, gliederte in vier **Kategorien**:

- A.** Verstehensübungen, genauer: Verstehenskontrolle (richtig – falsch, Mehrwahlfragen = Multiple choice usw.),
- B.** reproduktive Übungen (Satzschalttafel, Lückentexte, Zuordnungen usw.),
- C.** reproduktiv-produktive Übungen (offener Dialog, Texterstellung nach Muster: fremder Lebenslauf wird eigener usw.),
- D.** produktive Übungen, bei denen die Lernenden als sie selbst handeln (eigene Stellungnahme, von sich reden, interaktive Übungen).

Alle Übungstypen können auf allen Niveaus angeboten werden.

Aufgabe 72

Sehen Sie sich noch einmal die Übungen in den Beispielen 1–7 an und tragen Sie in Aufgabe 69 in die dritte Spalte ein, um welchen Übungstyp es sich handelt: A, B, C oder D. Je nachdem, wie die Aufgabe formuliert ist, kann sich die Zuordnung ändern.

Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Es gibt keine Übungsprogression von A zu D. Jeder Übungstyp kann für sich stehen und erfährt je nach Lernziel seine Legitimation. Eine sinnvolle Stufung von Übungen und Aufgaben, die gleichzeitig Angebote für innere Differenzierung enthält, ist vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen, vom Geschlossenen zum Offenen, von Kommunikation Vorbereitendem zur Kommunikation selbst.

Literaturhinweis

Es gibt auch völlig andere Typologien, z. B. das *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache* von Ulrich Häussermann und Hans-Eberhard Piepho (1996), das nach Fertigkeiten und Teilfertigkeiten geordnet 291 Beispiele vorstellt, wie Aufgaben und Übungen aussehen sollten.

Aufgabe und Übung

An dieser Stelle wollen wir einen kleinen Exkurs zur Terminologie vornehmen: Wir sprechen von Übungen und Aufgaben. Sind das synonyme Begriffe? Nein, aber die Grenze ist fließend. Üben ist eine sich wiederholende Tätigkeit an begrenztem Sprachmaterial, z. B. Verben mit dem Dativ üben.

Aufgaben sind stärker problemlösend und haben unterschiedliche Erarbeitungs- und Lösungswege. Oft setzen sie Übungen voraus, um erfolgreich gelöst werden zu können.

Häussermann und Piepho schreiben in dem genannten Handbuch dazu:

Die Übung ist stark bindend ... Eine Aufgabe ist immer freisetzend. Aufgaben appellieren an das Vorwissen, das Erkenntnisinteresse ... Aufgaben sind Instrumente zur Auslösung entdeckenden und konstruierenden Lernens.
(Häussermann/Piepho 1996, S. 196, 197, 449)

Es ist natürlich unmöglich, im Rahmen dieser Fernstudieneinheit Übungen zu allen Teilfertigkeiten und Fertigkeiten, die in einem kommunikativ orientierten Deutschunterricht angestrebt werden, zu besprechen. Wir greifen deshalb zwei wichtige Bereiche heraus, an denen wir einige grundlegende Aspekte darstellen wollen.

Der eine Bereich, den wir ausgewählt haben, sind Übungen zum **Wortschatz** (Was geschieht nach der Semantisierungsphase?). Beim zweiten Bereich geht es um Überlegungen zu verschiedenen **Übungsformen**, die zum Aufbau der **produktiven Fertigkeiten**, hier mit dem Schwerpunkt auf der Fertigkeit Sprechen, führen.

neue Wörter in der Übungsphase

Was passiert mit neuen Wörtern, die eingeführt, präsentiert und semantisiert worden sind, deren Bedeutung die Lernenden also gerade verstanden haben? Nicht alle diese Wörter müssen sie in Gesprächen oder schriftlich auch selbst produktiv gebrauchen können. Bei manchen Wörtern reicht es, wenn die Lernenden sie nur verstehen. Wir unterscheiden bei neuen Wörtern also zwei Kategorien:

- a) rezeptiver Wortschatz:** Wörter, die die Schüler nur verstehen sollen, wenn sie Texte lesen oder hören.
- b) produktiver Wortschatz:** Wörter, die die Schüler selbst produktiv gebrauchen lernen: in Gesprächen oder schriftlich.

Meist ist es so, dass die neuen Wörter nach der Semantisierungsphase schnell wieder vergessen werden. Sowohl für den rezeptiven als auch für den produktiven Wortschatz ist es also notwendig, dass die Lernenden mit den neuen Wörtern und Strukturen üben. Die Übungen sehen jedoch für den rezeptiven Wortschatz etwas anders aus als für den produktiven.



Ausführliche Informationen darüber, wie u. a. Wörter im Gedächtnis gespeichert werden, finden Sie in Kapitel 2.1.1 der Fernstudieneinheit *Probleme der Wortschatzarbeit* von Rainer Bohn (1999).

rezeptiver Wortschatz

Für den rezeptiven Wortschatz kommt es darauf an, dass die Lernenden das neue Wort von nun an auch in anderen, neuen Kontexten wiedererkennen und sich dann an die Bedeutung erinnern. Es gibt zwei Wege, dieses Lernziel zu erreichen:

- a) inzidentelles Lernen:** Das bedeutet: Der/Die Lernende behält neue Wörter ohne gezielte Wortschatzübungen allein dadurch, dass er/sie diese Wörter oft liest oder hört. Viele neue Wörter werden auf diese Weise gelernt.
- b) intentionales Lernen:** Das bedeutet: Der/Die Lernende prägt sich die neuen Wörter und ihre Bedeutungen ein, indem er/sie gezielt mit diesen Wörtern übt.

Wie aber kann man Wortschatz üben?

Viele Lehrwerke bieten zweisprachige Wörterlisten (alphabetisch oder auch mit im Lehrwerk verwendeten Beispielsätzen) an. Die Lernenden sollen sich die Übersetzung Deutsch – Muttersprache (und/oder umgekehrt) einprägen.

Aufgabe 73

Wie kann man Wortschatz erwerben?

- a) Welche Erfahrungen haben Sie (als Lernender oder Lehrender) damit gemacht, mithilfe zweisprachiger Wörterbücher neue Wörter zu lernen?

- b) Kennen Sie andere Möglichkeiten, neue Wörter zu lernen?

Zweisprachige Wörterlisten (eventuell auch mit Beispielsätzen) erfüllen ihren Zweck, wenn es darum geht, fremdsprachliche Wortbedeutungen durch muttersprachliche Entsprechungen eindeutig zu klären.

Sie eignen sich weniger dazu, Wörter zu lernen, auch weil oft nur eine spezifische Bedeutungsvariante des Wortes angegeben ist, die sich nicht in andere Kontexte übertragen lässt. Das Lernen von Beispielsätzen im deutsch-muttersprachlichen Vergleich ist auf jeden Fall sinnvoller als das Lernen von Einzelwörtern und kann – neben anderen Wortschatzübungen – das Behalten von Wörtern unterstützen.

Für den Aufbau eines rezeptiven Wortschatzes ist es jedoch vor allem notwendig, dass die Lernenden viel Deutsch lesen und hören, dass sie lernen, Bedeutungen zu erraten, Rätestrategien entwickeln und auf diese Weise Wörter und Wortbedeutungen behalten, ohne dass speziell darauf abzielende Übungen notwendig sind. So lernen sie viele Wörter inzidentell. Dabei ist es nützlich, wenn die Lernenden Strategien dafür lernen, wie sie am besten eine Wortbedeutung aus dem Kontext erschließen können. Es empfiehlt sich, die folgenden Strategien immer wieder zu üben.

Erschließen von Wortbedeutungen

Folgende Herangehensweisen helfen, die Wortbedeutungen zu erschließen. (Gehen Sie diese Schritte am Text „Raften muss nicht wild sein“, S. 91 durch.)

1. Was für ein Wort ist es? Ein Substantiv? Ein Verb? Ein Adjektiv? Ein ...?
2. Konzentrieren Sie sich nicht auf das unbekannte Wort selbst.
3. Suchen Sie Wörter im Kontext, zu denen die Bedeutung des unbekannten Wortes passen muss.
4. Gibt es Verbindungswörter (z. B. Konjunktionen) im Kontext, die etwas über die Bedeutung aussagen?
5. Kennen Sie das Wort aus einer anderen Sprache?
6. Erraten Sie die Bedeutung des Wortes. Passt diese Bedeutung in den Kontext?

produktiver Wortschatz

Beim produktiven Wortschatz müssen die Lernenden lernen, die neuen Wörter in Gesprächen oder schriftlich selbst produktiv zu gebrauchen. Wörter, die zum produktiven Wortschatz gehören, müssen deshalb sowohl in speziellen Wortschatzübungen als auch in integrierten Gesprächs- und Schreibfertigkeitübungen intensiv geübt werden.

Außerdem sollten die Schülerinnen und Schüler sich im Vokabelheft Notizen machen oder **Vokabelkarten** anlegen, die etwa so aussehen können:

Das Gepäck (kein Plural)

Das Gepäck liegt noch im Schließfach am Bahnhof.

Gepäckstücke:
Koffer, Tasche, Rucksack
Koffer packen

bagage

Auf der Vorderseite stehen das Wort, um das es geht, sowie ein Beispielsatz mit dem Wort in einem möglichst eindeutigen Kontext. Auch Wortzusammensetzungen (z.B. *das Gepäckstück*), Wortfelder (z.B. *Gepäckstücke: Koffer, Tasche, Rucksack*) oder abgeleitete Wörter (z.B. *packen*) können auf der Vorderseite stehen. Auf der Rückseite steht die muttersprachliche Übersetzung des Wortes.

Eine Möglichkeit, Vokabeln zu üben, ist die sogenannte „Vokabelkartei“. Wie mit den Vokabelkarten und der Kartei gearbeitet werden kann, veranschaulicht das folgende Beispiel aus der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, Heft 3/1990).



THEMA WORTSCHATZARBEIT

Das kennst du sicher:
Stundenlang
Vokabeln gepaukt
(Wörter gelernt) –
und dann, wenn sie
abgefragt werden,
hast du wieder
alles vergessen.
Was ist dagegen zu
tun? Die Lernmaus
erzählt es dir.

DIE LERNMASCHINE
Von Bernd Kast, Dietz Sixt und Frank Warger

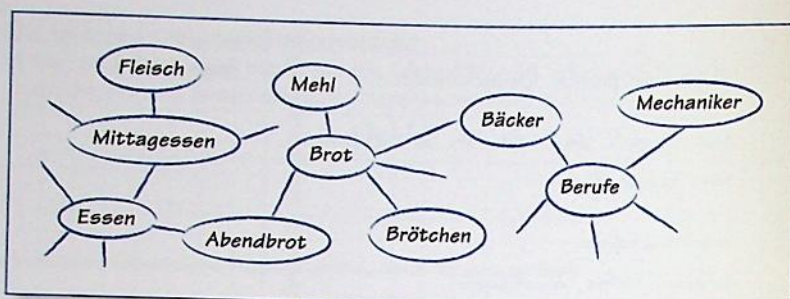
Wie schaffst du es auf die Röhre? Hier hastest du mit großer Begeisterung. Am liebsten erweckst du diese Geräusche aus einem Stück Brot, wie immer dann gegen die Röhre Lernmaschine. Zuge, immer noch kein Wort gelernt, nicht die Hälfte ist, im Moment der neuen Worte. Einmal, auch wenn es in Lärmen ist, der ganz anders.

Die neue Lernmaschine?
Kein Problem!
Hier hast du einen Rezipienten, um die Wörter zu merken. Die Teile werden aus dem Kasten in Form von Brot, die dem Rezipienten und dem Lernmaus die Wörter eingetippt, und dann werden die Geräusche zusammengepackt oder zusammengepackt.

Bedeutung	Wie sagt man in der Jugendsprache? Das ist besonders schön!
Beispiel	Das ist schön!
Bedeutung	Das ist verdammt teuer!
Beispiel	Das ist sehr teuer!
Bedeutung	Das ist sehr teuer!
Beispiel	Das ist sehr teuer!
Bedeutung	Das ist sehr teuer!
Beispiel	Das ist sehr teuer!
Bedeutung	Das ist sehr teuer!
Beispiel	Das ist sehr teuer!

© Kast u. a. 1990, S. 54f.

Die neuen Wörter müssen nicht nur dauerhaft im **Langzeitgedächtnis** gespeichert werden, sie müssen außerdem auch leicht zugänglich sein. Dazu ist es notwendig, dass neue Wörter in vielfältigen Verbindungen zu anderen Wörtern gezeigt werden. Das folgende Beispiel zum Wort *Brot* zeigt, wie vielfältig solche Verbindungen sein können.



Ein Wort, das so gespeichert ist, ist im Gedächtnis leichter zugänglich, als ein Wort, das nur eine Verbindung mit dem muttersprachlichen Äquivalent eingegangen und also auch nur über dieses muttersprachliche Wort zugänglich ist. Man spricht bei dieser Speicherungsform von **assoziativen Netzwerken**. Übungen, die auf die Herstellung solcher assoziativer Netzwerke abzielen, sind sehr wichtig.

Aufgabe 74

Führen Sie die folgenden Übungen auch selbst durch. So können Sie erfahren, wie stark man sich bei solchen Übungen mit dem Wortschatz auseinandersetzt und assoziative Netzwerke bildet.

Beispiel 1

Wörter ordnen

In welche der unten genannten Kategorien passen die folgenden Wörter?

der Bus	Neujahr	der Winter	das Fahrrad	Weihnachten
das Müsli	das Bier	die Kartoffeln	Pfingsten	der Herbst
der Zug	der Sommer	das Wasser	das Fleisch	der Wein
die Milch	das Auto	der Frühling	der 1. Mai	der Joghurt

Feiertage	Jahreszeiten	Essen	Trinken	Verkehrsmittel

Beispiel 2

Skala

Schreib bitte die Wörter in der richtigen Reihenfolge:

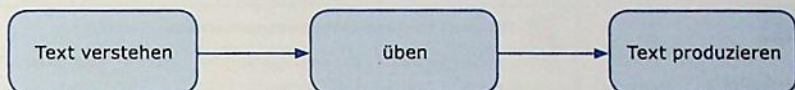
1. heiß – kalt – glühend – lau – warm – kühl – eiskalt
- _____

2. wunderschön – hässlich – mittelprächtigt – schön – ganz nett
- _____

Im obigen Beispiel 1 sind die Kategorien vorgegeben, in die die Wörter eingeordnet werden sollen. Man kann die Lernenden die Kategorien auch selbst finden lassen. Bei einer solchen Aufgabe müssen sie sich noch stärker mit dem Wortschatz auseinandersetzen und es werden noch stärkere Spuren im Gedächtnis gelegt.

produktive Fertigkeiten üben

Am Ende der Übungsphase sollen die Lernenden gelernt haben, ein bestimmtes Gespräch (z.B. „nach dem Weg fragen“, „den Weg beschreiben“) selbst zu führen oder einen bestimmten Text (z.B. eine Ansichtskarte aus dem Urlaub) selbst zu schreiben. Der im Unterricht vorher eingeführte, präsentierte und semantisierte Text hatte vor allem die Funktion, den Lernenden ein Modell zu bieten. Es gähnt jedoch noch eine gewaltige Kluft zwischen dem, was die Lernenden am Ende der Semantisierungsphase können (einen Text verstehen), und dem Endziel der Übungsphase, nämlich (selbst) ein Gespräch führen zu können (z.B. „nach dem Weg fragen“) oder selbst eine Ansichtskarte schreiben zu können.



Im Folgenden wollen wir überlegen, wie diese Kluft zwischen Textverständnis und Textproduktion durch die Übungsphase schrittweise überwunden werden kann.

schrittweiser Aufbau der Übungsphase

Übungen können die Lernenden unterschiedlich fordern. Dabei denken wir nicht nur an die Unterscheidung in „leichte“ und „schwere“ Übungen. Wir möchten Ihnen verschiedene **Übungstypen** vorstellen und versuchen, Argumente für einen sinnvollen Übungsaufbau zu finden.

- Es gibt z. B. **reproduktive Übungen**, in denen die Sprache nur reproduziert wird, und **produktive Übungen**, in denen die Lernenden selbst Sprache produzieren.
- Es gibt **geschlossene Übungen**, wo jeweils nur eine Lösung richtig ist, und **offene Übungen**, die mehr als nur eine Lösung gestatten.
- Von **formorientierten Übungen** sprechen wir, wenn die Lernenden sich vor allem auf die Sprachformen (neue sprachliche Mittel, grammatische Richtigkeit) konzentrieren und weniger auf den Inhalt, und von **inhaltsbezogenen Übungen**, wenn es stärker um den Inhalt einer Mitteilung geht, sodass die Lernenden weniger Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Mittel richten können.
- Ein anderer wichtiger Unterschied ist der zwischen stark und weniger stark gesteuerten Übungen. Bei **stark gesteuerten Übungen** wird den Lernenden genau vorgeschrieben, was sie machen sollen, und in der Regel gibt es bei solchen Übungen auch nur eine einzige korrekte Lösung. Bei **weniger stark gesteuerten Übungen** gibt es Wahlmöglichkeiten für die Lernenden: Von ihnen wird verlangt, dass sie die Steuerung ihres Lernhandelns (zum Teil) selbst übernehmen, da die Übung ihnen nicht zwingend vorschreibt, was sie (wie) machen sollen.

Sehen wir uns einmal zwei Übungen unter diesen Aspekten an.

Aufgabe 75

Vergleichen Sie die Übungen E4 (Beispiel 1, S. 104) und F2 (Beispiel 2, S. 105). Sie unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht.

- a) Welches der hier genannten Merkmale passt zu welcher Übung?
Kreuzen Sie an.

Merkmale	Übung E4	Übung F2
reproduktiv		
produktiv		
geschlossen		
offen		
formorientiert		

Merkmale	Übung E4	Übung F2
inhaltsbezogen		
schriftlich		
mündlich		
Regelanwendung		
stark gesteuert		
weniger stark gesteuert		



Beispiel 1

E 2

Was kauft der Kunde? Hören und markieren Sie.

Butter Butterkäse Dosenmilch Kaffee Tee Orangen Kandiszucker Walnussöl Wein
 geschnitten 1 kg 1 Pfund 1/2 Pfund 100g 1/4 l 1 Tüte 1 Paket 1 Dose 1 Flasche

E 3

Wer sagt was? Was kommt zuerst? Markieren Sie bitte.

K = Kunde V = Verkäuferin

7. K Guten Tag. ... Ja, das ist in Ordnung.
 V Guten Tag, Sie wünschen? ... Sonst noch etwas?
 ... Haben Sie auch Jasmintee?
- ... Darf's noch etwas sein?
 ... Nein, danke. Das wär's.
 ... Das macht dann 9 Euro 20.
 ... Möchten Sie vielleicht eine Tüte?
- ... Aber natürlich. Eine kleine Flasche,
 das ist ein Viertel Liter?
 ... Ja, sehr gut.
2. Ich hätte gern ein halbes Pfund
 Butterkäse. ... Ja. Ein Paket Kandiszucker, bitte.
 ... Am Stück oder geschnitten? ... Bitte sehr. Sonst noch etwas?
 ... Geschnitten, bitte. ... Ich brauche noch Öl. Haben Sie Walnussöl?
 ... Darf's ein bisschen mehr sein?
 ... 265 Gramm? ... 100 Gramm zu 3,75.
 ... Ja, gut, den probiere ich mal. Aber bitte nur
 eine kleine Tüte, nur 50 Gramm.
 ... Haben Sie noch einen Wunsch?
- ... Nein, danke. Das geht so.
 Wiedersehen!
 ... Vielen Dank und auf Wiedersehen!
 ... Nein leider nicht. Aber wir haben zurzeit einen
 sehr guten Darjeeling im Angebot.
 ... Was kostet der denn?



Hören Sie noch einmal und vergleichen Sie.

ARBEITSBUCH
23-25

E 4

Schreiben Sie einen Einkaufszettel und spielen Sie „Einkaufen“.

- Tag! → Tag, Sie wünschen?
- Ich hätte gern ... → Wie viel ... ?
- ... →
- Haben Sie auch ... ? → Ja, natürlich. / Nein, leider nicht. Aber ...
- Was kostet ... ? → ... Darf's noch etwas sein?
- Ja, ... → Sonst noch etwas?
- Nein, danke. Das wär's. → Das macht ... Möchten Sie eine Tüte?
- ... →
- Wiedersehen. → Auf Wiedersehen und vielen Dank! Einen schönen Tag noch.

52 *www.vorleser.de*



Beispiel 2

LEKTIO

F Zwischen den Zeilen

F1 Wie sind die Dialoge? Hören und markieren Sie.



Dialog 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialog 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dialog 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was macht den Dialog freundlich? Diskutieren Sie.

- schnell/langsam sprechen ♦ Entschuldigung, ... ♦
- Tut mir Leid, ... ♦ viel / wenig Information ♦
- Satzmelodie nach oben (↗) ♦ Satzmelodie nach unten (↘)

F2 „Tut mir Leid“ oder „Entschuldigung“ / „Entschuldigen Sie“

- Entschuldigen Sie _____, wo gibt es hier Hefe?
Ich weiß auch nicht genau. Schauen Sie doch mal bei den Milchprodukten, ganz da hinten links.
- _____, können Sie mir helfen? Wo finde ich frischen Fisch?
_____, wir haben keinen frischen Fisch. Fisch gibt es nur bei der Tiefkühlkost.
- _____, ich suche Erdnussöl.
_____, das haben wir nicht mehr. Das bekommen wir erst nächste Woche wieder.
- _____, wo ist denn hier die Leergut-Annahme?
_____, das weiß ich auch nicht.



Hören und vergleichen Sie. Dann ergänzen Sie die Regel.

! „Entschuldigung, ...“ und „Tut mir Leid, ...“ sind „Höflich-Macher“.

Sie machen einen Dialog höflich und freundlich.

Mit _____ beginnt man oft ein Gespräch.

_____ steht oft vor Antworten mit „nicht“ oder „kein“.

Üben Sie zu zweit: zuerst ohne „Höflich-Macher“, dann mit „Höflich-Machern“.

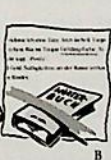
ARBEITSBUCH 26-28

G Gib mir doch mal einen Tipp!

G1 Was passt zusammen? Wie viele Personen sprechen? Wo sind die Leute?
Hören und ergänzen Sie.



im Deutschkurs ♦ in der Kneipe ♦ im Büro



Dialog	Bild	Personen	Ort
1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	im Deutschkurs
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

dreißigfünftzig 53

© Tangram aktuell/ A1/1, Kurs- und Arbeitsbuch, S. 53

b) Welche der beiden Übungen würden Sie Ihre Schülerinnen und Schüler zuerst machen lassen? Warum?

Zuerst:

Begründung:

Es ist nicht gleichgültig oder willkürlich, was für Übungen am Anfang einer Übungsphase gemacht werden und was für Übungen am Ende. Denken Sie an das Modell DA, das wir in Kapitel 2.1 vorgestellt haben: Jede Übung verfolgt ein bestimmtes Ziel, und die Lernenden müssen das, was sie üben sollen, auch üben können, d.h., sie dürfen nicht überfordert werden. Die in Aufgabe 75 (S. 103/104) genannten Merkmale von Übungen können eine erste Orientierung

für einen sinnvollen Übungsaufbau bieten. Zugegeben: Bei konkreten Übungen zeigt sich, dass es meist komplizierter ist, solche Merkmale eindeutig zuzuordnen, als es auf den ersten Blick scheint. Eine grundsätzliche Systematisierung, wie wir sie hier vornehmen, bietet jedoch eine gute Orientierung.

Aufgabe 76

Welche Merkmale sollten Übungen am Anfang und am Ende einer Übungsphase haben?

a) Warum? Ordnen Sie zu.

offen • formorientiert • mündlich • stark gesteuert • reproduktiv •
 schriftlich • Automatisierung • Regelanwendung • produktiv •
 geschlossen • inhaltsorientiert • weniger stark gesteuert

Am Anfang der Übungsphase	Am Ende der Übungsphase

b) Warum haben Sie die Merkmale so geordnet?

Wesentlich ist, dass die Lernenden am Anfang der Übungsphase nicht gleichzeitig sowohl auf die sprachliche Form als auch auf den Inhalt ihrer Sprachäußerungen achten können. Dazu reicht die Kapazität des **Kurzzeitgedächtnisses** nicht aus. Die Lernenden können sich am Anfang der Übungsphase also nur auf eine Sache konzentrieren und nicht zwei Sachen gleichzeitig machen: Entweder richten sie ihre Aufmerksamkeit auf die Korrektheit der sprachlichen Form ihrer Äußerungen oder auf den Inhalt. Das ist der Hauptgrund, warum am Anfang der Übungsphase meist Aufgaben eingesetzt werden, die von den Lernenden verlangen, sich auf die korrekte sprachliche Form zu konzentrieren. Erst danach verschiebt sich der Akzent auf den Inhalt der Mitteilungen.

Bedeutet das nun, dass formorientierte Übungen immer bedeutungslos und inhaltsleer sein müssen? Eben nicht. Es gibt ausgezeichnete **interaktive Strukturübungen**, in denen der Inhalt der sprachlichen Mitteilung nicht verloren geht, während die Aufmerksamkeit der Lernenden sich vor allem auf die sprachlichen Formen konzentriert. Hier ist ein Beispiel einer solchen interaktiven Strukturübung:



10 Schulaktivitäten

a Sieh dir das Bild an. Was machen die Schüler?



- Oli rechnet.
- Verena ...

b Was machst du gern?

- Ich spiele gern Theater.

malen • Musik hören • schreiben • tanzen • singen •
rechnen • turnen • zeichnen • Vokabeln lernen •
Theater spielen • ein Experiment machen • Kakao trinken

Stundenplan

- Wann hast du Deutsch?
- Am Mittwoch.
- Wie findest du Sport?
- Sport ist super.
- Ich finde Sport toll.
- Ich mag Sport.
- Das ist mein Lieblingsfach.
- Na ja, es geht so.

☞ AB: 10, 11, 12, 13, 14

Verben im Singular

Ich rechne (gern / gut).
Du malst (gern / gut).
Er lernt (gern) Deutsch.
Sie spielt (gern) Theater.

☞ AB: 15

Das Verb haben

Ich habe Deutsch.
Du hast Englisch.
Er / Sie hat Mathe.

11 Sprechtraining: lange und kurze Vokale

☉ a Hör zu. Ruf „Toll!“, wenn das Wort kurz ist, ruf „Cool!“, wenn es lang ist.

turnen • malen • singen • spielen • rechnen • hören • lernen • tanzen

Montag • Dienstag • Mittwoch • Donnerstag • Freitag • Samstag • Sonntag

b Was ist toll? Was ist cool? Bilde Sätze.


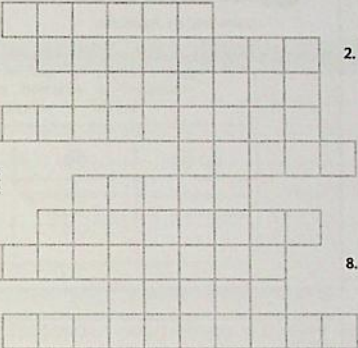
- Turnen ist toll.
- Malen ist cool.


b) Aus dem Arbeitsbuch von *Team Deutsch* stellen wir Ihnen nun die zugehörigen Übungen 10, 11, (12), 13, 14 und 15 (S. 109/110) vor. In Übung 12 sollen die Schüler Fehler bei der Rechtschreibung markieren und das Wort richtig schreiben (*Sontag* usw.). Um welche Übungstypen handelt es sich? Markieren Sie in der Tabelle.


Übung	Verstehensübung	reproduktive Übung	reproduktiv-produktive Übung	produktive, interaktive Übung
Kursbuch Ü 10a				
Kursbuch Ü 10b				
Arbeitsbuch Ü 10a				
Arbeitsbuch Ü 10b				
Arbeitsbuch Ü 11				
Arbeitsbuch Ü 13.1.				
Arbeitsbuch Ü 14				
Arbeitsbuch Ü 15a				


10 Das Lieblingsfach von Karolina → KB: 7


a Welche Fächer zeigen die Symbole? Lös bitte das Kreuzworträtsel.


1.  


2. 


3. 


4. 


5. 

6. 

7. 

8. 

9. 

10. 

b Lies die markierten Buchstaben von unten nach oben und ergänze den Satz.

11 Sprechtraining: Wortakzent

a Hör bitte die Wörter. Welche Silbe ist betont? Markiere den Vokal in der betonten Silbe.

b Was fällt dir auf? Lies die Wörter und ergänze die Regel.

- Tasche
- Schere
- Bleistift
- Rucksack
- Tafel
- Kreide
- Mäppchen
- Ordner
- Hobby
- Internet

- Lineal
- Mikroskop
- Biologie
- Geografie
- Chemie
- Mathematik
- Religion
- Musik
- Physik

Der Wortakzent ist auf der Silbe.

Der Wortakzent ist auf der Silbe.

13 Michaels Stundenplan → KB: 8

Lies bitte den Stundenplan und beantworte die Fragen.

Tag	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonntag
Italienisch	Religion	Deutsch	Musik	Deutsch		
Geschichte	Chemie	Englisch	Mathematik	Englisch		f
Deutsch	Deutsch	Geografie	Physik	Religion		r
Chemie	Italienisch	Biologie	Sport	Mathematik		s
Mathematik	Englisch	Kunst	Geschichte	Biologie		i
		Kunst	Geografie	Italienisch		n
		Sport				
		Sport				

1. Wann hat Michael ...

Deutsch?	Am Montag, am Dienstag, am Mittwoch und am Freitag.
Mathematik?
Sport?
Kunst?
... frei?

14 Super oder blöd? KB: 9

Ordne bitte die Ausdrücke.

super • blöd • cool • nicht so gut • voll langweilig • toll •
 interessant • total blöd • uninteressant • ganz gut • okay •
 echt gut • voll gut • „na ja“ • es geht • sehr interessant

☹ ☹	☹	☺	☺	☺ ☺
_____	_____	na ja _____	super _____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

15 Aktivitäten KB: 10

a Hier sind zehn Verben versteckt. Kannst du sie finden? Schreib sie auf.

R	T	Z	R	Y	H	A	S	Ö	B
M	O	C	E	S	L	P	I	S	V
Z	E	I	C	H	N	E	N	C	Ü
M	D	F	H	I	G	H	G	H	T
A	G	N	N	R	S	Ö	E	R	A
P	M	X	E	T	U	R	N	E	N
C	A	H	N	X	I	E	K	I	Z
J	L	E	R	N	E	N	N	B	E
E	E	D	V	N	K	C	H	E	N
R	N	S	P	I	E	L	E	N	D

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- c) In den Übungen aus dem Lehrwerkbeispiel fällt sofort auf, dass der produktive Bereich vernachlässigt wird. Erstellen Sie jetzt eine interaktive Übung! (Denken Sie daran: Das Prinzip der Übung besteht darin, dass ein Lernender etwas weiß, was der andere nicht (sicher) weiß, aber wissen möchte.)

Literaturhinweis

Interaktive Übungen für das Niveau A2–B1 finden Sie in *Wechselspiel* von Michael Dreke und Wolfgang Lind (2000) und für das Niveau A1–B2 in *Wechselspiel Junior* von Michael Dreke und Sofia Salgueiro (2000).

Kommen wir nun zurück zu unserem *Modell Didaktische Analyse*. Wie kann die interaktive Strukturübung „Das mache ich (nicht) gern“ mit dem *Modell DA* verknüpft werden?

Aufgabe 78

Entwerfen Sie eine Unterrichtsplanung nach dem *Modell DA* für die Arbeit mit der interaktiven Strukturübung „Das mache ich (nicht) gern“ (S. 107).

Modell DA	Phase 4: Üben (interaktive Strukturübung)
Lernziel	
Lernaktivität(en)	
Sozialform(en)	
Materialien	
Medien/Hilfsmittel	
Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin	

Wir möchten Ihnen im Folgenden noch einige Hinweise zum Thema „Wirksamkeit von Lernaktivitäten“ geben.

die Wirksamkeit von Lernaktivitäten

Nicht jede Lernaktivität ist gleich lernwirksam, um ein gegebenes Lernziel zu erreichen. Auf die Frage z. B., wie sie beim Wörterlernen vorgehen, antworten die meisten Lernenden, dass sie zweisprachige Wortlisten pauken. Und wenn man sie dann fragt, wie lange sie die so gelernten Wörter behalten, lautet die Antwort meist: „Bis zur Prüfung.“ Andere Lernaktivitäten mit dem Ziel, sich Wörter zu merken, wie Kontexte erfinden, Kategorisieren oder Visualisieren, wären mit ziemlicher Sicherheit lernwirksamer.

Literaturhinweis

Zur Frage, von welchen Kriterien die Lernwirksamkeit von Lernaktivitäten abhängt, hat Gerard Westhoff (2008) in *Fremdsprache Deutsch* einen interessanten Beitrag veröffentlicht. Westhoff betont dort, dass Wissen „in Form mehr oder weniger offener Strukturen von Eigenschaften“ (S. 14) erworben wird. Er gibt als Beispiel das mentale Konzept „Rose“. Dies könne sich in einem Gehirn aus einer Reihe von Merkmalen unterschiedlicher Kategorien zusammensetzen:

Semantische Merkmale: ‚ist bunt‘; ‚riecht gut‘; ‚ist Teil einer Pflanze‘

Morphologische Merkmale: bekommt ein ‚-n‘ in der Mehrzahl [...]

Kollokationsmerkmale: wird öfter mit den Wörtern ‚pflücken‘ und ‚rot‘ kombiniert [...]

Umgebungsmerkmale: steht oft in einem Garten oder in einer Vase

Assoziative Merkmale: ist verbunden mit Gefühlen wie ‚fröhlich‘ oder ‚feierlich‘ bzw. mit ‚erster Verliebtheit‘.

(Westhoff 2008, S. 15)

Westhoff (S. 15) zufolge kann jedes Merkmal „zugleich auch Bestandteil eines anderen Konzepts sein – so kann die Eigenschaft ‚rot‘ z. B. Teil der Konzeptstruktur ‚Rose‘ sein, aber ebenso gut auch in die Konzeptstrukturen ‚Blut‘ oder ‚Sonnenuntergang‘ einbezogen sein. [...] Kenntnisse sind also in Form von Netzwerken im Gehirn gespeichert.“ Die nützlichsten Kenntnisse bestehen Westhoff zufolge aus „reichhaltigen und vielfältigen Netzwerken von Merkmalen, aus Kombinationen, die ihrer Frequenz in Alltagssituationen so gut wie möglich entsprechen“. Denn: Je reicher und vielfältiger ein Konzept vernetzt ist, umso besser wird es behalten und umso schneller kann es bei Bedarf aktiviert werden. Daraus leitet Westhoff folgende Hypothese bezüglich der Lernwirksamkeit von Lernhandlungen ab:

Konzepte werden besser behalten und können schneller aktiviert werden, wenn die Lernhandlung die Lernenden

viele Merkmale [des Konzepts]
aus vielen verschiedenen Kategorien

in frequenten ‚üblichen‘ Kombinationen
möglichst oft
zu gleicher Zeit
mental bearbeiten lässt.

Aufgrund dieser „Multi-Merkmal-Hypothese“ darf man z. B. von interaktiven, bedeutungsorientierten Strukturübungen (s. S. 106f.) eine bessere Lernwirksamkeit erwarten als von bedeutungslosen Drillübungen. Und eine Aufgabenstellung wie: „Ihr arbeitet bei der Stiftung Warentest. Schaut euch das Angebot an Handy-Verträgen (www.handys.net/) an und schreibt eine Empfehlung für das preiswerteste Angebot“ ist wahrscheinlich lernwirksamer als eine Reihe geschlossener Fragen (vom Typ: „Was kostet das billigste Nokia N 97 pro Jahr?“) zum gleichen Angebot.

Zusammenfassung In der Semantisierungsphase geht es darum, neuem Wortschatz, neuen grammatischen Strukturen und (literarischen) Texten Bedeutung zu geben. Die Lernenden sollen befähigt werden, diese Bedeutungen mithilfe vielfältiger Strategien möglichst selbstständig zu konstituieren. Wo möglich und sinnvoll, sollte dabei die Muttersprache vermieden werden.

Da das, was nach der Semantisierung verstanden wurde, noch nicht „beherrscht“ wird, also noch nicht dauerhaft rezeptiv oder produktiv zur Verfügung steht, muss geübt werden. Da es unterschiedliche Übungsverfahren gibt, sollte jeder Lernende die gesamte Übungspalette kennenlernen, um auf dieser Grundlage entscheiden zu können, was für ihn oder sie das Attraktivste und Effektivste ist. Alle Untersuchungen bestätigen: Es wird von der Lehrkraft zu viel und zu lange erklärt und von den Lernenden zu wenig, zu kurz und nicht mit den nötigen Intervallen und Wiederholungen geübt.

2.2.5 Ein Blick in die Unterrichtsrealität

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- anhand eines Unterrichtsmitchnitts Phasen von Unterricht beobachten und reflektieren.
- anhand eines Unterrichtsmitchnitts den Phasen im klafkischen Modell charakteristische Aktivitäten von Lernenden und Lehrkraft zuordnen und diese methodisch reflektieren.

Für die vorliegende Fernstudieneinheit wurden zwei Unterrichtsstunden auf Video aufgezeichnet, die Sie auf der beiliegenden DVD finden. Die erste wurde 1992 in Krakau im zweiten Lernjahr Deutsch (Klassenstufe 7) einer Grundschule aufgenommen. Mit ihr beschäftigen wir uns später ausführlicher (s. S. 159–165). Die zweite Unterrichtsdokumentation wurde 2009 im ersten Lernjahr Deutsch einer Oberschule (ebenfalls Klassenstufe 7) in Lissabon aufgenommen.

Umgang mit Unterrichts- dokumentationen

Die hier dokumentierten Unterrichtseinheiten stellen keinen Modellunterricht dar, sie sind also keine Best-practice-Beispiele, die die Standards der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache illustrieren und Beispiele zur direkten Nachahmung darstellen sollen.

Die Aufnahmen, die Sie sehen, sind vielmehr Aufnahmen von authentischem Unterricht, der mit Blick auf das Fortbildungsziel der Fernstudieneinheit mit den Lehrerinnen vorbesprochen wurde, der sich dann aber mit der dem Unterricht eigenen Dynamik entwickelte. Es handelt sich also (bis auf eine Szene) nicht um gestellte oder nachgedrehte Situationen.

Trotz aller Authentizität sind Unterrichtsdokumentationen aber Mitschnitte. Sie geben den Unterricht, wie er sich abgespielt hat, nicht genau wieder. Schon bei der Aufnahme stellt die Kamera bestimmte Aspekte in den Fokus, andere kann

sie gar nicht erst einfangen. Beim Filmschnitt wird ein zweites Mal in Bezug auf bestimmte Aspekte gekürzt; die Sequenzen werden neu zusammengestellt. Man sieht also in der Regel in den Mitschnitten bestimmte Perspektiven, verkürzte Abläufe oder bestimmte Phasen von Unterricht.

Dies sowie die Tatsache, dass die Anwesenheit des Filmteams eine gewisse Zögerlichkeit und Unsicherheit aufseiten der Lernenden und der Lehrenden erzeugt, sollten Sie beim Betrachten der Unterrichtsmitschnitte berücksichtigen.

So ein Blick in ein Klassenzimmer hat einen ähnlichen Stellenwert wie eine Unterrichtsbeobachtung unter Kollegen: Indem ich Unterricht beobachte und meine Beobachtung reflektiere, lerne ich für meinen eigenen Unterricht. In der Diskussion mit anderen können sich Fragen ergeben, deren Klärung mich auf neue Ideen und Anregungen bringt, die mir in vergleichbaren Unterrichtssituationen helfen können.



Begeben wir uns nun auf den Weg nach Lissabon. Hier finden Sie die wichtigsten Informationen und Daten zu dieser Stunde:

Ort, Jahr	Lissabon, Januar 2009
Schulart	öffentliche Sekundarschule
Schülerzahl	25 Schülerinnen und Schüler
Dauer	60 Minuten
Lernjahr	1. Lernjahr Deutsch, 7. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler lernten seit September 2008 Deutsch mit dem Lehrwerk <i>geni@!</i> . Kurz vor Drehbeginn hatten sie Lektion 4 abgeschlossen. Die Plateaeinheit Lektion 5 hatte die Lehrerin übersprungen, weil es sich in ihr um die Wiederholung und Vertiefung des bereits Gelernten handelt, um Themen also, die für die geplante Unterrichtsdokumentation weniger geeignet waren.
Lehrwerk	<i>geni@!</i> A1
Material der Stunde	<i>geni@!</i> A1, Lektion 6, eigene Kärtchen, Arbeitsblatt
globales Lernziel	Nach Haustieren fragen: „Ich glaube, du hast ein/eine/einen Papagei“. – „Ja, das ist richtig, ich habe einen Papagei.“ Oder „Nein, das ist falsch, ich habe keinen Papagei“.
Lerninhalte	Tiernamen, die Artikelwörter <i>mein, dein, sein, ihr</i> und <i>kein</i> , das Verb (<i>nicht</i>) <i>mögen</i> und der Akkusativ

Der Unterricht veranschaulicht die **Unterrichtsphasen**, wie sie für das oben angegebene Lernziel sinnvoll sein können. Innerhalb der einzelnen Phasen kann man sehr gut nachvollziehen, wie Lehrer- und Lernaktivitäten nach dem *Modell DA* geplant und durchgeführt werden können.

Beim ersten Sehen wenden wir uns den Phasen des Unterrichts zu. Sie sehen auf Seite 114/115 einen Ausschnitt aus dem Lehrwerk *geni@!* A1 aus der Lektion 6. Später werden Sie entdecken, wo die Lehrerin von diesem Vorgehen abgewichen ist.

Aufgabe 79

Ordnen Sie die Aufgaben/Übungen aus den folgenden Beispielen 1 und 2 den Unterrichtsphasen zu und begründen Sie.


Phase	Aufgabennummer	Begründung für das Teillernziel
Einführung	1, 2	Hinführung zum Thema „Haustier“, Einführung der Tiernamen
Präsentation		
Semantisierung		
Üben		




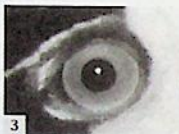
Beispiel 1


Tiere und Leute


1 Wie heißt das Tier? Ordne a–h den Bildern zu.



1



2



3


4


5


6


7


8

a) die Fliege b) der Affe c) die Schlange d) der Elefant e) die Kuh f) der Papagei g) der Pinguin
h) das Pferd

2 Höre zu. Was ist das?


Das ist ein Vogel. Ein ... Das ist eine ...


3 Lieblingstiere – Sprecht in der Klasse.


Ich mag ... Ich mag keine ... Mein Bruder mag Pferde.


Meine Schwester mag keine ... Meine Eltern mögen ...

4 Katharina und Atze, Tanja und Dr. Jones, Timo und Kurti – Ordne die Bilder Texten auf Seite 37 zu.


a


b


c

36  sechsdreißig

© geni@/ A1, Kursbuch, S. 36



Beispiel 2

6

11 Akkusativ von *ein, kein, mein ...* – Ergänze den Lerntipp.

Nominativ		Akkusativ
der/(k)ein/mein	Hund	Ich mag <u>den</u> Hund (k)einen ... / meinen ...
das/(k)ein/mein	Pony	das Pony
die/(k)eine/meine	Katze	die Katze
die/keine/meine	Katzen	Katzen

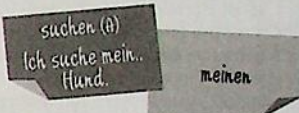
Den Akkusativ kann man sich leicht merken: die Endung im Maskulinum ist ...

Lerntipp

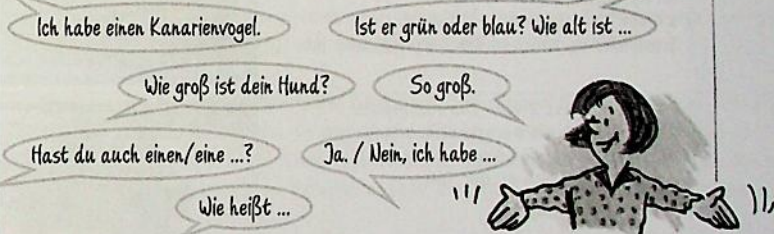
12 Verben mit Akkusativ – Schreibe Lernkarten mit diesen Verben.

Verben mit Akkusativ aus den Einheiten 1–6:

fahren – finden – haben – hassen – hören – kennen –
lernen – lesen – mögen – rufen – schreiben – singen –
suchen

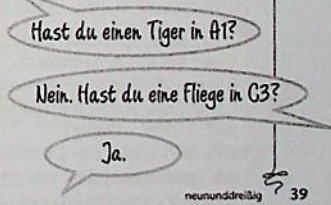


13 Sprecht über eure Tiere.



14 Ein Spiel – Macht eine Tabelle mit Tiernamen wie im Beispiel.

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



neununddreißig 39

© geni@/A1, Kursbuch, S. 39

Nun haben Sie Ihre Zuordnung zu den Unterrichtsphasen geleistet. Beobachten wir als nächsten Schritt, wie die Lehrerin die Stunde gestaltet hat. Ihr Lernziel war, dass die Schülerinnen und Schüler Vermutungen darüber anstellen, welche Haustiere/Tiere sie haben bzw. haben möchten oder nicht haben bzw. nicht haben möchten.

Wenn Sie also bei der Bearbeitung der folgenden Aufgaben der Lehrerin über die Schulter schauen, tun Sie dies bitte mit kritischer Solidarität. Tun Sie so, als handelte es sich um eine Kollegin, die Sie sehr schätzen bzw. mit der Sie befreundet sind.

Die Unterrichtsstunde, die eigentlich 60 Minuten dauerte, wurde auf sechs Sequenzen zusammengeschnitten. In der Übersicht auf Seite 116/117 sind in der zweiten Spalte die Lehr- und Lernaktivitäten aufgelistet.


Aufgabe 80



Notieren Sie in der Tabelle, welchen Phasen die Sequenzen 1–6 Ihrer Meinung nach zuzuordnen sind.

Einführung, Präsentation, Semantisierung oder Üben?

Sequenz	Lehr-/Lernaktivitäten		Phase
1	<p>L fragt: „Wer weiß was ein Haustier ist?“ Sie schreibt das Wort <i>Haustier</i> an die Tafel, erklärt eventuell mit Beispielen: „Eine Katze und ein Hund sind Haustiere.“</p> <p>L bittet die Schülerinnen und Schüler, S. 36 im Lehrbuch aufzuschlagen.</p> <p>L fragt: „Welches Tier erkennt ihr an seinen Augen?“</p> <p>S raten und spekulieren in Partnerarbeit. Im Portugiesischen lautet das Wort entsprechend: <i>animal doméstico</i>.</p>		
2	<p>L spielt Hörtext 1 (Tiernamen) vor.</p> <p>L fragt pro Bild: „Was für ein Tier ist das?“</p> <p>S gehen an die Tafel und kleben die entsprechenden Tiere an die Tafel.</p> <p>L spricht neue Wörter vor, S sprechen nach.</p> <p>L schreibt die Tiere mit Artikel unter die Bilder an die Tafel.</p> <p>L fragt: „Was ist kein Haustier?“</p> <p>S markieren, welches Tier kein Haustier ist.</p>		
3	<p>L spielt Hörtext 2 vor (Tierstimmen): Korrektur des Hörverstehens. L fragt pro Geräusch: „Was für ein Tier war das?“</p> <p>L ergänzt Tierliste an der Tafel.</p>		
4	<p>L verteilt ein Arbeitsblatt.</p> <p>S lesen die Sätze einzeln vor.</p> <p>L legt Folie auf und erläutert die Spalten <i>Subjekt – Verb – Objekt</i>.</p> <p>L fordert S auf, die Sätze von Arbeitsblatt 1 in die Tabelle von Arbeitsblatt 2 einzutragen. S tragen in Arbeitsblatt ein.</p> <p>L unterstützt.</p>		
5	<p>S korrigieren durch Anschrieb auf der Folie.</p> <p>L fragt, ob S Regelmäßigkeit entdecken können.</p> <p>L entwickelt Tafelanschrieb zum bestimmten und unbestimmten Artikel im Nominativ und Akkusativ.</p> <p>L erarbeitet Regel an der Tafel.</p> <p>S notieren Regel in ihr Heft.</p>		

Sequenz	Lehr-/Lernaktivitäten	Phase
6	<p>S schreiben auf einen Zettel zwei Tiere, die sie haben/mögen, und zwei Tiere, die sie nicht haben/mögen.</p> <p>S tauschen die Zettel mit dem Nachbarn und fragen sich gegenseitig: „Ich glaube, du hast ein/eine/einen ...“ – „Ja, das ist richtig, ich habe ein/eine/einen ...“ oder „Nein, das ist falsch, ich habe kein/keine/keinen ..., ich habe ...“.</p>	

Sie hatten sicher Schwierigkeiten, die Phase der Präsentation zuzuordnen. Sie haben sich gefragt: Ist nicht das Abspielen des Hörtextes eine Präsentation? Die Antwort darauf könnte lauten: Auch in einer Einführungsphase können kleinere Präsentationen vorkommen, sie unterscheiden sich aber von der folgenden Präsentation der Redemittel und der grammatischen Struktur.

Erläuterungen zum Unterricht in Lissabon

Die etwas längere **Einführungsphase** der Stunde in Lissabon verfolgt mehrere Ziele: Einmal sollen die Schüler für das Thema „Haustiere“ motiviert werden und ihre eigene Situation bzw. ihre Wünsche beschreiben. Zum anderen werden die Wörter eingeführt, die für die weiteren Phasen benötigt werden.

Die **Präsentation** des Lernstoffs geschieht in dieser Stunde durch Arbeitsblatt 1. Dieses besteht aus Texten bzw. Sätzen, aus denen die Bildung des Akkusativs abgeleitet wird. Das Arbeitsblatt bietet also auf **induktive** Weise bereits die Regel an, die den Schülern aber erst in der nächsten Phase bewusst gemacht wird.

Inwieweit in dieser Phase auf den Arbeitsblättern grammatische Terminologie verwendet wird, hängt von der Zielgruppe, der Sprachenfolge, den Lehrplänen usw. ab. Natürlich könnte man hier auch von *der-, die-* und *das-*Wörtern reden und auf *Subjekt* und *Objekt* verzichten.

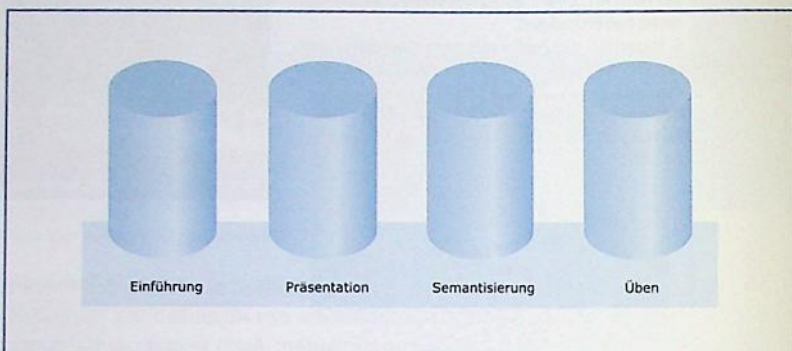
In der darauffolgenden **Semantisierung** wird den Schülerinnen und Schülern die Regelmäßigkeit der Artikelwörter im Akkusativ bewusst. Sie lernen außerdem, dass der Akkusativ von den Verben abhängt, die in der mittleren Spalte des Arbeitsblattes 2 stehen. Es handelt sich hier um ein methodisches Verfahren, bei dem neue grammatische Strukturen oder Redemittel in kleinen prägnanten Kontexten gelernt und geübt werden sollen, die die Regel bereits implizit enthalten. Erst bei der Erarbeitung der Regel geschieht die Kognitivierung, sie macht dann den Akkusativ bewusst. Auffallend ist, dass der Tafelanschrieb mit der Regel ohne metasprachliche Terminologie auskommt und nur das Wesentliche auf einprägsame Art und Weise dargestellt ist.

Die letzte Phase, die der **Übung**, enthält einen interessanten Aufgabentyp, nämlich eine interaktive Strukturübung. Eine Grammatikübung wird bei diesem Aufgabentyp kommunikativ und authentisch, indem Schüler/Schülerin 1 Wissenslücken aufweist und etwas über Schüler/Schülerin 2 herausfinden will und umgekehrt. Wichtig ist, dass die Lehrerin nur eingreift, wenn es Probleme gibt. Die Schüler/Schülerinnen sollen frei sprechen. Die Lehrerin notiert sich Fehler und unterbricht die Übung erst nach einigen Minuten, um diese Fehler zu korrigieren. Im weiteren Übungsverlauf können diese Fehler dann vermieden werden.

Interessant ist auch das zeitliche Verhältnis der Phasen untereinander.

Aufgabe 81

Stellen Sie dar, wie viel Zeit die einzelnen Unterrichtsphasen im Film einnehmen, indem Sie die Säulen unterschiedlich hoch füllen.



Ihnen ist sicher aufgefallen, dass die Einführungsphase fast dreimal so viel Zeit in Anspruch nimmt wie die Übungsphase. Das hat in diesem Fall mit den Filmaufnahmen zu tun. Da die Filmaufnahmen wegen Lärms von außen oft unterbrochen werden mussten, hatte die Lehrerin weniger Unterrichtszeit als geplant. Sie musste die Übungsphase verkürzen, um das Lernziel, die Anwendung der Struktur „Ich glaube, du hast ...“, noch in der gleichen Stunde zeigen zu können.

Es ist allerdings ein häufiges Phänomen im Fremdsprachenunterricht, dass die Übungsphase zu kurz kommt und von Schülerinnen und Schülern oft zu schnell der Gebrauch der neuen Strukturen erwartet wird.

Gehen wir nun noch einmal zurück zu den Sequenzen 4 und 5 und analysieren die Aktivitäten der Schüler und Schülerinnen genauer.

Im Folgenden finden Sie die Arbeitsblätter, die ausgeteilt wurden:

Arbeitsblatt 1

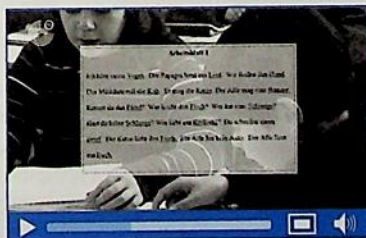
Ich höre einen Vogel. Der Papagei lernt ein Lied. Wir finden den Hund. Das Mädchen ruft die Kuh. Er mag die Katze. Der Affe mag eine Banane. Kennst du das Pferd? Wer kocht den Fisch? Wer hat eine Schlange? Hast du keine Schlange? Wer liebt ein Krokodil? Du schreibst einen Brief. Die Katze liebt den Fisch. Ein Affe hat kein Auto. Der Affe liest ein Buch.

Arbeitsblatt 2

	Wer? Subjekt	hat, liest, findet, liebt, lernt, möchte, hört, schreibt usw.	Wen? Was? Objekt	
1				feminin
2				neutrum
3				maskulin



Sehen Sie sich die Sequenzen 4 und 5 noch einmal an.



Aufgabe 82

Notieren Sie in der Tabelle (S. 120) in der richtigen Reihenfolge, was die Lernenden in diesen Phasen tun und welches Teillernziel damit erreicht wird.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ... ergänzen den Tafelanschrieb der Lehrerin durch Zuruf der entsprechenden Artikelwörter.
- ... ordnen die Sätze aus Arbeitsblatt 1 in das Arbeitsblatt 2 ein.
- ... entdecken die Regel.
- ... lesen die Sätze des Arbeitsblattes laut vor.
- ... formulieren (z. T. auf Portugiesisch), was sie tun sollen.
- ... beschreiben, welche Regelmäßigkeit ihnen auffällt.
- ... vergleichen mit dem portugiesischen Sprachsystem.
- ... notieren die Regel ins Heft.
- ... stellen Vermutungen an, warum das so ist.

Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler: Sie ...	Teillernziel
... lesen die Sätze des Arbeitsblattes laut vor.	

Das Vorgehen, das Sie eben rekonstruiert haben, folgt dem sogenannten „Modell **Sammeln – Ordnen – Systematisieren**“, kurz **SOS**. An diese Systematisierung schließt sich das Entdecken und Formulieren einer Regel an.



Dieses Vorgehen haben Hermann Funk und Michael König in der Fernstudien-einheit *Grammatik lehren und lernen* (1991) beschrieben.



Sie finden auch eine Online-Vorlesung dazu von Hermann Funk unter: <http://www.daf-online.hu/kre/Grammatikvermittlung.pdf>.



Abschließend möchten wir Sie bitten, sich die Dokumentation noch einmal in Sequenzen oder ganz anzusehen.



Aufgabe 83

Was machen Sie genauso wie die Lehrerin? Was würden Sie gern von ihr übernehmen? Oder was würden Sie anders machen? Warum?

a) Notieren Sie Ihre Beobachtungen im folgenden Raster.

Phase	Das mache ich genauso./Das würde ich gern genauso machen. Das gefällt mir.	Das würde ich anders machen, weil ...
Einführung		
Präsentation		
Semantisierung		
Üben		

b) Welche zwei Tipps würden Sie einer guten Kollegin oder sich selbst aufgrund des gesehenen Unterrichts gern geben?

Subjektivität der Wahrnehmung

Bei der Beobachtung von Unterricht einer Lehrerkollegin in diesem Kapitel mussten bzw. müssen Sie daran denken, dass das, was Sie beobachten und wahrnehmen, von Ihren Erfahrungen und **subjektiven Theorien** über Unter-

richt strukturiert wird. Das führt unweigerlich dazu, dass Sie selektiv wahrnehmen und subjektiv bewerten. Ein anderer Lehrer oder eine andere Lehrerin, der/die die Unterrichtsdokumentation zur gleichen Zeit ansieht, kann aufgrund anderer Bezugssysteme zu völlig entgegengesetzten Einschätzungen kommen. Auf Fortbildungsveranstaltungen mit Unterrichtsdokumentationen haben wir diese Erfahrung immer wieder gemacht, und wir selbst waren oft anderer Meinung als die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer.

Interessant ist, warum es zu diesen unterschiedlichen Einschätzungen, Zustimmungen und Ablehnungen kommt. Es ist der Blick auf Ihre Selbstwahrnehmungen und der bewusste Umgang mit dem, was Sie gut finden und deshalb genauso machen (möchten), und dem, was Sie anders machen (würden). Vielleicht finden Sie so Bestätigung für das Eigene und Anregung für das andere zugleich. Auch aus diesem Grund ist jede Zensurenggebung bei der Beobachtung von (fremdem) Unterricht fragwürdig.

Besonders hilfreich kann die Spalte „Das würde ich gern genauso machen“ für Sie werden, denn dahinter verbergen sich Professionalisierungsmöglichkeiten. Denken Sie an die zwei Tipps, die Sie in Aufgabe 83b formuliert haben, und achten Sie in Ihrem Unterricht darauf, um Ihre Kompetenzen beim Unterrichten zu verbessern und zu erweitern. Wenn Sie merken, dass Sie sie verinnerlicht haben, dass sie also zu Ihrer Fertigkeit oder Haltung geworden sind, können Sie sich wiederum einen oder zwei andere Aspekte vornehmen.

← Wenn Sie sich für Fragen und Methoden der Unterrichtsbeobachtung interessieren, können wir Ihnen die Fernstudieneinheit *Unterrichtsbeobachtung, Lehrerverhalten und kollegiale Beratung* von Barbara Ziebell und Annegret Schmidjell (erscheint 2011) empfehlen.

2.2.6 Merkmale für guten Unterricht

Wir haben schon wiederholt von guten Lehrwerken, guten Lehrerinnen und Lehrern – und gutem Unterricht gesprochen. Lange glaubte man, fairerweise nicht von „gutem“ und „schlechtem“ Unterricht sprechen zu dürfen: Die empirische Basis, um Aussagen machen zu können, war ebenso klein wie die subjektive Willkür groß.

Literaturhinweis

Einen überzeugenden Vorschlag bietet Hilbert Meyer mit seiner Publikation *Was ist guter Unterricht?* (2004) an. Wir möchten Ihnen vor einem zweiten Ansehen der Unterrichtsdokumentation seine zehn Merkmale eines guten Unterrichts vorstellen. Sie finden die Merkmale im Folgenden in Ausschnitten aus einem Beobachtungsbogen. Damit können Sie einschätzen, wie stark das jeweilige Merkmal im beobachteten Unterricht ausgeprägt ist.

Merkmal 1

Klare Strukturierung des Unterrichts

Beobachtungssätze	Merkmalsausprägungen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Schüler werden gut über den geplanten Stundenverlauf informiert.				
Das Klassenmanagement funktioniert gut (Fragen und Drannehmen, Aufgabenverteilung usw.).				
Im Stundenverlauf ist ein roter Faden zu erkennen.				
Die Lehrersprache ist verständlich und präzise.				

Merkmal 2

Hoher Anteil echter Lernzeit

Beobachtungssätze	Merkmalsausprägungen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Das Unterrichtstempo ist dem Leistungsvermögen angepasst.				
Die vorhandene Zeit wird effektiv genutzt.				
Störungen werden zügig behoben.				
<i>Erst am Stundenschluss eintragen:</i> Die Zeitplanung hat gestimmt oder konnte korrigiert werden.				

Merkmal 3

Inhaltliche Klarheit

Beobachtungssätze	Merkmalsausprägungen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Arbeitsaufträge sind verständlich formuliert.				
Die Beiträge der Lehrperson sind fachlich korrekt.				
Die Lehrperson geht konstruktiv auf Schülerfehler ein.				
Die Schüler werden angehalten, die Unterrichtsinhalte mit bereits Bekanntem zu verknüpfen.				

Merkmal 4

Transparente Leistungserwartungen

Beobachtungssätze	Merkmalsausprägungen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Lehrperson bespricht ihre Leistungserwartungen mit den Schülern in angemessener und verständlicher Form.				
Die Lehrperson gibt den Schülern zügig Leistungsrückmeldungen.				
Verschiedene Formen der Leistungsdokumentation werden eingesetzt.				
<i>Vor oder nach der Stunde erfragen:</i> Die Lehrperson orientiert sich an den Kernlehrplänen und Bildungsstandards.				

Merkmal 5

Methodentiefe

Beobachtungssätze	Merkmalsausprägungen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Schüler verfügen über ausreichende Methodenkompetenz.				
Die Methoden passen zu den Inhalten.				
Die Methoden werden handwerklich korrekt eingesetzt.				
Die Schüler werden dazu angehalten, über den Methodeneinsatz zu reflektieren.				

Merkmal 6

Lernfreundliches Klima

Beobachtungssätze	Merkmalsausprägungen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Der Umgangston ist wertschätzend und respektvoll.				
Vereinbarte Regeln werden erkennbar eingehalten.				
Der Lärmpegel entspricht dem Arbeitsprozess.				
Die Lehrperson lobt und ermutigt die Schüler aufgabenbezogen.				

Merkmal 7

Sinnstiftendes Kommunizieren

Beobachtungssätze	Merkmalsausprägungen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Lehrperson erläutert den Sinn von Aufgaben.				
Die Lehrperson geht erkennbar auf Schülerinteressen ein.				
Die Schüler stellen von sich aus Erkenntnisfragen.				
Die Schüler stellen kritische und weiterführende Fragen.				

Merkmal 8

Individuelles Fördern

Beobachtungssätze	Merkmalsausprägungen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Lehrperson gibt differenzierte, dem individuellen Leistungsvermögen angepasste Arbeitsaufträge.				
Die Lehrperson kümmert sich um das Fortkommen einzelner Schüler.				
Leistungsstarke Schüler können sich aus Routineaufgaben ausklinken und an eigenen Schwerpunkten arbeiten.				
Schüler mit Sprachdefiziten oder andern Handicaps erhalten Hilfen.				

Merkmal 9

Intelligentes Üben

Beobachtungssätze	Merkmalsausprägungen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
<i>Nur in Stunden mit Übungsphasen ausfüllen:</i> Die Übungsaufgaben passen zur Zielstellung der Stunde.				
Die Übungsmaterialien sind ansprechend und verständlich gestaltet.				
Es gibt ausreichend Zeit für Übungsphasen.				
Die Lehrperson hilft den Schülern, geeignete Lernstrategien zu finden.				

Merkmal 10

Vorbereitete Umgebung

Beobachtungssätze	Merkmalsausprägungen			
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Der Klassenraum ist ästhetisch ansprechend gestaltet.				
Der Klassenraum ist aufgeräumt.				
Die eingesetzten Medien und Materialien sind ausreichend und qualitativ.				
Licht, Akustik und Belüftung sind gut.				

(Meyer 2009, S. 230-235)

Aufgabe 84

Welches Merkmal guten Unterrichts halten Sie für das wichtigste?

a) Notieren Sie.

b) Welches Merkmal haben Ihrer Meinung nach empirische Forschungen als das effektstärkste, d. h. wichtigste für den Lernerfolg bei Schülern ergeben?

Aufgabe 85



Sehen Sie sich die Unterrichts-dokumentation ein weiteres Mal an.

a) Notieren Sie, welche Aktivitäten der Lehrerin bzw. der Schülerinnen und Schüler für die jeweilige Phase typisch sind und welche Fehler die Schülerinnen und Schüler noch machen (vor allem in der Übungsphase).



Phase	Typische Lehreraktivität	Typische Lerneraktivität	Fehler
Einführung			
Präsentation			
Semantisierung			
Üben			

b) Was fällt Ihnen auf? Haben Sie den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler jetzt den Akkusativ beherrschen, d. h. ihn bei den entsprechenden Verben korrekt benutzen?

c) Beurteilen Sie nun den Unterrichtschnitt mithilfe der zehn Kriterien nach Hilbert Meyer. Wählen Sie die Merkmale aus, die Sie beobachten wollen. Kreuzen Sie dann in den Tabellen auf S. 121-124 an, wie Sie die Merkmalsausprägungen gesehen haben.

Bei einer so stark gekürzten Unterrichtsstunde können die Merkmale natürlich nur mit großen Vorbehalten eingeschätzt werden, manche entziehen sich völlig der Beobachtung und damit auch der Einschätzung.

2.2.7 Alle Lernphasen in einer einzigen Unterrichtsstunde?

Am Ende dieses Teilkapitels

- können Sie den idealtypischen Ablauf der Phasen mit einem lernerbezogenen Vorgehen vergleichen.
- können Sie die Vorteile eines lernerbezogenen Phasenablaufs benennen.
- kennen Sie wichtige Aspekte innerer Differenzierung (Binnendifferenzierung) und können sie bei der Übungsgestaltung berücksichtigen.
- können Sie die Vorteile des Schemas mit Lernphasen und den klafkischen Kategorien für die eigene Unterrichtsplanung nutzen.

Hier sind noch einmal alle Phasen auf einen Blick:



Die Fragen am Schluss von Kap. 2.2.6 führen uns in das Thema dieses Kapitels.

In der Unterrichtsdokumentation der portugiesischen Lehrerin, die Sie in Kapitel 2.2.5 angesehen haben, durchlaufen die Schüler die vier Phasen in einer einzigen Unterrichtsstunde. Die Stunde beginnt mit der Einführung und endet mit dem Üben. Selbstverständlich verlief die Stunde bei der Lehrerin nur deshalb so, weil wir eine Unterrichtsdokumentation wollten, in der diese Phasen idealtypisch vorgestellt werden sollten. In der täglichen Unterrichtspraxis sieht das meist völlig anders aus (z. B. Kontrolle der Hausaufgaben, Besprechung von Lernschwierigkeiten, kleiner Wortschatztest, Einführung eines neuen Themas/ Textes usw.). Was hier über die Unterrichtsdokumentation in Lissabon gesagt wird, gilt entsprechend für die in Krakau (s. S. 159–165).

Doch die Übungsphase reichte nicht aus, um die Lernenden zu befähigen, den Akkusativ bei den bereits eingeführten Verben, die den Akkusativ regieren, kommunikativ zu verwenden. Außerdem, so ergab sicher auch Ihre Beobachtung der Fehler, die die Lernenden gemacht haben, besteht noch Übungsbedarf bei der Aussprache.

Was Sie in der Unterrichtsdokumentation gesehen haben, ist nachgewiesenermaßen repräsentativ für den Fremdsprachenunterricht: Es wird viel (zu viel) präsentiert und erklärt, aber (viel) zu wenig geübt. Natürlich bietet es sich an, auch außerhalb des betreuten Unterrichts zu üben, aber die Übungsphase in der Klasse ist die wichtigste Phase. Erinnern möchten wir auch daran, dass eine Klasse von 25 Schülern aus 25 unterschiedlichen Menschen besteht: mit unterschiedlichen Begabungen und Interessen, mit unterschiedlichem Lerntempo, Lernverhalten, Leistungsvermögen, Leistungsniveau, unterschiedlicher Lernbereitschaft usw. Wir sprechen deshalb wieder das Zauberwort Differenzierung an. Grundsätzlich kommen viele Ebenen in Betracht: inhaltliche, didaktische, methodische, soziale, organisatorische Differenzierung (vgl. Paradies/Linser 2008).

Nun kennen Sie die Klasse zu wenig, um einzelnen Schülern unterschiedliche Aufgaben zu erteilen bzw. sie einzeln, in Partnerarbeit oder Kleingruppen individuell zu fordern und damit optimal zu fördern (vgl. Paradies/Linser 2008, S. 9). Versuchen Sie trotzdem, anhand einer reproduktiven, reproduktiv-produktiven und produktiven Übung Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen die Aussprache einzelner Wörter, Redemittel („Ja, das ist richtig“ usw.) und den Akkusativ, also den Stoff der letzten Stunde, üben zu lassen.

Aufgabe 86

Versuchen Sie, zu dem in der portugiesischen Klasse geübten Stoff je eine weitere Grammatik- und Ausspracheübung („Ja, das ist richtig“) zu erstellen.

Berücksichtigen Sie dabei fiktiv einzelne Schülerinnen und Schüler, von denen manche Probleme vor allem in der Aussprache haben, andere beim Akkusativ.

2.2.8 Zur Differenzierung

Das Thema „Differenzierung“ ist sehr umfassend. Wir fassen hier bereits dazu Gesagtes noch einmal zusammen und beschreiben nur die Möglichkeiten, die Sie ohne allzu großen Aufwand bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen können.

Sie können Ihre Klasse in Kleingruppen, Paare und/oder individuelle Lernende einteilen, die differenzierende Angebote bekommen. Und Sie können sie leistungshomogen oder leistungsheterogen aufteilen. Eine Differenzierung kann erfolgen nach:

- Interesse (statt den Akkusativ mit Tieren zu üben, könnte man unterschiedliche Sportarten/Hobbys usw. wählen),
- Lerntempo (da langsamere Schüler nicht leistungsschwächer sein müssen, erhalten sie mehr Zeit, erledigen die Aufgabe zu Hause usw.),
- Niveau (leichtere vs. schwierigere, vorbereitete und vorentlastete Aufgaben/Texte, reproduktive vs. produktive Aufgaben usw.),
- Lernstrategien/Methode (s. Kap. 1.3.6 „Individuelle Unterschiede zwischen Lernenden“, S. 27–30),
- Lernbereitschaft (bei geringer Lernbereitschaft: stärker motivierende, erfahrungsbezogen-konkrete, den Interessen entgegenkommende Angebote vs. anspruchsvollere abstraktere Aufgaben).

Differenzierung nach ...

Wochenplanunterricht

Der Wochenplanunterricht, eine Form des offenen Unterrichts, hat sich seit Jahrzehnten in der Grundschule bewährt, wird aber verstärkt auch in der Sekundarstufe praktiziert. Es geht darum, dass die Schüler ihre Arbeit für die ganze Woche planen. Die Aufgaben selbst können als Pflichtprogramm vom Lehrer festgelegt und durch von den Schülern ausgewählte Aufgaben ergänzt werden. Im offenen Unterricht wählen die Schüler Aufgaben und Themen völlig selbstständig und legen fest, wann sie was mit wem und wo erarbeiten wollen. Dabei bestimmen sie auch ihr eigenes Lerntempo.

Es empfiehlt sich bei der Einführung von Wochenplanarbeit, von einem mit dem Lehrer/der Lehrerin verabredeten jeweils individuellen Pflichtaufgabenplan auszugehen, der durch eine von jedem einzelnen Schüler/jeder einzelnen Schülerin getroffene Auswahl von Aufgaben ergänzt wird. Das Konzept stellt ein effektives Hilfsmittel dar, um Schüler vorsichtig an selbsttätiges und selbstständiges Lernen zu gewöhnen. Die Rolle des Lehrers unterscheidet sich wesentlich von der traditionellen Lehrerrolle: Er begleitet und berät die Schüler.

Ideal wäre eine Umstellung des gesamten Unterrichts auf Wochenplanarbeit. Wo das nicht möglich bzw. nicht gewollt ist, können Sie das Konzept aber auch nur im Deutschunterricht praktizieren: Die Schüler erhalten für je einen Monat einen schriftlichen Plan, der Aufgaben verschiedenen Typs aus verschiedenen Inhaltsbereichen enthält. In festgelegten Unterrichtsstunden (z. B. eine Stunde wöchentlich) erarbeiten die Schüler diesen Plan selbstständig, allein oder in Partnerarbeit. Sie als Lehrer/Lehrerin stehen beratend zur Seite. Nach der Bearbeitung bestimmter Aufgaben sollen diese von den Schülern selbst kontrolliert und auf dem Plan als erledigt eingetragen werden.

Beispiele für Wochenpläne finden Sie hier:

<http://offener-unterricht.net/ou/start-offu.php?action=wopla>

<http://www.hansaschule.com/unterricht.html>

← Einen Wochenplan für Englisch finden Sie auf S. 48 der Fernstudieneinheit *Lernerautonomie und Lernstrategien* von Peter Bimmel und Ute Rampillon (2000).



Eine anschauliche erste Einführung in die Arbeit mit Wochenplänen finden Sie hier: http://www.learnline.schulministerium.nrw.de/app/suche_learnline/?p_searchword=Fr%C3%BChling&panel=de.metaventis.learnline.client.search.view.SearchPanelResult&p_startsearch=1

Stationenlernen

Stationenlernen ist eine Form des offenen, handlungsorientierten Lernens und Unterrichtens. Im Klassenzimmer (oder in einem anderen größeren Raum) werden Lernstationen eingerichtet. An den jeweiligen Lernstationen liegen unterschiedliche Aufgaben. So kann man z.B. vier Stationen einrichten: eine mit Leseaufgaben, eine mit Seh-/Höraufgaben, eine mit Gesprächs- und eine mit Schreibaufgaben. Oder – wie z.B. in einem Aufsatz zur Binnendifferenzierung bei der Wortschatzwiederholung von Derhartunian (2006) beschrieben – acht Stationen mit unterschiedlichen Übungen und Aufgaben zum Thema „Einkaufen“.

Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung entstehen u.a., wenn man die Reihenfolge, in der die Lernenden die Stationen besuchen, frei lässt, wenn man Wahlstationen anbietet oder indem man an den einzelnen Stationen Aufgabenstellungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad anbietet, die sowohl für leistungsschwächere als auch für leistungsstärkere Lernende attraktiv sind. Stationenlernen lässt sich relativ einfach mit der Arbeit mit einem Lehrwerk kombinieren.

Literaturhinweis

Mehr zum Thema „Stationenlernen“ finden Sie im Themenheft 35 „Stationenlernen“ der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (Wicke 2006).

Paradies und Linser (2008, S. 38) sind der Meinung, dass „je heterogener die Lerngruppen geworden sind, desto wichtiger wird in den meisten Fällen die innere Differenzierung des Unterrichts.“ Wir möchten hinzufügen: Desto mehr stößt man aber auch an die Grenzen innerer Differenzierung und müsste auf Formen äußerer Differenzierung ausweichen (wie z. B. an integrativen Gesamtschulen oder in **jahrgangsübergreifenden Klassen**). Diese Formen äußerer Differenzierung sind entweder vorgegeben oder sie entziehen sich weitgehend Ihrer Einflussnahme, sodass wir darauf nicht weiter eingehen.

← Das Thema „Binnendifferenzierung“ wird ausführlich in der Fernstudieneinheit *Gruppenarbeit und innere Differenzierung* von Inge Schwerdtfeger (2001) behandelt.

Literaturhinweis

Empfehlenswert ist auch die bereits erwähnte Publikation *Differenzieren im Unterricht* von Liane Paradies und Hans Jürgen Linser (2008), der wir zahlreiche Anregungen entnommen haben.

Wir möchten jetzt abschließend das *Modell DA* und das **Lernphasenmodell** in einem einzigen Schema darstellen. Dieses kann Ihnen bei der Unterrichtsplanung behilflich sein.

Modell DA	Phasen im Lernprozess			
	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Lernziel				
Lernaktivität(en)				
Sozialform(en)				
Materialien				
Medien/Hilfsmittel				
Aktivität des Lehrers/der Lehrerin				

Zusammenfassung Nachdem Sie sich mit einer konkreten Unterrichtsstunde auseinandergesetzt haben, informierten Sie die (oft überraschenden) Ergebnisse empirischer Forschungen darüber, was einen guten Unterricht kennzeichnet. Ein wichtiger Faktor, der leider immer noch viel zu wenig Berücksichtigung findet, ist die Differenzierung. Denn: 25 Lernende sind 25 Individuen mit (oft völlig) unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Wie diese Unterschiede angemessen berücksichtigt werden können, haben wir versucht, praxisnah zu beschreiben.

2.3 Und wo bleibt die Grammatik?

2.3.1 Lernen ohne Grammatikregeln

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- Strukturen nennen, die sinnvollerweise ohne grammatische Analyse gelernt werden können.
- geeignete Übungen zum Lernen von Strukturen ohne grammatische Analyse nennen.

Um das in der Übungsphase angestrebte Lernziel zu erreichen, kann eine Grammatikregel manchmal hilfreich sein. Bei manchen Strukturen würde es ohne Regel sogar sehr lange dauern, bis die Schüler die Grammatik beherrschen. Aber viele Strukturen werden auch ohne Grammatikregel gelernt. Und umgekehrt: Oft kennen Schüler zwar die Grammatikregel, aber in Gesprächen benutzen sie die betreffende Struktur trotzdem falsch bzw. sie steht überhaupt nicht zur Verfügung.

In vielen Fällen ist es hilfreich, Ausdrücke, Wendungen, „Routinen“ einfach auswendig lernen zu lassen, ohne sie zu analysieren. So kann z. B. ein Ausdruck wie „tut mir leid“ gelernt und produziert werden, ohne dass die Lernenden die Dativform des Personalpronomens analysiert haben. Man spricht hier auch von *Chunks*. Es kann lange Zeit dauern, bis die Lernenden irgendwann zu einem späteren Zeitpunkt mit der Analyse dieser Dativform konfrontiert werden. Oft lässt sich sogar feststellen, dass die Regel anhand des Beispiels erkannt und auf andere Fälle richtig übertragen wird, dass Lernende zum Beispiel sagen: „Ich glaube, es tut ihm leid“, ohne dass in ihrem Kopf bewusst die Regel „leid tun + Dativ“ präsent ist.

Aufgabe 87

Wie sind Ihre Lernerfahrungen?

- a) Haben Sie selbst ähnliche deutsche Wendungen ohne grammatische Analyse gelernt? Nennen Sie bitte Beispiele.

- b) Welche weiteren Strukturen könnten Ihre Lernenden auch ohne Grammatikregel lernen? Nennen Sie bitte Beispiele.

Lernende können also im Unterricht sehr viele Strukturen lernen, ohne dass sie beim Verwenden dieser Strukturen Regeln anwenden. Diese Strukturen müssen dann aber intensiv geübt werden, und zwar so, dass sie direkt abrufbar im Gedächtnis gespeichert werden, d. h., dass mit ihnen sofort sprachlich gehandelt werden kann.

Hierzu eignen sich vor allem **Memorisierungsübungen**, d. h. Übungen, die darauf abzielen, dass der Lernende qualitativ starke Gedächtnisspuren bildet.

Solche Übungen sollten auf jeden Fall folgende Merkmale haben:

- Die Struktur wird intensiv wiederholt, z. B. indem die Schülerinnen und Schüler sie in verschiedenen neuen Kombinationen verwenden.
- Die Übung ist inhaltsbezogen, d. h., die Schülerin/der Schüler weiß, was sie/er sagt, und es gibt einen Grund für sie/ihn zu kommunizieren. Die Kommunikation führt zu einem Ergebnis, d. h., die Schülerin/der Schüler weiß jetzt etwas, was sie/er durch die Kommunikation erfahren hat.
- Die Übungsaktivität muss der realen Gebrauchsaktivität entsprechen, also einer vorstellbaren, realen Situation.

Hierzu zwei Übungsbeispiele:

Übung 1

Muster:

A: Weißt du, wie spät es ist? (wissen, wie spät?)

B: Tut mir leid, ich habe keine Uhr. (keine Uhr haben)

A: (Die Frau, heißen?)

B: (Namen vergessen)

A: (Bahnhof?)

B: (nicht von hier sein)

A: ...

B: ...

Übung 2

Muster:

A: Dein Bruder hat angerufen.

B: Was wollte er?

A: Es tut ihm leid, aber er kann nicht kommen. Er ist krank.

A: Deine Schwester ...

...

A: ...

2.3.2 Grammatikregeln formulieren und präsentieren

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- Merkmale für geeignete Grammatikregeln je nach Zielgruppe nennen.
- Grammatikregeln auf ihre Sinnhaftigkeit und ihren Nutzen für konkrete Zielgruppen beurteilen.

Irgendwann im Lernprozess fangen die Lernenden an, Strukturen zu analysieren, die sie in Form von Routinen und festen Wendungen gelernt haben. Sie erkennen ihre grammatischen „Bauformen“, die ihnen in vielen Fällen behilflich sind, die Strukturen sicher zu beherrschen und zu produzieren.

Als Lehrer oder Lehrerin sollten Sie sich allerdings immer zunächst fragen, ob eine Grammatikregel wirklich hilfreich und notwendig ist oder ob Ihre Lernenden die neue sprachliche Form auch ohne Regel erwerben können. Denn jede Grammatikregel ist eine zusätzliche Lernlast für die Lernenden, die sich nur begründen lässt, wenn wir uns sicher sind, dass der Lernprozess mithilfe der Regel effizienter verläuft als ohne. Das Kriterium für die Entscheidung, ob eine Regel eingesetzt wird, ist also nicht, ob es eine Regel gibt, sondern ob die Regel helfen kann, den Lernprozess zu erleichtern.

Die Vermittlung von Regeln und Terminologie hängt auch von Ihren Lernenden ab. Wer nur drei Jahre mit zwei Wochenstunden Deutsch lernt, fühlt sich durch Regeln und Terminologie leichter eingeschüchtert und benötigt auch weniger von beidem als jemand, der Deutsch länger und intensiver lernt und diesen Bedarf an grammatischem Wissen auf Basiskenntnissen aufbaut.

Im Folgenden lernen Sie Kriterien kennen, die Ihnen helfen zu unterscheiden, welche Grammatikregeln für den Unterricht gut bzw. weniger gut geeignet sind.

Aufgabe 88

Die beiden folgenden Grammatikregeln unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht. Vergleichen Sie bitte: Welches Merkmal trifft für welche Regel zu? Kreuzen Sie im Raster unten an.

Adjektivendung nach *die*:

Regel 1

<i>die</i>	→	Einzahl?	→	Adjektiv +	-e
	→	Mehrzahl?	→		-en

Regel 2

Bei weiblichen Substantiven erhält das Adjektiv nach dem bestimmten Artikel im Nominativ und Akkusativ Singular die Endung **-e**.
Im Plural erhält das Adjektiv nach dem bestimmten Artikel immer die Endung **-en**.

	Regel 1	Regel 2
viel Terminologie (Metasprache)		
wenig Terminologie		
konkret		
abstrakt		
beschreibt die Sprachsystematik		
bietet eine Handlungsvorschrift, beschreibt Denkschritte		
zielt auf Einsicht in die Sprachsystematik		
zielt direkt darauf, dass gelernt wird, die Sprachform korrekt zu gebrauchen		

Die folgenden **Kriterien** helfen Ihnen, **Grammatikregeln** in Lehrwerken zu **beurteilen**.

1. Die Regel hat den Charakter einer Montageanleitung. Sie steuert die Denkschritte der Lernenden beim Erkennen und bei der Produktion von Sprachformen. Die Anzahl der benötigten Denkschritte ist gering.
2. Die Regel kennt keine Ausnahmen.
3. Die Regel ist funktional, d. h., sie hilft, den Lernprozess des Lernenden zu verkürzen.
4. Die Regel enthält nicht mehr linguistische Terminologie (**Metasprache**) als notwendig ist. Wenn Terminologie, dann möglichst konkret (z. B. „die-Wort“ statt „feminines Substantiv“ usw.). Am besten orientiert man sich im Anfängerunterricht – wenn möglich – an der Terminologie, die auch im Muttersprachenunterricht verwendet wird.

Aufgabe 89

Beurteilen Sie bitte die folgenden Regelbeispiele anhand der oben genannten vier Kriterien.

Regel 1

Regel 1 zur oder zum?

die-Wort? $\begin{cases} \rightarrow \text{Ja} & \rightarrow \text{zur} \\ \rightarrow \text{Nein} & \rightarrow \text{zum} \end{cases}$

Siehe den Krakauer Unterrichtsentwurf und die Unterrichtsdokumentation ab S. 159.

Regel 2

Regel 2 e/(e)-Wechsel

Starke Verben mit dem Stammvokal -e- erhalten im Präsens Indikativ in der 2. und 3. Person Singular einen e/(e)-Wechsel.
 Ausnahme: Die starken Verben *gehen, stehen, bewegen, genesen* erhalten keinen e/(e)-Wechsel.
 Achtung: langes -e- \rightarrow -ie
 kurzes -e- \rightarrow -i-
 Ausnahme: Die starken Verben *geben, nehmen, treten, werden* haben langes -e-, aber kurzes -i-.

Regel 3

Regel 3

Zeltbestimmungen ohne Präposition stehen im Akkusativ.

Regel 4

c) Ergänzen Sie *ankommen*.

an kommen

Linda kommt um 5 Uhr an.

Linda _____ heute um 5 Uhr _____.

Linda _____ heute um 5 Uhr in Heidelberg _____.

_____ Linda heute um 5 Uhr in Heidelberg _____?

Hol Linda heute um 5 Uhr in Heidelberg ab!

© Stufen International 1, S. 103

	Regel 1		Regel 2		Regel 3		Regel 4	
	+	-	+	-	+	-	+	-
1. Die Regel ist eher eine Montageanleitung.								
2. In der Regel gibt es keine Ausnahmen.								
3. Die Regel ist funktional.								
4. Die Regel ist anschaulich.								
5. Es gibt in der Regel nicht mehr linguistische Terminologie als notwendig. Die Terminologie ist konkret.								

Bei Regel 4 wird die Regel nicht sprachlich formuliert, sondern visualisiert. Mit der sich immer weiter öffnenden Schere wird die Satzklammer bildlich dargestellt. Die Regeldarstellung ist gleichzeitig als Übung angelegt. Mithilfe der Visualisierung und der Übung sollen die Lernenden die Regel selbst entdecken. Im nächsten Teilkapitel beschäftigen wir uns mit den Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Verfahrens.

2.3.3 Regeln selbst entdecken

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- den Stellenwert der Beherrschung von Regeln und Metasprache richtig einschätzen.
- beurteilen, ob Regeln optimal formuliert sind.
- Merkmale von deduktivem bzw. induktivem Vorgehen identifizieren.
- die Vor- und Nachteile induktiven und deduktiven Vorgehens bei der Einführung von Grammatikregeln gegeneinander abwägen.
- Arbeitsschritte beim induktiven, gesteuerten „Ableiten von Regeln“ ordnen.
- Lehr- und Lernaktivitäten für „Regeln ableiten“ planen und begründen.

Im Prinzip gibt es zwei Verfahren, eine Grammatikregel einzuführen. Entweder gibt der Lehrer/die Lehrerin die Regel vor (direkte Instruktion, **deduktiv**) bzw. erarbeitet sie im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch (gesteuert **induktiv**) oder die Schüler entdecken selbst die Regel (offener Unterricht, induktiv).

Aufgabe 90

Welches Vorgehen bevorzugen Sie? Kreuzen Sie bitte an.

ein induktives	<input type="checkbox"/>
ein deduktives	<input type="checkbox"/>
hängt von der Struktur ab	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden lernen Sie Möglichkeiten und Grenzen beider Verfahrensweisen näher kennen.

Aufgabe 91

Welche der folgenden Äußerungen gehören zu einem deduktiven Vorgehen, welche zu einem induktiven?

- a) Notieren Sie die Äußerungen in die entsprechende Spalte in der Tabelle unten. Je zwei Äußerungen passen zusammen.
1. ~~Der Lehrer/Die Lehrerin gibt die Regel vor.~~
 2. Einfacheres Verfahren für den Lehrer/die Lehrerin.
 3. Vom Konkreten zum Abstrakten: zuerst die Beispiele, dann die Regel.
 4. Die Lernenden vergessen die Regel nicht so leicht.
 5. Die Lernenden werden in Entscheidungsprozessen selbstständig.
 6. Es kostet mehr Zeit.
 7. Die Regel ist garantiert richtig.
 8. Komplizierteres Verfahren für den Lehrer/die Lehrerin.
 9. Vom Abstrakten zum Konkreten: zuerst die Regel, dann die Beispiele.
 10. Die Lernenden vergessen die Regel schneller.
 11. Die Lernenden bleiben vom „Herrschaftswissen“ der Lehrkraft abhängig.
 12. Es kostet weniger Zeit.
 13. Die Lernenden spielen eine weniger aktive Rolle.
 14. Die Regel kann (vor dem Eingreifen des Lehrers/der Lehrerin) falsch sein.
 15. Die Lernenden spielen eine aktive Rolle.
 16. ~~Die Lernenden entdecken die Regel selbst.~~

deduktiv	induktiv
<i>Der Lehrer/Die Lehrerin gibt die Regel vor.</i>	<i>Die Lernenden entdecken die Regel selbst.</i>

- b) Welches Vorgehen halten Sie für das erfolgreichere und warum?

Einige Nachteile und Risiken eines induktiven Verfahrens lassen sich vermeiden, wenn der Lehrer/die Lehrerin die Entdeckungsreise der Lernenden stärker steuert, indem diese angeleitet werden, Beispiele miteinander zu vergleichen und zu kategorisieren. Anderenfalls kann es lange dauern, bis die Lernenden eine Regel entdecken, und das Ergebnis ist ungewiss.

Wir geben Ihnen jetzt Kurzbeschreibungen von vier Arbeitsschritten, die Lernende gehen müssen, um eine Regel gesteuert und induktiv zu entdecken.

Aufgabe 92

Geben Sie für die folgenden Arbeitsschritte die richtige Reihenfolge an. Tragen Sie 1–4 ein.

	Die Lernenden entdecken, um welche grammatische Struktur es sich handelt.
	Die Lernenden vergleichen und kategorisieren Beispiele.
	Die Lernenden leiten eine Regel ab.
	Die Lernenden lernen viele Beispiele in Kontexten kennen.

Sehen Sie sich bitte noch einmal die Lektion „Fremd in der Stadt – nach dem Weg fragen“ (Material 4, S. 67) an. Eine Struktur, die die Schüler hier lernen müssen, sind die Präpositionen *von*, *seit*, *nach*, *zu*, *aus*, *bei* und *mit* mit dem Dativ.

Im Arbeitsbuch zu *Prima A1* gibt es zu den Präpositionen noch folgendes Übungsangebot:



Präpositionen mit Dativ

a Ergänze die richtige Form: zur – zum.

- Entschuldigung, ich möchte Rathaus.
- Wie komme ich Stephanskirche?
- Um wie viel Uhr gehst du Schule?
- Meine Mutter fährt mit dem Auto Arbeit.
- Mein Zahn tut weh. Ich muss Zahnarzt.
- Ich gehe Handballtraining. Kommst du mit?

b Ergänze die Kurzformen.

bei dem ⇨ *beim* von dem ⇨ zu dem ⇨ zu der ⇨

c Ergänze die Artikel der Nomen und dann die Dativformen in den Sätzen 1–7.

..... Schule Familie Auto Schiff Geburtstag Schweiz
 Wochenende Bahnhof

- Morgen müssen wir nicht z..... Schule gehen, morgen ist schulfrei.
- Tina fährt im Sommer mit d..... Familie nach Norwegen. Sie fahren mit d..... Auto und mit d..... Schiff.
- Ich bekomme z..... Geburtstag viel Geld, mindestens 200 €
- Woher kommt Laura? – Sie kommt aus d..... Schweiz.
- Nach d..... Schule muss ich erst Hausaufgaben machen.
- Seit d..... Wochenende bin ich so müde.
- Wo ist die Apotheke? – In der Nähe v..... Bahnhof.

Aufgabe 93

Beschreiben Sie, wie Sie diese Unterrichtsphase (Einführung der Präpositionen) planen würden.

a) Was würden die Lernenden tun? Was würden Sie tun?

Unterrichtsschritte	Lerneraktivität	Lehreraktivität

- b) Ist die Planung im Lehrwerk Ihrer Meinung nach (eher) induktiv oder (eher) deduktiv?

- c) Und Ihre Planung? Geben Sie Gründe für Ihr Vorgehen an.

Vergleichen wir nun zwei „Szenarien“ zu dieser Unterrichtsphase: Welchem Szenario ähnelt Ihre Planung in Aufgabe 93 bzw. mit welchem stimmt sie überein?

Szenario 1

Lehrerin: Heute lernen wir wieder etwas Neues kennen. Schlagt euer Buch (*Prima* Bd. 2) auf S. 53 auf. Dort heißt es: „Präpositionen mit Dativ. Lerne den Merkspruch“. Welchen Kasus haben also diese sieben Präpositionen?

Schüler: Den Dativ.

Lehrerin: Richtig. Bei diesen Präpositionen müsst ihr immer den Dativ benutzen. Lernt darum den Spruch auswendig. Danach macht ihr Übung b.

Szenario 2

Lehrerin: Ihr bekommt von mir jetzt einen kleinen Dialog und ein Schema. Schreibt alle unterstrichenen Wörter mit dem Artikel in die erste Spalte und das dazugehörige Nomen in die *der-*, *das-* oder *die-*Spalte. Schaut euch den „Denk nach“-Kasten auf Seite 53 an und ergänzt ihn.

Dialog

A: Was machen wir heute nach der Schule?

B: Erst einmal essen.

A: Klar. Und nach dem Essen?

B: Da muss ich zur Post.

A: Und ich zum Supermarkt. Gehst du? Fährst du?

B: Ich fahre mit dem Fahrrad.

A: Bei der Hitze? Ich fahre mit der U-Bahn.

B: Treffen wir uns dann beim Italiener?

A: Oh ja, bei dem gibt es leckeres Eis!

Schema (hier schon ausgefüllt):

Präposition	<i>der</i> -Wort	<i>das</i> -Wort	<i>die</i> -Wort
<i>nach</i>			<i>der Schule</i>
<i>nach</i>		<i>dem Essen</i>	
<i>zur = zu der</i>			<i>der Post</i>
<i>zum = zu dem</i>	<i>dem Supermarkt</i>		
<i>mit</i>		<i>dem Fahrrad</i>	
<i>bei</i>			<i>der Hitze</i>
<i>mit</i>			<i>der U-Bahn</i>
<i>beim = bei dem</i>	<i>dem Italiener</i>		
<i>bei dem</i>	<i>(dem Italiener)</i>		

Lehrerin: Was fällt euch auf? Was ändert sich bei *der*, *das* und *die*?

Schüler: *der* wird *dem*, *das* wird *dem*, *die* wird *der*.

Lehrerin: Können wir das noch kürzer formulieren?

Schüler: *der* und *das* werden *dem*, *die* wird *der*.

Lehrerin: Richtig. Nach *zu*, *mit*, *nach* und *bei* ändern sich die Artikel in *dem* und *der*. Diese Form nennt man Dativ.

(Die Lehrerin visualisiert an der Tafel:)

Nach	zu	<i>der</i> , <i>das</i> → <i>dem</i>
	mit	
	bei	<i>die</i> → <i>der</i>
	nach	

Natürlich lassen wir hier das Gespräch Lehrerin – Schüler idealtypisch verlaufen. In der Klasse gestaltet es sich holpriger. Entscheidend ist das Vorgehen der Schüler, die so zu einer Gebrauchsregel geführt werden: Nach den Präpositionen *nach*, *zu*, *mit* und *bei* (sowie *von*, *seit*, *aus*) werden aus *der* und *das* → *dem* und aus *die* → *der*.

Sie als Lehrer/Lehrerin müssen entscheiden, ob Sie den Schülerinnen und Schülern auch den lateinischen Namen der Struktur (hier: Dativ) mitteilen (weil er im Buch genannt wird) oder ob Sie den Begriff in der Muttersprache der Lernenden dafür verwenden. Wichtig ist aber nicht der Terminus, sondern die grammatische Form – und was die Schüler hier selbst entdecken und mit eigenen Worten formulieren, bleibt wahrscheinlich viel besser im Gedächtnis.

Was den Merkspruch (s. S. 67, Material 4) betrifft, so gibt es berechnete Zweifel daran, dass er eine wirkliche Hilfe für die Schüler darstellt. Sinnvoller wäre es wohl, die Präpositionen in prägnanten Kontexten lernen zu lassen: *Nach der Schule*; *Wie komme ich zur Post?*; *Mit dem Bus* usw.

2.3.4 In welcher Phase entdecken Schüler Grammatikregeln?

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- die phasenbezogene Planung für „Regeln ableiten“ anhand konkreter Beispiele nachvollziehen.
- Gründe dafür nennen, warum sprachliches Können und grammatisches Wissen zwei getrennte Bereiche sind.
- Gründe dafür angeben, neue Strukturen in kommunikativ eingebettetem Sprachhandeln zu präsentieren.

Sehen Sie sich die folgenden Materialien 1 und 2 (S. 137–142) an. Sie stammen aus den beiden Lehrwerken *Logisch!* und *Ideen*:



Material 1: Logisch!

6 Grüße aus Balkonien

a Hanna berichtet von ihren Ferien. Lest die E-Mail: Was stimmt nicht?

Regen – Regen – Regen!



Wie unromantisch!
Immer nur zu Hause sein ...



Hallo Alex!
Ich hatte tolle Ferien!
Ich war auf einer Insel.
Wir hatten ein Hotel direkt am Strand. Es war sehr romantisch!
Wir hatten super Wetter.
Gestern war es sehr heiß und ich war den ganzen Tag im Wasser!
Mit meiner Schwester war ich jeden Tag in der Disco.
Und am Feriende war eine Superparty!
Ich hatte viel Spaß.
☺ Hanna

Schon wieder auf dem Spielplatz!



Lach doch mal!



Hanna hatte keine tollen Ferien. Sie war nicht auf einer Insel. Sie war zu Hause! Das Wetter war ...

b In den Ferien, nach den Ferien Ergänzt an der Tafel und schreibt die Sätze ins Heft.

In den Ferien
Ich habe tolle Ferien.
Ich bin auf einer Insel.
Wir haben ein Hotel am Strand.
Es ist sehr heiß.
Wir haben viel Spaß.

Nach den Ferien
Ich hatte tolle Ferien.
Ich war auf einer Insel.
Wir ... ein Hotel ...
Es ...
Wir ...

Ich hatte tolle Ferien. Ich ...

Präteritum		
	sein	haben
ich	war	hatte
er/es/sie	war	hatte
wir	waren	hatten

© Logisch A1, Kursbuch, S. 102

6 Grüße aus Balkonien

a Kreuze die richtige Form an.


1. Ich war wart gestern nicht in der Schule, sondern auf dem Balkon.
2. Kim hatten hatte kein Geld für den Urlaub.
3. Hanna und Teresa hattet hatten in den Ferien viel Spaß. Sie waren war in Italien.
4. War Warst du im Sommer im Urlaub? – Nein, ich hattest hatte keine Zeit.
5. Hattet Hatte ihr in Rom gutes Wetter? – Ja, das Wetter war wart super!
6. Wir hattet hatten ein Hotel mit Schwimmbad und Balkon. Und du? – Ich warst war am See und hatte hatten mein Zelt dabei. Ich campe gern.
7. Wart Waren ihr auch im Schwimmbad? – Nein. Wir hatten hatte keine Lust.

b Ergänze die Präteritum-Formen in der Tabelle. Übung 6a hilft dir.

	sein	haben
ich	war	
du		hattest
er, es, sie		hatte
wir		
ihr		hattet
sie	waren	

© Logisch A1, Arbeitsbuch, S. 91

- 6a** Die S. sehen sich die Fotos an und lesen die Denkblasen. Fragen Sie *Wo macht Hanna Ferien? Wie ist das Wetter? Hat Hanna Spaß?* Erklären Sie, dass die Ferien vorbei sind und Hanna eine E-Mail an Alex schreibt. Lesen Sie die E-Mail in der Klasse vor. Klären Sie unbekanntes Vokabular. Dann lesen die S. die E-Mail in der Klasse vor. Korrigieren Sie die Aussprache. Die S. vergleichen die Bilder mit dem Text. Fragen Sie *Was stimmt nicht?* Die S. lesen die Sprechblase und machen weitere Sätze in der Klasse.

 Das Wetter war schlecht. Es war nicht heiß und Hanna war nicht im Wasser. Sie war nicht in der Disco. Sie war auf dem Spielplatz. Am Ferienende war keine Superparty. Hanna hatte nicht viel Spaß / keinen Spaß.

- 6b** Schreiben Sie die Sätze an die Tafel und erklären Sie, dass auf der rechten Seite steht, was schon vorbei ist. Das Verb verändert sich. Sehen Sie sich mit den S. den Merktzettel an. Die S. ergänzen die Sätze im Präteritum. Teilen Sie die Klasse in Gruppen von 5–6 S. ein. Jede Gruppe bekommt ein Set Kärtchen von der Kopiervorlage. Die S. mischen die Karten und teilen sie untereinander auf. Zuerst sollen die S. überlegen, welche Verben zu ihren Karten passen: *haben* oder *sein*. Ein S. beginnt, legt ein Kärtchen (mit *In den Ferien*) auf den Tisch und sagt den Satz (z. B. *Das Wetter ist schön*). Der S., der das passende Kärtchen (mit *Nach den Ferien*) hat, legt es dazu und sagt seinen Satz im Präteritum (*Das Wetter war schön*). Wenn ein S. beide Kärtchen hat, darf er auch beide auf den Tisch legen und die passenden Sätze sagen. Wer zuerst keine Kärtchen mehr hat, hat gewonnen.

Kopiervorlage Kapitel 13 / Aufgabe 6b

In den Ferien	In den Ferien	In den Ferien	In den Ferien	In den Ferien
das Wetter – schön	das Wetter – schlecht	ich – in den Bergen	er – am Meer	die Leute – nett
In den Ferien	In den Ferien	In den Ferien	In den Ferien	In den Ferien
sie – keinen Pullover	wir – keine Probleme	ich – kein Taschengeld mehr	es – sehr kalt	er – Zeit zum Lesen
In den Ferien	In den Ferien	In den Ferien	In den Ferien	In den Ferien
meine Freunde – nicht da	das Hotel – am See	die Ferien – genial	sie – jeden Tag im Schwimmbad	das Essen – sehr lecker
Nach den Ferien	Nach den Ferien	Nach den Ferien	Nach den Ferien	Nach den Ferien
das Wetter – schön	das Wetter – schlecht	ich – in den Bergen	er – am Meer	die Leute – nett
Nach den Ferien	Nach den Ferien	Nach den Ferien	Nach den Ferien	Nach den Ferien
sie – keinen Pullover	wir – keine Probleme	ich – kein Taschengeld mehr	es – sehr kalt	er – Zeit zum Lesen
Nach den Ferien	Nach den Ferien	Nach den Ferien	Nach den Ferien	Nach den Ferien
meine Freunde – nicht da	das Hotel – am See	die Ferien – genial	sie – jeden Tag im Schwimmbad	das Essen – sehr lecker

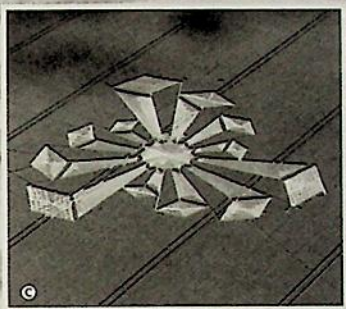


Material 2: Ideen

Lesen

Sprechen

A

Lektion
11

A2 Wer hat die Kornkreise gemacht?

a Lies und hör den Text. Was meint der Forscher?

1 3 25

Kornkreise

„Woher kommen nur die Kreise? Wer hat das gemacht?“ Jakob Mielke auf der Insel Rügen ist böse. Sein Korn ist kaputt. In seinem Kornfeld sind seltsame Figuren: fünf große Kreise. Der kleine Kreis hat zehn Meter Durchmesser, der große 50 Meter. Jedes Jahr finden Bauern in England, Deutschland und Amerika hundertfünfzig bis dreihundert Kornkreise. Oft sind es nicht nur

Kreise, oft sind es auch andere Figuren: zum Beispiel Dreiecke oder Spiralen. Aber woher kommen die Figuren wirklich? Manche Menschen denken, die Kreise sind UFO-Landeplätze. Manche haben in der Nacht Licht gesehen: „Das waren sicher UFOs! Außerirdische geben Signale!“ Viele Menschen denken aber, das ist Unsinn. Sie glauben, Menschen haben die Kreise gemacht.

Auch Jan Schochow glaubt nicht an UFOs. Jan Schochow ist Kornkreisforscher. „Wir machen Fotos und kontrollieren dann die Kreise ganz genau. In Deutschland hat ein Mann allein 110 Kornkreise gemacht. In England haben zwei Männer in einem Jahr 300 Kreise gemacht.“ Auf Englisch heißen die Kornkreismacher „hoaxer“, auf Deutsch bedeutet das „Spaßmacher“. Doch Jakob Mielke ist sicher: „Ein Mensch war das nicht!“

b Was ist richtig? Kreuze an.

- Jakob Mielke ist kaputt. böse. seltsam.
- Jedes Jahr finden Bauern 110 200 150–300 Kornkreise.
- Manche Menschen denken, die Kornkreise sind UFO-Landeplätze. Spiralen. Unsinn.
- Jan Schochow ist Bauer Forscher Fotograf von Beruf.
- In England heißen die Kornkreismacher Spaßmacher. „hoaxer“. Außerirdische.
- Jakob Mielke meint, Außerirdische Tiere Spaßmacher waren das nicht.

einhundertseben 107

MOBIL

Lektion
11
B
B1 Ich habe etwas gehört und gesehen ...

 Woher kommen nur die Kreise?
 Wer hat das gemacht?

a Ordne zu.


- 1 Er macht Kornkreise.
- 2 Er hat Kornkreise gemacht.
- 3 Er macht Apfelsaft.
- 4 Er hat Apfelsaft gemacht.

 Perfekt Partizip
 Er hat Apfelsaft gemacht.

b Perfektformen. Ordne die Infinitive zu.

Infinitiv

- | | |
|------------------|-------------------|
| A glauben | E sehen |
| B essen | F lernen |
| C hören | G schlafen |
| D machen | H trinken |

Perfekt

- | | | | | |
|---------------------|----------|-------------|-----------|----------|
| 1 ich habe gesehen | B | 5 es hat | getrunken | F |
| 2 du hast gehört | G | 6 wir haben | gegessen | C |
| 3 er hat geschlafen | H | 7 ihr habt | gelernt | D |
| 4 sie hat gemacht | A | 8 sie haben | geglaubt | E |

c Sortiere die Partizipien.

ge...en ge...en ge...t ge...t

B2 UFOs

a Lies und hör den Text. Was hat Jakob Mielkes Nachbarin in der Nacht gesehen?

(1) 3 (2) 2

Veronika Wollin (Jakob Mielkes Nachbarin): „Der Tag war sehr seltsam. Auch die Tiere waren den ganzen Tag nervös. Ich habe um sieben Uhr zu Abend gegessen. Dann habe ich noch einen Tee getrunken. Bei Mielkes war um sieben Uhr kein Licht. Von meinem Haus kann ich ja ihr Haus sehen. Ich denke, sie haben schon geschlafen. Ich habe sehr schlecht



geschlafen. Um Mitternacht habe ich das UFO in Mielkes Kornfeld gesehen. Da war Licht in ihrem Feld, und da waren auch die Außerirdischen. Ich habe sie gehört und gesehen. Es war furchtbar. Ich habe die ganze Nacht nicht mehr geschlafen. Um fünf Uhr war kein Licht mehr in ihrem Kornfeld, da war das UFO weg.“

b Ergänze die Sätze.

- 1 Frau Wollin hat um 19:00 Uhr zu Abend gegessen.
- 2 Dann hat sie ... (Tee trinken)
- 3 Um Mitternacht hat sie ... (UFO sehen)
- 4 Sie ... Außerirdische ... und ... (hören und sehen)
- 5 Sie ... nicht ... (schlafen)
- 6 Um fünf Uhr ... (UFO weg sein)

c Was haben die Mielkes gehört und gesehen? Hör zu, notiere und vergleiche.


(1) 3 (2) 2

	Von 18 bis 22 Uhr, am Abend	Von 22 bis 24 Uhr, spät am Abend	Von 24 bis 4 Uhr, in der Nacht
Jakob Mielke (Vater)	zu Abend essen		
Maria Mielke (Mutter)			
Edmund Mielke (Sohn)			

- zu Abend essen ○
- schlafen ○ Tee trinken ○
- etwas hören ○
- Abendessen machen ○
- Hausaufgaben machen und lernen ○
- Licht sehen ○

d Partnerarbeit. Vergleicht: Wer hat was wann gemacht?

Jakob hat nichts gehört und gesehen. Aber Veronika ...

Lektion **11****Wer hat das gemacht?****A** Text 

- AZ** 1 Was weißt du noch? Lies die Fragen und ordne die richtigen Antworten zu. → S. 107

Wo lebt Jakob Mielke?

Wie sehen die Figuren in Jakob Mielkes Kornfeld aus?

Wie viele Kornkreise findet man jedes Jahr in England, Deutschland und Amerika?

Was machen „hoaxer“?

Was ist Jan Schochow von Beruf?

Was machen Kornkreisforscher?

Kornkreisforscher


Hundertfünfzig bis dreihundert.

Sie machen Kornkreise.

Auf der Insel Rügen.

Es sind fünf große Kreise.

Sie machen Fotos und kontrollieren die Kreise ganz genau.

**B** Grammatik **Perfekt**

- BI** 2 Ergänze die Tabelle. Schreib das Perfekt.

Infinitiv	Perfekt		Infinitiv	Perfekt	
sehen	ich habe	<i>gesehen</i>	essen	wir haben	
schlafen	du hast		lernen	ihr habt	
machen	er/es/sie/man hat		trinken	sie haben	
glauben	er/es/sie/man		hören	sie	

BT 3 Ergänze die Dialoge mit den Verben aus 2 im Perfekt.

- a Guten Morgen! _____ du gut _____ ? Ja, danke.
- b Was _____ ihr gestern zu Mittag _____ ? Fisch und Salat. Es war sehr gut.
- c _____ du gestern für den Biologie-Test _____ ? Nein, ich hatte keine Zeit.
Aber heute fange ich an.
- d Ich habe so starke Kopfschmerzen. _____ du genug Wasser _____ ?
Wasser trinken hilft manchmal.
- e _____ ihr gestern „Friends“ _____ ? Nein, am Mittwoch sehen wir nie fern.
- f _____ Manuel schon die Hausaufgaben _____ ? Ja, jetzt spielt er ein Computerspiel.
- g War Maria wirklich schon in China? Ich _____ das nicht _____ . Doch, das stimmt.

BT 4 Bilde das Perfekt wie in den drei Beispielen.

machen	er hat gemacht	suchen	_____
glauben	er hat geglaubt	tanzen	_____
lernen	er hat gelernt	faulenzen	_____
sagen	_____	boxen	_____
zeigen	_____	schmecken	_____
üben	_____	arbeiten	gearbeitet
spielen	_____	kochen	_____
zeichnen	_____	fühlen	_____
leben	_____	lachen	_____
warten	gewartet	hören	_____
fragen	_____	wohnen	_____

BT 5 Finde den Infinitiv.

geschlafen	schlafen	(hafsecn)
gelesen	_____	(teles)
gegessen	_____	(eesn)
getrunken	_____	(metrn)
gesprachen	_____	(sceperfn)
geschrieben	_____	(ctsrhebie)
genommen	_____	(honneen)
gefunden	_____	(dfenn)
gegeben	_____	(beggn)

Lerntipp - Grammatik

Regel: Die meisten Verben bekommen im Perfekt am Wortende ein *-t* (= „t-Verben“).
z. B.: lernen – hat gelernt.

⚠ Einige wichtige Verben bekommen im Perfekt am Wortende ein *-en* (= „en-Verben“).
Auch der Vokal ist bei den Verben oft anders.
z. B.: nehmen – hat genommen.
Die „en-Verben“ musst du besonders gut lernen!

Aufgabe 94

Welche Materialien verwenden Sie in den einzelnen Phasen?

a) Beschreiben Sie wie im Beispiel.

Modell DA Lernphase	Logisch!	Ideen
Einführung	Kursbuch: Urlaubsfotos, fingierte Dialoge zu „Was machst du in den Ferien?“, Ferien zu Hause, Postkarten aus den Ferien Arbeitsbuch: Übungen zu Lokalgänzungen (Wohin?), reproduktive Übungen	
Präsentation		
Semantisierung		
Üben		

- b) Was fällt Ihnen in Bezug auf den didaktischen Ort der Grammatik auf? Wie wird der neue grammatische Stoff eingeführt? Was wird wann und wie geübt?

Kommentar

Es spricht viel dafür, dass grammatisches Wissen und sprachliches Können zwei getrennt funktionierende Bereiche sind, auch wenn es Wege vom Wissen zum Können und vom Können zum Wissen gibt. Man kann aber sicher davon ausgehen, dass der traditionelle Grammatikunterricht, d. h. der Weg von den Regelkenntnissen zur Textproduktion, nicht der effektivste Weg ist.

Die beiden Lehrwerkbeispiele veranschaulichen, dass sich die Sprachbetrachtung (*Logisch!*: Präteritum von *sein* und *haben*, *Ideen*: Partizip Perfekt) nicht auf das grammatische System beziehen, sondern auf kommunikatives Handeln. Die Grammatik ist eingebettet in alltägliche Formen der Kommunikation. Die Reflexion über die neuen Strukturen erfolgt induktiv, indem die Lernenden die neuen Strukturen aus den konkreten kommunikativen Beispielen ableiten können. Im Lehrerhandbuch *Ideen* heißt es: „Grammatik wird in *Ideen* nie isoliert thematisiert, sondern immer eingebettet in unterschiedliche Situationen und Gesprächsanlässe. Die Lese- und Hörtexte in den A- und D-Teilen jeder Lektion sind jeweils Träger u. a. der neuen Grammatikstrukturen“ (Lehrerhandbuch *Ideen* A1, S. 9).

Bezogen auf unser Lernphasenmodell heißt das: Der neue Stoff wird in Sätzen oder kleinen Texten eingeführt, präsentiert und semantisiert. Haben die Lernenden die Formen des Präteritums bzw. des Partizips Perfekt verstanden, können sie sie verwenden, d. h. üben. Dabei sollte die Regel zunächst in geschlossenen Übungen angewendet werden, danach sollten **halb offene** bzw. offene **Übungen** folgen.

In den nächsten Unterrichtseinheiten wird die neue Struktur dann zusammen mit anderen bereits gelernten Strukturen frei angewendet (durch Üben mehrerer Strukturen in einer Maxisituation: Gespräch über ein allgemeines Thema, das z. B. das Präteritum erfordert).

Nun wird es sicher mitunter so sein, dass einige Lernende die Entdeckungsreise zur Regel nicht mitmachen wollen, es sind die sogenannten „Regelsammler“. Ihnen sollten Sie den kurzen Weg zur Regel nicht verwehren. Denken Sie an das, was wir über unterschiedliche Lerndispositionen gesagt haben. Die Präsentation einer Regel und deren Entdecken sind zwar konträre Positionen, diejenigen, die die Präsentation bevorzugen, fahren jedoch unter Umständen damit nicht schlechter als die Entdecker. Es führen eben viele Wege nach Rom.

Idealtypische Verortung der Grammatikregel im *Modell DA*

Hinführung zur Regel	Einführung: neues Thema
	Präsentation: Text (Dialog) mit neuen Strukturen
Regelfindung	Semantisierung: unbekannte Wörter, neue Struktur in prägnanten Kontexten, signifikante Beispiele
	Entdeckung: regelhafte grammatische Strukturen
	Formulierung: Regel mit eigenen Worten/Ergänzen der Regel
Regelanwendung	geschlossene Übungen: eine Struktur in mehreren Minisituationen
	halb offene/offene Übungen: eine Struktur in mehreren Minisituationen
	halb offene/offene Übungen: mehrere Strukturen in einer Maxisituation

Zusammenfassung Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht war, ist und bleibt ein heiß diskutiertes Thema bei Fachdidaktikern, Lehrenden, Schülern und Eltern. Wir haben versucht, eine undogmatische Position zu vertreten, nämlich: so viel Grammatik wie nötig und so wenig wie möglich. Zu beachten ist dabei allerdings, dass das erforderliche bzw. gewünschte Quantum von den Beteiligten, vor allem auch von den Schülern, unterschiedlich eingeschätzt wird bzw. werden kann. Wenn von Regeln ausgegangen wird, so unser Plädoyer, dann sollten es keine sprachsystematischen, sondern immer Gebrauchsregeln sein. Und wenn Grammatikregeln thematisiert werden, sollte ein induktives Vorgehen gegenüber einem deduktiven Vorgehen bevorzugt werden. Grammatik muss auf jeden Fall kommunikativem Handeln untergeordnet werden.

2.4 Übungen und Übungssequenzen in Lehrwerken und im Unterricht

Am Ende dieses Kapitels können Sie

- Übungssequenzen – auch im eigenen Lehrwerk – nach vorgegebenen Faktoren analysieren.

In Kapitel 2.2.4 haben wir ganz allgemein verschiedene Übungstypen (z. B. von stark gesteuert bis weniger stark gesteuert oder von geschlossen bis offen) und den Aufbau der Übungsphase besprochen. Wir haben auch auf einen wichtigen Übungstyp, die interaktive Strukturübung, hingewiesen.

Aus mehreren Gründen möchten wir hier noch einmal auf Übungen und Übungssequenzen und mit ihnen im Zusammenhang stehende Kriterien eingehen.

Kernbereich des Fremdsprachenunterrichts

Übungen und Übungsphasen gehören zum Kernbereich des Fremdsprachenunterrichts, sie sind die entscheidende Phase im Lernprozess. So wahr es ist, dass noch kein Meister vom Himmel gefallen ist, so wahr ist es auch, dass Übung den Meister macht.

Fazit: Die Schüler im Unterricht intensiv üben lassen.

Frontalunterricht versus kommunikatives Üben

Wir haben in Kapitel 2.1.3 bereits darauf aufmerksam gemacht, dass die dominierende Sozialform der Frontalunterricht ist. Ein solcher Unterricht lässt ein intensives kommunikatives Üben aber nicht zu. So verwundert es nicht, dass in allen Schultypen das Üben eine stiefmütterliche Rolle einnimmt, wie die folgende Tabelle beweist, die wir aus Hilbert Meyer (2004, S. 107) entnommen haben.

Tabelle 3: Verteilung der unterrichtsmethodischen Dimensionen nach Schulformen in %

	Haupt- schule	Gymnasium	Gesamt- schule	Gesamt
Didaktische Funktion				
Einführung	9,71	8,11	7,01	8,26
Aneignung	68,65	57,40	63,06	62,88
--> Wiederholung	10,60	14,81	10,62	12,07
➔ Erfahrung	2,21	3,45	2,34	2,68
➔ Übung	3,53	4,46 ⁺	0,42 ⁻⁻	2,82
Systematisierung	1,55	1,83	0,00 ⁻⁻	1,13
--> Anwendung	0,44 ⁻⁻⁻	1,42 ⁻⁻	9,34 ⁺⁺⁺	3,74
--> Kontrolle	3,31 ⁻⁻	8,52	7,22	6,42

Legende: Die Zeichen (+) und (-) geben an, ob die einzelnen Kategorien in den Fachgruppen über- bzw. unterrepräsentiert sind;
 chi²-Test: +/- : p < .05
 ++/-- : p < .01
 +++/--- : p < .001

Üben wird so in die Freizeit der Schüler abgeschoben, wird als Hausaufgabe aufgegeben und damit meist in die Zuständigkeit der Eltern delegiert.

Fazit: Frontalunterricht zugunsten von Gruppen- und Partnerarbeit reduzieren.

Die folgenden Hinweise können Ihnen bei der **Analyse** (s. Aufgabe 95, S. 147) **und Gestaltung von Übungen und Übungssequenzen** behilflich sein:

- Vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen, vom Geschlossenen zum Offenen.
- Die Lernenden immer stärker „als er bzw. sie selbst“ agieren lassen. Das heißt: Er/Sie spielt keine Rolle, sondern teilt mit, was er/sie findet, was auf ihn/sie zutrifft usw. („Meine Hobbys sind ...“, „Ich bin der Meinung ...“).
- Interaktive Übungen sind kommunikative Handlungen zwischen den Lernenden ohne Beteiligung des Lehrers. Sie beruhen auf dem für sprachliches Handeln in kommunikativen Situationen geltenden Prinzip, dass der eine etwas weiß, was der andere nicht weiß (aber gern wissen möchte), bzw. der eine eine Meinung vertritt, die der andere nicht vertritt, z. B.:

A: „Hast du Lust, morgen Abend mit mir ins Kino zu gehen?“

B [schaut in seinen Terminkalender]: „Tut mir leid. Ich habe schon etwas anderes vor.“

Wichtig dabei ist, dass die Lernenden nicht ständig nur eine Rolle übernehmen, sondern auch immer wieder als sie selbst handeln, dass ein persönliches Mitteilungs- und Fragebedürfnis entsteht. Wenn sich in der portugiesischen Unterrichtsdokumentation die Schüler fragen, welches Tier sie haben oder gern hätten, dann besteht eine echte Neugierhaltung, und mit den Antworten schließen sie vorhandene Informationslücken.

Fazit: Ermutigen Sie Ihre Lernenden zum aktiven Gebrauch der Fremdsprache und schaffen Sie Anreize zum interaktiven Üben.

- Je stärker die Übungssituation der späteren außerschulischen/außerunterrichtlichen Anwendungssituation entspricht, umso größer ist die Chance, dass sie dann auch angewendet werden kann. Das aber bedeutet, dass Übungen eine Gesprächsform haben müssen, die auch in außerunterrichtlichen Realsituationen in einem Gespräch verwendet wird. Strukturübungen wie „Beim Bäcker kann man Brot kaufen“ usw. bereiten die Lernenden nicht darauf vor, in einer Bäckerei Brot zu kaufen, sondern reproduzieren lediglich ein Wissen in der Fremdsprache, über das der Lernende bereits verfügt. Stattdessen müssen entsprechende Redemittel geübt werden, mit denen die Lernenden die Realsituation simulieren, z. B.:

Verkäuferin: „Sie wünschen?“

Kunde: „Ich hätte gern fünf Brötchen./Fünf Brötchen bitte.“

Über diese Alltagssituationen hinaus geht es aber auch um Übungen, die helfen, einen Text zu verstehen, den man verstehen möchte (weil er interessant, unterhaltsam usw. ist), oder um Übungen, in denen die Lernenden angeregt werden, sich gegenseitig nach ihrer Meinung zu fragen (z. B. über einen gehörten, gesehenen oder gelesenen Text). Kurz: um Übungen, die auch für Lernende einsichtige Gründe enthalten, um miteinander zu kommunizieren.

- Einmal ist keinmal. Das gilt auch für das Üben. Denn dummerweise vergessen wir vieles wieder und mitunter sogar ziemlich schnell. Deshalb müssen wir den neuen Stoff wiederholt üben. Dafür gibt es viele Formeln, die alle etwas gemeinsam haben: Sie empfehlen, möglichst abwechslungsreich und vor allem: lieber öfter in kleinen Portionen zu lernen als nur einmal eine große Portion. Hierfür gibt es eine Faustregel, die jeder Schüler für sich variieren kann (nach Kleinschroth 1992, S. 84f., leicht verändert):
 1. Wiederholung nach 15 Minuten
 2. Wiederholung nach ein paar Stunden
 3. Wiederholung nach einem Tag
 4. Wiederholung nach drei Tagen
 5. Wiederholung nach einer Woche
 6. Wiederholung nach einem Monat

Sozialform

Übungen, bei denen die ganze Klasse gleichzeitig in Partner- oder Gruppenarbeit beschäftigt ist, sind effektiver als Übungen, bei denen immer nur ein Schüler/eine Schülerin einzeln übt. Bedenken, die mitunter vonseiten der Lehrenden gegen Partner- oder Gruppenarbeit als Sozialform beim Üben geäußert werden, sind:

- A.** Der Lehrer/Die Lehrerin verliert die Kontrolle darüber, was die einzelnen Lernenden machen.
- B.** Wenn die Lernenden Fehler machen, können sie nicht korrigiert werden. Fehler können sich so schnell einschleichen.

Dazu ist Folgendes zu sagen:

Zu A. Auch wenn mit der ganzen Klasse geübt wird, hat der Lehrer keine Kontrolle darüber, was sich in den Köpfen der einzelnen Lernenden abspielt, da hier nur ein einziger Lernender oder eine einzige Lernende übt und im besten Fall die anderen zuhören (aber kaum etwas lernen, weil sie nicht aktiv einbezogen werden). Etwas überspitzt könnte man also folgende Behauptung aufstellen: Selbst wenn nur die Hälfte aller Zweiergruppen einer Klasse mit 32 Lernenden wirklich aktiv übt und die andere Hälfte nichts oder etwas ganz anderes tut, dann üben noch 16-mal so viele Lernende wie bei einer Übung, bei der die Lehrkraft sagt: „Satz 1 ... Karl ... Welche Lösung hast du gefunden?“

Zu B. Wenn der Lehrer/die Lehrerin sich während der Partner- oder Gruppenarbeit durch den Klassenraum bewegt, kann er/sie sehr wohl Fehler, die in den (Zweier-)Gruppen gemacht werden, registrieren und eventuell später darauf eingehen. Davor, dass sich Fehler einschleichen, braucht man sich nicht besonders zu fürchten. Fehler sind nun mal eine unvermeidliche Begleiterscheinung des Spracherwerbs.

Die Überlegenheit kooperativer Lernformen ist auch empirisch nachgewiesen. Sabine Gruehn (2000, S. 49; zitiert nach Meyer 2004, S. 83) fasst die Auswertung dieser Untersuchungen so zusammen: „Interessant dabei ist, dass jene kooperativen Lernformen die höchsten Effektstärken zeigen, die ... auch individuelle Verantwortlichkeit für das Gruppenergebnis ... fördern.“

Äußerungen über sich selbst

Übungen sind für die Lernenden motivierender, wenn sie sich über sich selbst äußern können. Außerdem bereiten solche Übungen die Lernenden besser auf die außerschulische/außerunterrichtliche Kommunikation in der Fremdsprache

vor als Übungen, in denen Vorgaben mechanisch und monoton reproduziert werden.

Sehen Sie sich nun auf den folgenden Seiten Teile von Kapitel 4 aus dem Lehrwerk *Tangram aktuell* an. Dieses Lehrwerk wurde für Jugendliche (ab etwa 16 Jahren) und Erwachsene konzipiert.

Aufgabe 95

Analysieren Sie bitte die folgende Übungssequenz (Material 1–5, S. 148–152) aus dem Lehrwerk *Tangram aktuell*.

a) Beantworten Sie folgende Fragen:

Welche Sprachformen werden in dieser Lektion eingeführt, präsentiert, semantisiert und geübt?

Wie geschieht die Regelfindung?

Wie wird die Regel in den Übungen angewendet?

b) Ergänzen Sie die folgende Tabelle.

Übung Nr.	Beschreibung der Übung	Teillernziel	Lernaktivität	Interaktion	Sozialform	Selbst-äußerung
A	Bild mit Wort- erklärung	Einführung in Wortschatz	S erwerben neuen Wort- schatz	L-S / S-S	Einzel- und Partnerarbeit	-
A1						
A2						
A3						
A4						
A5						
A6						
B1						
B2						
B3						
B4						
B5						
B6						

L-S = Lehrer-Schüler, S-S = Schüler-Schüler, Lw-S = Lehrwerk-Schüler



Material 1

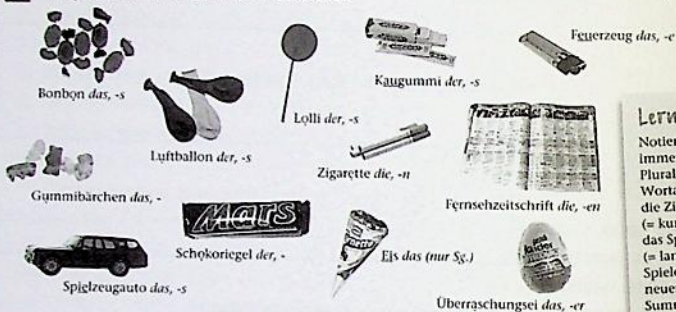


LEKTION

4

ARBEITSBUCH
1-2

A Papa, kaufst du mir ein Eis?



Lerntipp:
Notieren Sie Nomen immer mit Artikel, Plural und Wortakzent, also: die Zigarette, -n (= kurzer Vokal), das Spiegelzeugauto, -s (= langer Vokal). Spielen Sie mit den neuen Wörtern: Summen Sie die Wörter, sprechen Sie die Wörter laut und leise, langsam und schnell ...

A1 Was sagen die Kinder? Was antwortet der Vater?

- Ich möchte einen Lolli. ☺
 - Nein, → heute bekommst du keinen. ☹
- Papa, → schau mal: → Gummibärchen! →
 - Nein, → heute gibt es keine Gummibärchen. ☹

A2 Wer möchte was? Hören Sie und markieren Sie.

	der Vater	die Kinder		der Vater	die Kinder
Eis	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Zigaretten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luftballon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Feuerzeug	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaugummi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lolli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiegelzeugauto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Überraschungsei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fernsehzeitschrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gummibärchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Arbeitsblätter 43

Material 2

A 3 Markieren Sie: Wer ist „uns“, „euch“ ...?

	Merle	Chris	Vater
Merle: Papa, kaufst du <u>uns</u> ein Eis?	X	X	
Vater: Nein, ich kaufe <u>euch</u> heute kein Eis.			
Merle: Kaufst du <u>mir</u> einen (Luftballon)?			
Vater: Nein, Merle, ich kaufe <u>dir</u> heute auch keinen Luftballon.			
Chris: Schenkst du <u>mir</u> das (Auto) zum Geburtstag?			
Vater: Gebt ihr <u>mir</u> mal eine Schachtel Zigaretten?			
Merle: Ich gebe <u>ihm</u> das Feuerzeug!			
Vater: Chris! Du gibst ihr <u>jetzt</u> sofort das Feuerzeug zurück!			
Merle: Kaufst du <u>uns</u> Überraschungseier?			
Der Vater kauft ihnen keine Süßigkeiten.			

Was ist richtig? Markieren Sie bitte.

- | | |
|--|--|
| <p>1 Die Dativ-Ergänzung ist fast immer <input type="checkbox"/> eine Person. <input type="checkbox"/> eine Sache.</p> | <p>2 Die Dativ-Ergänzung steht meistens <input type="checkbox"/> links von der Akkusativ-Ergänzung. <input type="checkbox"/> rechts von der Akkusativ-Ergänzung.</p> |
|--|--|

- geben ich gebe
du gibst
sie, er, es gibt
wir geben
ihr gebt
sie geben

A 4 Markieren Sie das Verb und die Akkusativ-Ergänzung.

- | | |
|--|---|
| 1 <u>Kaufst</u> du uns <u>ein Eis</u> ? | 6 Schenkst du mir das (Auto) zum Geburtstag? |
| 2 Ich <u>möchte</u> auch <u>ein Eis</u> ! | 7 Kaufst du uns Überraschungseier ? |
| 3 Nein, ich kaufe euch heute kein Eis . | 8 Wir haben doch noch Überraschungseier zu Hause. |
| 4 Gebt ihr mir mal eine Schachtel Zigaretten ? | 9 Heute bekommst du keine Zigaretten ! |
| 5 Ich gebe ihm das Feuerzeug ! | |

A 5 Schreiben Sie die Sätze aus A 4.

...	Verb	...	Dativ-Ergänzung	...	Akkusativ-Ergänzung	...
1	Kaufst	du	uns		ein Eis?	
2	Ich	möchte		auch	ein Eis!	
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						

Welche Verben haben eine Akkusativ-Ergänzung und eine Dativ-Ergänzung?

Verb + Dativ-Ergänzung kaufen,
Akkusativ-Ergänzung

Welche Verben haben nur eine Akkusativ-Ergänzung?

Verb + Akkusativ-Ergänzung möchten,



Material 3

LEKTION

A 6 Spielen Sie in Gruppen: Gibst du mir ... ? Dann geb' ich dir ...

Sie möchten ...

Gruppe 1 eine Weltreise machen.
Gruppe 2 gemütlich fernsehen.

Gruppe 3 einen gebrauchten Kühlschrank kaufen.
Gruppe 4 ein Toastbrot machen.

Sie haben ...

1 Weltreise	2 Fernsehen	3 Kühlschrank	4 Toastbrot
Telefon	Pass	Sessel	Anzeigenzahlung
Käse und Schinken	Geld	Messer	Tickets
Koffer	Toaster	Zettel und Kugelschreiber	Brot
Wasser oder Bier	Fernseher	Reiseschecks	Erdnüsse

Schreiben Sie die Zettel für Ihre Gruppe.

Diskutieren Sie:

Welche vier Sachen sind wirklich wichtig für unser „Projekt“?
Was haben wir schon?
Was brauchen wir noch?
Wer hat das?

Jetzt tauschen Sie.

Habt ihr ... ?

Braucht ihr ... ?

Gebt ihr uns ... ? Dann geben wir euch ...

Hast du ... ?

Brauchst du ... ?

Gibst du mir ... ? Dann gebe ich dir ...

Telefon

Koffer

Käse und
Schinken

Wasser
oder
Bier

B Beim neunten Nein kommen die Tränen

B 1 Sprechen Sie über das Bild und erzählen Sie eine Geschichte.

die Mutter ♦ das Kind ♦ die Leute ♦
die Kassiererin ♦ die Kasse ♦ ...

möchten ♦ sein ♦ haben ♦ warten ♦
weinen ♦ lachen ♦ kaufen ♦ geben ♦
nicht funktionieren ♦ ...

an der Kasse ♦ im Supermarkt ♦
keine Zeit ♦ kein Geld ♦
(keine) Süßigkeiten ♦ ...

(zu) teuer ♦ traurig ♦ fröhlich ♦
nervös ♦ sauer ♦ ...

- Die Leute sind im Supermarkt, Sie warten an der Kasse.
Die Kasse funktioniert nicht, ...

▼ Das Kind weint, Es möchte ...



„weinen“ – „lächeln“ – „lachen“
„traurig“ – „fröhlich“

funfundvierzig

45



Material 4

B 2 Lesen Sie den Text und markieren Sie.

- | | |
|--|--|
| 1 Tanja und ihre Mutter | 4 Tanja |
| <input checked="" type="checkbox"/> warten an der Kasse. | <input type="checkbox"/> schreit. |
| <input type="checkbox"/> kaufen Süßigkeiten. | <input type="checkbox"/> weint. |
| 2 Frau Meier | 5 Das Kind heißt |
| <input type="checkbox"/> ist die Kassiererin. | <input type="checkbox"/> Tanja Jünger. |
| <input type="checkbox"/> ist eine Nachbarin. | <input type="checkbox"/> Tanja Meier. |
| 3 Tanja möchte | 6 Der Text ist |
| <input type="checkbox"/> nach Hause. | <input type="checkbox"/> eine Werbung für Süßigkeiten. |
| <input type="checkbox"/> Gummibärchen. | <input type="checkbox"/> eine Geschichte aus dem Supermarkt. |

leise flüstern
sprechen
laut schreien

Nein
Beim neunten Nein kommen die Tränen

Ich warte wieder einmal an der Kasse im Supermarkt. Von drei Kassen ist nur eine geöffnet. Ich beobachte meine Tochter Tanja. Sie steht vor den Süßigkeiten: links Kaugummis, rechts Schokoriegel, oben Gummibärchen, unten Überraschungseier. Und schon geht es los: „Mama? Kaufst du mir ...?“ „Nein.“ „Nur eins, bitte!“ „Nein!“ „Bitte, bitte!“ Die Leute schauen, aber ich bleibe hart: „Nein, Tanja, nicht vor dem Essen.“ – „...“

Da höre ich eine freundliche Stimme: „Ach, Frau Jünger! Guten Tag. Wie geht es Ihnen?“ „Danke, gut.“, antworte ich. „Und Ihnen, Frau Meier?“ Frau Meier ist unsere Nachbarin. Tanja weiß: Frau Meier ist ihre Chance! „Mama, schau mal, Gummibärchen.“ „Nein.“ „Bitte, bitte!“ „Nein, heute nicht!“

Beim neunten Nein kommen die Tränen. Alle Leute schauen zu Tanja. Meine Tochter schreit nicht, sie sagt kein Wort. Sie steht nur da und weint ... und weint ... und weint ... Niemand sagt ein Wort. Sogar die Kassiererin flüstert: „Zehn Euro siebenundachtzig, bitte.“ Tanja weint ein bisschen lauter. Jetzt schauen alle Leute zu mir. Was mache ich nur? Kaufe ich ihr jetzt Gummibärchen oder kaufe ich ihr keine?

B 3 Diskutieren Sie zu dritt oder zu viert: Was machen Sie in dieser Situation?

+ Ich kaufe ihr Gummibärchen.

— Ich kaufe ihr keine Gummibärchen.

Ich möchte keinen Streit im Supermarkt. Gummibärchen sind nicht teuer. Sie weint doch! Und die Leute? Das ist mir peinlich. ...

Kinder möchten immer alles haben. Das geht nicht. Zu viele Süßigkeiten sind nicht gut für Kinder. Na und? Sie hört auch wieder auf. Das ist mir egal. Kinder brauchen manchmal ein „Nein“. ...

- Ich glaube, ich kaufe ihr die Gummibärchen.
- Das finde ich nicht richtig. Ich kaufe ihr keine Gummibärchen!
- ▲ ...



Material 5

LEKTIO

B 4 Lesen Sie weiter und markieren Sie.

- | | | | |
|---|---|--------------------------|--------------------------|
| | | richtig | falsch |
| 1 | Frau Jünger kauft Tanja eine Tüte Gummibärchen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Tanja weint nicht mehr. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Alle Leute im Supermarkt bekommen ein Gummibärchen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Der Supermarkt verkauft viele Süßigkeiten an der Kasse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ohne ein Wort nehme ich eine Tüte. Jetzt lachelt Tanja wieder. Ich mache die Tüte auf und gebe ihr ein rotes Gummibärchen. Rot ist Tanjas Lieblingsfarbe. Tanja ist zufrieden. Sie sagt nicht „Danke“, aber der ganze Supermarkt sagt „Danke“.

Es geht um viel Geld. Süßigkeiten an der Kasse verkaufen sich 14-mal besser als im Regal. Aber es geht auch um unsere Kinder.

Deshalb:

Keine Süßigkeiten und keine Spielsachen an der Kasse!

„Keine Süßigkeiten und keine Spielsachen an der Kasse!“ – Was meinen Sie?

B 5 Lesen Sie den Text noch einmal, markieren Sie die Personalpronomen und ergänzen Sie die Tabelle.

Das Personalpronomen steht für Name/Person:

Ich beobachte meine Tochter Tanja. Sie steht vor den Süßigkeiten. Und schon geht es los: „Mama? Kaufst du mir ...?“

Norm.:	ich	du	sie	er/es	wir	ihr	sie	Sie
Dativ:		dir		ihm		euch		

B 6 Ergänzen Sie die passenden Personalpronomen.

Herr Krause und sein Sohn Patrick sind im Supermarkt, sie warten an der Kasse. Patrick möchte Süßigkeiten: „Papa, kaufst du mir Süßigkeiten? Bitte!“

Herr Krause denkt: „Immer Süßigkeiten! Das ist nicht gut für Patrick.“ Er sagt: „Nein, Patrick, heute kaufe keine Süßigkeiten. Du hast noch Süßigkeiten zu Hause.“

Jetzt weint Patrick. Er denkt: „Papa ist gemein. Gut, dann weine ich halt. Dann schauen alle Leute zu.“ Das gefällt ihm nicht. Vielleicht kauft er ja dann Gummibärchen.“ Patrick weint ein bisschen lauter.

Herr Krause ist nervös: Alle Leute schauen zu ihm. Aber er bleibt hart: „Nein, heute nicht! Hör auf zu weinen! Alle Leute schauen schon zu.“

Die Kassiererin denkt: „Warum kaufst du nicht endlich die Süßigkeiten? Die sind doch nicht teuer!“ Aber er sagt nur: „Das macht 18 Euro 60.“

Herr Krause gibt dem Kassierer einen Fünfzeueroschein und sagt: „Immer Tränen an der Kasse – das gefällt mir doch sicher auch nicht. Warum stellen Sie die Süßigkeiten nicht ins Regal?“

Lehrbuchauszug 47

Sie können nun eine solche Analyse mit Ihrem Lehrwerk durchführen, dann haben Sie eine gute Einschätzung zum Übungsangebot.

Falls in Ihrem Lehrwerk Übungen fehlen bzw. nicht genügend Übungen vorhanden sind, sollten Sie diese durch Übungen wie unter Material 1–5 zusammengestellt ergänzen. Anregungen dazu finden Sie in vielen neueren Lehrwerken.

Literaturhinweis

Anregungen gibt Ihnen auch die *Übungstypologie für den kommunikativen Deutschunterricht* von Gerhard Neuner u. a. (1981; vom Verlag nicht mehr angeboten) und das *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache* von Häussermann/Piepho (1996).

Zusammenfassung

Der nach wie vor im Unterricht dominierende Frontalunterricht muss zugunsten von Gruppen- und Partnerarbeit kräftig reduziert werden, will man den Anspruch auf autonomes Lernen, kommunikativen Unterricht und effektives Üben einlösen. Die Überlegenheit kooperativer Lern- und Übungsformen ist empirisch nachgewiesen.

(Slavin 1990, S. 52–54)

Üben gehört deshalb nicht nur in den Bereich der Hausaufgaben, sondern aufgrund der Attraktivität des kooperativen Lernens vor allem auch in den Unter-

richt selbst. Nur im Unterricht können Lernende *erfahren*, wie sie effektiv lernen können.

2.5 Hausaufgaben

Am Ende dieses Kapitels

- kennen Sie die wichtigsten Vor- und Nachteile für das Geben von Hausaufgaben.
- können Sie Ihre eigene Position Hausaufgaben gegenüber einschätzen.
- können Sie konkrete Hausaufgaben formulieren.

Überlegungen zu den Hausaufgaben dürfen in einer Fernstudieneinheit, in der es um die Organisation von Lernprozessen geht, nicht fehlen, auch wenn ihr Platz – wie ihr Name schon sagt – nicht so sehr im Unterricht, sondern eher zu Hause ist.

Was halten Sie von Hausaufgaben? Und Ihre Kolleginnen und Kollegen? Wie ist das bei Ihren Schülerinnen und Schülern? Und gegebenenfalls bei deren Eltern? Sie wissen es schon: Hausaufgaben werden sehr unterschiedlich beurteilt. Die einen finden sie unverzichtbar, die anderen halten sie für die reinste Schikane. Für die einen sind sie ein hervorragendes und oft das letzte Disziplinierungsmittel, für die anderen integraler Bestandteil des Lernprozesses.

Was sagen empirische Untersuchungen dazu? Es lässt sich nicht verheimlichen: Bei Versuchs- und Kontrollgruppen über längere Zeiträume hat man keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen können, die Hausaufgaben bekamen bzw. keine bekamen (was nicht heißt, dass Lernende, die keine Hausaufgaben bekamen, nicht außerhalb des Unterrichts gelernt hätten). Damit könnten wir dieses Kapitel abschließen. Das tun wir aber nicht. Denn wir möchten Ihnen doch einige Fragen stellen, die Ihnen vielleicht helfen, sich Ihren eigenen Standpunkt bewusster zu machen.

Aufgabe 96

Kreuzen Sie an, mit welchen Behauptungen Sie einverstanden sind.

Hausaufgaben ...

- sind eine zusätzliche Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff.
- üben das, was im Unterricht behandelt worden ist.
- können den Unterricht sinnvoll vorbereiten, begleiten und vertiefen.
- gewöhnen die Lernenden an selbstständiges Arbeiten.
- entlasten den Unterricht, denn der Lehrer/die Lehrerin kann nicht alles in der Klasse behandeln.
- bieten die Möglichkeit zur Differenzierung und Individualisierung.
- sind ein wichtiges Kontrollinstrument für den Lehrer/die Lehrerin.
- erziehen zu Verantwortungsbewusstsein.
- sind eine psychische Belastung und Überforderung der Lernenden.
- stören den Familienfrieden.
- schränken die geringe Freizeit von Kindern und Jugendlichen noch mehr ein.
- können in vielen Familien nur im Lärm des Haushalts gemacht werden.
- sind oft ein sinnloses Disziplinierungsinstrument.
- werden von wenigen gemacht und von vielen abgeschrieben.
- müssen korrigiert werden und belasten den Lehrer/die Lehrerin und den Unterricht.
- sind oft die Rettung des Lehrers/der Lehrerin, wenn er/sie im Unterricht mit dem Stoff nicht fertig geworden ist.

Haben Sie nur Argumente für oder nur gegen Hausaufgaben angekreuzt? Oder gibt es Ihrer Meinung nach gute Argumente für und gegen Hausaufgaben? Im ersten Fall ist alles klar: Sie geben Hausaufgaben oder geben keine. Im zweiten Fall wird es darum gehen, zu überprüfen, ob die Gegenargumente nicht reduziert werden könnten.

Was meinen Sie: Können die Lernenden alle neuen Vokabeln im Unterricht lernen? Können die neuen grammatischen Strukturen im Unterricht erarbeitet, gefestigt, angewendet und systematisiert werden? Kann mit attraktiven Hörmaterialien (CD, DVD, Film, CD-ROM) nicht auch zu Hause geübt werden? Kann nicht mit interaktiven CD-ROMs, wie sie inzwischen von allen DaF-Verlagen angeboten werden, Aussprache und Intonation zu Hause geübt werden? Muss nicht die Lektüre längerer Texte zu Hause stattfinden, nicht allein um den Unterricht zu entlasten, sondern auch um individuelle Lesegewohnheiten berücksichtigen zu können (Zeit, Ort, Tempo usw.)? Und wie ist das mit schriftlichen Aufgaben: Sollten Bildbeschreibungen, Zusammenfassungen, Briefe, vor allem E-Mails usw. nicht außerhalb des Klassenunterrichts geschrieben werden?

Man kann auch anders argumentieren: Sollten die Lernenden nicht lieber im Unterricht interaktiv den Wortschatz üben anstatt zu Hause Vokabellisten auswendig zu lernen? Kann man nicht im Unterricht Leseprozesse reflektieren? Führen gemeinsame Leseerlebnisse nicht zu lebendigeren, spontaneren Diskussionen? Macht das gemeinsame Schreiben in Gruppen nicht mehr Spaß als das einsame Schreiben zu Hause?

Sie sehen, für alles gibt es hier auch Gegenargumente. Es ist also eine Frage der Aufgabenformulierung und der Ziele, die Sie verfolgen.

Wenn Sie sich dafür entscheiden, (eine) Hausaufgabe(n) zu geben, dann sollten Sie folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:

- Sie sind nicht der einzige Lehrer bzw. die einzige Lehrerin an Ihrer Schule/Institution, der/die Hausaufgaben gibt.
- Ihre Schüler/Schülerinnen haben wahrscheinlich unterschiedliche Niveaus, sodass Sie differenzieren könn(t)en: Müssen immer alle Lernenden alle Hausaufgaben machen? Und zwar alle dieselben? Sind alle Lernenden in der Lage, die Hausaufgabe ohne fremde Hilfe zu machen? Fühlen sich manche vielleicht unterfordert, andere überfordert?
- Planen Sie die Hausaufgaben so,
 - dass die Lernenden sich gegebenenfalls mithilfe eines Lösungsschlüssels selbst kontrollieren können,
 - dass eine schnelle und effektive Überprüfung in der Klasse oder durch Sie zu Hause möglich ist.

Zusammenfassung Eine ausführliche Darstellung der Vor- und Nachteile von Hausaufgaben hilft Ihnen, einen eigenen differenzierten oder eindeutigen Standpunkt zur Frage „Hausaufgaben: Ja oder Nein?“ zu finden. Wenn Hausaufgaben gegeben werden, dann sollten sie sinnvoll und differenziert sein. Kriterien dafür sind: Nach- bzw. Vorbereitung und Vorentlastung des Unterrichts, Üben von vorhandenen individuellen Defiziten, Leistungskontrolle, Erziehung zur Autonomie und Eigenverantwortlichkeit usw.

3 Zwei Möglichkeiten für Unterrichtsplanung

Am Ende dieses Kapitels

- kennen Sie zeitsparende Möglichkeiten der Unterrichtsplanung und -vorbereitung.
- können Sie Vor- und Nachteile dieser zeitsparenden Modelle (für Sie persönlich) benennen.

Wir wissen nicht, wie viele Stunden Deutsch Sie in der Woche unterrichten (werden) – 20, 25, 30, noch mehr? Und alle diese Stunden sollen Sie nach dem *Modell DA* vorbereiten? Dazu kommen die Korrektur von Tests und Hausaufgaben, Lehrerkonferenzen, Sprechstunden, die Lektüre von Fachliteratur usw. usw. Wie viele Stunden hat eine Arbeitswoche für Lehrer? Wie weltfremd und praxisfern sind diejenigen, die solche Modelle vorstellen und davon ausgehen, dass Lehrer und Lehrerinnen ihren Unterricht so vorbereiten und planen können?

3.1 Von „Spickzetteln“ und „geplanten Stundenverläufen“

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- Gründe für die Sinnhaftigkeit von geplanten Unterrichtsverläufen bzw. sogenannten „Spickzetteln“ nennen.

Wir wissen aus Erfahrung, und wüssten wir es nicht, so könnten wir es in Untersuchungen nachlesen: Sofort nach dem Examen werden die während der Ausbildung eingeübten Modelle, Raster und Schemata nicht mehr benutzt. Was für Anfänger gilt, gilt noch mehr für erfahrene Lehrer und Lehrerinnen, für Routiniers: Sie haben diese Modelle längst vergessen, sie brauchen sie nicht mehr. Mehr noch: Viele Lehrerinnen und Lehrer – auch das ergeben empirische Untersuchungen – bereiten sich nur mental, d. h. ohne schriftliche Notizen, auf ihren Unterricht vor.

Wir möchten in diesem Kapitel Vorschläge zur Unterrichtsvorbereitung für Berufsanfänger und erfahrene Lehrerinnen und Lehrer unterbreiten, bei denen wir uns vor allem an Hilbert Meyers *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (2009, S. 21–52) orientieren.

Für Berufsanfänger empfehlen sich sogenannte „geplante Unterrichtsverläufe“; das sind detaillierte schriftliche Schritt-für-Schritt-Planungen einer Einzelstunde; für erfahrene Lehrerinnen und Lehrer beschreiben wir sogenannte „Spickzettel“.

3.1.1 Spickzettel

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- Punkte, die ein Spickzettel enthalten sollte, benennen.
- einen Spickzettel für eine konkrete Unterrichtsstunde konzipieren.
- die Brauchbarkeit eines vorgegebenen Spickzettels für die Unterrichtsplanung beurteilen.
- eine vorgegebene Unterrichtsvorbereitung auf einen Spickzettel reduzieren.

Spickzettel kennen Sie aus verschiedenen Bereichen: Es sind die kleinen Zettelchen, die Sie wohl auch in Ihrer Schülerkarriere angefertigt haben und auf die Sie jetzt als Lehrer Jagd machen: Zettelchen, die den Augen des Lehrers verborgen bleiben sollen und die Informationen zu Fragen enthalten, die man in einer Prüfung oder bei einer Klassenarbeit erwartet und die man sich nicht oder nur schlecht merken kann.

Spickzettel machen sich aber auch Redner, z.B. bei familiären oder betrieblichen Festen, und Vortragende, z.B. bei Tagungen, Kongressen, Betriebsversammlungen, wenn sie nicht vom Blatt ablesen wollen, aber eine Hilfe brauchen, um wichtige Punkte nicht zu vergessen. Und einen „Spickzettel“ machen sich auch Lehrerinnen und Lehrer und legen ihn neben sich auf das Pult, um ab und zu einen Blick darauf werfen zu können. Und was steht auf einem solchen Lehrer-Spickzettel? Im Grunde nichts anderes als bei Schülern: „alles das, was Sie nicht auswendig behalten können oder wollen, aber während der Stunde wissen müssen“ (Meyer 2009, S. 33).

Sehen wir uns in der folgenden Aufgabe den „Spickzettel“ einer Lehrerin in Portugal für eine Deutschstunde mit jungen Erwachsenen auf Niveau Ende A1 an.

Aufgabe 97

Was charakterisiert den Spickzettel auf Seite 157? Welche Hilfe könnte er der Lehrerin während der Stunde leisten? Notieren Sie.

17. Mai

Geld für Lektüre (5,60 €)
von João, Raquel, Catia, Nuno, Elisa

- ▷ Wegbeschreibung nochmal erklären:
 - ganz in der Nähe → idiomatisch
 - nicht weit von hier
 - immer geradeaus ↑
 - an der Ecke links/rechts ←/→
↳ + Dativ!
- ▷ HV S. 87/3 wie im Buch
erst Foto beschreiben
- ▷ Ordinalzahlen im Text suchen
→ Tafel!

1. erste!	3. dritte!
2. zweite	4. vierte
... dann regulär	
- ▷ Geburtstag als Kettenübung
 - Wann bist du geboren?
(↔ gestorben)
 - Ich bin am achten vierten 1995
geboren.
- ▷ Wegbeschreibung mit Kartechen im
Zimmer
 - Wie komme ich zum/zur ... ?
 - Wo ist ... ?
 - Partnerarbeit
 - Tische umräumen: als Straßen!

HA: Text: Mein Weg zur Schule

Sicher haben Sie mithilfe dieses Spickzettels einen Eindruck davon erhalten, was im Unterricht geschieht.

Spickzettel benötigen nicht nur Berufsanfänger, die auf diese Weise den geplanten Verlauf der Stunde in einer Schritt-für-Schritt-Planung festhalten. Auch viele routinierte Lehrerinnen und Lehrer machen sich noch, vor allem bei neuen Themen oder auf didaktischem Neuland, einen Spickzettel, wenn dieser auch nur aus einzelnen Stichwörtern, Seitenzahlen, einer **Mnemotechnik** oder einem geplanten Tafelbild besteht.

Der Spickzettel sollte so angelegt werden, dass eine schnelle und übersichtliche Orientierung möglich ist, z. B. so wie in dem Beispiel oben oder (abstrakter) so:

Zeit	Unterrichtsschritte	Wie? (Methode, Arbeitsformen) Womit? (Medien/Tafelbild) Arbeitsaufträge
5 Min.	Kontrolle Hausaufgaben	
20 Min.	Textarbeit	Einteilen in Gruppen, Aufgabe: Wortkarten in logische Reihenfolge legen
10 Min.	Präsentation der Gruppenarbeit	eine Gruppe liest Ergebnis vor, die anderen kommentieren

3.1.2 Geplante Unterrichtsverläufe

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie

- eine Unterrichtsplanung nach dem Lernphasenmodell (*Modell DA*) als Ganzes erfassen.
- den Nutzen von Unterrichtsvorbereitungen nach dem *Modell DA*, per Spickzettel und nach einem geplanten Unterrichtsverlauf gegeneinander abwägen.
- sich, ausgehend von einem vorgegebenen Beispiel, für ein eigenes, Ihnen gemäßes Planungsraster für Unterrichtsentwürfe entscheiden.
- ein konkretes Planungsraster zu einer Unterrichtsstunde ausarbeiten.
- die bisher erarbeiteten Planungskriterien auf ihre Brauchbarkeit für die Unterrichtsplanung überprüfen.
- ein Raster für die Unterrichtsplanung per Spickzettel erstellen.

Es gibt, wie Sie inzwischen in dieser Fernstudieneinheit erfahren haben, eine ganze Menge Punkte, die man für die Unterrichtsplanung berücksichtigen sollte und die man eventuell in diese Form der Unterrichtsskizze einbauen kann.

In unserem *Modell Didaktische Analyse* (Kapitel 2.1) haben Sie die folgenden Planungskriterien kennengelernt:

- Lernziele
- Lernaktivitäten
- Sozialformen
- Materialien
- Medien/Hilfsmittel
- Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin
- Evaluation der Lernergebnisse, Tests

Bei den Unterrichtsphasen (Kapitel 2.2) unterschieden wir die Phasen:

- Einführung
- Präsentation
- Semantisierung
- Üben

In Kapitel 2.3 haben wir über die Art der Grammatikpräsentation und -behandlung gesprochen.

In Kapitel 2.4 haben wir das Angebot im Lehrwerk auf Ergänzungen und Weglassungen überprüft.

In Kapitel 2.5 haben wir über die Hausaufgaben gesprochen.

Natürlich werden Sie nicht zu all diesen Punkten bei Ihrer Planung Stellung nehmen. Aber gerade als Berufsanfänger wird ein Spickzettel nicht für eine solide Unterrichtsplanung ausreichen. Zu viele Punkte tragen andererseits aber sicher auch nicht zu größerer Übersichtlichkeit, besserer Planung und schneller Orientierung bei. Deshalb müssen Sie selbst entscheiden, an welchen Punk-

ten Sie sich orientieren, indem Sie einfach experimentieren. Wir möchten uns ganz der These Hilbert Meyers anschließen: „Die Ausformulierung des geplanten Stundenverlaufs ist der naheliegende Start- und Schwerpunkt der Unterrichtsvorbereitung von Berufsanfängern“ (Meyer 2009, S. 35). Er schlägt folgendes „Standardraster“ vor, das Sie ganz Ihren Vorstellungen und Bedürfnissen anpassen können:

Zeit	Phasen	Unterrichtsschritte	Sozialformen & Handlungsmuster	Medien
		①		
		②		
		③		
		④		
		⑤		

© Meyer 2009, S. 38

Aufgabe 98

Welche der Planungskriterien (S. 158) finden Sie am hilfreichsten? Stellen Sie sich Ihren persönlichen Spickzettel zusammen; versuchen Sie mit maximal drei bis vier Spalten auszukommen.

?	?	?	?

Und jetzt probieren Sie es einfach einmal selbst aus.

Aufgabe 99

Machen Sie eine konkrete Unterrichtsplanung für eine Ihrer nächsten Stunden oder zu einer von Ihnen ausgewählten Lehrbuchlektion mit Hilfe Ihres Spickzettels.

Machen Sie das Raster so konkret, dass ein Kollege oder eine Kollegin anhand Ihrer Planung die Stunde übernehmen könnte. Konzentrieren Sie sich auf ein Hauptlernziel (und wenige Nebellernziele), d. h., versuchen Sie möglichst intensiv lernen zu lassen. Weniger Stoff intensiv geübt ist besser als zu viel Stoff, der nur oberflächlich behandelt werden kann.

Denken Sie auch an die „Reste“ aus der vorangegangenen Stunde und an die Hausaufgaben (s. Kap. 2.5).

Jede Stunde steht in einem größeren Zusammenhang, der durch den Lehrplan (das Curriculum, die Rahmenrichtlinien, den Schulplan), das Lehrwerk, die Abschlussprüfungen usw. vorgegeben ist. Um vor lauter Bäumen (sprich: Einzelstunden) den Wald (sprich: die übergeordneten Lernziele, die Jahresplanung) nicht zu vergessen, ist es wichtig, eine Grobplanung über einen längeren Zeitraum vorzunehmen und Unterrichtseinheiten über mehrere Stunden voranzuplanen.

Auf den folgenden Seiten zeigen wir Ihnen das Gegenteil einer straffen Unterrichtsplanung oder gar eines Spickzettels, nämlich die sehr ausführliche Unterrichtsvorbereitung der polnischen Lehrerin Ewa Krawczyk (Schule: Grundschule Nr. 97 „Skola Podstawowa“, Krakau; Klassenstufe 7, 2. Lernjahr Deutsch). Sehen Sie sich diese Unterrichtsdokumentation nach Möglichkeit an. Auch in diesem Film geht es vor allem um die Veranschaulichung von Lernphasen (s. Kap. 2.2.7). Dementsprechend ist auch die Unterrichtsvorbereitung nach den vier Lernpha-

Medium	Lehrkraft (L)	Schülerinnen und Schüler (S)
<p>Tageslichtprojektor</p> <p>Tafel</p>	<p>L zeigt weitere Teile des Stadtplans auf dem Tageslichtprojektor: – „Was seht ihr jetzt?“</p> <p>L schreibt nur die folgenden Wörter an die Tafel:</p> <div data-bbox="260 380 739 698" style="background-color: #333; color: #fff; padding: 10px; border: 1px solid #000;"> <ul style="list-style-type: none"> – <i>das Jugendzentrum</i> – <i>die Post</i> – <i>der Bahnhof</i> – <i>das Schwimmbad</i> – <i>die Bushaltestelle</i> – <i>die Schule</i> – <i>die Bank</i> </div> <p>N. B.: Diese Liste an der Tafel stehen lassen, ist später noch einmal nötig.</p> <p>L: „Ihr hört gleich ein Gespräch, das zu diesem Bild passt, also, was meint ihr: – Wo spielt sich das Gespräch ab? – Wie viele Personen hören wir gleich? – Worum geht es in dem Gespräch?“</p> <p>L: „Ihr bekommt alle eine Kopie vom Stadtplan. Seht euch den Stadtplan nochmal gut an.“ Stadtplan verteilen</p> <p>L: „Hört jetzt gut zu und versucht a) herauszufinden, wohin das Mädchen möchte, b) auf dem Stadtplan einzuzeichnen, wie es dorthin kommt.“</p>	<p>S benennen Teile des Stadtplans: – <i>ein Stadion</i> – <i>ein Kaufhaus</i> – <i>eine Bank</i> usw.</p> <p>S beantworten die Fragen.</p> <p>S sehen sich den Stadtplan gut an (Straßen, Gebäude, Einrichtungen).</p>
<p>Kassette</p>	<p>Präsentationsphase: 10 Min. Hörkassette starten: Dialog 1, <i>Deutsch konkret</i>, Lehrbuch, S. 68</p> <p>L: „Was habt ihr alles verstanden?“ [Eventuell, wenn die Schüler zu wenig verstanden haben, den Dialog noch einmal hören lassen: „Habt ihr jetzt mehr verstanden?“]</p> <p>L: „Wohin wollte das Mädchen?“</p>	<p>S hören zu, identifizieren das Ziel des Mädchens, zeichnen den Weg auf dem Stadtplan ein.</p> <p>S erzählen, was sie verstanden haben.</p> <p>S sagen, was das Ziel im Dialog war (die Bushaltestelle).</p>

Medium	Lehrkraft (L)	Schülerinnen und Schüler (S)
Tageslichtprojektor	<p>L: „[Name], zeigst du uns mal auf dem Projektor, wie das Mädchen gehen soll?“</p> <p>L (während S den Weg auf dem Projektor zeigt): „Ja, richtig, zuerst geradeaus, dann nach links über den Rathausplatz, dann etwa 200 Meter geradeaus, die Schulstraße entlang ...“</p> <p>„Hättet ihr das auch so beschrieben? Wer hat einen anderen Weg gehört?“</p> <p>[Wenn S andere Lösungen haben, darauf eingehen: „Was hast du gehört?“ – Eventuell noch einmal Dialog 1 hören lassen und Pausentaste benutzen, wo S etwas anderes gehört haben.]</p>	S zeigt den Weg auf dem Tageslichtprojektor.
Tafel	<p>Semantisierungsphase: 20 Min.</p> <p>L: „Nehmt jetzt bitte euer Lehrbuch, Seite 68. Lest Dialog 1 von hinten nach vorn und unterstreicht mit Bleistift jedes Wort, das ihr nicht versteht.“</p> <p>L: „Fertig? Lest jetzt den Dialog noch einmal, aber normal, von vorn nach hinten.“</p> <p>– „Versucht jetzt die Bedeutung der Wörter, die ihr unterstrichen habt, zu erraten.“</p> <p>– „Schreibt alle unterstrichenen Wörter in euer Heft und schreibt die Bedeutung, die ihr erraten habt, dahinter.“</p> <p>L: „O. k. [Name], welche Wörter hattest du unterstrichen?“</p> <p>L schreibt diese Wörter untereinander an die Tafel.</p> <p>„Und welche Wörter hast du erraten können, [Name]?“</p> <p>L fragt bei jedem Wort auch andere S in der Klasse: „Hattest du das auch so verstanden?“</p> <p>L greift muttersprachliche Bedeutungen auf und erklärt die Wortbedeutungen auch einsprachig auf Deutsch (Umschreibungen, Kontexte) und/oder durch Gesten, visuelle Hinweise [Stadtplan]) usw.</p> <p>L schreibt einsprachige Worterklärungen (Kontexte, Umschreibungen usw.) hinter die Wörter, die schon an der Tafel stehen:</p> <p>„Schreibt das bitte in euer Heft.“</p> <p>Lehrer: „Welche Wörter habt ihr nicht erraten können?“</p> <p>L gibt Umschreibungen, Kontexte, Hinweise auf den Stadtplan usw. und bittet S, sich Notizen zu machen.</p>	<p>S arbeiten individuell: lesen Dialog 1 rückwärts und unterstreichen jedes Wort, das sie nicht verstehen, mit Bleistift.</p> <p>S arbeiten individuell. Lesen Dialog 1.</p> <p>S schreiben unterstrichene Wörter in ihr Heft mit erratenen Bedeutungen dahinter.</p> <p>S nennt Wörter aus Dialog 1, die er/sie unterstrichen hat.</p> <p>S nennt Wörter und (muttersprachlich) Bedeutungen.</p> <p>S machen sich Wortbedeutungsnotizen in ihrem Heft: Wörter im Kontext, Umschreibungen, ...</p> <p>wie vorher</p>

Medium	Lehrkraft (L)	Schülerinnen und Schüler (S)										
Tafel	<p>Übungsphase: 15 Min. L: „Also: Wie spricht man nun Unbekannte auf der Straße an, wenn man nach dem Weg fragt? [Name], du suchst z.B. die Bushaltestelle – was fragst du?“</p> <p>L: „Sehr schön“. (schreibt gleichzeitig an die Tafel):</p> <div data-bbox="258 336 740 462" style="background-color: #333; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Entschuldigung, wie komme ich zur Bushaltestelle?</p> </div>	<p>S: „Entschuldigung, wie komme ich zur Bushaltestelle?“</p>										
Tafel	<p>L: „O. k. Jetzt suchen wir aber nicht die Bushaltestelle, sondern den Bahnhof. Was fragen wir dann? Guckt mal im Lehrbuch auf Seite 69 in Übung 4.“</p> <p>L ergänzt das Modell an der Tafel:</p> <div data-bbox="258 615 740 840" style="background-color: #333; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Entschuldigung, wie komme ich zur Bushaltestelle? zum Bahnhof ...</p> </div> <p>L: „Wir sehen jetzt zur Bushaltestelle und zum Bahnhof. Wann gebrauchen wir zur und wann zum? Seht euch nochmal Übung 4 auf Seite 69 an. Was seht ihr dort?“</p>	<p>S suchen in Übung 4, finden und nennen: zum Bahnhof.</p> <p>S sehen sich noch einmal Übung 4 an und nennen: – zum Jugendzentrum – zur Post – zum Schwimmbad – zum Bahnhof</p>										
Tafel	<p>L schreibt an die Tafel und füllt die Tabelle aus, wenn S Beispiele aus Übung 4 nennen; nennt ergänzend noch: zur Schule, zur Bank [sonst ist die Induktionsbasis zu schmal].</p> <div data-bbox="258 1118 764 1400" style="background-color: #333; color: white; padding: 10px;"> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%;">zur</td> <td style="width: 50%;">zum</td> </tr> <tr> <td>Bushaltestelle</td> <td>Jugendzentrum</td> </tr> <tr> <td>Post</td> <td>Bahnhof</td> </tr> <tr> <td>Schule</td> <td>Schwimmbad</td> </tr> <tr> <td>Bank</td> <td></td> </tr> </table> </div>	zur	zum	Bushaltestelle	Jugendzentrum	Post	Bahnhof	Schule	Schwimmbad	Bank		
zur	zum											
Bushaltestelle	Jugendzentrum											
Post	Bahnhof											
Schule	Schwimmbad											
Bank												

Medium	Lehrkraft (L)	Schülerinnen und Schüler (S)
	<p>L: „Vergleicht jetzt mal die beiden Spalten miteinander. Was für Wörter stehen in der „zur“-Spalte? Und was für Wörter stehen in der „zum“-Spalte?“</p> <p>[Wenn nötig noch stärker steuern: „Achtet mal auf <i>der-</i>, <i>die-</i>, <i>das-</i> Wörter.“ Hinweis auf kleine Liste, die noch an der Tafel steht: - <i>das Jugendzentrum</i> - <i>die Post</i> - <i>der Bahnhof</i> - <i>das Schwimmbad</i> - <i>die Bushaltestelle</i> - <i>die Schule</i> - <i>die Bank</i>]</p> <p>L: „So, jetzt haben wir also eine Regel entdeckt.“ L schreibt unter die Tabellen :</p> <div data-bbox="321 550 804 667" style="background-color: #cccccc; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><i>zur: die-Wort</i></p> <p style="text-align: center;"><i>zum: der-/das-Wort</i></p> </div> <p>L: „Wir können das auch so zusammenfassen: ...“</p> <p>L schreibt die folgende Regel an die Tafel:</p> <div data-bbox="317 800 804 968" style="background-color: #cccccc; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><i>zur oder zum?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>die-Wort?</i> ja => zur</p> <p style="text-align: center;"> nein => zum</p> </div> <p>L: „Was für Gebäude und Einrichtungen gibt es sonst noch auf dem Stadtplan? Wir hatten schon diese hier [Hinweis auf die Liste an der Tafel] ...“</p> <p>L ergänzt die Liste, sodass schließlich die folgende Liste an der Tafel steht:</p> <div data-bbox="311 1179 804 1762" style="background-color: #cccccc; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> - <i>das Jugendzentrum</i> - <i>die Post</i> - <i>der Bahnhof</i> - <i>das Schwimmbad</i> - <i>die Bushaltestelle</i> - <i>die Schule</i> - <i>die Bank</i> - <i>das Stadion</i> - <i>das Kaufhaus</i> - <i>die Polizei</i> - <i>die Tankstelle</i> - <i>das Touristenbüro</i> - <i>das Rathaus</i> </div>	<p>S entdecken selbst:</p> <ul style="list-style-type: none"> - in der <i>zur</i>-Spalte: nur <i>die</i>-Wörter, - in der <i>zum</i>-Spalte: <i>der/das</i>-Wörter. <p>S nennen die anderen Gebäude/Einrichtungen, die auf dem Stadtplan zu sehen sind.</p>

Medium	Lehrkraft (L)	SchülerInnen und Schüler (S)
3 Min.	<p>L: „[Name], du suchst den Bahnhof. Was fragst du?“ [Darauf achten, dass auch die Anredeformel <i>Entschuldigung</i>, ... benutzt wird!]</p> <p>L: „Sehr schön! Prima! – Und [Name], du suchst das Kaufhaus. Was fragst du?“</p> <p>Usw., etwa fünf Schüler.</p>	<p>S: „Entschuldigung, wie komme ich zum Bahnhof?“</p> <p>S: „Entschuldigung, wie komme ich zum Kaufhaus?“ Danach noch etwa fünf andere Schüler.</p>
10 Min.	<p>L gibt allen Schülern jeweils ein Kärtchen. Auf jedem Kärtchen steht ein Ort (z. B. Jugendzentrum, Post ...). Ein S fragt jetzt nach dem Weg, und zwar so lange, bis er eine/n S findet, der/die das betreffende Kärtchen hat. S antworten also entweder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Da gehen Sie ...</i> - <i>Tut mir leid, ...</i> 	<p>A fragt B, C, D usw. p fragt q, r, s usw.</p>
12 Min.	<p>L: „Ihr macht jetzt weiter in Partnerarbeit. Schreibt bitte zwei kurze Dialoge nach dem Modell von Dialog 1. In einem Dialog fragt ihr z. B. nach dem Stadion, im zweiten z. B. nach der Polizei.“</p> <p>L kontrolliert stichprobenartig, während S zu zweit arbeiten.</p> <p>L bittet drei Paare, einen Dialog zu spielen.</p> <p>L: „Das ging schon sehr gut, habt ihr schön gemacht.“</p>	<p>S schreiben in Partnerarbeit zwei Dialoge nach dem Modell von Dialog 1.</p> <p>Drei Paare spielen jeweils einen Dialog.</p>
12 Min	<p>L: Jetzt machen wir's noch ein bisschen spannender. Ihr arbeitet wieder zu zweit. Einer von euch bekommt von mir einen Stadtplan, wo die Gebäude und Einrichtungen noch nicht drauf sind. Dieser fragt nach dem Weg. Und der andere arbeitet mit Seite 68 aus dem Lehrbuch, wo der Stadtplan steht. Der kann also genau den Weg beschreiben. Ich mache das erst ein paar Mal vor mit [Name].“</p> <p>L spielt die Situation 2- bis 3-mal durch mit S. L arbeitet mit Lehrbuch, S mit dem leeren Stadtplan. So kann der Lehrer Redemittel wie <i>geradeaus, nach links, nach rechts, die ...straße entlang</i> noch einmal hören lassen. S braucht nur zu fragen.</p> <p>L: „So, jetzt macht ihr das in Partnergruppen. Ihr fragt fünf Mal, danach tauscht ihr die Rollen.“</p> <p>L verteilt leere Stadtpläne.</p> <p>L: „Rollentausch. Jetzt bekommt der jeweils andere Schüler einen leeren Stadtplan.“</p> <p>L geht während der Partnerarbeit durchs Klassenzimmer und beobachtet die Partnerarbeit.</p> <p>L bittet einige Zweiergruppen, einen Dialog in der Klasse zu spielen.</p>	<p>S üben in Partnerarbeit.</p> <p>Einige Paare spielen einen Dialog vor.</p>

4 Evaluation und Fehlertherapie

Am Ende dieses Kapitels können Sie

- verschiedene Formen der Evaluation von Lernenden sowie von Lehrerinnen und Lehrern benennen.
- Beobachtungs- und Beurteilungsblätter dafür erstellen und im Unterricht einsetzen.
- eine Unterrichtssequenz mithilfe eines Beobachtungsbogens analysieren.
- eine Unterrichtsplanung nach dem Lernphasenmodell (*Modell DA*) als Ganzes erfassen.

Zum Unterricht gehören auch die Evaluation der Lernergebnisse und die Fehlertherapie. Beides beansprucht Unterrichtszeit, die wir bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen müssen.

Vielleicht denken Sie hier gleich an Klassenarbeiten oder Tests.

Für detaillierte Ausführungen zu diesen Formen von Evaluation verweisen wir auf die Fernstudieneinheit *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschritts-tests in der Grundstufe* von Sibylle Bolton (1996). Sehr empfehlen möchten wir an dieser Stelle auch die Fernstudieneinheit *Fehler und Fehlerkorrektur* von Karin Kleppin (1998), in der Verfahren für den täglichen Umgang mit Fehlern im Unterricht beschrieben werden.

Es gibt verschiedene Formen der Evaluation von Lernergebnissen, einige wollen wir hier noch besprechen. Dabei geht es nicht nur um das Beobachten und Beurteilen der Lernenden, sondern auch darum, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich und ihr Lehrverhalten selbst beobachten und gegebenenfalls verändern. Im Grunde findet Evaluation ja ständig im Unterricht statt, weil Sie auch ständig Rückmeldungen von Ihren Lernenden bekommen:

- Es entsteht Unruhe in der Klasse – natürlich suchen Sie die Ursache dafür und versuchen sie abzustellen.
- Ihre Lernenden verwechseln in kommunikativen Situationen immer wieder die Modalverben *sollen* und *müssen* – natürlich überlegen Sie sich, wie Sie ihnen helfen können, diesen Fehler in Zukunft zu vermeiden.
- Ein Lernender beteiligt sich kaum noch am Unterricht, seine Leistungen werden von Woche zu Woche schlechter – selbstverständlich versuchen Sie herauszufinden, was bei ihm zu diesem veränderten Verhalten geführt hat.
- Usw.

Von Zeit zu Zeit ist es aber angebracht, neben dieser ständigen Evaluation punktuelle Auswertungen durchzuführen.

Dazu können Sie **Fragebögen** verwenden wie in den folgenden drei Beispielen zu unterschiedlichen Themenbereichen:

Beispiel 1

Traust du dir das schon zu? Auf Deutsch ...			
	Ja, ganz sicher.	Ich weiß nicht.	Nein, ich glaube nicht.
... einem Deutschen den Weg zum Bahnhof zu beschreiben?			
... ein Telefongespräch mit einem deutschen Brieffreund zu führen?			
... im Internet einen Chat mit einem anderen Sprachschüler zu machen?			
Usw.			

Beispiel 2

Wie oft sollte man deiner Meinung nach im Deutschunterricht ...			
	ganz oft	manchmal	nie
... Lieder singen?			
... Lernstrategien behandeln?			
... Rollenspiele machen?			
Usw.			

Beispiel 3

Ich finde den Deutschunterricht ...			
	ganz oft	manchmal	nie
... langweilig.			
... interessant.			
... anstrengend.			
Usw.			

Zu Ihrer täglichen Praxis gehören Hausaufgaben, Fragen, Übungen, schriftliche und mündliche Tests usw. Auch alle diese Praktiken fallen unter den Begriff *Evaluation*, denn sie kontrollieren Lernziele, beurteilen Fertigkeiten und Kenntnisse, überprüfen Lehr- und Lernresultate.

Übungen geben ständig Rückmeldungen über den Leistungsstand Ihrer Lernenden. Voraussetzung ist aber, dass Ihre Lernenden das üben, was sie noch nicht können. Wie Sie das effektiv tun können, möchten wir Ihnen ebenfalls an einem Beispiel zeigen.

Sehen Sie sich dazu das folgende individuelle **Beobachtungs- und Beurteilungsblatt** an, mit dem die Sprechfertigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler beobachtet und beurteilt wird. (Beobachten und Beurteilen sind zentrale Aufgaben der Evaluation.) Auf diesem Blatt wurde der komplexe Prozess des Sprechens in wichtige Teilkomponenten aufgegliedert. Auf der Grundlage dieses Beispiels können Sie auch Beobachtungs- und Beurteilungsblätter für die anderen Fertigkeiten erstellen.

Sprechfertigkeit																								
Name: _____										Punkte: _____														
Datum: _____										Note: _____														
Kommunikatives Verhalten				Inhalt				Strukturen				Redemittel/Wortschatz				Aussprache/Intonation								
- beeinflusst Gesprächsverlauf positiv				- erfüllt Gesprächsauftrag				- verständlich				- verständlich				- verständlich								
- beherrscht soziales Ritual				- macht relevante Aussagen								- passen zum Sprechauftrag				- deutlich								
- versteht und reagiert auf Partner				- unterscheidet Haupt- und Nebensachen								- abwechslungsreich, wo möglich				- normales Tempo								
- strukturiert inhaltlich korrekt																								
3	2		1	0	3	2		1	0	3	2		1	0	3	2		1	0	3	2		1	0

Anmerkungen zu den einzelnen Teilbereichen des Beobachtungsblatts:

Kommunikatives Verhalten:

Diese Spalte ist nur bei einem freien Gespräch von Bedeutung. Sie können sich dazu äußern, wie der/die Lernende auf den Partner reagiert, ob er/sie ihm (Rück-) Fragen stellt, ob er Gesprächsimpulse gibt, den anderen ausreden lässt, auf den Beitrag seines/ihrer Partners reagiert usw.

Inhalt:

Damit nicht nur gesprochen wird, weil gesprochen werden muss (auch wenn es mit dem Thema nichts zu tun hat), wird der inhaltliche Aspekt mit in die Beurteilung einbezogen.

Strukturen:

Hier können Sie die grammatischen Strukturen erfassen, die richtig oder noch mit Fehlern verwendet werden. Selbstverständlich geht es nur um die Strukturen, die bereits behandelt worden sind.

Redemittel/Wortschatz:

Hier können Sie besonders gelungene Formulierungen und treffende Ausdrücke notieren, aber auch alle kommunikativ relevanten Fehler.

Aussprache/Intonation:

Hier halten Sie Aussprache- und Betonungsfehler fest bzw. notieren, welche Bereiche in Ordnung sind.

Pro Bereich können maximal drei Punkte erreicht werden, die Grenze zwischen genügend (2) und ungenügend (1) ist durch ein schwarzes Kästchen markiert, um so gegenüber dem/der Lernenden zu einer klaren Aussage zu kommen: „In diesem Bereich sind Ihre/deine Leistungen (nicht) ausreichend.“ Maximal sind 15 Punkte erreichbar. Wenn Sie einen bestimmten Bereich besonders geübt haben und ihn deshalb auch bei der Bewertung besonders berücksichtigen wollen, können Sie ihn mit einem Multiplikationsfaktor versehen (z. B. mal zwei), wodurch sich die Punktzahl verändert. Verlieren Sie aber bei der Bewertung das sprachliche Niveau Ihrer Lernenden nicht aus den Augen, denn ein Lernender oder eine Lernende auf dem Niveau A1 ist natürlich nur bedingt in der Lage, alle oben aufgeführten Kriterien zu erfüllen.

Wie kann nun mit diesem Beobachtungsblatt im Unterricht gearbeitet werden? Sie lassen, während die anderen Lernenden mit etwas anderem (z. B. mit Aufgaben zu einem Lesetext) beschäftigt sind, zwei Lernende (A und B) maximal 10 Minuten miteinander über ein bestimmtes (vorab in der Klasse behandeltes) und von den Lernenden vorbereitetes Thema reden und notieren sich auf zwei Blättern (A und B), welche Fehler sie machen und was sie gut machen. Am besten drehen Sie sich ein wenig von den Lernenden weg, damit sie durch Ihre Notizen auf den Blättern nicht abgelenkt oder irritiert werden.

Anhand der Analyse weiß ein Lernender oder eine Lernende, wo seine/ihre Stärken und Schwächen liegen, wo er/sie noch Punkte gewinnen muss, um seine Note zu verbessern. Er/Sie notiert seine/ihre Fehler in Form von kleinen prägnanten Übungen – die Sie ihm/ihr anbieten können – und übt entsprechend allein zu Hause oder in dafür vorgesehen Stunden mit einem Partner im Unterricht.

Das Beobachtungsblatt gibt aber auch für Sie wichtige Rückmeldungen: Es zeigt Ihnen, wo die Lernenden noch Schwierigkeiten haben und was deshalb noch intensiver geübt werden muss.

Aufgabe 101

Sehen Sie sich nun bitte die „Übungsphase“ in der polnischen oder der portugiesischen Unterrichtsdokumentation noch einmal an und tragen Sie beispielhaft Beobachtungen in das „Beobachtungsblatt Sprechfertigkeit“ (S. 167) ein.

Was fällt Ihnen zum Korrekturverhalten „Ihrer“ Lehrerin auf? Entwickeln Sie je eine exemplarische Übung zur Aussprache und zum Grammatikthema (polnische Stunde: *zur/zum*; portugiesische Stunde: Akkusativ).

Beenden möchten wir diese Fernstudieneinheit mit einer Ermutigung: Lehrwerkautoren machen sich viele Gedanken, wenn sie ein Lehrwerk schreiben, und meist haben sie auch viel Erfahrung. Aber: Es sind nicht Ihre Gedanken und sie haben nicht Ihre Erfahrungen. Und vor allem kennen sie nicht die Unter-

richtsbedingungen vor Ort. Deshalb sind Sie die größte Autorität bei der Planung und Durchführung Ihres Unterrichts. Sie entscheiden, welche Texte und Übungen aus dem Lehrwerk Sie mit Ihren Lernenden behandeln und welche Sie weglassen. Sie stellen fest, was fehlt und von Ihnen und Ihren Lernenden hinzugefügt werden muss, um die Lernziele zu erreichen, die Sie sich gesetzt haben.

Zusammen mit Ihren Lernenden entscheiden Sie im Rahmen Ihres Lehrplans souverän über Ziele und Inhalte des Unterrichts und bedienen sich hierzu Ihres Lehrwerks: Es steht in Ihren Diensten – und nicht umgekehrt.

Das Ziel dieser Fernstudieneinheit war es, Ihnen dafür das nötige Instrumentarium zu vermitteln. Für Ihre zukünftige Unterrichtsplanung wünschen wir Ihnen viel Erfolg!

5 Lösungsschlüssel

Aufgaben, die Ihre Erfahrung ansprechen oder die nach Ihren Vorstellungen fragen, haben keinen Lösungsschlüssel. Bei Aufgaben, die nach Vermutungen usw. fragen, wird eine mögliche Lösung angeboten.

Aufgabe 7

Als Einflussfaktoren für den Einsatz des Lehrwerks im Unterricht könnten Sie nennen: Lehrplan, Curriculum, Bedürfnisse/Interessen/Lernerfahrungen der Lernenden, Vorhandensein/Nichtvorhandensein von Medien, Klassenraum (der z. B. die Gruppenarbeit erschwert), allgemeine Unterrichtsbedingungen (z. B. zu wenige Stunden für das Fach Deutsch) u. a.

Aufgabe 9

- Das Perfekt wird zu spät eingeführt: eigene „kommunikative“ Unterrichtssequenz entwickeln, d. h. Perfekt und Perfektformen nur in Bezug auf das vorgeschriebene Lernziel *Erzählen, was die Schüler am Wochenende, in den Ferien gemacht haben* behandeln.
- Das Perfekt wird zu früh eingeführt: Hier kommt es darauf an, wie sehr die folgenden Lektionen auf der „Perfektlektion“ aufbauen und wie sehr sie mit ihr in Wortschatz und Inhalten verzahnt sind. Entweder können Sie diese Lektion dann erst einmal ganz weglassen oder Sie wählen nur die Lerninhalte aus, auf denen die darauf folgenden Lektionen aufbauen. Sie können das Perfekt aber auch behandeln, denn es hat einen hohen didaktischen und motivationalen Wert (*Erzählen, was man gemacht hat*).

Aufgabe 10

a)

1. *Tangram aktuell A1*: Der Aufbau der Lektionen „orientiert sich am Unterrichtsverlauf“. Die Autoren haben sich also an ihrer Vorstellung von einem generellen „objektiven“ Unterrichtsverlauf orientiert. Ob der nun in Ihre konkrete Unterrichtssituation passt, müssen Sie entscheiden. Es könnte schwierig werden, aus dem vorgegebenen Ablauf auszubrechen, etwas wegzulassen usw. Andererseits können Sie sich dem vorgegebenen Ablauf auch anvertrauen und hätten dann vielleicht nicht so viel Unterrichtsvorbereitung zu leisten.
2. *Berliner Platz 1*: Der Lehrer/Die Lehrerin kann aus „potenziellen Varianten“ auswählen, also die Reihenfolge für seinen/ihren Unterricht ändern, an die Situation vor Ort adaptieren, eigene Unterrichtsmaterialien einschieben usw. Das bedeutet allerdings, dass die Unterrichtsvorbereitung einen höheren Zeitaufwand erfordert.
3. *Passwort Deutsch 1*: Der „kleinschrittige“ Aufbau legt die Vermutung nahe, dass die Unterrichtsplanung einer strengen (grammatischen? Wortschatz-?) Progression folgt, an die Lehrende und Lernende mehr oder weniger gebunden sind, da alles Folgende darauf aufbaut. Das kann einerseits bedeuten, dass man diesem Aufbau folgt, wenn es den eigenen Intentionen und der Lernsituation vor Ort entspricht. Andererseits kann es aber schwierig und aufwendig sein, ein stark strukturiertes Angebot an unterschiedliche Bedingungen vor Ort zu adaptieren.

Aufgabe 11

Die Antwort liegt zum Teil schon in der Antwort von Aufgabe 10. Hauptgrund für die Schwierigkeit, ein geschlossenes Lehrwerkssystem an Ihre Unterrichtssituation vor Ort zu adaptieren, ist die Grammatik- und Wortschatzprogression. Auch unterschiedliche Lernziele, die ja eng in die Progression eingebunden sind, spielen eine wichtige Rolle.

Nehmen wir an, Sie wollen Ihre Schülerinnen und Schüler so schnell wie möglich zum Sprechen und Hörverstehen in der Alltagskommunikation hinführen, weil für den nächsten Sommer ein Austausch mit einer Klasse aus Deutschland geplant ist. Das Lehrwerk, das Sie benutzen, folgt aber einer strengen Grammatikprogression. In vielen Übungen wird die Beherrschung grammatischer Phä-

nomene geübt, allenfalls gibt es ein kleines Angebot von Übungen zu gelenktem Sprechen. Freies Sprechen kommt überhaupt nicht vor – freies Sprechen lernt man aber nur durch freies Sprechen. Hier bleibt Ihnen nichts anderes übrig, als das Lehrwerk eine Zeit lang auf die Seite zu legen und andere Materialien zu benutzen.

Aufgabe 18

b)

Hinweise zum **visuellen Lernen**:

- sich Kompliziertes aufzeichnen (lassen)
- Übersichten zeichnen und farbig gestalten
- Wesentliches mit Farbe markieren
- Lernstoff schriftlich vorbereiten
- bildliche Darstellungen suchen bzw. selbst herstellen
- Merkblätter, Hefte selber mit attraktivem Bildmaterial ausgestalten
- Hilfsmittel: Bücher, Skizzen, Lernposter, Mind Maps, Lernkarteien u. a.
- Struktur des Textes sichtbar machen

Hinweise zum **auditiven Lernen**:

- Fragen stellen
- im Gespräch mit einem Partner Lernstoff diskutieren
- sich gegenseitig „abprüfen“
- laut lesen (eventuell mit leiser Musik unterlegt)
- eventuell vorhandene Tonträger anhören
- beim Lernen mitsprechen; auf Lautstärke, Betonung, Dynamik usw. achten
- Hilfsmittel: Vortrag, Dialog, Geschichten erzählen, Musik, Lerntonträger, ruhige Umgebung (keine Nebengeräusche)

Hinweise zum **kommunikativen Lernen**:

- ein Thema von einem Mitschüler (oder Kollegen) erklären lassen und es ausführlich diskutieren
- alle Informationen diskutieren, widersprechen, andere zum Nachdenken und Sprechen anregen, Fragen zum Thema stellen, Antworten geben
- Lernhilfen: Dialoge, Diskussionen, Lerngruppen/Gruppengespräche, Frage-Antwort-Spiele, Rollenspiele

Hinweise zum **haptischen Lernen**:

- Lernstoff „greifbar“ bekommen/machen
- Material besorgen! Experimente durchführen
- Lernspiele verwenden bzw. selber herstellen!
- selbst tun (schreiben, verarbeiten, beobachten usw.)
- Lernstoff mit eigenen Erlebnissen in Verbindung setzen
- anderen den Lernstoff berichten, vorspielen, zeigen
- Hilfsmittel:
 - Stehen und Umhergehen beim Lernen
 - Dinge anfassen und damit arbeiten
 - Notizen machen
 - Lernkarten sortieren
 - Lernen in der Gruppe

Aufgabe 23

Vorteile: Der Lehrer hat Kursbuch und Lehrerhinweise direkt nebeneinander in einem Band und kann im Unterricht, ohne in ein anderes Buch zu sehen oder sich Aufzeichnungen machen zu müssen, die Lehrerhinweise lesen und durchführen. Leichte Handhabbarkeit bei der Unterrichtsvorbereitung im Zug, in der Straßenbahn. Der Lehrer überblickt sofort, was das Ziel eines Abschnitts ist. Schnelle Hilfe bei Vertretungsstunden.

Nachteile: Der Lehrer wird zu dem Irrglauben verführt, er brauche sich nicht mehr für den Unterricht vorzubereiten, da er ja Schritt für Schritt angeleitet

wird. Er könnte der Versuchung erliegen, mit dem aufgeschlagenen Lehrerbuch ohne Vorbereitung in den Unterricht zu gehen und dieses so, wie in den Rändern beschrieben, Schritt für Schritt abarbeiten. Er wird dazu verführt, sich nicht mehr selbst mit dem Stoff, der angegebenen Vorgehensweise usw. auseinanderzusetzen und sich seine eigenen Gedanken zu machen. Einer der größten Nachteile ist sicher, dass die Inhalte des Buches möglicherweise nur noch „atomisiert“ wahrgenommen werden, d.h. als Randnotizen zu einzelnen Unterrichtsschritten, und dadurch der Blick auf das Ganze verloren geht.

Aufgabe 24

a) Die CD-ROM ist interaktiv, weil Lehrer und CD-ROM miteinander agieren; es ist kein rein rezeptiver Prozess.

Hierin liegen gleichzeitig die großen Vorteile: Der Lehrer hat die Möglichkeit, mittels der Steuerungsfunktionen der CD-ROM inhaltlich in das Angebot einzugreifen, es zu ergänzen und zu verändern. Beide sind aktiv: die CD-ROM und der Lehrer, indem auf der CD-ROM ein Angebot gemacht wird und vom Lehrer dieses Angebot auf die eigenen Bedürfnisse hin adaptiert werden kann.

Aufgabe 25

a) Die erste Frage bei einer Unterrichtsvorbereitung lautet: „Was sollen die Lernenden lernen?“

Aufgabe 27

Nur Aussage b) beschreibt ein Lernziel, d.h. beschreibt, was der Lernende am Ende der Unterrichtsstunde dazugelernt hat, was er am Ende der Unterrichtsstunde kann.

Aussage a) ist kein Lernziel. Sie beschreibt nur, was die Lehrerin oder der Lehrer in der Unterrichtsstunde macht, nicht aber das, was der Lernende dazulernt.

Aufgabe 28

1 B, 2 C, 3 A

Lernziele können sich beziehen auf:

Kenntnisse, d.h., wir möchten erreichen, dass die Lernenden nach der Unterrichtsstunde etwas wissen, was sie vorher (so) noch nicht wussten. Ein Lernziel im Bereich Kenntnisse könnte z.B. so lauten: „Die Lernenden können bei den folgenden Verben angeben, welchen Kasus sie regieren: *antworten, gehören, danken, gratulieren*“. Oder, auf landeskundliches Wissen bezogen: „Die Lernenden können auf einer unbeschrifteten Landkarte Deutschlands die folgenden Flüsse identifizieren: Rhein, Main, Elbe usw.“.

Fertigkeiten, d.h., wir möchten erreichen, dass die Lernenden nach der Unterrichtsstunde etwas können, was sie vorher noch nicht konnten. Ein Lernziel im Bereich Fertigkeiten könnte z.B. so lauten: „Die Lernenden können in einem Rollenspiel ein Kaufgespräch am Kiosk führen und dabei die Form *ich möchte* + Akkusativ korrekt verwenden“. Oder, auf den Bereich der Landeskunde bezogen: „Die Lernenden können zum Thema ‚Ausgehen‘ einen interkulturellen Vergleich zwischen dem eigenen Land und den deutschsprachigen Ländern anstellen“. Oder: „Die Lernenden können die folgenden Techniken des interkulturellen Vergleichs zwischen dem eigenen Land und den deutschsprachigen Ländern anwenden“ (folgt eine Auflistung der Techniken).

Haltungen, d.h., wir möchten erreichen, dass die Lernenden nach der Unterrichtsstunde etwas fühlen, finden oder wollen, was sie vorher (so) noch nicht fühlten, fanden oder wollten, dass sie ihre Haltungen (Einstellungen, Attitüden) gegenüber Menschen, Problemen usw. ändern. Ein landeskundliches Lernziel im Bereich der Haltungen könnte etwa so lauten: „Die Lernenden haben das stereotype Bild, das sie möglicherweise von der ‚Unfreundlichkeit der Deutschen, besonders Ausländern gegenüber‘ haben, relativiert“.

Aufgabe 29

a) Verben, die gut geeignet sind für die Formulierung beobachtbarer Lernziele: beantworten, lösen, entwerfen, konstruieren, zeichnen, auswählen (z.B. richtige Präpositionen *auswählen*), erklären, identifizieren, differenzieren, festlegen,

benennen, auflisten (z. B. Redemittel *auflisten*), verbinden, ordnen, klassifizieren, zuordnen, skizzieren, vortragen, schreiben

Diese Verben sind deshalb besser für Lernzielbeschreibungen geeignet als die anderen, weil sie beobachtbares Verhalten beschreiben und weniger Interpretation zulassen.

b) Ein Verb wie z. B. *kennen* ist weniger geeignet. Denn: Was ist genau gemeint mit einem Lernziel wie: „Der Schüler kennt die Grammatikregel für die Deklination des Adjektivs“? Bedeutet dies, dass er die Regeln auswendig kann? Dass er sie anwenden kann (nur in schriftlichen Übungssätzen) oder „automatisiert“, im freien Gespräch?

Ähnliches gilt für die Verben *denken*, *beherrschen*, *zu würdigen wissen*, *auf etwas eingehen*, *Zusammenhänge durchschauen*, *die Fähigkeit entwickeln*, *wissen*, *sich erinnern*, *vertraut sein*, *die Bedeutung erfassen*, *verstehen*.

c) *Neugierig machen*, *Spaß haben* und *autonome Entscheidungen treffen können* sind wesentliche Faktoren beim Lernen. Sie sollten deshalb als übergeordnete Lernziele für den gesamten Unterricht gelten, auch wenn sie für eine einzelne Unterrichtsstunde oft nicht „operationalisierbar“ sind.

Aufgabe 32

Lernziel 1: Entscheidung für eine Landschaft, Sammeln von Pro- und Kontra-Argumenten	Jeder Schüler arbeitet für sich. In eine Tabelle schreibt er Pro- und Kontra-Argumente für die drei Landschaften. Er sammelt Redemittel, um seine Entscheidung zu begründen bzw. um die Kontra-Argumente seiner Mitschüler entkräften zu können. Der Lehrer/Die Lehrerin notiert sich während der Diskussion wichtige Fehler und bespricht sie im Anschluss an die Diskussion.
Lernziel 2: Reiseroute kennenlernen und Brief über Reise schreiben	Die Schüler machen sich während der Lektüre des Textes zu zweit oder allein Notizen, die sie für die spätere Textproduktion gebrauchen können. Sie schreiben unter Verwendung der entsprechenden Briefkonventionen einen persönlichen Brief. Der Lehrer/Die Lehrerin sammelt die Briefe ein, korrigiert sie zu Hause und bespricht sie in der nächsten Stunde.
Lernziel 3: Text übersetzen	Die Schüler übersetzen den Text allein oder zu zweit (unter Zuhilfenahme eines Wörterbuchs?) ins Spanische. Der Lehrer/Die Lehrerin hilft, wo nötig.
Lernziel 4: Hauptinformationen verstehen und wichtige Wörter erkennen	Die Schüler arbeiten allein oder zu zweit. Der Lehrer/Die Lehrerin hilft, wo nötig.
Lernziel 5: Hypothesen zum Textinhalt, Lesestrategie globales Verstehen	Ü 32a: Die Schüler arbeiten zu zweit oder in Kleingruppen. Die Hypothesen werden an der Tafel gesammelt. Ü 32b + c: Die Schüler sammeln zu zweit oder in Kleingruppen Landschafts- und Ortsnamen und können auf dieser Basis Hypothesen in Bezug auf den globalen Inhalt des Textes bilden. Die Ergebnisse werden in der Klasse besprochen.

Aufgabe 33

Lernziel	ist ein Lernziel	gut	nicht gut	Kommentar
1. Er/Sie kann die vier größten Städte Deutschlands nennen.	X		X	Bereich landeskundliches Wissen
2. Er/Sie hört sich die Informationen der Lehrerin/des Lehrers über Günter Grass an und macht sich Notizen.				kein Lernziel, sondern eine Schüleraktivität
3. Er/Sie liest selbstständig ein Buch, das ihm/ihr die Lehrerin/der Lehrer empfohlen hat.				kein Lernziel, sondern eine Schüleraktivität

Lernziel	ist ein Lernziel	gut	nicht gut	Kommentar
4. Er/Sie kann in Partnerarbeit den Inhalt einer Zeitungsnachricht mit eigenen Worten so wiedergeben, dass sein/ihr Partner bzw. seine/ihre Partnerin die wichtigsten Informationen (6 W-Fragen) notieren kann.	X	X		Wer? hat was? wann? wie? warum? gemacht/erlebt?
5. Er/Sie liest einen Text aus dem Lehrwerk laut vor und verbessert so seine/ihre Aussprache.	X		X	ohne Korrektur, wird nicht verbessert
6. Er/Sie wiederholt erst im Chor, dann einzeln neue Vokabeln, um sich die Aussprache einzuprägen.	X	X		schnelles und effektives Üben
7. Er/Sie arbeitet in Stationen, um eigenverantwortlich planen und entscheiden zu lernen.	X	X		mit Lernaktivität wird intendiertes Ziel genannt (allerdings nicht überprüfbar)
8. Er/Sie beherrscht die Betonung, indem er/sie das Wort hört, den Wortakzent setzt und dann nachspricht.	X	X		hören, sich die richtige Betonung bewusst machen, nachsprechen

Aufgabe 34

a) Die zweite Frage bei einer Unterrichtsvorbereitung lautet: „Was sollen die Lernenden tun?“

Aufgabe 35**Lernaktivitäten:**

Menschen können im Prinzip aus jeder Erfahrung lernen. Jede menschliche Aktivität kann deshalb zur Lernaktivität werden, z.B. „sich etwas ansehen“, „ein Problem lösen“, „etwas aufschreiben“, „Informationen ordnen“, „etwas entwerfen“, „Fragen formulieren und beantworten“, „erklären“, „benennen“, „identifizieren“, „zeichnen“ usw.

Allerdings: Nicht jede Lernaktivität führt bei jedem Menschen zu den gewünschten Lernzielen. Nicht jeder Mensch lernt auf die gleiche Art und Weise. Denken Sie an das, was wir über die unterschiedlichen Lernertypen gesagt haben (s. Kap. 1.3.6, S. 27f.). Lernaktivitäten sind deshalb so auszuwählen, dass sie einen bestimmten Lernenden so effektiv wie möglich zum Lernziel führen. Unter Umständen können Sie Lernenden ein Menü mit verschiedenen Aktivitäten anbieten, aus dem sie das auswählen, was ihnen am effektivsten erscheint.

Aufgabe 36

„Wie spät ist es?“	
Lernziele	Lernaktivitäten
Die Lernenden können fragen „Wie spät ist es?“ und „Wann kommst du?“. Sie können auf die Fragen mit den in der Lektion angegebenen Redemitteln (<i>halb drei, um halb drei ...</i>) antworten und sich dabei auf eine bestimmte Tageszeit beziehen.	Die Lernenden schreiben auf ein Blatt ihren typischen Tagesablauf mit Zeitangabe und kurzen Hauptsätzen: <i>7:00 Der Wecker klingelt. 7:15 Wir frühstücken. 7:30 Ich fahre in die Schule</i> usw. (s. Aufgabe 13, S. 21). Sie tauschen die Blätter und stellen sich dann in Partnerarbeit entsprechende Fragen (s. Lernziele).
Die Lernenden beherrschen die Tageszeiten (<i>am Morgen, am Abend</i> usw.) und die zu den jeweiligen Zeiten üblichen Begrüßungsformeln.	Jeder Lernende schreibt kurze Anweisungen für Mini-Rollenspiele: <i>Es ist Morgen. Du begrüßt deinen Lehrer.</i> <i>Es ist 19 Uhr. Du siehst einen Bekannten.</i> <i>Ein Freund/Eine Freundin übernachtet bei dir. Ihr geht schlafen.</i>

„Satzbaupläne“	
Lernziele	Lernaktivitäten
Die Lernenden sind in der Lage, in einfachen Sätzen mit bekanntem Vokabular Subjekt und Verb (Prädikat) zu markieren.	Die Lernenden markieren zu zweit auf ihren Blättern (s. „Wie spät ist es?“) Verb und Subjekt.
Die Lernenden können mit den Fragepronomen <i>wer?</i> , <i>was?</i> , <i>wen?</i> das Subjekt und die Akkusativ-Ergänzung bzw. Nominativ-Ergänzung identifizieren.	Die Lernenden ordnen in Partnerarbeit die Sätze in einer Tabelle mit drei Spalten: Subjekt – Verb – Ergänzung.
Die Lernenden wissen, dass Subjekt und Nominativ-Ergänzung denselben Kasus haben und mit dem Verb <i>sein</i> , <i>heißen</i> usw. verbunden werden.	Anhand von Beispielen an der Tafel erkennen die Lernenden, dass Subjekt und Ergänzung identisch sind: <i>Ich bin Lehrerin. Hans ist ein guter Fußballspieler.</i> Die Schüler suchen weitere Beispiele.

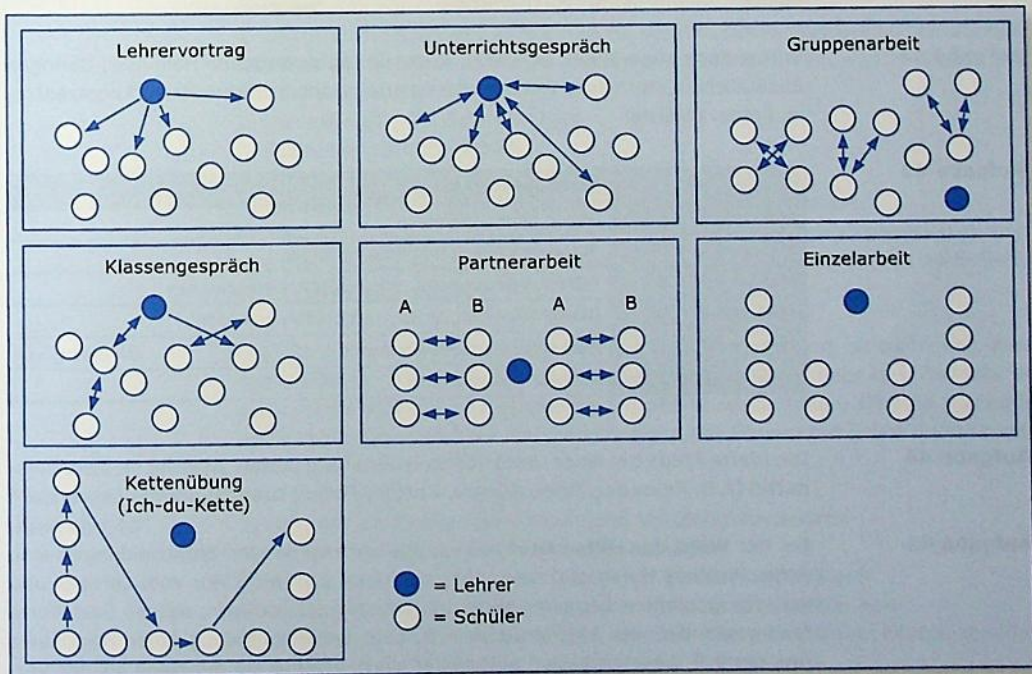
Das Thema „Satzklammer bei trennbaren Verben“ kann als bekannt vorausgesetzt werden.

Aufgabe 37

Die *dritte* Frage bei einer Unterrichtsvorbereitung lautet: „Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen oder ...?“ Es ist die Frage nach den Sozialformen.

Aufgabe 38

Die folgenden **Arbeits- und Sozialformen** lassen sich bildlich so darstellen:



Weitere Arbeits- und Sozialformen sind:

Rollenspiel: Je nach Größe geht es um Partner- oder Gruppenarbeit bzw. um einen Wechsel des Dialogpartners in einem komplexen Kommunikationskontext mit verschiedenen Handlungsmustern.

Stationenlernen: Hier haben die Schüler neben verpflichtenden Aufgaben große Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Zeiteinteilung, die Reihenfolge der Stationen – und die Sozialformen. Zur Übernahme von Verantwortung gehört auch die Frage, ob ein Schüler lieber allein, zu zweit oder in einer Gruppe arbeitet, wenn die jeweilige Aufgabe nicht bereits eine Sozialform bedingt oder nahelegt.

Aufgabe 39

Sinnvolle Sozialformen sind:

Übung	Sozialform
Ü 32a	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppe, eventuell Plenum
Ü 32b	erst individuell, dann Partnerarbeit
Ü 32c	individuell, Partnerarbeit, Besprechung im Plenum

Aufgabe 40

Die *vierte Frage* bei einer Unterrichtsvorbereitung lautet: „Mit welchem Material (z. B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet?“

Aufgabe 41

Lernziel	Lernaktivität	Sozialform	Material
1	III	B	c
2	IV	A	a
3	I	D	b
4	II	C*	d

*F1: Plenum, F2a und F2b: Einzelarbeit, Plenum: Kontrolle, F2c: Plenum, F3: Plenum, Kleingruppen/Partnerarbeit

Aufgabe 42

Vorhandene Materialien: Lesetext, Karte der patagonischen Halbinsel, Übungen
Zusätzliche Materialien: Werbematerial aus Reisebüro/Fremdenverkehrszentrale, Fotos, Internet

Aufgabe 43

	Lernaktivitäten
Material 1, Ü 7a	Dialog hören, mitlesen
Material 1, Ü 7b	Standort lokalisieren, Weg verfolgen
Material 2, Ü 8	Wörter, Wortgruppen, Sätze hören, nachsprechen
Material 3, Ü 9	Dialog schreiben, Dialog vorbereiten und üben
Material 4, Ü 10a	Merkspruch auswendig lernen
Material 4, Ü 10b	Dativformen ergänzen

Aufgabe 44

Die *fünfte Frage* bei einer Unterrichtsvorbereitung lautet: „Welche Medien/Hilfsmittel (z. B. Rekorder, Tafel, Bücher, Karten, Folien) braucht der/die Lehrende?“

Aufgabe 45

Bei der **Wahl der Hilfsmittel** spielen alle vorangegangenen Entscheidungen eine Rolle. Welches Hilfsmittel man einsetzt, hängt z. B. nicht nur vom Lernziel und von den geplanten Lernaktivitäten ab, sondern auch davon, welche Sozialform man anwendet. Bei Partnerarbeit z. B. liegt die Verwendung einer Wandkarte (auf der z. B. Lesestrategien aufgelistet sind) weniger auf der Hand als das Verteilen von Fotokopien (auf denen die betreffenden Lesestrategien abgedruckt sind). Umgekehrt passt die Verwendung von Folien auf dem Tageslichtprojektor in der Regel besser zu Stundenabschnitten, in denen im Plenum gearbeitet wird, als zur Gruppenarbeit. Oder wenn die Lernenden z. B. in Kleingruppen über Thesen diskutieren sollen, sollte man besser Kopien verteilen, auf denen die Thesen abgedruckt sind (und die Thesen nicht etwa mit einem Diaprojektor an die Wand projizieren).

Beispiel 1:

1. Lernziel: Die Lernenden verstehen einen Modelldialog, in dem nach dem Weg gefragt wird.
2. Lernaktivitäten: Die Lernenden hören sich den Modelldialog an.
3. Sozialform: Alle Lernenden hören sich gleichzeitig den Modelldialog an.

4. Material: Modelldialog
5. Hilfsmittel/Medien: Tonträger CD-Player, Audio-CD

Beispiel 2:

1. Lernziel: Die Lernenden können in einer speziell darauf ausgerichteten Übungssituation nach dem Weg fragen. Sie verstehen, was ihr Gesprächspartner antwortet.
2. Lernaktivitäten: Die Lernenden üben.
3. Sozialform: Partnerarbeit
4. Material: Übung
5. Hilfsmittel/Medien: 10 Fotokopien mit Stadtplan für Schüler A,
10 Fotokopien mit Besuchszielen für Schüler B

Aufgabe 46

- a) Verwendete Medien/Hilfsmittel: Lehrbuch
- b) Hilfsmittel, die man zusätzlich benutzen könnte: Landkarte, Werbematerial, Fotos, Filme, Internet

Aufgabe 47

Alle vorher getroffenen Entscheidungen (über Lernziel, Lernaktivitäten, Sozialformen, Inhalte, Hilfsmittel/Materialien) bestimmen direkt, was Sie als Lehrer/Lehrerin in der Unterrichtsstunde alles tun müssen.

Beispiel:

1. Lernziel: Die Schüler können in einer speziell darauf ausgerichteten Übungssituation auf Deutsch nach dem Weg fragen. Sie verstehen, was ihr Gesprächspartner antwortet.
2. Lernaktivität: Die Schüler üben.
3. Sozialform: Partnerarbeit
4. Inhalt: Dialog
5. Hilfsmittel/Materialien: Fotokopien (Stadtplan/Besuchsziele)
6. Aktivität der Lehrerin/des Lehrers: Sie/Er bewegt sich im Klassenraum, hört sich die Gespräche der Zweiergruppen an, macht sich Notizen (z. B. zu Fehlern, die oft gemacht werden).

Aufgabe 48

Der/Die Lehrende gibt den Einsatz für das Chorsprechen, schreibt sich Aussprachefehler einzelner Schüler auf, bittet diese, auf Fehler des Partners zu achten und danach die Aussprache korrekt zu wiederholen. Der/Die Lehrende sollte zu Gunsten weniger Unterbrechungen der Übungszeit Fehlertoleranz zeigen.

Aufgabe 49

1. Lernziel: Was sollen die Schüler und Schülerinnen lernen?
2. Welche Lernaktivitäten führen zum Lernziel?
3. Welche Sozialform passt am besten zu den Lernaktivitäten?
4. Welche Materialien lösen die gewünschten Lernaktivitäten aus?
5. Mittels welcher Medien/Hilfsmittel werden die Materialien am besten angeboten?
6. Was soll ich als Lehrer/Lehrerin in der Unterrichtsstunde tun?

Aufgabe 50

Die Lernaktivitäten und die Auswahl der Materialien sollen von der Lernzielsetzung abhängen.

Wenn man die Reihenfolge bei der Unterrichtsvorbereitung umdreht, dann ist das, was die Schüler/Schülerinnen lernen, nur noch ein zufälliges Ergebnis von Entscheidungen, die der Lehrer/die Lehrerin ohne klare Begründung getroffen hat. Die Lehrerin/Der Lehrer kann in solchen Fällen – falls danach gefragt wird – nicht begründen, warum ihr/sein Unterricht so aussieht, wie er aussieht. Diese Vorgehensweise schließt einen Bezug zur Aktualität keineswegs aus. Es ist durchaus vorstellbar, dass die Lehrerin/der Lehrer einen attraktiven, aktuellen Text findet, mit dem sie gern arbeiten möchte. Aber auch dann sollte die erste

Entscheidung bei der Unterrichtsvorbereitung sein: Was sollen die Schüler und Schülerinnen lernen?

Aufgabe 51

a) Richtige Reihenfolge der Phasen: A - 4, B - 1, C - 3, D - 2

c)

Phase	Schüler/Schülerin (Lernaktivität)	Lehrer/Lehrerin (Lehreraktivität)
1 (B)	beantworten Fragen, erzählen von eigenen Erfahrungen	zeigt Stadtplan (Tageslichtprojektor), stellt Fragen, regt die Lernenden an, über eigene Erfahrungen zu erzählen
2 (D)	hören sich das Gespräch an, verfolgen die Wegbeschreibung auf dem Stadtplan	bedient CD-Player, stellt Fragen, bedient Tageslichtprojektor
3 (C)	lesen das Gespräch, erraten Wortbedeutungen, stellen Fragen	ermutigt die Lernenden, Wortbedeutungen aus dem Kontext abzuleiten, gibt Worterklärungen
4 (A)	a) schreiben kleine Dialoge b) üben in Zweiergruppen: Schüler B stellt Fragen, Schüler A antwortet	a) bewegt sich in der Klasse/im Kursraum, hilft, macht Notizen

Aufgabe 52

Beispiel	Ziel der Einführungsphase
1	Ideen sammeln (Assoziogramm, Brainstorming), Wortschatz für das Thema zur Verfügung stellen, Neugierde wecken (auf den Einkaufstyp, der man angeblich ist)
2	mit den Bildimpulsen Neugierde wecken, motivieren, Vorkenntnisse der Schüler aktivieren, das Thema „schmackhaft“ machen, Wortschatz und Redemittel zur Verfügung stellen (detaillierter s. Aufgabe 56)
3	Assoziationen anregen, Vorstellungen zum Thema „Traum“ äußern, Vermutungen äußern, von sich reden, einen persönlichen Bezug zum Thema herstellen
4	neuen Wortschatz einführen (vorentlasten), bei 2. und 3. Erwartungshaltung aufbauen, Vorwissen aktivieren, Hypothesen in Bezug auf den Inhalt bilden; mit diesen Schritten, den Zeichnungen und Fotos kann der Text global verstanden werden.

Aufgabe 53

1. Lernende, die motiviert sind, lernen besser.
2. Möglichkeiten, Lernende zu motivieren:
 - Texte, Themen und Situationen so auswählen, dass sie für die Lernenden inhaltlich spannend und interessant sind.
 - den Lernenden Gelegenheit bieten, über Themen und Situationen zu sprechen, die sie interessieren.
 - Spannung aufbauen. Auch etwas Alltägliches kann zum Rätsel gemacht werden, z. B. indem nur ein Teil eines Bildes zum Text gezeigt wird oder indem die Lehrerin/der Lehrer ein Bild zum Text mit einem Blatt Papier abdeckt, in dem Fenster ausgeschnitten sind, die nacheinander geöffnet werden.
 - Bezug zu den Lernenden herstellen: Was würdest du/würden Sie machen, wenn ...? Was interessiert dich/Sie? Was findest du/finden Sie langweilig?
 - die Lernenden bitten, ihre Meinungen/Erfahrungen zum Thema des Textes/zur Situation zu äußern.
 - den Lernenden Gelegenheit bieten, über ihre Erfahrungen zum Thema des Textes/zur Situation zu berichten.
 - Bezug zum Lehrer/zur Lehrerin herstellen, indem er/sie über eigene Erfahrungen berichtet, die etwas mit dem Inhalt des Textes zu tun haben.

3. Möglichkeiten, die Lernenden für das Gespräch zu motivieren (am Beispiel):
- Warst du/Waren Sie schon in einer unbekanntem Stadt? Wie hast du dich/haben Sie sich orientiert?
 - Rollenspiel in der Muttersprache: Einheimischer – Fremder.
 - Was passiert auf dem Bild? Die Lernenden Hypothesen darüber aufstellen lassen, was die beiden Personen im Bild sagen.

4. Bei Anfängern ist es selbstverständlich unmöglich, zu verlangen, dass sie im einführenden Gespräch ausschließlich Deutsch sprechen. Von Fortgeschrittenen darf man das schon eher verlangen, aber auch hier sollte man die Lernenden nicht überfordern. Hauptsache ist es, die Lernenden zu motivieren. Wenn der Gebrauch der Fremdsprache zur Barriere wird, sollte man den Lernenden gestatten, ihre Muttersprache zu benutzen.

Aufgabe 54

a) Einführungsphase:

- Vorkenntnisse der Lernenden über das Thema/die Situation aktivieren,
- Lernende motivieren,
- Bedeutung der Schlüsselwörter aus dem Text vermitteln,
- Kontext erklären; z. B. bei Modelldialogen die Lernenden darüber informieren, wer mit wem wo worüber spricht.

b) Der Text, der eingeführt wird, kann für die Schüler sprachlich zu schwierig sein, um ihn sofort global verstehen zu können. Vor allem, wenn Schlüsselwörter (d. h. die wichtigsten Informationsträger im Text) unbekannt sind, ist es sinnvoll, die Bedeutung dieser Wörter schon in der Einführungsphase zu besprechen. Das Aktivieren von Vorwissen und die Informationen zum Kontext helfen den Schülern, sprachliche Schwierigkeiten beim Verstehen des Textes zu überwinden.

Aufgabe 55

Lernaktivitäten:

Wenn die Lernenden am Anfang eines Hörtextes zuerst darüber rätseln müssen, wer hier spricht, wo das Gespräch stattfindet oder worum es im Hörtext geht, dann kann der Lehrer/die Lehrerin nicht auch noch von ihnen verlangen, dass sie verstehen, was sie hören. Deshalb ist es immer sinnvoll, in der Einführungsphase diese Informationen bereitzustellen. Das gelingt bei Gesprächen am besten anhand eines Bildes, das darstellt, wer wo worüber spricht. Ähnliches gilt für Lesetexte. Hier können Haupt- und Zwischenüberschriften, Grafiken und Bilder Hinweise geben.

Aufgabe 56

Modell DA	Phase 1: Einführung
Lernziel	Hinführung zum Thema „Essen und (internationale) Essgewohnheiten“ Vorwissen aktivieren: Welche Wörter (Tier-, Ländernamen) und Redemittel kennen die Schüler? („Hast du Hunger?“, „Wie schmeckt das?“, „Das schmeckt gut/nicht schlecht/schrecklich“). Was haben die Schüler schon gegessen?
Lernaktivität(en)	Die Schüler sehen sich Bilder an, versuchen zu verstehen. Schüler stellen sich gegenseitig Fragen und antworten (gegebenenfalls spekulieren sie).
Sozialformen	individuell, Plenum, Partnerarbeit, Chorsprechen (Tier- und Ländernamen), Unterrichtsgespräch
Materialien	Lehrbuch
Medien/Hilfsmittel	CD-Player, Fotos, gegebenenfalls Internet (was ist eine Seegurke?), Tafel/Tageslichtprojektor
Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin	stellt Fragen: „Welches Tier kennt ihr? Welches kann man essen? Wer hat schon welches Tier gegessen?“, hilft beim Verstehen, bedient CD-Player

Aufgabe 58

Texte, mit deren Inhalten sich die Schüler diskursiv auseinandersetzen:

Präsentationstechniken für Hörtexte	Vorteile	Nachteile
1. Der Lehrer/Die Lehrerin trägt den Hörtext vor (die Bücher der Lernenden sind geschlossen).	<ul style="list-style-type: none"> ● Erleichtert das Verstehen, da die Sprechweise des Lehrers/der Lehrerin den Lernenden vertraut ist und er/sie sich auf die Lernenden einstellen kann (langsam vorlesen, besonders deutlich artikulieren, betonen usw.). Mimik, Gestik. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lehrer haben leider nur selten eine so gute Aussprache wie Muttersprachler. ● Nicht jede Lehrerin/jeder Lehrer hat so viel schauspielerische Begabung, dass sie/er Dialoge allein vorspielen kann.
2. Die Lernenden (jeweils 1–3 je nach Rollen im Hörtext) lesen den Hörtext vor, die anderen lesen bei geöffneten Büchern mit.	<ul style="list-style-type: none"> ● Phonetik und Intonation können geübt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lernende, die einen unbekanntem Text vorlesen, verstehen wenig vom Inhalt. ● Die Aussprache der Lernenden kann nicht als Modell ausreichen. ● Ein holpriger Vortrag demotiviert die anderen Lernenden. ● Ein Text wird präsentiert, der möglicherweise noch nicht verstanden werden kann.
3. Der Hörtext wird mit CD präsentiert. Die Bücher sind geschlossen.	<ul style="list-style-type: none"> ● Gute akustische Qualität (bei guten technischen Voraussetzungen), man kann authentische Sprache, regionale und soziale Varianten präsentieren. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Oft fehlt es an guten technischen Rahmenbedingungen (keine oder schlechte Player, schlechte akustische Bedingungen, fehlende oder schlechte Tonträgerprogramme).
4. Der Hörtext wird als Hör-Seh-Text über DVD/ Video präsentiert. Die Bücher sind geschlossen.	<ul style="list-style-type: none"> ● Situativer Kontext, gute akustische Qualität (im Idealfall), man kann authentische Sprache, regionale und soziale Varianten präsentieren. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Oft fehlt es an guten technischen Rahmenbedingungen (keine oder schlechte Player, andere Systeme, schlechte Tonträger).
5. Der Hörtext wird mit CD präsentiert. Die Bücher sind geöffnet.	<ul style="list-style-type: none"> ● Was gehört wird, wird auch als Schriftbild gesehen, das erleichtert das Hören. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Es wird nicht (in erster Linie) das Hören geübt, sondern (auch) das Lesen. ● In realen Situationen kann auch nicht mitgelesen werden.

Aufgabe 60

Präsentationstechniken für Lesetexte	Vorteile	Nachteile
1. Die Lernenden lesen den Text still für sich.	<ul style="list-style-type: none"> ● Authentische Situation: So werden Texte im außerschulischen Leben gelesen. 	<ul style="list-style-type: none"> ● keine
2. Der Lehrer/Die Lehrerin liest den Text vor.	<p>Vor allem im Anfängerunterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Die Lernenden lernen, Laut- und Schriftbild zu assoziieren. ● Wenn der Text gut vorgelesen wird, erleichtert das das Verstehen. ● Das Lesetempo der Lernenden wird stark gesteuert. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Die Lernenden können ihr Lesetempo nicht selbst bestimmen ● Es wird nicht nur das Lesen geübt, sondern auch das Hören. Das kann bei der Fertigungsüberprüfung negativ sein.
3. Die Lernenden lesen den Text laut vor.	<ul style="list-style-type: none"> ● keine 	<ul style="list-style-type: none"> ● Das Textverständnis ist beeinträchtigt. ● Eine schlechte Aussprache demotiviert die anderen. ● Siehe auch Lösung zu Aufgabe 58, 2.
4. Der Text wird mit einer CD vorgespielt, die Lernenden lesen mit.	<ul style="list-style-type: none"> ● Siehe 2. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Siehe 2.

Aufgabe 61

a) Techniken für die *Einführungsphase*: A, E, F, G, H;
Techniken für die *Präsentationsphase*: B, C, D, I, J

b) Motivationsfördernder als andere können die Techniken F, G, H, J sein. Besonders bei J kommt es durch die Partner- oder Gruppenarbeit zu Gesprächen und einem Gedankenaustausch über den Text. Eine solche Schüler-Schüler-Interaktion regt das Interesse weiter an (s. auch Kap. 2.1.3 „Sozialformen“).

Aufgabe 62

ohne sprachlich (re)produktive Aktivität	sprachlich reproduktive Aktivität	sprachlich produktive Aktivität
Material 3: 1. Bilder werden Texten zugeordnet 2. Aussagen werden Texten zugeordnet Material 5: C 3a und 3b: Smileys vergeben = reine Verstehenskontrolle	Material 1: 2. Fragen sollen beantwortet werden; selektives Lesen: Die Antworten können dem Text entnommen werden. Material 2: Das Formular wird mit den im Text angebotenen Informationen ausgefüllt. Material 5: C2: (Zutreffendes) schreiben.	Material 4: Mithilfe des Sprachmaterials soll von der eigenen Familie erzählt werden. Erfordert höheren produktiven Anteil. Material 5: C4: Eigene Sätze schreiben

Aufgabe 63

Modell DA	Phase 2: Präsentation
Lernziel	Die Lernenden verstehen den Text global.
Lernaktivität(en)	Dialog hören und mitlesen, Wegbeschreibung auf dem Stadtplan verfolgen/einzeichnen
Sozialform(en)	Einzelarbeit
Materialien	Dialog, Stadtplan im Lehrbuch
Medien/Hilfsmittel	Kassette/CD, Player, eventuell Arbeitsblätter (Stadtplan)
Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin	Arbeitsanweisungen geben: „Wohin möchte Jasmin gehen? Wie kommt sie dorthin?“ Player bedienen

Aufgabe 64

Es genügt, die Wörter *Platz*, *geradeaus*, *Kreuzung* und *links* zu verstehen, damit das kommunikative Ziel erreicht wird. In der Realität würden *geradeaus* und *links* wahrscheinlich gestisch veranschaulicht werden.

Aufgabe 65

a) *Rafting* (vom englischen Wort *raft* = Floß) heißt üblicherweise *Rafting* und bezeichnet einen Freizeit- und Wettkampfsport, bei dem etwa vier bis zehn Personen in einem Schlauchboot ein Wildwasser unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades befahren.

Aufgabe 66

a) **Semantisierungstechniken** (nach Bohn 1999, S. 59–70)

Wir unterscheiden nichtsprachliche und sprachliche Erklärungsverfahren.

Nichtsprachliche Erklärungstechniken:

- Piktogramme
- andere Zeichen
- Zahlen
- bildliche Veranschaulichung
- gegenständliche Veranschaulichung: Die Lehrerin/Der Lehrer zeigt einen Gegenstand.
- Gestik/Mimik/Pantomime
- Klangbilder: Bestimmte Wortbedeutungen werden durch die Imitation von Geräuschen erkennbar, z. B. pfeifen, zischen.

Sprachliche Erklärungstechniken:**Einsprachige:**

- Erklären durch den Kontext
- Hinweis auf bekannte Wörter:
 - Synonyme, z. B. Bücherei – Bibliothek
 - Antonyme, z. B. Tag – Nacht, hell – dunkel
 - Wortbildungskenntnisse, z. B. vitaminreich, kalorienarm
 - Reihen, z. B. laufen – traben – rennen – sprinten
- Logischer Bezug:
 - Hierarchisierung, Gruppenbildung, z. B. Bäume – Kiefer – Birke – Fichte
 - Analogien, z. B. Zucker = süß, Pfeffer = scharf
 - Gleichung, z. B. ein Dutzend = 12 Stück
- Umschreibende Erklärung:
 - Definition
 - Beispielsätze
 - Paraphrasen, z. B. bunt: etwas hat mehrere Farben

Zweisprachige:

- Übersetzung
- Wortähnlichkeit zwischen Mutter- und Fremdsprache
- Wortähnlichkeit zwischen erster und zweiter Fremdsprache
- Internationalismen

Aufgabe 67**a) Interaktive Semantisierungsmöglichkeiten:**

Die Klasse wird in Paare eingeteilt, die Vermutungen äußern. Jede richtige Vermutung bekommt ein +, jede falsche ein -. Ein Wechsel erfolgt nach einem Minus. Der/Die Gefragte darf natürlich fragen, ob seine/ihre Partnerin bzw. sein/ihr Partner das Wort kennt; wenn ja, gibt es ebenfalls ein Plus.

Das Paar, das die meisten Plus und wenigsten Minus hat, hat gewonnen.

Dieser Spielcharakter fordert die Paare auf, intelligent zu vermuten und nicht auf gut Glück zu raten, z. B. insofern, als man Internationalismen oder Verwandtschaften mit der Muttersprache oder der ersten (und zweiten) Fremdsprache sucht: *Wind, Garten, Meer, Wein* usw. könnten auf diese Weise erschlossen oder geraten werden. Andere könnten bereits bekannt sein.

b) Die Aufgaben b und c könnten durch die Visualisierungen eine weitere Hilfe sein, um die Wortbedeutungen zu erkennen.

Aufgabe 68

<i>Modell DA</i>	Phase 3: Semantisierung
Lernziel	Die Lernenden verstehen den Text auf der Satz- und Wortebene. Die Lernenden lernen neue Wörter und Strukturen kennen und verstehen.
Lernaktivität(en)	Die Lernenden lesen den Text noch einmal und versuchen, Wortbedeutungen aus dem Kontext abzuleiten. Wörter, die sie nicht erschließen können, schlagen sie im Wörterbuch nach oder erfahren deren Bedeutung vom Lehrer/von der Lehrerin.
Sozialform(en)	Klassengespräch oder Gruppengespräch (zum kontextuellen Erschließen bzw. Erraten der Wörter und Strukturen), Einzelarbeit
Materialien	Fotokopie (Stadtplan)
Medien/Hilfsmittel	Tafel/Tageslichtprojektor, Lehrbuch
Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin	Ermunterung zu Ratestrategien

Aufgabe 69, 70, 72

	Beispiel/Übung Nr.	Fertigkeit (F) Teilfertigkeit (T)	Übungstyp A, B, C, D
Aussprache/Intonation	Bsp. 1: Ü 18a, b Bsp. 2: Ü 7a, b, c, d	T	Ü 18a = A, Ü 18b = B Ü 7a-d = B
Schreiben	Bsp. 3: Ü B9	F	C (bzw. D, wenn der Lernende als er selber spricht)
Grammatik	Bsp. 4: Ü 9, 10, 11, 12	T	Ü 9 = B Ü 10 = B (bzw. C, wenn der Lernende Beispiele auf sich selbst bezieht) Ü 11 = B: Könnte in Partnerarbeit geübt werden: Schüler A liest vor und macht an der Lücke „hmm“, Schüler B ergänzt. Dann liest B vor usw. Ü 12 = C: Die Lernenden sollten als sie selbst handeln, z. B. die Verben auf ihre eigene Situation beziehen: „Wie gefällt dir unser neuer Lehrer?“ usw. Beachten Sie den Lerntipp „Schreibe Lernkarten“. Wichtig ist, dass die Lernenden kommunikativ üben, also nicht <i>schmecken</i> + Dativ, sondern <i>Das schmeckt mir</i> .
Sprechen	Bsp. 5: Ü 5a, b	F	Ü 5a = B, Ü 5b = C (bzw. D, wenn der Lernende über sich selbst spricht)
Wortschatz	Bsp. 6: Ü d	T	C
Lesen	Bsp. 7: Ü 31	F	A: Zahl der Schlüsselwörter vorgeben: maximal 10. B: „Habe Problem, komme immer zu spät: in Schule, zum Training“. Lernende gemeinsam reduzieren lassen. Die Lernenden müssen lernen, Wichtiges von weniger Wichtigem oder Unwichtigem unterscheiden zu können.
Hören	Bsp. 1: Ü 18 Bsp. 2: Ü a, b, c, d, e	T/F	Ü 18a: A (kein kommunikatives Hören), Ü 18a-e = B
Rechtschreibung	Bsp. 2: Ü 7e	T	B

Aufgabe 70

Fertigkeiten sind: Schreiben, Sprechen, Lesen, Hören.

Teilfertigkeiten sind u. a.: Rechtschreibung, Wortschatz, Grammatik, Aussprache/Intonation.

Aufgabe 71

Teilfertigkeiten, die beim Schreiben eines Bewerbungsbriefes integriert werden müssen:

- Rechtschreibung
- Grammatik: Begründung
- Wortschatzbereich „Bewerbung“
- Floskeln: Anrede, Grußformen
- Textsorte *Brief*

Aufgabe 73

a) Erfahrungen beim Lernen mit zweisprachigen Wörterbüchern, z. B.:

- Mühseliges, langweiliges Auswendiglernen der Wörter.
- Wenig effizient, die Lernenden erinnern sich oft nur noch an die Stelle, wo das Wort stand, nicht aber an die Bedeutung.
- Funktioniert besser mit farbigen Markierungen (z. B. für Artikel, Verben mit Akkusativ/Dativ/Präposition usw.).
- Die Lernenden bringen Wörter, die sie in Wörterlisten gelernt haben, leicht durcheinander.
- Die Lernenden verstehen Wörter, die sie in Wörterlisten gelernt haben, oft nicht, wenn sie diese Wörter in einem anderen Kontext lesen oder hören.

- Die Lernenden lernen die Wörter nur, weil der Lehrer/die Lehrerin es von ihnen verlangt. Nach der Prüfung vergessen sie die meisten sehr schnell.

b) Andere Möglichkeiten, neue Wörter zu lernen:

visuell, assoziativ, akustisch, taktil, olfaktorisch (Verknüpfung mit Gerüchen), mit Hinweis auf bekannte Wörter in der Fremdsprache/anderen Fremdsprachen/ähnlichen Wörtern in der Muttersprache.

Die Zeit, die Lernende auf das Lernen zweisprachiger Wörterlisten verwenden, kann besser verwandt werden, um spannende, motivierende Texte zu lesen oder zu hören, in denen die Wörter, die die Lernenden rezeptiv beherrschen sollen, in vielen unterschiedlichen Kontexten vorkommen. Eine Möglichkeit für Lernende, systematisch an ihrem Wortschatz zu arbeiten, ist die Vokabelkartei. Wesentlich ist, dass im Gedächtnis der Lernenden starke und untereinander zu assoziativen Netzwerken verknüpfte Gedächtnisspuren entstehen. Es gibt viele Übungsmöglichkeiten, die gerade darauf abzielen.

Vgl. hierzu die Studieneinheiten *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung* von Bernd-Dietrich Müller (1994) und *Probleme der Wortschatzarbeit* von Rainer Bohn (1999).

Aufgabe 74

Beispiel 1:

Feiertage	Jahreszeiten	Essen	Trinken	Verkehrsmittel
Neujahr	Winter	Müsli	Bier	Bus
Weihnachten	Herbst	Kartoffeln	Wasser	Fahrrad
Pfingsten	Sommer	Fleisch	Wein	Zug
1. Mai	Frühling	Joghurt	Milch	Auto

Beispiel 2:

- glühend – heiß – warm – lau – kühl – kalt – eiskalt
- wunderschön – schön – mittelprächtigt – ganz nett – hässlich

Aufgabe 75

a)

Merkmale	Übung E4: Schreiben Sie einen Einkaufszettel!	Übung F2: Tut mir leid.
reproduktiv		x
produktiv	x	
geschlossen		x
offen	x	
formorientiert		x
inhaltsbezogen	x	
schriftlich		x
mündlich	x	
Regelanwendung		x
stark gesteuert		x
weniger stark gesteuert	x	

b) Es ist besser, zuerst eine stärker gesteuerte Übung (Übung F2) machen zu lassen, da sie die Beherrschung der neu gelernten Strukturen überprüft und die Grundlage zur freien Äußerung legt. Auf der Basis dieser Grundlage können anschließend freiere, kreativere Übungen durchgeführt und die Lernenden zu freiem Sprechen ermutigt werden.

Aufgabe 76

a)

Am Anfang der Übungsphase	Am Ende der Übungsphase
geschlossen	offen
formorientiert	inhaltsorientiert
schriftlich	mündlich
stark gesteuert	weniger stark gesteuert
reproduktiv	produktiv
	Automatisierung
Regelanwendung	

Aufgabe 77

a) Was wird im Kursbuch gelernt?

Offensichtlich geht es um die schwache Konjugation im Präsens. Die Schüler sollen die Verben im Schüttelkasten in der 3. Person verwenden. Außerdem sollen sie mitteilen können, wer was gern bzw. gut macht.

b)

Übung	Verstehens- übung	reproduktive Übung	reproduktiv- produktive Übung	produktive, interaktive Übung
Kursbuch Ü 10a		X		
Kursbuch Ü 10b		X		
Arbeitsbuch Ü 10a		X		
Arbeitsbuch Ü 10b		X		
Arbeitsbuch Ü 11	X	X		
Arbeitsbuch Ü 13.1.			X	
Arbeitsbuch Ü 14			X	
Arbeitsbuch Ü 15a	X			

c)

Interaktive Übung:

Die Schüler arbeiten paarweise. Jeder hat ein Arbeitsblatt. Die Schüler dürfen das Blatt mit weiteren Aktivitäten ergänzen, z. B. Spinat essen, in die Disco gehen usw.

Dann trägt jeder verdeckt in der „Ich-Spalte“ mit einem Smiley ☺ das ein, was für ihn tatsächlich zutrifft. Danach trägt jeder in der Spalte „Mein Partner“ das ein, wovon er denkt/weiß, dass es für seinen Partner zutrifft (d. h., der Partner es auch in seiner Ich-Spalte so bezeichnet hat).

Dann stellt Schüler A Vermutungen an: „Ich denke, du findest malen blöd.“ Spekuliert er richtig, darf er weiter spekulieren. War es falsch, macht sein Partner weiter.

An der Tafel mögliche Reaktionen anbieten. Ja: „Stimmt.“, „Das ist richtig.“ usw. Nein: „Auf keinen Fall.“, „Überhaupt nicht.“ usw.

Wer macht was wie?	ich	mein Partner
malen		
Musik hören		
tanzen		
singen		
turnen		
zeichnen		

Wer macht was wie?	ich	mein Partner
Theater spielen		
ein Experiment machen		
Kakao trinken		

Aufgabe 78

Modell DA	Phase 4: Üben (interaktive Strukturübung)
Lernziel	die Strukturen „das stimmt“, „tut mir leid“, „stell dir vor“ und „etwas gern tun“ interaktiv (kommunikativ) festigen und anwenden
Lernaktivität(en)	Verben/Aktivitäten nennen/aufschreiben Frage-/Antwortübung mit verschiedenen Verben/Aktivitäten
Sozialform(en)	Partnerarbeit
Materialien	Buch mit Redemittelvorgabe und Arbeitsanleitung
Medien/Hilfsmittel	Buch
Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin	erklärt die Übung, hört bei einzelnen Paaren zu, notiert sich eventuelle Fehler

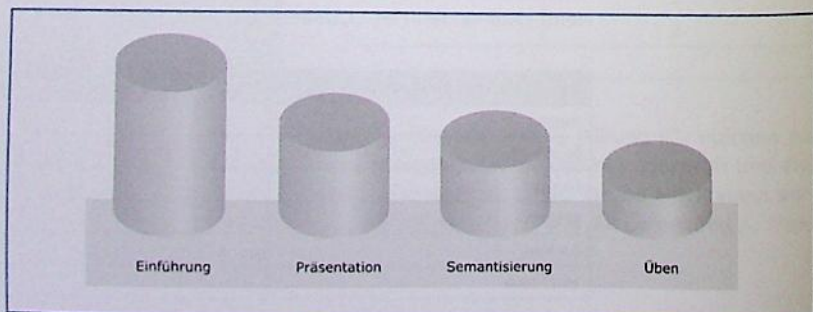
Aufgabe 79

Phase	Aufgabe	Begründung für das Teillernziel
Einführung	Bsp. 1, Aufgabe 1, 2	Hinführung zum Thema „Haustier“, Einführung der Tiernamen
Präsentation	Bsp. 1, Aufgabe 3	Vorwegnehmender Gebrauch des Akkusativs in einer kommunikativen Übung
Semantisierung/ Systematisierung	Bsp. 2, Aufgabe 11 Aufgabe 12	Darstellung der Abhängigkeit des Akkusativs von den Verben, hier vom Verb <i>mögen</i> ; systematische Darstellung der Veränderung der Endungen nur im Maskulinum
Üben	Bsp. 2, Aufgabe 13 und 14	Übung der neuen grammatischen Struktur und des Wortschatzes „Haustiere“ sowie der Redemittel „Hast du einen/eine ...?“

Aufgabe 80

Sequenz	Phase
1	Einstieg/Einführung Hinführung zum Thema „Haustiere“ * Lösung
2	Einstieg/Einführung Hörverstehen 1, Sammeln des Wortschatzes, Überprüfung Hörverstehen
3	Einstieg/Einführung Hörverstehen 2, Wortschatzerweiterung
4	Präsentation, Semantisierung, Ordnen
5	Semantisierung Korrektur, Bewusstmachung, Systematisierung, Regelfindung
6	Üben Anwendung

Aufgabe 81



Aufgabe 82

Aktivitäten der Schülerinnen/Schüler: Sie ...	Tellernziele
... lesen die Sätze des Arbeitsblattes laut vor.	Die Schüler machen sich vertraut mit dem Text auf dem Arbeitsblatt (Lexik).
... formulieren (z. T. auf Portugiesisch), was sie tun sollen.	Die Schüler verstehen den Arbeitsauftrag.
... ordnen die Sätze aus Arbeitsblatt 1 in das Arbeitsblatt 2 ein.	Die Schüler kennen das Genus der Nomen und ordnen diese zu (Grammatik).
... stellen Vermutungen an, warum das so ist.	Die Schüler entwickeln eine Regel.
... beschreiben, welche Regelmäßigkeit ihnen auffällt.	Die Schüler entwickeln eine Regel.
... vergleichen mit dem portugiesischen Sprachsystem.	Die Schüler vergleichen die neuen fremden Strukturen mit denen der eigenen Sprache.
... ergänzen den Tafelanschrieb der Lehrerin durch Zuruf der entsprechenden Artikelwörter.	Die Schüler machen sich die Regel bewusst.
... entdecken die Regel.	Die Schüler machen sich die Regel bewusst.
... notieren die Regel ins Heft.	Die Schüler festigen die Regel.

Aufgabe 85

a)

Phase	Typische Lehreraktivität	Typische Lerneraktivität	Fehler
Einführung: Tiernamen (und Tierlaute) = gleichzeitig Präsentation und Semantisierung der Tiernamen	<ul style="list-style-type: none"> - fragt, wer weiß, was ein Haustier ist, und schreibt das Wort an die Tafel - erklärt u. a. mit Beispielen: „Eine Katze und ein Hund sind Haustiere.“ - bittet die Schülerinnen und Schüler, S. 36 im Lehrbuch aufzuschlagen: „Welches Tier erkennt ihr an seinen Augen?“ - spielt Hörtext 1 vor - Überprüfung Hörverstehen, fragt pro Bild - schreibt die Tiere mit Artikel unter die Bilder an die Tafel - spielt Hörtext 2 vor (38), Korrektur des Hörverstehens - ergänzt Tierliste an der Tafel 	<ul style="list-style-type: none"> - teilen mit, welche Tiernamen sie kennen und welche Tierlaute sie erkennen - sprechen im Chor Tiernamen - gehen an die Tafel und kleben die entsprechenden Tiere an die Tafel - markieren, welches Tier kein Haustier ist - sprechen nach 	Aussprache: <i>Elefant, Papagei, Katze (cat)</i>
Präsentation: Beispielsätze mit Akkusativ	<ul style="list-style-type: none"> - verteilt Arbeitsblatt - legt Folie auf und erläutert die Spalten Subjekt - Verb - Objekt - fordert S auf, die Sätze vom oberen Teil des Arbeitsblattes in die Tabelle auf dem unteren Teil des Arbeitsblattes einzutragen - unterstützt 	<ul style="list-style-type: none"> - lesen die Sätze vor, tragen sie ins Arbeitsblatt ein - schreiben zur Überprüfung und Korrektur Sätze auf den Tageslichtprojektor 	
Semantisierung: Ordnen und Systematisieren der Einzelsätze, um Regel zu finden	<ul style="list-style-type: none"> - fragt, ob S Regelmäßigkeit sehen - Tafelanschrieb - entwickelt Regel an der Tafel 	<ul style="list-style-type: none"> - versuchen Regel zu entdecken - schreiben Regel ins Heft 	<i>Katze, Fliege, hören</i> <i>Wir finden</i> <i>Mag eine</i>

Phase	Typische Lehreraktivität	Typische Lerneraktivität	Fehler
Üben: Arbeit mit Karteikärtchen	<ul style="list-style-type: none"> während der Partnerarbeit sieht man die Lehrerin nicht bei der Präsentation übernimmt sie die Moderation und korrigiert die Aussprache 	<ul style="list-style-type: none"> schreiben auf einen Zettel zwei Tiere, die sie haben/mögen, und zwei Tiere, die sie nicht haben/mögen tauschen die Zettel mit dem Nachbarn und fragen sich gegenseitig im Klassenverband, dann einzelne Paare vor der Klasse 	Aussprache: <i>ich, Elefant, du hast, Kuh, richtig, Schlange</i>

Aufgabe 86

Sollten Sie das Lehrwerk *geni@!* konsultieren können, schauen Sie sich bitte die Angebote im Kursbuch A1 (S. 36–41) und im Arbeitsbuch (S. 34–39) an. Es werden dort einige geeignete Übungen vor allem zum Akkusativ angeboten: Kursbuch (S. 38, Übung 10, S. 39, Übungen 12, 13 und 14); Arbeitsbuch (S. 36, Übung 5, S. 37, Übungen 6 und 7, S. 38, Übung 1 und S. 39, Übung 2).

Weitere mögliche Übung: „Du gewinnst eine Million Euro in der Lotterie. Du erfüllst dir zehn Wünsche. Du schreibst sie auf einen Zettel.“ In Partnerarbeit: „Du fragst deinen Partner/deine Partnerin, was er/sie sich kauft“: A: „Du kaufst einen Bauernhof.“ B: „Das ist richtig (A erhält einen Punkt und fragt weiter.)/Nein, das ist nicht richtig (B darf fragen)“. Wer einen Fehler entdeckt, fragt: „Wie bitte?“ (und erhält einen Punkt). Der Partner darf korrigieren. Wenn er richtig korrigiert, erhält er einen Punkt.

Aufgabe 87

b) Weitere Floskeln und Wendungen, die ohne grammatische Analyse gelernt werden können, sind z. B.:

- Wie geht's dir/Ihnen?
- Das schmeckt mir gut.
- Wie gefällt es dir/Ihnen hier?/Gefällt dir/Ihnen das?
- Wem gehört das?
- Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag.
- Ich bin nicht von hier.
- Komm doch mal her!
- Pass auf!
- Entschuldigen Sie die Verspätung.

Aufgabe 88

	Regel 1	Regel 2
viel Terminologie (Metasprache)		X
wenig Terminologie	X	
konkret	X	
abstrakt		X
beschreibt die Sprachsystematik		X
bietet eine Handlungsvorschrift, beschreibt Denkschritte	X	
zielt auf Einsicht in die Sprachsystematik		X
zielt direkt darauf, dass gelernt wird, die Sprachform korrekt zu gebrauchen	X	X

Aufgabe 89

	Regel 1		Regel 2		Regel 3		Regel 4	
	+	-	+	-	+	-	+	-
1. Die Regel ist eher eine Montageanleitung.	+			-			+	
2. In der Regel gibt es keine Ausnahmen.	+			-	+		+	
3. Die Regel ist funktional.	+			-		-	+	
4. Die Regel ist anschaulich.	+			-		-	+	
5. Es gibt in der Regel nicht mehr linguistische Terminologie als notwendig. Die Terminologie ist konkret.	+			-		-	+	

Eine Alternative zu Regel 2 wäre, dass die Lernenden systematisch zu jedem Infinitiv die 3. Person Sg. des Präsens Indikativ dazulernen, also z. B. *fahren – er fährt*.

Als Regel lernen die Lernenden dazu: Stammvokal bei *du* = Stammvokal bei *er*. Eine Alternative zu Regel 3 wäre, die üblichsten Zeitbestimmungen (z. B. *jedes Jahr, letzte Woche, nächsten Montag*) als Lexik, also ohne Grammatikregel, lernen zu lassen.

Aufgabe 91

a)

deduktiv	induktiv
Der Lehrer/Die Lehrerin gibt die Regel vor.	Die Lernenden entdecken die Regel selbst.
Einfacheres Verfahren für den Lehrer/die Lehrerin.	Komplizierteres Verfahren für den Lehrer/die Lehrerin.
Vom Abstrakten zum Konkreten: zuerst die Regel, dann die Beispiele.	Vom Konkreten zum Abstrakten: zuerst die Beispiele, dann die Regel.
Die Lernenden vergessen die Regel schneller.	Die Lernenden vergessen die Regel nicht so leicht.
Die Lernenden bleiben vom „Herrschaftswissen“ der Lehrkraft abhängig.	Die Lernenden werden in Entscheidungsprozessen selbstständig.
Es kostet weniger Zeit.	Es kostet mehr Zeit.
Die Regel ist garantiert richtig.	Die Regel kann (vor dem Eingreifen des Lehrers/der Lehrerin) falsch sein.
Die Lernenden spielen eine weniger aktive Rolle.	Die Lernenden spielen eine aktive Rolle.

b) Es gibt gute Gründe für beide Verfahren. Hilbert Meyer referiert dazu Forschungsergebnisse, die belegen, dass direkte Instruktion (deduktives Verfahren) und offenes (handlungsorientiertes) Vorgehen gleichermaßen erfolgreich sind. Insofern bietet es sich an, beide Unterrichtsformen einzusetzen (vgl. Meyer 2004, S. 81, 162). Unsere Darstellung zeigt, dass wir offenen, handlungsorientierten Unterricht favorisieren, denn er ist abwechslungsreicher, lerneraktiver und dadurch motivierender.

Aufgabe 92

2	Die Lernenden entdecken, um welche grammatische Struktur es sich handelt.
3	Die Lernenden vergleichen und kategorisieren Beispiele.
4	Die Lernenden leiten eine Regel ab.
1	Die Lernenden lernen viele Beispiele in Kontexten kennen.

Aufgabe 94

a)

Modell DA Lernphase	Logisch!	Ideen
Einführung	Kursbuch: Urlaubsfotos, fingierte Dialoge zu „Was machst du in den Ferien?“, Ferien zu Hause, Postkarten aus den Ferien Arbeitsbuch: Übungen zu Lokalgängungen (<i>Wohin?</i>), reproduktive Übungen	Kursbuch: Fragen zu Fotos (C und D)
Präsentation	Kursbuch: Ü 6a: E-Mail mit Präteritum von <i>sein</i> und <i>haben</i>	Kursbuch: Text A2a lesen und hören, Perfektformen von <i>haben</i> , Text B2a lesen und hören

Modell DA Lernphase	Logisch!	Ideen
Semantisierung	Kursbuch: Ü 6b: Gegenüberstellung Präsens- und Präteritumformen (u. a. an Tafel), Grammatikkasten	Kursbuch: Fokus auf Perfektformen mit <i>haben</i> ; Visualisierung Unterschied Präsens und Perfekt Arbeitsbuch: induktiv über Texte und Übungen, Seite 125 Lerntipp, B2 Perfekt systematisieren
Üben	Arbeitsbuch: Ü 6a: Richtig-Falsch-Kontrolle, Ü 6b: reproduktive Übung	Kursbuch: Verstehenskontrolle B1b,c reproduktive Übungen B2b, c, d Arbeitsbuch: Verstehenskontrolle A1, B3 und 4 reproduktive Übungen

Aufgabe 95

a)

Sprachformen:

- die Dativergänzung des Personalpronomens (*mir, dir, ihm/ihr, uns, euch, ihnen*),
- die Akkusativergänzung.

Regelfindung: Ausgehend von einem Dialog, der alle Personalpronomen enthält, wird anhand von Mehrfachwahlaufgaben überprüft, ob die Bedeutung des Personalpronomens und seine Position links von der Akkusativergänzung deutlich sind.

Die Schüler schreiben Beispielsätze in ein vorgegebenes Schema, um zu sehen, welche Verben nur eine Akkusativergänzung und welche eine Dativ- und Akkusativergänzung haben.

Anwendung der Regel in Übungen: interaktive Übungen (A6 „Gibst du mir ...?“ „Jetzt tauschen Sie ...“, B3 Diskussion in Kleingruppen, B5 und B6 Lückenübung).

b)

Übung Nr.	Beschreibung der Übung	Teillernziel	Lernaktivität	Interaktion	Sozialform	Selbst-äußerung
A	Bild mit Wort-erklärung	Einführung in Wortschatz	S erwerben neuen Wort-schatz	L-S (S-S)	Einzel- und Partnerarbeit	
A1	Dialog Vater-Kind	Intonation üben	Intonation	Lw-S S-S	Partner	
A2	Verstehens-kontrolle	Hörverstehen	ankreuzen	Lw-S	einzel	
A3	Einzeleätze mit Personal-pronomen	Grammatik erkennen	ankreuzen	Lw-S	einzel	
A4	Einzeleätze	Grammatik erkennen	Satzteile markieren	Lw-S L-S	einzel	
A5	Sätze in Tabelle systematisie-ren, Regel-findung	Regel formulieren	S sollen Regel entdecken und formulieren	Lw-S L-S	einzel (Partner?)	
A6	interaktive Strukturübung	Regel und Redemittel anwenden	sprechen	S-S	Gruppe	
B1	Bildimpuls, Wortschatz-angebot	Geschichte „erfinden“	Geschichte erzählen	S-S	Gruppe	
B2	Verstehens-kontrolle	Text-verständnis	Text lesen, Zutreffendes ankreuzen	Lw-S S-S	einzel	

Übung Nr.	Beschreibung der Übung	Teillernziel	Lernaktivität	Interaktion	Sozialform	Selbst-äußerung
B3	Sprechen über Text, neue Strukturen anwenden	gleiche/unterschiedliche Meinungen äußern	Meinungen austauschen	S-S	Gruppe	eigene Meinung äußern
B4	Verstehenskontrolle	Textverständnis	Text lesen, Zutreffendes ankreuzen	Lw-S S-S	einzel	
B5	Personalpronomen ordnen		Bewusstmachung	Lw-S S-S	einzel	
B6	Lückentext, Variation von B2		Lücken ergänzen	Lw-S S-S	einzel	

L-S = Lehrer-Schüler, S-S = Schüler-Schüler, Lw-S = Lehrwerk-Schüler

Aufgabe 97

Der Spickzettel ist relativ kurz und übersichtlich. Er enthält als wichtigsten Kern die einzelnen geplanten Unterrichtsschritte (hier in Form von ►) mit (groben) Zeitangaben. Außerdem enthält er organisatorische Hinweise (Geld einsammeln, Tischordnung), didaktische Hinweise (noch mal erklären, Richtungspfeile: →, ↑, ↱, ↲, ↻, Kettenübung, HA = Hausaufgabe) und Hinweise zum Medieneinsatz (HV = Hörverständnis, CD, Tafel, Kärtchen) und zu Sozialformen (Partnerarbeit).

Aufgabe 101

Bemerkungen zur Unterrichtsdokumentation der polnischen Lehrerin

1. Die Lehrerin lobt die Schüler, wiederholt ab und zu den fehlerhaften Satz der Schüler richtig, verbessert aber nicht. Das ist in dieser Phase auch nicht so wichtig. Wichtiger ist, dass die Schüler zum Sprechen ermuntert werden.
2. Die Schüler wiederholen aber immer gleiche Fehler, z. B. fehlt immer der Artikel: „Da ist Bushaltestelle“ usw. Wichtig wäre es, die Schüler auf diesen interlingual verursachten Fehler hinzuweisen: „Im Polnischen sagt man ..., aber im Deutschen heißt es ...“.

Danach könnte man die richtige Form in der folgenden kleinen Kettenübung üben:

A: Haus. – B: *Da ist das Haus. Baum.* – C: *Da ist das Haus und der Baum. Jugendheim.* – D: *Das ist ... usw.*

Bemerkungen zur Unterrichtsdokumentation der portugiesischen Lehrerin

1. Die Schüler machen noch Fehler bei den Verben mit Akkusativ, weil sie den Stoff noch nicht intensiv genug geübt haben, vor allem zu wenig produktiv. Üben aber heißt, den Stoff oft zu wiederholen. Nur so wird er fest im Langzeitgedächtnis verankert. Es ist besser, den Stoff zu Beginn kurz, dafür aber öfter zu wiederholen.
2. Die Struktur „Ja, das stimmt/Das ist richtig“ wird an dieser Stelle eingeführt und semantisiert. Es ist wichtig, dass der neu eingeführte Lernstoff zusätzlich (reproduktiv) geübt wird, damit das, was gelernt wurde, auch behalten werden kann. Natürlich „sitzt“ die neue Struktur noch nicht, weitere (produktive) Übungen in den nächsten Stunden bzw. individuelles Üben der Struktur sind notwendig. An dieser Stelle wäre es für die Schüler demotivierend und lernpsychologisch falsch, sie über einen längeren Zeitraum nur mit dieser Struktur zu konfrontieren.
3. Die Aussprache einiger Wörter und Redemittel wird geübt. Noch beeinträchtigen die Muttersprache und die erste Fremdsprache Englisch die Aussprache des Deutschen. Das wird noch einige Zeit so bleiben. Wichtig ist aber auch hier ständiges, wenn auch immer nur kurzes Üben.

6 Glossar

A ...

Aktivitäten (Pl.)/Übungen (Pl.)

- **sprachlich reproduktiv S. 83:** Die Lernenden verwenden nur das Sprachmaterial, das vorgegeben ist (z. B. „Suche im Text Informationen über ...“).
- **sprachlich produktiv S. 83:** Die Lernenden verwenden eigene sprachliche Formulierungen (z. B. „Wie könnte die Geschichte weitergehen?“) (→ Übungen).

Ambiguitätstoleranz, die S. 28: Toleranz gegenüber kulturell bedingten Unterschieden, die auf den ersten Blick unverständlich sind und Abwehrreaktionen hervorrufen. Es spricht viel dafür, dass ambiguitätstolerante Lernende stärker vom Lernen einer Fremdsprache profitieren.

assoziatives Netzwerk, das S. 102, 184: In einem assoziativen Netzwerk gehen zwei eigentlich voneinander isolierte Wahrnehmungen, Gefühle oder Ideen eine so enge Verbindung miteinander ein, dass das Aufrufen eines Assoziationsgliedes das Auftreten eines oder mehrerer weiterer Assoziationsglieder nach sich zieht oder zumindest begünstigt.

audiolingual S. 28: Methodische Konzeption, die das Hören (audio) und Sprechen (lingual) ins Zentrum des Sprachenlernens rückt (audiolinguale Methode, audiolinguale Lehrwerke).

audiovisuell S. 28: Methodische Konzeption, die das Hören (audio) mit dem Visuellen (dem Sichtbaren), d. h. mit dem Bild, verbindet. Die audiovisuelle und die audiolinguale Methode sind häufig miteinander verknüpft.

B ...

bewusstes Lernen, das → Lernen

Binnendifferenzierung, die S. 94: Der Begriff umfasst alle Formen, die es möglich machen, innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Lerngruppe entsprechend den individuellen Bedürfnissen und Kenntnissen der Lernenden zu unterscheiden. Binnendifferenzierung ist ein Weg, um mit heterogenen Lerngruppen zu arbeiten. Binnendifferenzierend wirken z. B. Projektunterricht und offene Unterrichtsformen.

C ...

Curriculum, das S. 16: Enthält eine genaue Beschreibung der staatlichen Vorgaben (Schulgesetze, Prüfungsordnungen usw.), der Unterrichtsziele (zu erwerbende Qualifikationen), der Lerninhalte, der Lernverfahren, eventuell der Lehr- und Lernmittel (Bücher, Geräte, Arbeitsmaterialien) und der Verfahren und Instrumente zur Kontrolle des Lernerfolgs (→ Lehrplan, → Rahmenrichtlinien).

D ...

deduktiv S. 132: Eine Regel wird vorgegeben und dann mit Beispielen veranschaulicht (→ induktiv).

Detailverständnis, das → Textverständnis

Didaktische Analyse, die S. 39: Das Modell bietet der Lehrkraft sechs Leitfragen oder auch Planungskriterien an, anhand derer sie den Unterricht Schritt für Schritt planen kann. Mithilfe der Leitfragen können Entscheidungen während der Vorbereitung des Unterrichts didaktisch begründet getroffen werden. Der Bildungstheoretiker Klafki (1962) führte die „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ in allen Fächern ein.

Distraktor, der S. 88: Distraktoren sind Antwortmöglichkeiten (in der eigentlichen Bedeutung nur unzutreffende) mit mehreren falschen Angeboten in einem Multiple-Choice-Test.

Drillübung, die → Pattern drill

E ...

Einführung (Einführungsphase), die S. 73, 77: Die Einführung bezeichnet die erste Phase im Unterricht, während der die Lernenden motiviert, auf das neue Thema eingestimmt werden und in der Vorwissen aktiviert wird.

entdeckendes Lernen, das → Lernen

Evaluation, die S. 45, 70: Evaluation meint die Beurteilung der Qualität und die Effektivität einer unterrichtlichen Maßnahme oder eines Lernmaterials. Evaluationen können durch externe Personen, aber auch durch die Lehrenden selbst oder durch Lernende durchgeführt werden.

F ...

Fertigkeiten (Pl.)

- **kommunikative F. S. 13:** Im Sprachunterricht: die Fertigkeiten, die Kommunikation zwischen Sprechern verschiedener Sprachen ermöglichen, also: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.
- **produktive F. S. 99:** Fertigkeiten, bei denen Sprache aktiv produziert werden muss, also Sprechen und Schreiben (im Gegensatz zu den sogenannten „rezeptiven Fertigkeiten“ Hören und Lesen).

fragend-entwickelnder Unterricht, der S. 59: Bei dieser Form des Frontalunterrichts stellt die Lehrkraft aufeinander aufbauende Fragen, sodass die Lernenden selbst zur Lösung eines Problems geführt werden, an der sie aktiv mitgearbeitet haben.

Freiarbeit, die S. 30: Während der Freiarbeit entscheiden die Lernenden selbst, welche unterrichtsrelevante Arbeit sie erledigen.

Freiräume (Pl.) S. 71: Zeiten, in denen die Schüler ihren Lernprozess in eigener Verantwortung organisieren.

Frontalunterricht, der S. 12: frontal: etwas befindet sich an der Vorderseite/ Front; im Unterricht: Der Lehrer bzw. die Lehrerin befindet sich vor der Klasse und behandelt alle Schüler als eine Einheit, der ein bestimmter Lehrstoff vermittelt wird; alle Schüler blicken zum Lehrer/zur Lehrerin.

G ...

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (kurz: Europäischer Referenzrahmen des Europarats), **der S. 13:** Er legt eine für Sprachenlernende und -lehrende Empfehlung vor, die den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden bedarfsorientiert, transparent und vergleichbar machen soll. Er teilt alle aufgelisteten europäischen Sprachtests in sechs Schwierigkeitsstufen ein, um Angebote von unterschiedlichen Anbietern vergleichbar zu machen.

geschlossene Übungen (Pl.) → Übungen

Globalverständnis, das → Textverständnis

H ...

halb offene Übungen (Pl.) → Übungen

Handlungsmuster, das S. 58: Tätigkeiten, die bestimmten Mustern folgen, um einen bestimmten Zweck zu erfüllen: (Lern-)Spiele, Geschichten erzählen, Lehrervortrag, entwickelndes Gespräch, Stuhlkreis, Lerntagebuch, Projekt, Collage usw. Im Grunde geht es um jede Handlung, mit der Inhalte angeeignet werden. H. Meyer (2004, S. 75f.) verwendet den Begriff synonym für *Methode*.

I ...

imitatives Lernen, das → Lernen

induktiv S. 117, 132: Aus Beispielen wird eine Gesetzmäßigkeit oder Regel abgeleitet: Die Schüler entdecken eine Regel selbst (→ deduktiv, → Lernen, entdeckendes).

Inszenierung, die S. 32: „Inszenierungstechniken sind kleine und kleinste (verbale und nonverbale, mimische, gestische und körpersprachliche, bildnerische und musische) Aktionen, mit denen die Lehrer und Schüler den Unterrichtsprozess in Gang setzen und am Laufen halten: Fragen stellen, antworten, verrätseln, provozieren, verkleinern usw.“ (Meyer 2004, S. 75/76).

intentionales Lernen, das → Lernen

interaktive Strukturübung, die S. 106: Eine solche Strukturübung übt zwar nach einem festgelegten Muster eine ganz bestimmte Struktur ein, sodass sich die Lernenden nicht auf Inhaltliches konzentrieren müssen. Trotzdem hat die Übung kommunikativen Charakter, da sich die Lernenden gleichzeitig austauschen.

inzidentielles Lernen, das → Lernen

J ...

jahrgangsübergreifende Klasse, die S. 127: Zwei oder drei Jahrgänge (Klassen) werden mit dem Ziel zusammgelegt, Kinder besser individuell fördern zu können: Leistungsstarke Schüler können den Lernstoff von zwei Klassen in einem Jahr absolvieren, Kinder, denen das Lernen etwas schwerer fällt, können sich dafür bis zu drei Jahren Zeit nehmen, ohne sitzenzubleiben. Während dieses Modell schon seit Längerem z. B. in Skandinavien mit Erfolg praktiziert wird, wurde es in Deutschland erst nach den Ergebnissen der PISA-Studie eingeführt. Das Modell bietet noch andere Vorteile: In den alters- und leistungsgemischten Gruppen lernen die Kinder nicht nur durch den Lehrer, sondern auch voneinander. Zudem haben es die Lehrer nie mit lauter Neulingen zu tun, was die Eingewöhnungsphase verkürzen kann: Ein Teil der Kinder kennt bereits die Regeln und kann sie an die neu Eingeschulten vermitteln bzw. ihnen diese vorleben. Außerdem wird der soziale Zusammenhalt gestärkt und der Leistungsdruck reduziert.

K ...

Kann-Beschreibung, die S. 41: Über Kann-Beschreibungen werden im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GeR 2001) die von Lernenden erreichten oder zu erreichenden sprachlichen Kompetenzen abgebildet und benannt. Kann-Beschreibungen sind folgendermaßen formuliert: „Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung)“ (aus GeR, A2). Auch Wortschatz und Grammatik, pragmatische Kompetenzen wie Kohärenz oder funktionale Kompetenzen sowie die Flüssigkeit der Sprachbenutzung werden im GeR über die Kann-Beschreibungen abgebildet.

Kettenübung, die S. 59: Einfache und effektive Übung, bei der eine Frage an den Banknachbarn (Tisch-, Kreisnachbarn) weitergegeben wird. Schüler A: „Ich bin im Mai geboren. Und du?“ Schüler B: „Ich bin im Juni geboren. Und du?“ Schüler C: „Ich auch. Ich bin auch im ...“ usw. Die Übung kann variiert werden, indem ein Schüler einem anderen einen Ball zuwirft, indem (vor allem bei Tischen) mehrere Ketten gebildet werden oder indem ein Schüler namentlich gefragt wird.

kommunikative Fertigkeiten (Pl.) → Fertigkeiten

kommunikative Lehrwerke (Pl.) S. 14: Lehrwerke, mit denen vor allem die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben erworben werden sollen. Bahnbrechend für Deutsch als Fremdsprache waren die Lehrwerke *Deutsch aktiv* und *Themen*.

kommunikativer Ansatz, der S. 13: Die Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik seit Anfang der 1970er-Jahre, bei der es darum ging, die kommunikativen Fertigkeiten vor allem für die Alltagskommunikation zu erwerben.

Kurzzeitgedächtnis, das S. 106: Hier werden Informationen zwischen fünf Sekunden und 20 Minuten gespeichert (→ Langzeitgedächtnis).

L ...

Langzeitgedächtnis, das S. 101: Nach dem Drei-Speicher-Modell werden Informationen im Ultrakurzzeitgedächtnis zwischen wenigen Sekundenbruchteilen bis zu zwei Sekunden gespeichert, bevor sie über das Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis gelangen und dort dann fest gespeichert werden und abrufbar sind (→ Kurzzeitgedächtnis).

Lehreraktivität, die S. 72: Alle unterrichtlichen Handlungen des Lehrenden, wie z. B. Aufgaben stellen oder die Lernenden im Rahmen einer Gruppenarbeit unterstützend beraten.

Lehrplan, der S. 16: Auswahl und Strukturierung der Lehrinhalte in den einzelnen Fächern und Schulstufen nach bestimmten Unterrichtszielen mit Angabe der Wochen- und Jahresstunden (→ Curriculum, → Rahmenrichtlinien).

Lernaktivität, die S. 54: Lernaktivitäten sind Handlungen, die der Lernende selbst ausführt mit dem Ziel zu lernen.

Lernen, das

– **bewusstes L. S. 13:** Der Schüler versteht die Zusammenhänge und kann aus dem Gelernten Konsequenzen ziehen (z. B. weiß er, dass die Ableitung *-bar* besagt, dass das im Verb ausgedrückte Geschehen möglich/erlaubt ist: *Der Pilz ist essbar.* = Er kann/darf gegessen werden.).

– **entdeckendes L. S. 23:** Der Schüler entdeckt eine Regel, einen Zusammenhang usw. selbst (und bekommt diese nicht vom Lehrer mitgeteilt); entdeckendes L. geschieht jedoch meist nicht von selbst, sondern wird durch bestimmte Vorgaben gelenkt, z. B. durch die Art der Präsentation oder der Fragestellung, durch entsprechende Raster, die ergänzt werden sollen, usw.

– **imitatives L. S. 13:** Der Schüler ahmt ein Vorbild/Modell nach. Dieses Modell kann der Lehrer sein, der dem Schüler einen Satz vorspricht, den dieser nachspricht, es kann ein Sprecher auf einem Tonträger sein. Imitatives L. geschieht auch durch Abschreiben von Texten; häufig ist damit auch „auswendig lernen“ verbunden.

– **intentionales L. S. 99:** Absichtsvolles, bewusstes, zielgerichtetes Lernen durch geplantes Handeln (z. B. Vokabeln lernen).

– **inzidentielles L. S. 99:** Beiläufiges Lernen durch Nachahmen, Handeln oder Lernen ohne konkrete Absicht.

Lernphasenmodell, das S. 127: Methode, bei der Unterricht in die vier Phasen Einführung, Präsentation, Semantisierung und Üben eingeteilt wird, sodass die Lernenden das angestrebte Lernziel erreichen.

Lernpsychologie, die S. 14: Wissenschaft, die sich mit den Lernprozessen beschäftigt.

Lernstrategie, die S. 15: Plan oder Lerntechnik, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen (z. B. Wortgruppen bilden, um Wörter besser lernen und behalten zu können) (→ Lerntechnik).

Lerntechnik, die S. 15: Bestimmte Fertigkeit, um etwas zu lernen (z. B. der Schüler schreibt Wortkarten, um Vokabeln zu lernen) (→ Lernstrategie).

Lernziel, das S. 17: Kompetenz, die ein Lernender am Ende einer Unterrichtseinheit erreicht hat bzw. erreicht haben sollte. Es handelt sich also um bewusst angestrebte Veränderungen im Lernenden. Neben allgemeinen Lernzielen (z. B. die Schüler sollen selbstständig und kritisch denken lernen) gibt es fachliche Lernziele (z. B. die Schüler sind in der Lage, auf Deutsch nach dem Weg zu fragen), grammatische Lernziele (z. B. bestimmte Regeln kennen, bestimmte Strukturen anwenden können), Lernziele in Bezug auf den Wortschatz (z. B.

Wortschatz zum Thema „Familie“ oder „Umwelt“ usw.). Lernziele können auch auf bestimmte (→) Fertigkeiten gerichtet sein (z. B. Kommunikation in verschiedenen Alltagssituationen oder Schreiben bestimmter Gebrauchstexte usw.). Neben dem Begriff *Lernziel* finden Sie in der neueren Literatur auch die Bezeichnung (→) *Kann-Beschreibung* (aus dem Englischen *can do*) und vereinzelt auch *Kompetenz*.

M ...

Material, das S. 61: Texte, Hörtexte, Übungen und Aufgaben u. Ä., an und mit denen Unterricht gestaltet wird und Lernende Aktivitäten ausführen mit dem Ziel zu lernen.

Medien/Hilfsmittel (Pl.) S. 40: Technische Hilfsmittel zur Übertragung von Informationen beim Lernen. Für den Lehr- und Lernkontext und die Didaktische Analyse unterscheidet man Medien in Bezug auf die von ihnen angesprochenen Sinne: auditive (z. B. CD-Player), visuelle (z. B. Bücher, Arbeitsblätter), audiovisuelle Medien (z. B. DVD-Player, Videogerät, Laptop mit Beamer).

Memorisierungsübung, die S. 129: Wörter, Strukturen und Redemittel werden durch intensives inhaltsbezogenes Üben auswendig gelernt.

Mesomethodik, die S. 58: Überlegungen zur Mesomethodik umfassen nach H. Meyer (2004, 2009) drei Dimensionen methodischen Handelns: 1. die Sozialformen, 2. die Handlungsmuster (wie z. B. die Arbeit an der Tafel oder das Lehrergespräch) und 3. Verlaufsformen des Unterrichts (wie z. B. den Einstieg in das Thema u. a.).

Metasprache, die S. 131: Die Sprache, mit der Aussagen über eine Sprache, in unserem Fall Deutsch als Fremdsprache, gemacht werden (z. B.: „Im Deutschen gibt es drei Artikel.“).

Modell Didaktische Analyse (Modell DA), das → Didaktische Analyse

Mikromethodik, die S. 58: Der Begriff stützt sich in dieser Fernstudieneinheit auf die Definition von H. Meyer (2004, 2009), nach der Mikromethodik kleine und kleinste, oft nur ein oder zwei Sekunden dauernde Lehr- und Lerneinheiten umfasst. Lehrer und Lernende gestalten sie mithilfe von routinemäßig beherrschten (→) Inszenierungstechniken.

Mnemotechnik, die S. 157: Merkhilfen (Eselsbrücken), z. B. als Merksatz, Reim, Schema, Bild-Wort-Assoziationen oder Grafik.

O ...

offene Übungen (Pl.) → Übungen

P ...

Pattern drill, der S. 28: *pattern* (engl. = Muster, Schema). Bestimmte Strukturmuster (sich wiederholende Laute, Wörter und Sätze) werden stark gesteuert und nach einem festgelegten stereotypen Schema eingeübt (Drill) (z. B. *Wohin gehst du?/Schule – Ich gehe in die Schule. Wohin gehst du?/Garten – Ich gehe in den Garten* usw.).

PPP-Modell (Presentation – Practice – Production), das S. 72: Nach diesem Modell sind Grammatikerklärungen in die Übungsphase eingebettet. Vor der Übungsphase werden die neuen sprachlichen Mittel oder grammatischen Formen im Rahmen eines Textes präsentiert, die dann nachher systematisch erklärt, geübt und schließlich frei angewendet werden sollen.

Pragmalinguistik, die S. 14: Bereich der Linguistik, der sich mit Sprache als besonderer Form des menschlichen Handelns beschäftigt.

Präsentation (Präsentationsphase), die S. 17, 73, 80: In der Phase der Präsentation wird ein für die Lernenden neuer Stoff vorgestellt: Der Lernstoff erscheint in einem Hör- oder Lesetext, in einer Grafik, implizit auch in einem

Foto oder in einem Schaubild usw. In der Unterrichtsphase *Präsentation* geht es darum, dass die Lernenden das Angebotene global verstehen können.

produktiv S. 74: Bezeichnet den Charakter einer sprachlichen Tätigkeit. Zu den produktiven Aktivitäten gehören das – in der Regel freie – Sprechen und Schreiben.

produktiver Wortschatz, der → Wortschatz

Projektarbeit, die S. 23: Die Schüler arbeiten gemeinsam an einem Projekt, das oft auch fächerübergreifend ist (z. B. Internet-Spiel mit einer Partnergruppe aus einem anderen Land; Lerntagebuch der ganzen Klasse; Recherche: Deutsches im eigenen Land suchen usw.).

R ...

Rahmenrichtlinien (Pl.) S. 16: Sie geben einen allgemeinen Rahmen vor (z. B. für alle Fremdsprachen), nach dem der Unterricht ausgerichtet wird (Prinzipien der Unterrichtsgestaltung, z. B. „Die gehörte und gesprochene Sprache hat Vorrang gegenüber der geschriebenen bzw. literarisch überlieferten Sprache“) (→ Lehrplan, → Curriculum).

Ratestrategien (Pl.) S. 64: Strategien, die einem Schüler helfen, Unbekanntes zu verstehen (z. B. bei einem unbekanntem Wort den Kontext zu Rate ziehen).

Referenzrahmen, der → Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

Redemittel, das S. 73: Sprachliches Realisierungsmittel eines Sprechaktes (z. B. gibt es zu dem Sprechakt „nach dem Weg fragen“ folgende Redemittel: *Entschuldigen Sie, können Sie mir sagen ...?, Wie komme ich am besten ...?, Ich habe eine Frage: ...?*).

reproduktiv S. 73: Bezeichnet den Charakter einer sprachlichen Tätigkeit. Zu den reproduktiven Aktivitäten gehören Übungen, bei denen zur Verfügung gestelltes Sprachmaterial eingesetzt bzw. variiert wird. Meist handelt es sich um (→) geschlossene oder (→) halb offene Übungen.

rezeptiv S. 73: Bezeichnet den Charakter einer sprachlichen Tätigkeit. Zu den rezeptiven Fertigkeiten gehören das Hören (auditive rezeptive Fertigkeit), das Lesen (visuelle rezeptive Fertigkeit) und das Sehen (audiovisuelle Rezeption oder auch Sehverstehen).

rezeptiver Wortschatz, der → Wortschatz

Rollenspiel, das S. 17, 59: Mehrere Lernende übernehmen eine bestimmte Rolle und stellen eine Situation szenisch nach. Dies dient im Sprachunterricht der Einübung von Kommunikationssituationen.

S ...

Sammeln-Ordnen-Systematisieren/SOS S. 120: Verfahren, nach dem die Lernenden die Regelmäßigkeit von grammatischen Strukturen selbst entdecken. Um eine Struktur bewusst zu machen, werden verschiedene Varianten dieser Struktur aus einem Text herausgesucht, gemeinsam geordnet, um dann daraus eine Regel abzuleiten.

Semantisierung (Semantisierungsphase), die S. 73, 90: Auf der Wort- und Satzebene wird die Bedeutung von unbekanntem sprachlichen Einheiten ermittelt, auf der Textebene wird dem Text Sinn und Bedeutung gegeben. Innerhalb des Phasenmodells handelt es sich um die Phase, in der bereits präsentierte neue Strukturen oder Inhalte bewusst gemacht und vermittelt werden. Dabei geht es jedoch nicht darum, dass die Lernenden alles verstehen oder gar alles erklären können. Sie sollen auf den beiden Ebenen so global wie möglich und so detailliert wie nötig verstehen.

Sozialform, die S. 13, 56: Art der Zusammenarbeit im Unterricht: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Projektgruppe, Plenum usw.

Soziokultur, die S. 12: a) Das kulturelle Wertesystem von gesellschaftlichen Gruppen (z.B. das sexuelle Verhalten von deutschen Jugendlichen); b) Soziale Verhältnisse und kulturelle Werte einer ganzen Gesellschaft (z.B. in Deutschland einerseits, in Mexiko andererseits).

soziokulturelle Unterschiede (Pl.) S. 91: Unterschiedliche kulturelle und soziale Bedingungen in verschiedenen Ländern (z.B. die unterschiedliche Situation arbeitsloser Jugendlicher in Deutschland, die durch Maßnahmen der Agentur für Arbeit gefördert werden, und in Brasilien, wo es keine solche Institution gibt).

Stationenlernen, das S. 59, 127: Unterrichtsaktivität, bei der die Lehrkraft an mehreren Stellen im Unterrichtsraum ganz unterschiedliche Aufgaben auslegt, die von den Lernenden selbstständig und in Eigenverantwortung bearbeitet werden.

subjektive Theorien (Pl.) S. 120: Theorien, die jemand vertritt, die nicht unbedingt mit dem wissenschaftlichen Diskussionsstand übereinstimmen (z.B. „Ich finde es wichtig, dass die Schüler erst einmal solide Grammatikkenntnisse erwerben.“).

T ...

Taxonomie von Lernzielen, die S. 42: Ordnungstheorie, nach der Lernziele, Lernverfahren, Testaufgaben usw. ausgewählt, entwickelt und systematisiert werden können.

Teilfertigkeit, die S. 94: Für die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben werden Teilfertigkeiten, wie z.B. Grammatikkenntnisse, Wortschatzwissen benötigt.

Textverständnis, das

– **Detailverständnis S. 83:** Die Schüler verstehen alle Details eines Lese- oder Hörtextes.

– **Globalverständnis S. 83:** Die Schüler verstehen das Wichtigste (die Hauptaussage, den Hauptinhalt) eines Lese- oder Hörtextes.

U ...

Üben, das S. 73: Es ist eine der vier Phasen, in die sich der Lernprozess der Lernenden sinnvollerweise gliedern lässt. In der Übungsphase wenden die Lernenden die neuen sprachlichen Mittel an, die vorher eingeführt, präsentiert und semantisiert wurden.

Übungen (Übungstypen) (Pl.)

– **formorientierte Ü. S. 103:** Hier geht es primär um formale Korrektheit, weniger um kommunikatives Üben (z.B.: „Ergänzen Sie den Artikel: Das Buch liegt auf ____ Tisch.“).

– **geschlossene Ü. S. 73:** Hier gibt es nur eine richtige Lösung (z.B.: „Ergänzen Sie: Entschuldigung, wie komme ich _____ Bahnhof?“).

– **inhaltsbezogene Ü. S. 103:** Hier geht es um inhaltliche Aussagen (z.B.: „Was meinen Sie? Führen Sie den Satz weiter: Mir gefällt dieser Text, weil ...“).

– **offene Ü. S. 73:** Hier sind mehrere Lösungen möglich (z.B.: „Was antwortet B? A: Hallo, wie geht's? B: _____.“).

– **produktive Ü. S. 103:** Hier sollen die Lernenden selbst Sprache produzieren, also eigenständig formulieren.

– **reproduktive Ü. S. 73:** Hier sollen die Lernenden Sprache nur reproduzieren, also wiederholen.

– **stark gesteuerte Ü. S. 103:** Hier gibt es enge Vorgaben, die die Schülerausagen steuern (z.B.: „Schreibe mithilfe folgender Wörter eine Einladung: *nächster Mittwoch, mein Geburtstagsfest, 16 Uhr, herzlich einladen*“).

– **weniger stark gesteuerte Ü. S. 103:** Hier gibt es wenige Vorgaben, die dem Schüler mehr Möglichkeiten zu eigenen Lösungen lassen (z. B.: „Du hast bald Geburtstag und lädst deinen Freund/deine Freundin ein.“) (→ Aktivitäten/Übungen).

Übungsphase, die → Üben

Unterrichtseinheit, die S. 18: Eine in sich abgeschlossene Lerneinheit, in deren Rahmen das Erreichen eines bestimmten Lernziels geplant wird. Je nach Schulform und Kulturkreis können Unterrichtseinheiten zwischen 35 und 60 Minuten lang sein, also eine einzelne Unterrichtsstunde oder auch mehrere Unterrichtsstunden umfassen.

Unterrichtsphasen (Pl.) S. 113: Unterricht findet in der Regel in verschiedene methodische Abschnitte oder Phasen unterteilt statt, für die jeweils ein Teillernziel, bestimmte Lerner- bzw. Lehreraktivitäten, Sozialformen, der Einsatz von Medien und Lernmaterialien geplant sind. Diese Phasen bilden den methodischen Basisrhythmus des Unterrichts ab.

V ...

Verlaufsform, die S. 58: Einzelne Schritte im Unterricht, die das Grundmuster variieren: Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung/Evaluation.

vorentlastet/Vorentlastung, die S. 61, 73: Verstehenshilfen, die vor der Textbehandlung gegeben werden (um z. B. die „Last“ unbekannter Wörter zu beseitigen).

W ...

Wortschatz, der

– **produktiver W. S. 99:** Wörter, die die Schüler in gesprochenen oder geschriebenen Texten selbst verwenden sollen.

– **rezeptiver W. S. 99:** Wörter, die die Schüler nur verstehen sollen, wenn sie einen Text lesen oder hören.

7 Literaturhinweise

Fachliteratur

Zitierte Fernstudieneinheiten sind mit * vor dem Namen gekennzeichnet.

*BIMMEL, Peter/RAMPILLON, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin/München: Langenscheidt.

*BISCHOF, Monika/KESSLING, Viola/KRECHEL, Rüdiger (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Fernstudieneinheit 3. Berlin/München: Langenscheidt.

*BOHN, Rainer (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Fernstudieneinheit 22. Berlin/München: Langenscheidt.

*BOLTON, Sibylle (1996): *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschritts-tests in der Grundstufe*. Fernstudieneinheit 10. Berlin/München: Langenscheidt.

CRESS, Ulrike (2006): *Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile*. In: MANDL, Heinz/FRIEDRICH, Helmut Felix (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen etc: Hogrefe, S. 365–377.

*DAHLHAUS, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. Fernstudieneinheit 5. Berlin/München: Langenscheidt.

DERHARTUNIAN, Elzbieta (2006): *Einkaufen: Wortschatzwiederholung mal anders! Stationen zur Binnendifferenzierung beim Wortschatzlernen*. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 35/2006 „Stationenlernen“, S. 44–47.

DOYÉ, Peter (1988): *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/München: Langenscheidt.

DREKE, Michael/LIND, Wolfgang (2000): *Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.

DREKE, Michael/SALGUEIRO, Sofia (2000): *Wechselspiel Junior. Bilder und mehr. Interaktive Arbeitsblätter für junge Deutschlernende*. Berlin/München: Langenscheidt.

FAUSER, Peter u. a. (1983): *Lernen mit Kopf und Hand*. Weinheim: Beltz.

FISCHER, Andreas (2007): *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Mit CD-ROM. Leipzig: Schubert-Verlag.

*FUNK, Hermann/KOENIG, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 1. Berlin/München: Langenscheidt.

FREMDSPRACHE DEUTSCH. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, H. 3/1990: „Wortschatzarbeit“. Hrsg. von Goethe-Institut, Hans-Jürgen KRUMM, Gerhard NEUNER, Hans-Eberhard PIEPHO. München: Klett Edition Deutsch.

FREMDSPRACHE DEUTSCH. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, H. 25/2002: „Motivation im Deutschunterricht“. Hrsg. von Peter BIMMEL. Stuttgart: Klett International.

GEBAUER, Monika u. a. (1977): *Praxis der Unterrichtsvorbereitung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.

GREVING, Johannes/PARADIES, Liane (1996): *Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen.

- GROTJAHN, Rüdiger (2007): *Lernstile/Lernertypen*. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke, S. 326–331.
- HÄUSSERMANN, Ulrich/PIEPHO, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- HELBIG, Gerhard u. a. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter.
- KAST, Bernd/SIXT, Dieta/WARGER, Freek (1990): *Die Lernmaschine*. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 3/1990 „Wortschatzarbeit“. München: Ernst Klett Verlag und Goethe-Institut, S. 54, 55.
- *KAST, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. Berlin/München: Langenscheidt.
- KLAFKI, Wolfgang (1962): *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. In: KLAFKI, Wolfgang u. a.: *Didaktische Analyse*. Hannover: Schroedel.
- *KLEPPIN, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. Berlin/München: Langenscheidt.
- KLEINSCHROTH, Robert (1992): *Sprachenlernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- KOLB, David A. (1984): *Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- KWAKERNAAK, Erich (1981): *Een fasenmodel voor het vreemde-talenonderwijs*. In: *Levende Talen* 358/1981, S. 1–35.
- MEYER, Hilbert (1987a): *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Frankfurt/M.: Scriptor.
- MEYER, Hilbert (1987b): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt/M.: Scriptor.
- MEYER, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- MEYER, Hilbert (2009): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- *MÜLLER, Bernd-Dietrich (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8. Berlin/München: Langenscheidt.
- MÜLLER-FOHRBRODT, Gisela u. a. (1978): *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- *NEUNER, Gerhard/HUNFELD, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudieneinheit 4. Berlin/München: Langenscheidt.
- NEUNER, Gerhard u. a. (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- PARADIES, Liane/LINSER, Hans Jürgen (2008): *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- PASHLER, Harold/McDANIEL, Mark/ROHRER, Doug/BJORK, Robert (2008): *Learning Styles: Concepts and Evidence, Psychological Science in the Public Interest*, 9, S. 106–119.
- REISENER, Helmut (1989): *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. Ismaning: Hueber.

- SCHELLER, Ingo (1981): *Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie für Deutsch, Sozialkunde, Geschichte, Geographie, Kunst*. Frankfurt/M.: Scriptor.
- *SCHWERDTFEGGER, Inge C. (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Fernstudieneinheit 29. Berlin/München: Langenscheidt.
- SLAVIN, R. E. (1990): *Research on cooperative learning: Consensus and controversy*. *Educational Leadership* 47(4), S. 52–54.
- TÖNSHOFF, Wolfgang: *Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Teil 1: Heft 4/2004, S. 227–231, Teil 2: Heft 1/2005, S. 13–17. Berlin/München: Langenscheidt.
- VESTER, F. (1998): *Denken, Lernen, Vergessen*. München: dtv.
- WESTHOFF, Gerard (1981): *Inleiding en model didactische analyse*. Utrecht: Pedagogisch didactisch instituut voor de leraarsopleiding.
- WESTHOFF, Gerard (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. Ismaning: Hueber.
- *WESTHOFF, Gerard (1997): *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. Berlin/München: Langenscheidt.
- WESTHOFF, Gerard (2008): *Über die Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben*. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 38/2008 „Sprachen lernen – Theorien und Modelle“. Ismaning: Hueber, S. 12–18.
- WICKE, Rainer E. (2006): *Stationenlernen – Was ist das eigentlich?* In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 35/2006 „Stationenlernen“, S. 5–13.
- *ZIEBELL, Barbara/SCHMIDJELL, Annegret (erscheint 2011): *Unterrichtsbeobachtung, Lehrerverhalten und kollegiale Beratung*. Fernstudieneinheit 32. Berlin/München: Langenscheidt.
- ZIMMER, Hubert, D. (1989): *Antizipationsprozesse. Voraussetzung für verstehendes Hören und Lesen*. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AKDaF)/Regensburg, 28, S. 31–38.
- ZIMMERMANN, Günther (1990): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. Ismaning: Hueber.
- ZIMMERMANN, Günther/WISSNER-KURZAWA, Elke (1985): *Grammatik lehren. Lernen. selbstlernen*. Ismaning: Hueber.

8 Quellenangaben

Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache

- Aussichten* A1.1. Kurs- und Arbeitsbuch (2009). Von Lourdes ROS u.a. Stuttgart: Klett, S. 41.
- Berliner Platz* 1. Lehrerhandreichungen (2003). Von Anne KÖKER. Berlin/München: Langenscheidt, S. 14.
- deutsch.com* 1. Kursbuch A1 (2008). Von Gerd NEUNER (Hrsg.). Ismaning: Hueber, S. 34, 45, 70, 75.
- em neu Hauptkurs*. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe B2 (2008). Von Michaela PERLMANN-BALME und Susanne SCHWALB. Ismaning: Hueber, S. 102.
- geni@l*. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A1 (2002). Von Hermann FUNK u.a. Berlin/München: Langenscheidt, S. 36, 39.
- geni@l*. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Lehrerhandbuch A1 (2003). Von Hermann FUNK u.a. Berlin/München: Langenscheidt, S. 50, 51.
- geni@l*. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A2 (2003). Von Hermann FUNK u.a. Berlin/München: Langenscheidt, S. 6, 9, 79.
- Ideen*. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch A1 (2008). Von Wilfried KRENN und Herbert PUCHTA. Ismaning: Hueber, S. 50, 107, 108, 110.
- Ideen*. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch A1 (2008). Von Wilfried KRENN und Herbert PUCHTA. Ismaning: Hueber, S. 120, 124, 125.
- Lagune*. Kursbuch A1. Deutsch als Fremdsprache (2006). Von Hartmut AUFDERSTRASSE u.a. Ismaning: Hueber, S. 23, 49.
- Locke und Dabbe proben die Verständigung*. Ein Videokurs Deutsch als Fremdsprache. Begleit- und Arbeitsbuch (1993). Von Helmut MÜLLER und Bernd KAST. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 145.
- Logisch!* Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A1 (2009). Von Ute KOITHAN u.a. Berlin/München: Langenscheidt, S. 102.
- Logisch!* Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch A1 (2009). Von Cordula SCHURIG u.a. Berlin/München: Langenscheidt, S. 91, 92.
- Logisch!* Deutsch für Jugendliche. Lehrerhandbuch A1 (2009). Von Sarah FLEER. Berlin/München: Langenscheidt, S. 50, 89.
- Optimal* A1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch (2004). Von Martin MÜLLER u.a. Berlin/München: Langenscheidt, S. 3, 30, 34, 37.
- Optimal* A2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch (2005). Von Martin MÜLLER u.a. Berlin/München: Langenscheidt, S. 14.
- Passwort Deutsch*. Der Schlüssel zur deutschen Sprache. Lehrerhandbuch 1 (2001). Von Nicole ZEISIG und Anneliese GHAHRAMAN-BECK. Stuttgart: Klett International, S. 4.
- Prima* A1. Deutsch für Jugendliche. Bd. 2. Kursbuch (2008). Von Friederike JIN und Lutz ROHRMANN. Berlin: Cornelsen, S. 14, 52, 53.
- Prima* A1. Deutsch für Jugendliche. Bd. 2. Arbeitsbuch (2008). Von Friederike JIN und Lutz ROHRMANN. Berlin: Cornelsen, S. 51.
- studio d*. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A1 (2006). Von Hermann FUNK u.a. Berlin: Cornelsen, S. 126.

studio d. Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsvorbereitung interaktiv A1 (2005). Von Hermann FUNK u. a. Berlin: Cornelsen.

Stufen International 1 (1995). Von Anne VORDERWÜLBECKE und Klaus VORDERWÜLBECKE. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 103.

Tangram aktuell A1/1. Kursbuch und Arbeitsbuch, Lektion 1–4 (2004). Von Rosa-Maria DALLAPIAZZA u. a. Ismaning: Hueber, S. 43–47, 52, 53.

Tangram aktuell 1. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch A1/1, Lektionen 1–4 (2005). Von Ina ALKE u. a. Ismaning: Hueber, S. VII.

Team Deutsch. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A1 (2008). Von Ursula ESTERL u. a. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 21.

Team Deutsch. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch A1 (2008). Von Ursula ESTERL u. a. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 19–21.

Wegweiser. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Bd. 2 „Weiter geht’s“. Lehrbuch (1994). Von Alvaro CAMÚ u. a. Santiago: Goethe-Institut, S. 15.

Wegweiser. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Bd. 2 „Weiter geht’s“. Arbeitsbuch (1994). Von Alvaro CAMÚ u. a. Santiago: Goethe-Institut, S. 25–27.

Ziel B2. Deutsch als Fremdsprache (2008). Bd. 1. Von Rosa-Maria DALLAPIAZZA u. a. Ismaning: Hueber, S. 18.

Fachliteratur

KAST, Bernd/SIXT, Dieta/WARGER, Freck (1990): *Die Lernmaschine*. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 3/1990 „Wortschatzarbeit“. München: Ernst Klett Verlag und Goethe-Institut, S. 54, 55.

MEYER, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen/Scriptor, S. 75, 77, 107.

MEYER, Hilbert (2009): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen/Scriptor, S. 38, 230–235.

Sonstige

Süddeutsche Zeitung vom 17.07.1989, S. 22.

Angaben zu den Autoren

Peter Bimmel arbeitet als Fremdsprachendidaktiker am Institut für die Lehreraus- und -fortbildung (ILO) der Universität Amsterdam. Dissertation zum Thema „Training und Transfer von Lesestrategien“ (1999). Mitautor des niederländischen Jugendlernenlehrwerks für DaF *So isses*. Mitherausgeber der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*. Mitautor der Fernstudieneinheit 18 *Deutschunterricht planen*.

Arbeitsschwerpunkte: Methodik-Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Lernerautonomie und Lernstrategien, Motivation im Fremdsprachenunterricht, Kooperatives Lernen.

Bernd Kast war drei Jahre als Studienrat, danach 15 Jahre als Dozent für Deutsche Sprache und Literatur an einer pädagogischen Hochschule in Utrecht/Niederlande tätig. Von 1987 bis Anfang 2006 arbeitete er in verschiedenen Bereichen im Goethe-Institut.

Gerhard Neuner war bis 2005 Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel. Er war in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden im Bereich DaF tätig.

Arbeitsschwerpunkte: Curriculumforschung und -entwicklung; Lehrmedienforschung und -entwicklung; Landeskundedidaktik; Unterrichtsforschung und Entwicklung neuer Lehr- und Lernverfahren.

Veröffentlichungen u. a.: Mitautor mehrerer Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache (u. a. *Deutsch aktiv* und *Deutsch aktiv Neu*; *Deutsch konkret*; *Neuer Start*; *sowieso*); Mitautor von Fachbüchern (u. a. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (1981); *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (1994) und mehrerer Fernstudieneinheiten (*Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*; *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*) und zahlreicher Beiträge in Fachzeitschriften, Handbüchern usw. Herausgeber wissenschaftlicher Buchreihen, Mitherausgeber der Fachzeitschrift *Fremdsprache Deutsch*.

Übersicht über die Sequenzen der DVD

Sequenz	Ort	Zeit/Min.
1 von 6	Schule Lissabon	1:51
2 von 6	Schule Lissabon	3:42
3 von 6	Schule Lissabon	1:39
4 von 6	Schule Lissabon	3:17
5 von 6	Schule Lissabon	5:22
6 von 6	Schule Lissabon	6:57
1 bis 6	Schule Lissabon	22:48
1 von 5	Schule Krakau	5:25
2 von 5	Schule Krakau	4:11
3 von 5	Schule Krakau	3:47
4 von 5	Schule Krakau	19:38
5 von 5	Schule Krakau	5:04
1 bis 5	Schule Krakau	38:05



DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE ERFOLGREICH UNTERRICHTEN

DIE ZUSATZQUALIFIKATION FÜR IHREN BERUFLICHEN ERFOLG
FERNSTUDIENPROGRAMM „DEUTSCH UNTERRICHTEN“

Mit unseren Fernstudienkursen erwerben Sie eine wertvolle Qualifikation, die sich bei Bewerbungen als Pluspunkt bewährt hat.

UNSERE FERNSTUDIENKURSE

- Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts
- Grundlagen und Konzepte des DaF-Unterrichts
- Grundfertigkeiten DaF
- Multimedia-Führerschein DaF

MEHR ERFAHREN SIE UNTER WWW.GOETHE.DE/FERNSTUDIENKURSE

Goethe-Institut e. V.
Bereich Multimedia und Fernlehre

Dachauer Straße 122, 80637 München, Telefon: 0800 1800 800 (gebührenfrei)
oder +49 (0) 89 15921 560, E-Mail: fernlernen@goethe.de

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

Weiterbildende Fernstudienkurse Deutsch als Fremdsprache



praxisnah • lernerfreundlich • individuell

iwd

Institut zur Weiterbildung
in Deutsch als Fremdsprache
an der Universität Kassel

Tel. +49 (0)561 804 33 03 • Fax +49 (0)561 804 33 75
fernkurs@uni-kassel.de • www.fernstudium-daf.de

IWD, c/o Universität Kassel, FB 02 DaF - Fernstudienkurs, D - 34109 Kassel

77 m
44 m



© und © Goethe-Institut München, 2011. Alle Urheber- und Leistungsschutzrechte vorbehalten. Kein Nachdruck, Verbreitung oder öffentliche Wiedergabe ohne schriftliche Genehmigung des Goethe-Instituts München. All rights of the producer and of the owner of the reproduced work reserved. Unauthorised copying, hiring, lending, public performance and broadcasting of this work is prohibited. Reproduction, distribution, sale, rental, copying, reproduction, public performance and broadcasting of this work is prohibited without the written permission of the Goethe-Institut München.

978-3-12-606496-5
DVD-Video

Deutschunterricht planen
NEU
Fernstudieneinheit 18

DVD VIDEO

LEHR-
Programm
Klett
Langenscheidt

Klett Langenscheidt

Gesamtlauzeit:
60 Min.

Die vier
Fertigkeiten

Grammatik-
vermittlung

Landeskunde-
didaktik

Fehler-
didaktik

Lehrverhalten

Lehrwerk-
analyse

Lern- und Leis-
tungskontrolle

Medieneinsatz

Angewandte
Linguistik

Das Fernstudienprojekt

Ein Angebot zur Fort- und Weiterbildung
im Bereich Deutsch als Fremdsprache
und Germanistik

Als

- Fernstudienmaterial
- Seminarmaterial

Mit

- Anerkennungsmöglichkeiten
- Hochschulzeugnissen
- Zeugnissen
- Abschlusstests

Für

- Deutschlehrer/innen
- Hochschulgermanisten
- Studierende
- Ausbilder
- Fortbilder

- In Deutschland
- Im Ausland

- Zum Selbststudium

Zur

- Lehrerausbildung
- Lehrerfortbildung
- Lehrerumschulung
- Lehrerweiterbildung

Textarbeit

Übungsformen

Sozialformen

Unterrichts-
beobachtung

Unterrichts-
planung

Fremdsprachen-
lernprozesse

Literatur-
didaktik

Lern- und Ar-
beitstechniken

Methoden des
DaF-Unterrichtes

Amazon Fulfillment Po
55-040 Bielany Wrocławskie 94859
Bimmel: Deutschunterricht planen Neu+DVD
KNV 32 837 091 978-3-12-606496-5 WG 1724
LS 5444068 vom 07.04.18 BZ SWPYAYQO
9 783126 064965
83126 064965