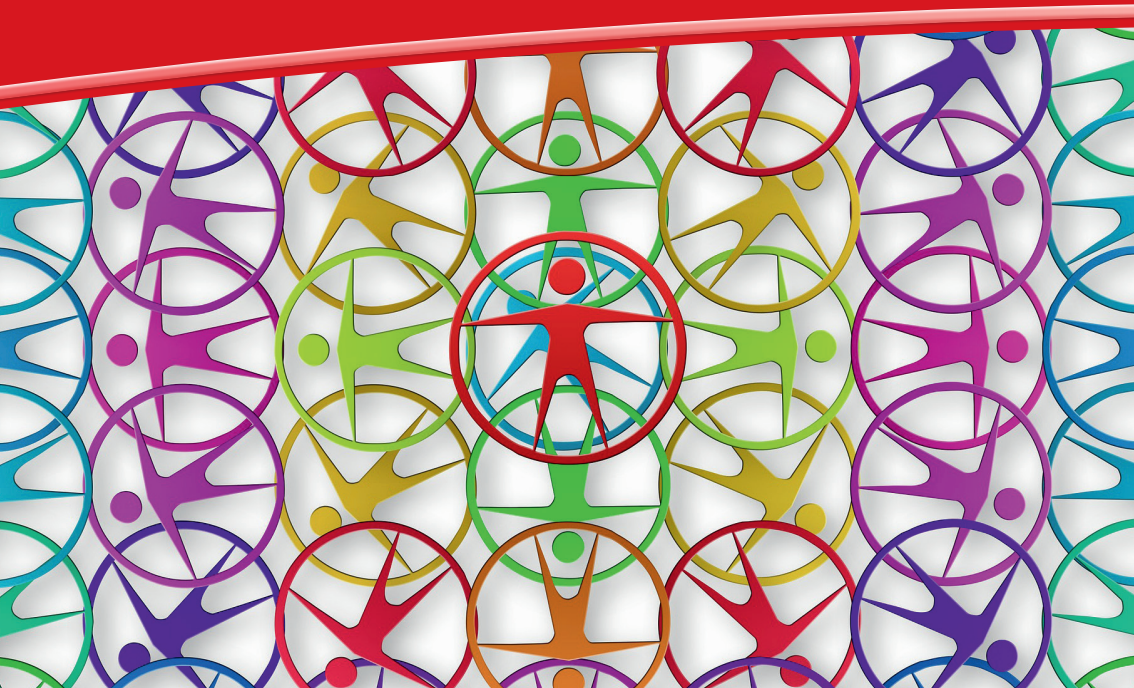


Wolfgang Gehring

Fremdsprache Deutsch (DaF/DaZ) unterrichten

2. Auflage



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink • Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen – Böhlau • Wien • Köln

Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto

facultas • Wien

Haupt Verlag • Bern

Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck • Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag • Tübingen

Psychiatrie Verlag • Köln

Ernst Reinhardt Verlag • München

transcript Verlag • Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer • Stuttgart

UVK Verlag • München

Waxmann • Münster • New York

wbv Publikation • Bielefeld

Wochenschau Verlag • Frankfurt am Main

Wolfgang Gehring

Professor für Fremdsprachendidaktik am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Oldenburg.

Wolfgang Gehring

Fremdsprache Deutsch (DaF/DaZ) unterrichten

Eine kompetenzorientierte Methodik

2., aktualisierte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2023.K. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Abbildung Umschlagseite 1: CC0 Creative Commons/pixabay.de.

Einbandgestaltung: Agentur Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5030

ISBN 978-3-8385-6038-0 digital

ISBN 978-3-8252-6038-5 print

Inhalt

Vorwort	7
Vorwort zur 2. Auflage	8

Standards, Bedingungen, Anforderungen

1 Zweitsprache/Fremdsprache	9
2 Guter Unterricht	15
3 Guter Fremdsprachenunterricht	19
4 Lernaltersprache	27
5 Altersgemäßheit	33
6 Verständlichkeit	39
7 Aktivierung	45
8 Kompetenzaufbau	53
9 Sprachlehrmethoden	59
10 Unterrichtsplanung	67

Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen

11 Aussprache	77
12 Wortschatz	81
13 Grammatik	87
14 Hörverstehen	93
15 Leseverstehen	101
16 Schreiben	107
17 Literalität	117
18 Mündliche Interaktion	125
19 Sprachliche Sensibilität	133
20 Kulturelle Lernanlässe	145
21 Dramapädagogisches Arbeiten	151

Arrangements, Formate, Umgebungen

22 Künstlerische Szenarien	155
23 Außerschulische Lernorte	161
24 Forschendes Lernen	167
25 Diversität	173
26 Mehrsprachigkeit	181
27 Lernförderung	191

Strategien, Verfahren, Bedarfe

28	Methodenvielfalt	199
29	Medieneinsatz	205
30	Lehrwerknahe Planung	213
31	Lerntätigkeit Fernsehen	221
32	Leistungseinschätzung	227
33	Rückmeldungen	235
34	Sprachvermittlung für Zugewanderte	239

Verzeichnisse

35	Literaturverzeichnis	245
36	Index	255

Vorwort

In diesem Band sind zu aktuellen Problemen der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. als Zweitsprache (DaZ) methodische Vorgehensweisen zusammengestellt. Es geht also weniger darum, theoretische Fragestellungen zu entfalten. Versucht wurde, darzustellen, wie man bei der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung auf die von der didaktischen Theorie identifizierten Lehr- und Lernprobleme methodisch reagieren kann. Letztere werden zusammenfassend skizziert, als einstimmende Theoriegerüste vor den konkret methodischen Fragestellungen.

Die Vielfalt an Ausgangsbedingungen der Lernenden im Inland hat zu einem deutlich erhöhten Bedarf an Unterrichtsangeboten für Deutsch als einer Sprache geführt, die sich Menschen nach der Erstsprache bzw. Muttersprache aneignen. Entsprechend soll dieser Band allen Lehrkräften eine Hilfe sein, die sich gezielt und zügig auf die methodische Planung, Gestaltung und Durchführung von Unterricht in DaF/DaZ vorbereiten möchten.

Die Diversität wirkt sich auch auf schulische Lernumgebungen aus. Lehrkräfte aller Fächer stehen heute vor der Aufgabe, methodische Konzepte in ihren Klassen zu realisieren, die sprachfördernd für DaF/DaZ-Lernende sind. Besonders gefordert sind Fremdsprachenlehrkräfte, die in den Schulkollegien zu Recht als Fachkräfte gelten und damit Ansprechpartner für alle Belange des Sprachenlernens sind. Der Band soll beiden Fachgruppen Anregungen dafür liefern, wie sich die Lehr- und Planungsstrategien des eigenen Faches erweitern bzw. mit den Bedarfen eines sprachfördernden DaF/DaZ-Unterrichts in Einklang bringen lassen.

Für Studierende für ein Lehramt kann der Band ein Angebot sein, sich mit theoriegeleiteten methodischen Ansätzen fremd- und zweitsprachlicher Lernszenarien zu beschäftigen.

Die methodischen Erwägungen und die expliziten Aufgabenbeispiele wurden für den Unterricht in DaF bzw. DaZ konzipiert (vgl. Kap. 1). Strukturell sind sie auf Vermittlungskontexte weiterer europäischer Sprachen übertragbar. Insofern sieht sich der Band einer Fremdsprachendidaktik verpflichtet, die den Gegenstand ihres Interesses weder auf eine bestimmte Form der Sprachaneignung noch auf die Aneignung einer bestimmten europäischen Sprache begrenzt.

Vorwort zur 2. Auflage

Da sich Struktur und inhaltliche Schwerpunkte dieses Bandes bewährt haben, mussten für die vorliegende 2. Auflage nur einige wenige Ergänzungen vorgenommen werden. Um der Bedeutung von Aktivierung und Methodenwechsel gerecht zu werden, habe ich zusätzliche Anregungen für kooperative Sprachproduktionen in aufgabenbasierten Kontexten aufgenommen. Es findet sich nun auch eine Veranschaulichung für die Umsetzung von Analysekomponenten. Im Buch werden sie bei der Planung von Aktivierungsmaßnahmen empfohlen. Das Kapitel zur Unterrichtsplanung enthält jetzt eine Planungsschart. Sie zeigt anhand einer Unterrichtsskizze exemplarisch auf, wie einzelne Aspekte eines Entscheidungsfeldes im Entwurf realisiert werden. Im Beispiel sollen sie auch deutlich machen, wie ein bereits entwickelter Unterrichtsplan nochmals im Hinblick auf seine Komponenten überprüft werden kann.

Das gestiegene Interesse der Forschung an Konzepten der Selbsteinschätzung spiegelt sich im Stufenplan zur Anbahnung dieser strategischen Kompetenz wider. Das RRR-Modell kontextualisiert nun die vorgestellten Maßnahmen. Ergänzt wurde das letzte Kapitel um Informationen und Umsetzungsbeispiele zur Kulturellen Bildung, einem recht neuen Lernbereich für alle Schulformen.

An der Grundintention dieses Bandes hat sich nicht geändert. Auch die 2. Auflage soll alle Lehrkräfte dabei unterstützen, einen kompetenzorientierten, lernaktiven und tätigkeitsintensiven DaF/DaZ-Unterricht zu planen und zu gestalten.

Oldenburg im November 2022

Wolfgang Gehring

Standards, Bedingungen, Anforderungen

1 Zweitsprache/Fremdsprache

- DaF und DaZ sind keine trennscharfen Konzepte mehr.
- Die Diversität an Lernausgangsbedingungen führt zum Einsatz von Methoden beider Konzepte.
- Moderne Lernszenarien orientieren sich am Zweitsprachenerwerb.

Die Fremdsprachendidaktik unterscheidet traditionsgemäß nach der Erwerbsumgebung, in der sich Personen eine neue Sprache aneignen und sie so zu ihrer Lernsprache machen. Dies ist im Englischen nicht anders wie im Deutschen. Im deutschsprachigen Raum spricht man von Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ), im anglo-amerikanischen Raum von English as a foreign language (EFL) und English as a second language (ESL). In den Didaktiken anderer europäischer Sprachen gibt es vergleichbare Unterscheidungen. Man geht mehr oder weniger von derselben Prämisse aus. Ob es sich bei der Lernsprache um eine Fremdsprache oder um eine Zweitsprache handelt, ist dieser Aufteilung zufolge davon abhängig, wo man der neuen Sprache ausgesetzt ist: im Inland oder im Ausland.

Erwerbsumgebungen

Bedeutung der Sprache

Lernszenarien

Die Erwerbsumgebung spielt eine zentrale Rolle beim Spracherwerb. Viele Studien haben auf die Vorteile eines Spracherwerbs in dem Land hingewiesen, in dem die Lernsprache das primäre Kommunikationsmedium ist. Die Lernwirksamkeit eines kontinuierlichen Sprachkontaktes im Land ist mit dem in einer künstlichen Lernumgebung kaum zu erreichen.

Authentische Kommunikation

Im Land muss man selbst kommunizieren, um den Alltag sprachlich zu bewältigen, beim Einkaufen, auf der Behörde, in der Schule, bei der Arbeit usw. Die sozialen, privaten und beruflichen Anforderungen fordern tagtäglich dazu auf,

die neue Sprache zu nutzen. Potenziell alle aktuell verfügbaren Kompetenzen werden eingesetzt, um die kommunikativen Intentionen von Gesprächspartnern zu verstehen und die eigenen so zu versprachlichen, dass man verstanden wird. Zweifellos stehen die Lernerinnen und Lerner unter einem gewissen kommunikativen Erfolgsdruck. Sie möchten ja verstehen und verstanden werden. Benotet oder getestet werden sie dabei nicht. Ihr Können wirkt sich daher auch nicht auf individuelle Leistungsprofile aus, die schulische oder berufliche Werdegänge beeinflussen. Die Entscheidung darüber, was Erwerbspersonen wann wie ausdrücken möchten oder worauf sie achten wollen, liegt bei ihnen. In gewisser Weise folgen Zweitsprachenlernende ihrem eigenen Lehrplan. Sie können ihn so modellieren, dass er zu ihren individuellen sprachlichen Zielsetzungen passt. Entsteht bei ihnen während einer Interaktion ein Problem mit der Versprachlichung des Ausdruckswillens, können sie sich damit befassen und es zu beheben suchen. Bleibt etwas unverstanden, können sie, zumindest bei direkter mündlicher Kommunikation, unmittelbar nachfragen, um Erläuterung nachsuchen.

Der vielfältige Input im Inland sorgt für zahllose implizite Lernangebote und Veranschaulichungen, wie Kommunikationssituationen und -anlässe sprachlich gestaltet werden. Die Kommunikation im Deutschen erfahren Zweitsprachenlernende auf diese Weise als real und authentisch. In den Varianten und Registern, in denen sie die Sprachgemeinschaft verwendet. Wer möchte, erschließt sich systematisch die sprachlichen Bereiche, die für das eigene Vorankommen für wichtig gehalten werden. Authentisches Umfeld, kommunikative Anforderungen und Vielfalt des Input tragen im Zusammenspiel mit dem Wunsch, die Sprache zu beherrschen dazu bei, dass sich die kommunikativen Kompetenzen in der Zweitsprache oftmals sehr weit entwickeln.

Aneignung stark beeinflusst durch	Zweitsprache	Fremdsprache
Steuerung		x
Sprachkontakte	x	
Unterricht		x
Alltagskommunikation	x	
hohe Anteile impliziten Lernens	x	
hohe Anteile expliziten Lernens		x
Sprache als Lerngegenstand		x
Sprache als Kommunikationsmedium	x	
Lebensumfeld im Ausland		x
Lebensumfeld im Inland	x	
natürlichen Kommunikationsbedarf	x	
künstlichen Kommunikationsbedarf		x

Erwerbs- und Lernumgebungen

In den 1980-er Jahren wurde vorgeschlagen, zwischen dem Erwerben und dem Lernen einer neuen Sprache zu unterscheiden. Eine Zweitsprache eignet man sich dem zufolge in einem natürlichen sprachlichen Umfeld an. Man erwirbt ihre Grammatik, ohne sie explizit zu erlernen. Dagegen wird eine Fremdsprache sehr wohl erlernt. Kompetenzen werden durch Unterricht in Form kognitiver Anforderungen (z. B. Grammatikregeln, Wortschatz lernen, Hausaufgaben etc.) entwickelt.

Die Lernumgebung für eine Fremdsprache ist das Klassenzimmer, der Kursraum oder der Lernort zuhause, im Ausland. Über weite Strecken ist ihre Aneignung ein bewusster, kognitiver Prozess. Die Vermittlung erfolgt in einer schulartenspezifischen Anzahl an Unterrichtseinheiten pro Woche. Eine Lehrkraft plant, gestaltet und evaluiert die sprachlichen Entwicklungen ihrer Lernenden. Die inhaltliche Planung basiert auf einem Lehrplan. Er gibt die Kompetenzen vor, die Lernende einer bestimmten (Klassen)-Stufe sich im Verlauf des Schuljahres aneignen sollen. Fremdsprachenunterricht an Schulen folgt einem Curriculum, das mit Einheiten für Lernende ohne Vorkenntnisse beginnt. Dies bringt es mit sich, dass der Lerninput didaktisiert ist. Zumindest in den ersten Lernjahren ist er am vermuteten Vermögen der vorgefundenen Lerngruppe orientiert. Es wird nur eine Auswahl an grammatischen Strukturen unterrichtet, der Wortschatz ist vorsortiert und z. B. nach seiner Auftrittshäufigkeit, seiner Lernbarkeit und nach seiner Eignung für ein Thema ausgewählt. Diese didaktischen Eingriffe führen zunächst zu etwas künstlichen Sprachverwendungen. Im authentischen Sprachgebrauch sind sie nicht unbedingt üblich, werden aber verstanden.

Kommunikative Progression

Fremdsprachenunterricht bedeutet auch, dass Leistungen ermittelt und benotet werden. Viel Wert gelegt wird im Unterricht auf eine korrekte, normgemäße Verwendung. Normabweichende Zwischenstadien, wie sie beim natürlichen Erwerb einer neuen Sprache auftreten, sollen vermieden werden, indem versucht wird, Lernwege durch geplanten Unterricht zu verkürzen. Dies bringt es mit sich, dass in vielen Unterrichtsstunden ausgewählte sprachliche Phänomene im Vordergrund stehen, die auch in Lehrplänen mancher Bundesländer so vorgegeben werden. Damit soll eine kommunikative Progression umgesetzt werden, die dem Aufbau von Kompetenzen in der neuen Sprache dienlich erscheint.

Beispiel

Die Schülerinnen und Schüler ...

- formulieren Fragen, Bedürfnisse und Anliegen mit einfachen sprachlichen Mitteln (z. B. *Darf ich etwas essen?* – *Ich habe Hunger.*).
- drücken Gefühle und Gedanken mit den vorhandenen sprachlichen Mitteln aus (z. B. *Ich bin traurig.* – *Ich wünsche mir einen Hund.*) ...

- verfügen über Sprachmuster (z.B. *Mir geht es nicht gut, wenn ... – Ich freue mich über ...*), um eigene Gefühle äußern zu können. (Auszug Lehrplan DaZ Grundschule Bayern 2017. [<http://www.lehrplanplus.bayern.de>].)

Im klassischen Fremdsprachenunterricht bleiben die Möglichkeiten insbesondere zur mündlichen Kommunikation durch den Lehrgangscharakter begrenzt. Mit authentischen Kommunikationsanlässen in der neuen Sprache sind sie kaum zu vergleichen. Auch deshalb sind der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht Grenzen auferlegt. Allerdings lassen sich mit digitalen Medien reale Bezüge zur Kultur der Lernsprachengemeinschaften und gleichermaßen Interaktionsmöglichkeiten realisieren und routinisieren.

Hybride Lernwelten

Weshalb die Fremdsprachendidaktik eine strenge Unterscheidung trotz der skizzierten Merkmale in zunehmendem Maße kritisch sieht, hängt mit der Bedeutung zusammen, die Lernende heutzutage mit einer neuen Sprache verbinden, d. h., wie Kniffka/Siebert-Ott festhalten, „mit dem Stellenwert, den die Sprache im Leben der Lernenden einnimmt“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012, 16). Dieser kann beispielsweise bei ausländischen Studierenden, die sich zuhause auf den Sprachnachweis für ein Studium in Deutschland vorbereiten, höher sein als bei manchen Sprachverwendern, die sich im Inland Deutsch als zweite oder weitere Sprache angeeignet haben. Michalak/Lemke/Goeke weisen darauf hin, dass man bereits bei Kindern beim Schuleintritt nicht mehr davon ausgehen kann, dass alle über „altersgemäß entwickelte Sprachkenntnisse im Deutschen“ verfügen (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 132). An vielen Schulen und Bildungsinstitutionen gibt es daher Stützangebote, die didaktisch stärker fremdsprachlich als zweitsprachlich ausgerichtet sind, d. h. stärker das Lernen als das Erwerben betonen. Andererseits haben sich dort europaweit Lernszenarien durchgesetzt, die zweitsprachennahe Erwerbsumgebungen generieren, darunter Immersionsunterricht, bilingualer Unterricht, aufgabennaher Unterricht, CLIL (content and language integrated learning) (vgl. Kap. 26.) An Schulen im Inland wird verstärkt Wert auf einen sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern gelegt (vgl. Kap. 19).

Die Vielfalt an Einstellungen zu einer neuen Sprache und die Tatsache, dass sich nicht zwingend bei einem langen Aufenthalt im Land der Lernsprache ein selbstständiges oder kompetentes kommunikatives Können entwickelt (vgl. Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) hat dazu geführt, dass die Bezeichnung Zweitsprache in der didaktischen Diskussion häufiger auch dann Verwendung findet, wenn es um Lernprozesse außerhalb natürlicher Erwerbsumgebungen geht. Eine zweite Sprache eignet man sich nach der Erst- bzw. Muttersprache an (DAM). Didaktisch kommen alle Orte der Aneignung in Betracht (vgl. Cook 2016, 15).

In diesem Band werden die Akronyme DaF und DaZ in einer Bezeichnung zusammengeführt. DaF/DaZ steht als Begriff dafür, dass bei der Aneignung einer neuen Sprache nach der Erstsprache ein didaktisch begründbares, individuell orchestriertes Zusammenspiel von Lernen und Erwerben als sinnvoll betrachtet wird.

Zum Weiterlesen

- Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd und Zweitsprache Tübingen 2010.
Kniffka, G./Siebert-Ott, G.: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn ³2012.
Michalak, M./Lemke, V./Goeke, M.: Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen 2015.

2 Guter Unterricht

- Die Forschung kann beschreiben, wie Unterricht sein sollte.
- Lehrkräfte können einiges tun, um guten Unterricht anzubahnen.
- die Kriterien für einen guten Unterricht beeinflussen viele ‚Stellschrauben‘ der Unterrichtsplanung und -gestaltung.

Kontext

Was einen guten Unterricht ausmacht, darüber gibt es ganz verschiedene Vorstellungen. Manchen genügt es, wenn sie von Muttersprachler unterrichtet werden. Andere legen Wert darauf, dass der Unterricht authentisch ist und vor allem solche Situationen zu meistern vermittelt, denen man im Alltagsleben begegnet. Sicherlich findet man auch Unterstützung für die Ansicht, guter Unterricht zeichne sich dadurch aus, dass Lernende diszipliniert und fleißig mitarbeiten. Und wer wollte bestreiten, dass man in einem guten Unterricht viel lernt, er zum Lernen motiviert und einfach Spaß macht, man also jeden Tag gerne in die Schule oder in den Kurs geht.

Die Forschung hat sich in den vergangenen Jahren intensiv mit den Merkmalen eines guten Unterrichts befasst, Untersuchungen durchgeführt und hierauf aufbauend Kriterien formuliert, wie man guten Unterricht erkennt (Helmke 2007; Meyer 2004; Meyer 2007). Sie bedeuten nicht, dass Lehrkräfte immer guten Unterricht halten, wenn sich die Kriterien im Geschehen zeigen. Aber die Wahrscheinlichkeit ist größer. Die Kriterien sind nicht spezifisch für Fremdsprachenunterricht. Sie betreffen alle Fächer.

Methodik

Nach Helmke und Meyer, zwei Pädagogen, die sich empirisch mit Unterricht befasst haben, hat guter Unterricht eine Reihe von empirisch gesicherten Merkmalen. Sie betreffen die Strukturierung einer Unterrichtsstunde, die Darbietung der Inhalte, die Aktivierung der SchülerInnen, die Leistungserwartungen und die Gestaltung der Lernumgebung.

Klarheit

Sinnstiftung

Lernförderung

Verständlichkeit

Strukturierung

Der Unterrichtsverlauf ist klar strukturiert. Eine klare Struktur hat ein Unterricht, der einen durchdachten Ablauf hat. Das empirisch gefundene Artikulationsschema setzt an den Beginn der Stunde eine Wiederholung und die Besprechung von Hausaufgaben. Es folgt die Einstimmung auf bzw. die Einführung in das Thema, der sich eine Erarbeitungsphase und eine Anwendungsphase anschließt, in der die Ergebnisse der Aufgaben gesichert bzw. vertieft werden. Danach wird eine neue Hausaufgabe gestellt (Kiel 2012, 33). Klar heißt aber auch, dass die Lerngruppe alle Aufgaben versteht und immer genau weiß, was sie tun soll.

Strukturierung nach Ewald Kiel

- ▶ Wählen Sie als Ausgangspunkt des Unterrichts möglichst ein Problem aus der Lebenswelt der Schüler.
- ▶ Sorgen Sie dafür, dass es Situationen gibt, in denen Vorwissen über den Unterrichtsgegenstand aktiviert wird.
- ▶ Sorgen Sie dafür, dass Lehrer oder Schüler neues Wissen demonstrieren.
- ▶ Stellen Sie sicher, dass Schüler ihr Wissen transferieren können.
- ▶ Regen Sie dazu an, neues Wissen oder Können außerhalb des Unterrichts einzusetzen.

(Kiel 2012, 27)

Lernzeit

Außen vor sollen Verzögerungen und Ablenkungen vom Lernen bleiben. Die zeitlichen Vorgaben werden eingehalten, das Thema wird beibehalten, die Teilnehmenden halten sich an Vorgaben. Es gibt jedoch „Ruheinseln“, zwischen den Lernphasen, zwischen den Festigungsaktivitäten und den kognitiven Herausforderungen.

Unterrichtsklima

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Lerngruppe merken, dass sie respektiert werden. Der Umgang im Unterricht untereinander ist höflich und freundlich. Es gibt keine Bevorzugung oder Benachteiligung.

Verständlichkeit

Der Unterricht baut auf dem Vorwissen der Lernenden auf, es wird immer wieder überprüft, ob sie dem Unterricht folgen können. Verstehenshilfen stehen zur Verfügung (z. B. Aushänge, Grammatikbäume Worterklärungen). Die Inhalte sind an eine Situation geknüpft und es gibt einen roten Faden. Die Lehrkraft verwendet

eine einfache, redundante, d. h. überladene Sprache, die das Entscheidende in verschiedener sprachlicher und medialer Form erläutert. Wichtige Inhalte hält sie auf verständliche Weise fest.

Inhaltliche Klarheit nach Hilbert Meyer

- ▶ Einstiege, die auf die Stundenthematik vorbereiten.
- ▶ Unterrichtsverlauf, der für die Schüler nachvollziehbar und plausibel ist.
- ▶ Aufgaben, die verständlich formuliert sind.
- ▶ Aufgaben, die in überschaubare Teilschritte unterteilt sind.
- ▶ Medien, die Zwischenergebnisse dokumentieren.
- ▶ Phasen, in denen das Erarbeitete wiederholt wird.

(Meyer 2007)

Kommunikation

Die Teilnehmer:innen werden angehalten, Fragen zu stellen, frei zu formulieren, sich untereinander auf Deutsch zu verständigen. Die Lehrkraft gibt Versprachlichungshilfen, berichtigt kommunikativ fehlerhafte Äußerungen, gibt Beispiele für Lösungen, motiviert dazu, sich sprachlich aktiv zu beteiligen, toleriert in solchen Kontexten Fehler, die die Verständlichkeit nicht gefährden.

Unterrichtsmethodik

Der Unterricht ist gekennzeichnet durch Abwechslung der Arbeitsformen, Gesprächsformen und ganz allgemein der Lernaktivitäten. Die Lehrkraft nutzt Sprache, Gestik und Mimik, um mit Teilnehmenden ins Gespräch zu kommen. Sie lässt Aufgaben individuell, mit einem Partner und in der Gruppe bearbeiten. Verschiedene Medien kommen zum Einsatz, um Inhalte zu präsentieren, zu erarbeiten oder zu festigen.

Förderung

Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der SchülerInnen werden durch besondere Lernangebote und Verstehenshilfen berücksichtigt. Es gibt Aufgaben für leistungstärkere Lerner, Schwächere erhalten Unterstützung durch die Lehrkraft, zusätzliche Lösungshilfen helfen bei der Aufgabenbewältigung.

Übungsphasen

Es gibt viele verschiedene Übungsangebote während des Unterrichts. Sie sind kognitiv und kommunikativ anregend. Die Teilnehmenden haben das Gefühl, dass das Üben kein Selbstzweck ist, sondern das Sprachkönnen verbessert. Die Aufgaben haben einen starken Bezug zur Alltagsrealität. Die Lehrkraft hilft dabei, Lernstrategien zu entdecken und sie anzuwenden. Die Arbeitsatmosphäre kommt dem Üben entgegen.

Leistungserwartungen

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wissen, worum es in der Unterrichtsstunde geht, welche Aktivitäten geplant sind und was sie tun sollen. Von der Lehrkraft erhalten sie Rückmeldung darüber, wie sie eine Leistung erfüllt haben.

Lernraum

Es gibt Möglichkeiten, sich in Gruppen zusammenzusetzen, um zu üben. Nachschlagewerke stehen zur Verfügung, man kann Flipcharts oder eine Pinnwand für das Üben mit anderen nutzen. Die Materialien sind vorhanden. Eine stabile WLAN-Verbindung stellt sicher, dass die Lernenden Apps zum Sprachlernen einbeziehen können. Inwiefern Whiteboards, Tablets, Kameras, digitale Lehrwerke etc. einen Lernraum lernförderlicher machen, ist wissenschaftlich noch nicht eindeutig geklärt.

Die hier zusammengefassten 10 Merkmale guten Unterrichts werden Sie in vielen Kapiteln dieser Handreichung wiedererkennen, wo es darum geht, methodische Fragen zu den Umsetzungsmöglichkeiten zu diskutieren. Es sei jedoch noch angemerkt, dass nach wie vor die Lehrkraft im Unterricht die zentrale Rolle spielt (Zierer 2014).

Zum Weiterlesen

Gold, A.: Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen 2015.

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.

Meyer, Hilbert: Zehn Merkmale guten Unterrichts. 2007. [<http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9290.html>].

Helmke, Andreas: Was wissen wir über guten Unterricht? 2007. [http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf].

3 Guter Fremdsprachenunterricht

- Guter Fremdsprachenunterricht orientiert sich an Ergebnissen der pädagogischen Forschung.
- Das spezifische Curriculum verlangt nach weiteren Maßnahmen für eine gute Planung und -gestaltung.

Kontext

Eine Fremdsprache unterrichtet man gut, wenn man sich an pädagogische Standards hält, den Merkmalen guten Unterrichts. Man muss aber auch Aspekte berücksichtigen, die speziell für die gute Vermittlung einer fremden Sprache wichtig sind. Hierauf hat die Fremdsprachenforschung der letzten Jahrzehnte hingewiesen.

Methodik

Es gibt eine Reihe an Aspekten, die speziell für Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung haben und zu einem Gelingen beitragen können. Unter anderem betreffen sie die Verständlichkeit, die Interaktion, die Aufgabenqualität und die Einstellung zu Fehlern.

Verständlichkeit

Interaktion

Wiederholung

Bewusstheit

Auf Verständlichkeit achten

Verständlichkeit ist das A und O des Spracherwerbs. Eltern und Verwandte achten auf eine kindgerechte Sprache, wer mit einer Person spricht, deren Deutsch nicht so gut ist, verwendet möglichst einfache Strukturen und Wörter, die häufig vorkommen. Im Unterricht wird Verständlichkeit aber nicht allein dadurch erreicht, dass man eine Information einfach ein paar Mal wiederholt. Vielmehr müssen sie mit unterschiedlichen Sprachmitteln nochmals präsentiert werden. Mehrmals, in kurzen Sätzen, wo der Wortschatz nun etwas anders ist. Es ist ja nicht so, dass alles, was Teilnehmer:innen hören oder lesen (Input), zu ihrem aktiven Sprachbesitz wird (Intake). Sie behalten nur einen Teil davon. Je verständlicher daher Input ist, desto besser wird er für die Verarbeitung vorbereitet. Dabei muss nicht jedes Wort verstanden werden. Im Gegenteil. Der Input sollte etwas reichhaltiger sein, als das, was Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst schon auf Deutsch können (Krashen 1981).

Stress vermeiden

Angst, Stress und Überforderung stören das Lernen genauso wie Unverständlichkeit und Unklarheit. Aufforderungen, etwas zu tun oder die Fehlerkorrektur sind sensible Bereiche. Man soll Anstrengungen einfordern, aber eben ohne Druck ausüben. Wer nicht sprechen will, muss dies auch nicht sofort tun (Meyer 2014).

Beispiel

Eine Entspannungsübung nach Josef Meyer

Stellen Sie sich vor, dass Sie Äpfel pflücken.

Die schönsten sind ganz oben im Baum – können Sie sie erreichen, und pflücken?

(Teilnehmende ahmen Streckbewegungen der Lehrkraft nach).

Was haben Sie gepflückt?

Mit den Lernenden kommunizieren

Die Lehrkraft ist die wichtigste Kommunikationspartnerin im Unterricht. Sie erklärt, wenn etwas nicht verstanden wird. Sie gibt Rückmeldung, wie gut verständlich oder wie korrekt eine Äußerung war, sie kann spontan helfen, wenn das Gespräch stockt, weil ein Wort fehlt oder man nicht weiß, wie man etwas ausdrücken kann. Sie gibt Hilfestellung, um das Gespräch voranzubringen (Long 1983).

Lernende kommunizieren lassen

Am Anfang fällt den Schüler:innen das Sprechen sehr schwer. Es ist daher nachvollziehbar, dass Lehrkräfte dann mehr wiederholen lassen, dass die Sprachlerner nachsprechen, imitieren. So früh als möglich müssen sie jedoch angehalten werden, frei(er) zu formulieren. Mit den Wörtern und Strukturen, die sie kennen, müssen sie lernen, das mitzuteilen, was sie mitteilen möchten. Nur in Phasen, in denen die Lernsprache frei genutzt wird erfahren Lehrkräfte, welche Sprechanlässe schon gut beherrscht werden, wo es noch hapert und welche Redemittel noch benötigt werden (Swain 2000).

Stufen der Aktivierung

Imitieren

Reagieren

Reproduzieren

Produzieren

Wiederholen lassen

Die Wiederholung ist eines der wichtigsten methodischen Elemente bereits während einer Unterrichtsstunde. Ein langfristiger Wiederholungsplan, der sich für alle Lerngruppen empfiehlt, erstreckt sich über mehrere Stunden, d.h. über eine Sequenz, vielfach auch über das ganze Lernjahr. Die – sinnstiftende – Wiederholung von Lernstoff hält Lernende dazu an, eingeführten Lernstoff in ähnlichen, auch in

anderen Situationen und Kontexten anzuwenden. Darüber hinaus wird der Zugriff auf Gelerntes beschleunigt. Wiederholung sorgt außerdem für eine höhere Anwendbarkeit des vermittelten Lernstoffs.

Achtsamkeit entwickeln

Gerade erwachsene Teilnehmerinnen und Teilnehmer möchten wissen, welche Regel hinter einer Äußerung steckt. Jüngere sind oft zufrieden, wenn ihnen die Anwendung einer Redemittels gelingt. Darin unterscheiden sie sich nicht von Muttersprachlern. Sie machen sich auch keine Gedanken darüber, welche sprachlichen Regularitäten ihren Wortbeiträgen unterliegen. Grundsätzlich kann gelten, dass nicht jede Regel erläutert werden muss. Wichtige Redemittel sollten dagegen thematisiert und ihnen Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Dies gilt auch, wenn Teilnehmer:innen nach einer Erläuterung verlangen (Schmidt 1990).

Ein regelbewusster Unterricht konzentriert sich darauf, ein Redemittel in typischen Verwendungskontexten zunächst massiert vorzustellen. Ein Redemittel, viele Beispiele. Danach wird das Redemittel vielfältig geübt. Gegen Unterrichtsende wird es in ähnlichen Zusammenhängen angewendet.

Ob eine Regel explizit erklärt wird oder ob es nicht genügt, sie durch viele Verwendungsangebote einsichtig zu machen, hängt von den Lernausgangsbedingungen der Klasse ab (vgl. auch Kap. 12).

Aufgaben bearbeiten lassen

In der Fremdsprachendidaktik unterscheidet man Übungen von Aufgaben (Nunan 2004). Übungen haben einen grammatischen Schwerpunkt, der trainiert wird, einen ausgewählten thematischen Wortschatz etc. Das Ziel einer Übung besteht darin, eine bestimmte Fertigkeit zu verbessern, z. B. eine grammatische oder eine lexikalische.

Im Alltagsleben muss man aber sprachlich mehr bewältigen als Wörter sammeln oder Sätze mit einer bestimmten grammatischen Form bilden. Potentiell ist der gesamte Sprachbesitz gefragt. Oder doch zumindest ein gehöriger Teil davon.

Authentische sprachliche Handlungen sind das Ergebnis einer Aufgabe, z. B. genau das im Gasthaus zu bestellen, was man auch möchte. Oder erfolgreich ein Bewerbungsgespräch zu führen. Hierzu benötigt man eine Vielzahl an Sprachmitteln und Fähigkeiten: den richtigen Wortschatz, Kompetenzen, einen Lese- bzw. Hörtext zu verstehen usw. Und natürlich muss man selbst angemessen sprachlich aktiv werden. Jeder macht das etwas anders. Mal komplexer, mal einfacher, mal korrekter, mal mit einigen Fehlern. Das ist auch die Idee einer Aufgabe: sie mit den Sprachmitteln zu bewältigen, die man verwenden kann.

Unterschied Übung und Aufgabe

Übung

Sammeln Sie zum Oberbegriff Winterkleidung zehn Nomina und schreiben Sie sie auf.

Keine Anbindung an Lebenswelt.
Klare Zielvorgabe.
Kein kommunikativer Rahmen.
Schwerpunkt liegt auf Wortschatz-training.

Aufgabe

Sie benötigen neue Kleidung für den Snowboard-Urlaub.

1. Gehen Sie auf die Website von XYZ.
2. Erstellen Sie eine Liste mit Preisangeben. Ihr Limit ist 300 Euro.

Anbindung an Lernererfahrungen.
Anbindung an authentischen Kontext.
Klare Zielvorgabe.
Ergebnisorientierung.
Schwerpunkt liegt auf kontextuell-kommunikativem Wortschatztraining.

Ganzheitliche Elemente integrieren

Ganzheitlich sind solche Situationen, die nicht nur das Überlegen, Schlussfolgern aufrufen. In ganzheitlichen Lernsituationen geht es um weitere Talente der Teilnehmer:innen, z.B. um die Fähigkeit des musischen Tuns, des räumlichen Empfindens, des nonverbalen Interagierens oder des körperbetonten Ausdrucks. Der amerikanische Psychologe James Gardner spricht hier von multiplen Intelligenzen oder Talenten (Gardner 2006, vgl. auch Kap. 21). Hierzu zählt er die sprachliche, die logisch-mathematische, die körperlich-kinästhetische, die musische, die räumliche und vier weitere Intelligenzen. Jedes dieser Talente kann zum Lernen beitragen.

Beispiel

Eine Aufgabe zur körperlich-kinästhetischen Intelligenz

Suchen Sie sich eine Pantomime aus und stellen Sie sie dar.

Die Lerngruppe kreuzt auf ihrem Arbeitsblatt an, welche Sie dargestellt haben:

Ich habe ein Steinchen im Schuh

Ich habe mich verlaufen

usw.

Einige Sprachlehrmethoden sind völlig auf ganzheitliche Aktivitäten ausgerichtet (vgl. auch Kap 8). Der Total Physical Response gehört dazu, bei dem Lernende im Wesentlichen Aufforderungen non-verbal, durch Körperbewegungen, umsetzen, z.B. „Berühren Sie zwei Dreiecke auf dem Tisch.“ Die Suggestopädie setzt klassische Musik ein, um Lernende zu entspannen und so ihre Gedächtnisleistung anzuregen. Geeignet sind Stücke wie das Air von J.S. Bach, das 60 Schläge pro Minute aufweist, soviel wie der Ruhepuls. Sogenannte Phantasie Reisen sollen dazu verhelfen, die Emotionen für das Sprachenlernen nutzbar zu machen. Die Dra-

mapädagogik nutzt das szenische Spiel zur Sprachvermittlung ein, verwendet z. B. Rollenspiele, Pantomime, Mimik und Gestik (vgl. auch Kap. 20). All dies sind Möglichkeiten, Abwechslung in den Unterricht zu bringen und alle Talente der Teilnehmenden zu aktivieren (Baur/Schäfer 2011).

Beispiel

Eine Aufgabe zur musisch-rhythmischen Intelligenz

Beethoven: Sinfonie Nr. 5 Op. 67 & Nr. 6 Op. 68 „Pastorale“.

Hören Sie das Musikstück.

Schreiben Sie hierzu einen Text oder eine Geschichte. Ergänzen Sie eine oder mehrere Überschriften.

Tragen Sie Ihr Ergebnis vor der Klasse vor, während das Stück läuft.

Vergleichen Sie Ihre Ideen mit den Titeln des Stückes, wie sie der Komponist erdachte. Was ist anders, was gleich?

Methodenvielfalt praktizieren

Eintönigkeit führt unter Teilnehmer:innen zu Langeweile. Lernfreude und Aufmerksamkeit werden beeinträchtigt, das sprachliche Vorankommen gebremst. Methodische Vielfalt kann dies verhindern. Sie wird durch Wechsel eingeleitet. Für Abwechslung eignen sich viele methodische Bausteine

Methodische Bausteine					
Koope- ration	Medien	Tätig- keiten	Gesprächs- formate	Sprech- akte	Unter- richtsform
Partner- Gruppen- arbeit Konferenz Debatte	Textbuch Tafel Internet Portfolio usw.	Hören Lesen Sprechen Schreiben	L-SuS SuS-SuS S-SuS usw.	Erzählen, beschrei- ben, usw.	Instruktion Freiarbeit Projekt- arbeit usw.

Individualisieren

Bekannt ist, dass es den Lerner, die Lernerin nicht gibt. Alle haben ihre eigene Lernbiographie. Sie bringen verschiedenes Vorwissen mit, lernen unterschiedlich gut, haben mehr oder weniger Sprachtalent, können sich besser oder weniger gut konzentrieren, sind schnelle oder langsam beim Lernen, gut oder schlecht. Nicht jeder Unterschied lässt sich auffangen, aber man darf Unterschiede auch nicht ignorieren und einen Unterricht für nur einen speziellen Lerntyp planen.

Das Individualisieren ist ein Grundsatz des Fremdsprachenunterrichts. Es eröffnet Lernpersonen Wahlmöglichkeiten bei der Aufgabenkomplexität, bei Umfang und

Anzahl der Aufgaben. Die Lehrkraft plant Phasen ein, in denen sie sich um einzelne Lernende kümmert, während die Gruppe sich mit einer Aufgabe beschäftigt. Auch das Lernen durch Lehren bzw. reziproke Lehren, d. h. die Übertragung von Lehrverantwortung auf einzelne SchülerInnen, z. B. um einen Inhalt zu vermitteln, eine Regel zu erläutern oder eine Übung durchzuführen ist eine Form der Individualisierung im Kontext eines auf Kooperation ausgerichteten Unterrichts (Meyer 2015, 54ff.

Kooperationsformate		
Lernen durch Lehren	Lernerbiographien	
	Lerntheke	Lernertagebuch
Partnerpuzzle	Differenzierung	
	Marktplatz	Galerie
Selbstkontrolle	Portfolio	Arbeitsteilige Gruppenarbeit
Einzelarbeit	Lerntheke	Lerngespräche

Ein Marktplatz besteht wie auch eine Galerie organisatorisch aus mehreren Tischen. Jede Gruppe hat an ihrem Tisch auf Posterpapier Lösungen ihrer Aufgaben zusammengestellt oder Ergebnisse ihrer recherchierten Inhalte bereitgestellt. Ohne einen vorgegebenen Ablauf kann sich die Klasse mit den verfügbaren Informationen beschäftigen.

Bei einem Partnerpuzzle bearbeiten die Partner :innen selbständig Teile einer Aufgabe, die sie zur Lösung zusammenführen.

Auf einer Lerntheke (bzw. an Lernstationen) liegen verschiedene Aufgaben bereit, aus denen Schüler auswählen. Nach der Bearbeitung können sie ihre Lösungen mit Musterlösungen selbst vergleichen.

Fehlertolerant sein

Nicht alle, aber viele Fehler entstehen, weil Lerner:innen schon etwas können. Sie beherrschen eine Regel, nur die Ausnahme mag ihnen bisher noch nicht begegnet sein. Ihnen ist es wichtig, etwas zu sagen und konzentrieren sich daher mehr auf den Inhalt als auf die sprachliche Seite. Vielleicht nimmt sie eine Thematik emotional ein, sodass sie nicht mehr so fehlersensibel sind. Weitere Gründe sind vorstellbar. In keinem Falle ist die Ursache dafür, dass etwas falsch gelernt und abgespeichert wurde.

Beispiel	
Noch nicht voll entwickeltes Regelkönnen	(Hypothese)
Hypothese:	„Ich lese gerne, weil da lerne ich etwas“.
Was schon beherrscht wird:	Hauptsatz (HS), Nebensatz (NS).
Was noch verstanden werden muss:	Verb in NS steht am Satzende.