

Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache

Eine Einführung

Věra Janíková

**MASARYK
UNIVERSITY
PRESS**

Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache

Eine Einführung

Věra Janíková

Masaryk University Press

Brno 2025

Rezension und sprachliche Korrektur: Mag. Michaela Kropik



CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2010 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-280-0786-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
1. Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachendidaktik als Hochschulfach	5
2. Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik.....	10
3. Theorien und Hypothesen zum Spracherwerb	16
4. Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts	22
4.1 Zur Geschichte der Methoden des Fremdsprachenunterrichts	23
4.2 Alternative Methoden	32
5. Ansätze zum lernerorientierten Fremdsprachenunterricht	38
6. Ausspracheschulung.....	44
7. Grammatikvermittlung.....	49
8. Wortschatzerwerb	57
9. Hörverstehen	65
10. Leseverstehen.....	72
10.1 Sehverstehen.....	79
11. Sprechen	82
12. Schreiben	89
13. Lernerstrategien	96
14. Landeskunde	102
15. Literaturdidaktik.....	110
16. Evaluation und Leistungsmessung	118
17. Fehler und Fehlerkorrektur.....	135
18. Lehrwerkanalyse	141
19. Soziale Arbeitsformen, Differenzierung und Individualisierung	145
20. Unterrichtsbeobachtung, -vorbereitung, -nachbereitung	151
21. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	159
Literaturverzeichnis	161

Vorwort

Die vorliegende Publikation richtet sich in erster Linie an Studierende des Fachs Deutsch als Fremdsprache, die sich im Rahmen ihrer Ausbildung einen ersten Überblick über die zentralen Aspekte der Fremdsprachendidaktik verschaffen sollen. Weiterhin könnte sie interessierten Deutschlehrenden neue Inputs bei ihrer Fortbildung anbieten sowie eine Hilfe bei Erstellung des schuleigenen fremdsprachlichen Curriculums leisten. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird nicht erhoben. Vielmehr sollte diese Arbeit als Grundlage zur Diskussion in den studienbegleitenden Seminaren zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache dienen und zur eigenständigen vertiefenden Weiterarbeit anregen. Das gilt nicht nur für die Inhalte der einzelnen Kapitel, sondern selbstverständlich auch für die empfohlene Literatur.

Die Darstellung wurde so knapp wie möglich gehalten, um die dargestellten Tendenzen und Positionen umso klarer hervortreten zu lassen. Gleichzeitig wurde versucht, die wichtigsten Entwicklungen, wissenschaftlichen Hintergründe und Ansätze möglichst objektiv zu skizzieren. Auf eine subjektive wertende Stellungnahme wurde dabei bewusst verzichtet. Dies hat sich in der Erprobung einzelner Teile dieser Publikation in Seminaren sehr positiv in einer regen Diskussion niedergeschlagen. Ebenso gezielt wurden auch praktische Beispiele weitgehend ausgespart, um den Studierenden Gelegenheit zu geben, die theoretischen Inhalte durch eigene Umsetzungsversuche intensiver und bewusster nachzuvollziehen.

Die vorliegende Arbeit ist die neu bearbeitete und erweiterte Auflage des Skriptums „Aspekte des Hochschulfachs Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick“ von Věra Janíková und Monika Michels-McGovern (Brno: Masarykova univerzita, 2002).

Věra Janíková

1. Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachendidaktik als Hochschulfach

Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenmethodik stellen in der Praxis eine untrennbare Einheit dar und die Übergänge sind fließend. Eine eindeutige begriffliche Abgrenzung ist daher nur in begrenztem Maße möglich. In der Fachliteratur hat sich im Allgemeinen die folgende Begriffsbestimmung durchgesetzt:

Der Begriff **Methode/Methodik** leitet sich aus dem griechisch-lateinischen Wort „methodos/methodus“ her und bedeutet in etwa: Zugang/Weg zu einem bestimmten Ziel. Unter Methodik ist somit ein planmäßiger Prozess zur Vermittlung von Lerninhalten zu verstehen. Der Begriff *Methode* erscheint in der Fachdiskussion des Fremdsprachenunterrichts in zweifacher Bedeutung: Im engeren Sinne wird unter einer Methode das konkrete Vorgehen für das Lehren und Lernen verstanden, um ein bestimmtes Lernziel oder Teilziel zu erreichen. So spricht man zum Beispiel von einer Methode zur Vermittlung lexikalischer Kenntnisse. Im weiteren Sinne umfasst der Begriff die didaktisch-methodische Konzeption, die der Planung und Gestaltung solcher Unterrichtsprozesse zugrunde liegt. So wird zum Beispiel von der direkten, audiovisuellen oder anderen Methoden gesprochen.

Methodik ist somit ein Teilbereich der Didaktik, der neben konkreten Anweisungen zur Unterrichtsplanung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien auch Faktoren der Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung einschließt (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 14).

Der Begriff **Didaktik** leitet sich aus dem griechischen Wort „didaskein“ her und bedeutet „lernen, belehrt werden, lehren“. Er bezeichnet eine pädagogische Lehr- und Forschungsdisziplin, die sich im Wesentlichen mit den Zielen und Inhalten, Lern- und Lehrtheorien, methodischen Verfahren, Merkmalen der Lehrer- und Schülerpersönlichkeit¹ sowie mit der Lernstoffauswahl und -progression des Unterrichts befasst. Als pädagogische Disziplin thematisiert sie darüberhinaus auch allgemeinere Bildungs- und Erziehungsaufgaben und damit verbundene Lehr- und Lerntätigkeiten.

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts entfaltete sich für eine Wissenschaft vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in jeglichem institutionellen Kontext der Begriff *Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts*, indem sich – vereinfacht gesagt – die Didaktik eher mit den Lerninhalten (was gelernt wird) beschäftigt und die Methodik mit den Lehrverfahren/Wegen (wie gelernt wird). Der Begriff **Fremdsprachendidaktik** etablierte sich in der Fachliteratur erst in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts und gliederte sich in doppelte Richtung auf: 1. Fremdsprachendidaktik als ein übergreifender Begriff für das Lehren und Lernen der neuen Sprachen, und 2. Fachdidaktiken (z.B. Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, des Englischen als Fremdsprache, des Italienischen als Fremdsprache etc.). (Christ/Hüllen 1991: 1ff.)

Als Hochschulfach steht die Fremdsprachendidaktik im Dienste der Lehreraus- und Weiterbildung. Eine effektive Fremdsprachenlehrerausbildung muss sich an dem angestrebten Profil des angehenden Sprachlehrers orientieren. Sie muss dabei in ihrer Konzeption über das Kriterium des unmittelbar Verwertbaren hinausgehen. (vgl. Neuner 1994: 11) Krumm (1994: 11) weist auf die Notwendigkeit hin, jeden Lehrer und jede Lehrerin ein Stück weit auch

¹ Im Text werden Schülerinnen und Schüler als „Schüler“ bezeichnet, Lehrerinnen und Lehrer als „Lehrer“, Kolleginnen und Kollegen als „Kollegen“.

als Sprachlehr- und Sprachlernforscher zu fördern. „Verfügen Lehrkräfte über diese Fähigkeit nicht, so besteht die Gefahr eines unflexiblen, an präskriptiven methodischen und sprachlichen Normen orientierten Lehrverhaltens, das der Dynamik sprachlicher Prozesse nicht gewachsen ist. Forschendes Lernen, z.B. durch die Mitwirkung der Studierenden an Lerner-, Sprachen- und Unterrichtsanalysen, an sprachwissenschaftlicher Feldforschung o.ä. gehört daher ebenso in die Lehrerausbildung hinein“ (Krumm 1994:11).

Das Hauptziel der Fremdsprachendidaktik als Hochschulfach ist, den angehenden Fremdsprachenlehrern fachdidaktisches Wissen zu vermitteln und ihr fachdidaktisches Können zu entwickeln, um die Fremdsprachen erfolgreich lehren zu können. Die Fremdsprachenlehrenden sollten also über folgende Komponenten des methodisch-didaktischen Handelns verfügen:

- unterrichtsmethodisches Handeln: die Inszenierung des Unterrichts (Organisationsformen),
- unterrichtsmethodische Handlungskompetenz: die Fähigkeit von Lehrern, die Lernprozesse in häufig kaum vorhersagbaren Unterrichtssituationen zu organisieren,
- unterrichtsmethodisches und -didaktisches Theoriewissen. (vgl. Weskamp 2001: 63)

Die Fremdsprachendidaktik leistet einen grundsätzlichen Beitrag zur Entwicklung der *fachwissenschaftlichen* sowie der *methodisch-didaktischen* Kompetenz der künftigen Lehrenden.

Daraus ergeben sich die folgenden Themenbereiche und Aufgabenfelder der Fremdsprachendidaktik als Hochschulfach, die für das Fremdsprachenlehrerstudium konstitutiv sein sollten:

- Theorien zum Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb,
- Methoden des Fremdsprachenunterrichts,
- Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik,
- Aspekte des Lernprozesses (z.B. Lernermerkmale, Individualisierung, Differenzierung, autonomes Lernen, Lernerstrategien),
- Vermittlung der sprachlichen Aspekte (Ausspracheschulung, Grammatik- und Wortschatzerwerb),
- Vermittlung der Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sehverstehen),
- Landeskundedidaktik,
- Literaturdidaktik,
- Organisation und Auswertung,
- Sozialformen,
- Lehrwerkanalyse,
- Leistungsmessung/ Testen und Prüfen, Evaluation,
- Fehlerkorrektur,
- Unterrichtsbeobachtung, -vorbereitung, -durchführung, -nachbereitung,
- fremdsprachliches Curriculum.

Fremdsprachenunterricht: Lehr- und Lernziele

Die Ziele des **Fremdsprachenunterrichts** beschränken sich nicht nur auf die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen und Kenntnisse, sondern beziehen sich auch auf die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen sowie Lernerstrategien. Es ergeben sich somit drei Ebenen, die jedoch miteinander verwoben sind:

- Die pragmatische Ebene zielt zunächst auf den Erwerb sprachlicher und kultureller Inhalte ab.
- Auf der affektiven Ebene sollen innere Einstellungen wie Toleranz, Offenheit und Kommunikationsbereitschaft sowie eine positive Einstellung zum Sprachenlernen und Lernen im Allgemeinen entwickelt werden.
- Über die fachspezifischen Inhalte hinaus sollen die Lernenden angeregt werden, die Lernerstrategien bei der Aneignung der Fremdsprache zu erkennen, zu reflektieren und bewusst anzuwenden, so dass sie im späteren Leben auf den Erwerb anderer Lerninhalte selbstständig übertragen werden können.

a) Sprachliche Lernziele des Fremdsprachenunterrichts

Übergreifendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Ausbildung sprachkommunikativen Könnens, der *kommunikativen Kompetenz*. Da zum Kommunizieren in der Fremdsprache Produktion wie Rezeption fremdsprachlicher Zeichen gehören und deren Übermittlung mündlich wie schriftlich erfolgen kann, müssen vier Fertigungsbereiche entwickelt werden. Dabei setzt sich jede Fertigkeit aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammen:

Fertigkeiten

- Hörverstehen
- Leseverstehen und Sehverstehen
- Sprechen
- Schreiben

Teilkompetenzen/Teilaspekte der Sprache

- Phonetik und Phonologie
- Lexik
- Grammatik
- Orthographie

b) Sozial-affektive Lernziele des Fremdsprachenunterrichts

Die affektiven Ziele des Fremdsprachenunterrichts beziehen sich zunächst konkret auf die Einstellung zur Zielkultur, im weiteren Sinne aber auch auf zwischenmenschliche Beziehungen (soziale Kompetenz im Allgemeinen). Fernerhin ist die Einbeziehung der emotionalen Komponente ein wichtiger Faktor für den Lernprozess selbst, denn Lernmotivation und Lerninteresse sind mitentscheidend für den Lernerfolg. Toleranz, Offenheit und Kommunikationsbereitschaft in Bezug auf andere Kulturen und Sprachgemeinschaften setzen voraus:

- ein Bewusstsein des eigenkulturellen Standpunkts,
- die innere Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Fremdem,
- die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel,
- Kenntnisse über die Zielkultur.

Der Einsatz verschiedener Sozialformen im Unterricht, z.B. Partner- und Gruppenarbeit, fördert die soziale Kompetenz und kommunikative Fähigkeiten. Dieses fächerübergreifende Ziel sollte auch im Fremdsprachenunterricht zum Tragen kommen.

Eine entscheidende Voraussetzung für die Erfüllung der oben genannten Lernziele ist gerade im Bereich des fremdsprachlichen Lernens eine positive Einstellung zum Fach. Diese ist zum großen Teil abhängig von der Auswahl der Lerninhalte und Unterrichtsverfahren. Der Unterricht sollte also auf den Interessen, Neigungen und Erfahrungen der Lerner aufbauen.

Aufgaben

1. Auf der Seite 8 wurde gesagt, dass jeder Lehrer im eigenen Unterricht auch als Sprachlehr- und Sprachlernforscher sein sollte. Was verstehen Sie unter dieser Auffassung? Welche Kenntnisse und Fähigkeiten sind dafür unentbehrlich?
2. Interpretieren Sie die Aussage aus dem Text auf der Seite 9: *Die Einbeziehung der emotionalen Komponente ist ein wichtiger Faktor für den Lernprozess.*
3. Wie können die sozialen und affektiven Ziele erreicht werden?
4. Nennen Sie Eigenschaften, Gewohnheiten und Persönlichkeitsmerkmale eines guten Fremdsprachenlehrers. Welches Wissen und Können sind für diesen Beruf von entscheidender Bedeutung?
5. Finden Sie in Ihrer Schülerbiographie ein positives Vorbild von einem Deutschlehrer?
6. Lesen Sie das Kapitel „Lehr- und Lernziele“ (Krumm 2003, In Bausch et al. S. 118–121) und charakterisieren Sie Begriffe *Lehrziele* und *Lernziele* näher.

Literatur

- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (1991): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, S. 1–7.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- CHRIST, H., HÜLLEN, W. (1991): Fremdsprachendidaktik. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, S. 1–7.
- KRUMM, H.- J. (1994): Neue Wege in der Deutschlehrausbildung. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer. Stuttgart: Klett.
- KRUMM, H.- J. (2003): Lehr- und Lernziele. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 118–121.
- NEUNER, G., HUNFELD, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudieneinheit 4. Berlin und München: Langenscheidt.
- NEUNER, G. (1994): Germanisten oder Deutschlehrer? *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer. Stuttgart: Klett.

- NEUNER, G. (2003): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, C., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage Tübingen: Francke Verlag, S. 225–234.
- WESKAMP, R. (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik · Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.

Weiterführende Literatur

- BENEŠ, E. a kol. (1970): *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- CHODĚRA, R., RIES, L. (1999): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- CHODĚRA, R., RIES, L., ZAJÍCOVÁ, P., MOTHEJZLÍKOVÁ, J., HANZLÍKOVÁ, M. (2000): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- CHODĚRA, R., RIES, L., MOTHEJZLÍKOVÁ, J., HANZLÍKOVÁ, M., MALÍŘ, F. (2001): *Didaktika cizích jazyků na přelomu století*. Rudná u Prahy: Editpress.
- HENDRICH, J. a kol. (1998): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HENRICI, G. (1994): Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und lernmethoden. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch Als Fremdsprache*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 506–522.
- HEYD, G. (1991): *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- HUNEKE, H.W., STEINIG, W. (2005): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- JELÍNEK, S. a kol. (1976): *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN.
- QUETZ, J. (2003): Fremdsprachliches Curriculum. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S.121–127.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002): Univerzita Palackého: Olomouc.
- STRAUSS, D. (1984): *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- WESKAMP, R. (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik · Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.
- WIERSCHIN, M. (Hrsg.) (1994): *Beiträge zur germanistischen Pädagogik*. Band 1. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.

2. Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik

Die Fremdsprachendidaktik versteht sich zwar als eigenständige Disziplin, andererseits vollziehen sich Fremdsprachenlernen und -lehren immer im Rahmen bestimmter gesellschaftlicher, historischer, institutioneller u.a. Rahmenbedingungen sowie vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Die Fremdsprachendidaktik ist damit auf zahlreiche Bezugsdisziplinen angewiesen. Dazu gehören:

- Linguistik (Allgemeine Linguistik, Angewandte Linguistik, Pragmalinguistik, Psycholinguistik, Neurolinguistik, Soziolinguistik)
- Literaturwissenschaft
- Kultur- und Landeswissenschaften (Politikwissenschaft, Geschichte, Geographie etc.)
- Pädagogik
- Allgemeine Didaktik
- Psychologie (Lernpsychologie)
- Soziologie (vgl. Bausch et al. 1991, 2003; Choděra a kol. 1999, Hufeisen/Neuner 1999, Huneke/Steinig 2005)

Entwicklungen in einer oder mehreren dieser Disziplinen haben sich dementsprechend in der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik und ihrer Grundkonzeptionen niedergeschlagen und werden in der gegenwärtigen Fachdiskussion mit unterschiedlicher Fokussierung thematisiert. Die Erkenntnisse der Bezugsdisziplinen liefern für die Theorie und Empirie der Fremdsprachendidaktik wertvolle Impulse, die in der unterrichtlichen Praxis umgesetzt werden. Ohne grundlegende Kenntnisse aus den relevanten Bezugsdisziplinen ist ein kompetentes praktisches Handeln im Unterricht daher nicht möglich.

Im Folgenden werden einige Anregungen ausgewählter Konzepte der Bezugsdisziplinen für die Fremdsprachendidaktik kurz vorgestellt.

Allgemeine und Angewandte Linguistik

Die *Allgemeine Linguistik/Sprachwissenschaft* befasst sich in erster Linie mit der menschlichen Sprache insgesamt, beschäftigt sich also grundsätzlich nicht mit Einzelsprachen, sondern mit allgemeinen Merkmalen und Funktionen von Sprache. Ihr Ziel und ihre Aufgabe bestehen in der Beschreibung der Bestandteile des Sprachsystems, ihrer Funktionen und Bedeutungen sowie der Möglichkeiten und Muster ihrer Zusammensetzungen (Lautkombinationen, Phrasen, Sätze, Texte). Sie erstellt abstrakte Modelle des Aufbaus der menschlichen Sprache, interessiert sich für allgemeine übersprachliche Gemeinsamkeiten, allgemeine Gesetzmäßigkeiten sprachlicher Strukturen sowie allgemeine Merkmale des Sprachgebrauchs, und erforscht den biologischen Ursprung sowie die biologischen Grundlagen von Sprache und Sprachgebrauch (Bausch et al. 1991, Čermák 1997, Herbermann et al. 2002, Pokorný 2002).

Die *Angewandte Linguistik* ist eine mehrdimensionale und interdisziplinäre Wissenschaft zwischen der theoretischen Linguistik und dem Anwendungsbereich. Ihr Interesse besteht darin, Hilfestellungen zur Lösung ganz bestimmter Probleme eines ganz bestimmten Praxisfeldes zu entwickeln, d.h. zu versuchen die gewonnenen Erkenntnisse anzuwenden. Zur Angewandten Linguistik zählen mit Sprache befasste Wissenschaftszweige, die nicht der Systematik der Linguistik folgen, sondern einige zielorientierte und integrative theoretisch-praktische Ansätze ausgebildet haben oder ausbilden. Die Fremdsprachendidaktik sucht hier die Antworten auf zahlreiche Fragen, wie z.B.:

Wie man eine Fremdsprache möglichst schnell und fehlerfrei erlernt?

- Wie man Sprachstörungen erheben kann?
- Wie man Texte übersetzt?
- Wie man erfolgreich kommunizieren kann?
- Welche Relevanz für den Spracherlernprozess die Erkenntnisse der Textlinguistik bzw. der Textanalyse haben? (Westhoff 1987, Bausch et al. 1991, 2003, Hufeisen/Neuner 1999)

Soziolinguistik

Die Soziolinguistik als Teildisziplin der Angewandten Linguistik befasst sich mit den wechselseitigen Beziehungen zwischen Sozialstruktur und Sprachstruktur, ihr Gegenstandsbereich ist die soziale Bedeutung des Sprachsystems und des Sprachgebrauchs. Die Soziolinguistik trägt zur Grundlagenforschung für den Fremdsprachenunterricht bei, indem sie die schriftlichen und mündlichen Varietäten in ihren sozialen und funktionalen Verteilungen und Übergängen beschreibt. Denn um kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache zu erwerben, muss der Lerner einen geeigneten Weg finden, mit Variätet (wie Kontaktvarietät, Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt, Soziolekt, Diglossie, Bilinguismus, Multi-, Plurilinguismus) einer Einzelsprache in einem situativen Kontext entsprechend und angemessen umzugehen (Veith 2000).

Pragmalinguistik

Die Pragmalinguistik versteht die Sprache als eine besondere Form menschlichen Handelns (im Gegensatz zur Systemlinguistik, die formale Aspekte beschreibt). Die „Sprechhandlungen“ müssen auch in ihrem sozialen, nichtsprachlichen Zusammenhang untersucht und verstanden werden. Die Pragmalinguistik (Holly 2001, Hirschová 2006) untersucht also „was Menschen mit Sprache machen“, wenn sie sie zur Verständigung untereinander benützen. Für die Fremdsprachendidaktik im Bereich der Entwicklung von kommunikativer Kompetenz ist besonders die Sprechakttheorie mit der Analyse des Sprechaktes (Searle 1971) und die Kommunikationstheorie von Watzlawick (1971, 2000) relevant.

Psycholinguistik

Die Psycholinguistik (Sprachpsychologie) ist die Wissenschaft von der menschlichen Sprachfähigkeit, sie erforscht das kognitive/mentale System, das den Sprachgebrauch erlaubt. Sie ist eine integrative wissenschaftliche Disziplin, die auf den Erkenntnissen der Allgemeinen und der Angewandten Linguistik und der Psychologie (Entwicklungs-, Kognitions- und Neuropsychologie) basiert. Von der Allgemeinen Linguistik unterscheidet sich die Psycholinguistik dadurch, dass sie explizit nach den psychologischen Mechanismen fragt, die die Sprachverarbeitung möglich machen. Die Linguistik untersucht hingegen die Strukturen von natürlichen Sprachen, ohne nach den psychologischen Mechanismen zu fragen, die das Erschaffen und Beherrschen dieser Strukturen möglich machen. Traditionell wird die Psycholinguistik in drei Bereiche unterteilt: in die *Sprachwissenschaftsforschung*, die *Spracherwerbsforschung* und die *Sprachprozessforschung*. Zu typischen Bereichen der Psycholinguistik gehören:

- Erstspracherwerb, Zweit-, Fremdspracherwerb,
- der Zusammenhang von Spracherwerb und der Entwicklung anderer (kognitiver) Funktionen (Sprache und Denken),
- Erforschung der inneren Rede (Vygotskij),
- individuelle Unterschiede in der Sprachentwicklung und -verwendung,
- verbale und nonverbale Komponenten des Kommunikationsprozesses,
- psychologisch bedingte Kommunikationsstörungen,

- psychologische Voraussetzungen bzw. Grundlagen der Sprache,
- Zerlegung des kontinuierlichen akustischen Stroms in Teile, insbesondere in Wörter,
- Fragen zum Aufbau einer zusammenhängenden syntaktischen Struktur aus den einzelnen Wörtern, die einen Satz ausmachen (Vygotskij 1970, Butzkamm 1993, Lojová 2005).

Pädagogik

Von den neueren pädagogischen Konzepten finden in der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik in erster Linie die Humanistische Pädagogik und die Konstruktivistische Pädagogik ihre Aufwendung.

Die *Humanistische Pädagogik* (auch Integrative Pädagogik genannt) hat ihre philosophischen Wurzeln in den Ideen des Humanismus und des Existenzialismus. Sie betrachtet pädagogische Phänomene unter dem Aspekt der Humanisierung und Demokratisierung. Das Problemwissen und Menschenbild wird durch die Aktualisierung der Potentiale des Menschen in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, die Förderung seiner Eigenaktivität und produktiven Eigenkräfte, die Entfaltung seiner Individualität und Identität unter Beachtung seiner Subjektivität und Komplexität (Ganzheitlichkeit) sowie seine Beziehungs- und Dialogfähigkeit konstituiert. Die Humanistische Pädagogik hat eine jahrhundertlange Tradition (Platon 424–347 v. Ch., Erasmus von Rotterdam 1469–1536, Jean-Jacques Rousseau 1712–1778, Johann Heinrich Pestalozzi 1746–1827). Die Grundsätze der modernen Humanistischen Pädagogik des 20. Jahrhunderts wurden aus der Humanistischen Psychologie übernommen (siehe unten). Im modernen Fremdsprachenunterricht findet die Humanistische Pädagogik ihren Platz in mehreren Ansätzen wie z. B. schülerorientierter Fremdspracheunterricht, ganzheitliches Fremdsprachenlernen, interkulturelle Kompetenz (vgl. Ries 1996, 1997, Voß 2006).

Die *Konstruktivistische Pädagogik* gewinnt eine wichtige Bedeutung innerhalb der Erziehungswissenschaften seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts (individuelle und persönlichkeitspezifische Perspektivierung und Akzentuierung der Verantwortung des Einzelnen). Der Konstruktivismus besteht darauf, dass es sich bei der Wirklichkeit und ihrem Erkennen immer um ein mentales Konstrukt handelt. Als ein Paradigma wurde er in verschiedenen Disziplinen entwickelt wie z.B. in der Biologie (Maturana/Varela 1987) oder Psychologie (Piaget 2007).

Der pädagogische Konstruktivismus betont die subjektive Perspektive der Konstruktion von Lebenswelten gegenüber der traditionellen Perspektive linearer Wissensvermittlung. Nicht die Vermittlung von Fachwissen steht im Vordergrund, sondern die Fähigkeit, Wissensnetze aufzubauen. Eine Person kann nicht von aussen zu einer bestimmten Reaktion veranlasst bzw. determiniert werden, sondern die interne Struktur der Person bestimmt immer, wie sie sich mit Anregungen, die aus dem umgebenden Milieu kommen, auseinandersetzt. Jede Form der pädagogischen Beeinflussung muss sich damit auseinandersetzen, dass es keine direkten, instruktiven Interaktionsbeziehungen geben kann.

Psychologie: Lernpsychologie und Lerntheorie

Auch die Fremdsprachendidaktik schöpft neue Impulse aus der Allgemeinen Psychologie, wobei heutzutage vor allem zwei neue Ansätze nachdrücklich aufgegriffen werden, und zwar: die Kognitive Psychologie und die Humanistische Psychologie und die Theorie der multiplen Intelligenzen.

Die *Kognitive Psychologie* befasst sich mit den psychischen Prozessen der Aufnahme, der Verarbeitung einschließlich der Bewertung, der Speicherung und der Produktion von Information. Im Rahmen der Kognitiven Psychologie wird an einer zunehmend integrativen Theoriebildung der Funktionsweise des menschlichen Geistes gearbeitet. Dabei werden auch

individuelle Unterschiede in die Betrachtung einbezogen (wie z.B. Hochbegabung, Klinische Störungsbilder und Alterseffekte).

Die *Humanistische Psychologie* fokussiert auf das schöpferische Potential des Einzelnen und die Verantwortung des Einzelnen und der Gruppe. Die Humanistische Psychologie vertritt die Auffassung, dass das Individuum potentiell über unerhörte Möglichkeiten verfügt, um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellung und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern. Und dieses Potential kann erschlossen werden, wenn ein klar definiertes Klima förderlicher psychologischer Einstellungen hergestellt wird (Maslow 1981, Rogers 1998).

Obwohl die *Theorie der multiplen Intelligenzen* (Gardner 1993, 1999) von einigen Wissenschaftlern kritisiert wird, hat sie jedoch auch viele Anhänger sowohl in den wissenschaftlichen Kreisen als auch in der unterrichtlichen Praxis. Auch die Fremdsprachendidaktik findet in Gardners Theorie der vielfachen Intelligenzen (8 Intelligenzen) zahlreiche Impulse für den Fremdsprachenunterricht. Man geht dabei u.a. davon aus, dass Fremdsprachen effizienter gelernt werden können, wenn vielfältige Möglichkeiten angeboten und unterschiedliche Lernsituationen geschaffen werden, die das Konzept der multiplen Intelligenzen berücksichtigen.

Literaturwissenschaft

Literaturwissenschaftliche Grundlage neuerer literaturdidaktischer Ansätze bildet das interpretative Verfahren der interkulturellen Hermeneutik, nach dem die Textinterpretation als „prinzipiell unabschließbarer Prozeß der Hypothesenbildung bzw. -präzisierung“ betrachtet wird, wodurch ein Kunstwerk „unendlich oft auslegbar“ wird (Riemer 1996: 282), da der Interpretationsprozess einem historischen Urteilswandel unterliege.

Aufgaben

1. Welche Bezugsdisziplinen haben Sie während Ihres Studiums schon näher kennengelernt?
2. Welche Konsequenzen haben die theoretischen Erkenntnisse der Bezugswissdisziplinen für die Fremdsprachendidaktik und den Fremdsprachenunterricht? Wählen Sie eine aus den oben aufgelisteten Disziplinen.
3. Kommunizieren wir eher verbal oder nonverbal? Diskutieren Sie.
4. P. Watzlawick entwickelte eine Kommunikationstheorie, die auf fünf pragmatischen Axiomen aufbaut. Das erste Axiom heißt: „*Man kann nicht **nicht** kommunizieren.*“ Bilden Sie Hypothesen über dieses Postulat und vergleichen Sie sie mit den Auslegungen in der Fachliteratur.

Literatur

- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (1991): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- BUTZKAMM, W. (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke Verlag.
- HUFEISEN, B., NEUNER, G. (1999): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.
- LOJOVÁ, G. (2005): *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GARDNER, H. (1993): *The Theory of Multiple Intelligences*. New York.
- GARDNER, H. (1999): *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- MASLOW, A.-H. (1981): *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- MASLOW, A.-H. (2000): *Ku psychologii bytia*. Modra: Persona.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, I. (2007): *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- ROGERS, C.-R. (1998): *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- RIES, L. (1996): Jazyk a výchova. *Pedagogika IV*. Vybrané kapitoly. Ostrava: Ostravská univerzita, S. 106–114.
- SEARLE, J.-R. (1971): *Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- VEITH, W.H. (2000): *Soziolinguistik : ein Arbeitsbuch mit 100 Abbildungen sowie Kontrollfragen und Antworten*. Tübingen: Gunter Narr.
- VOß, R. (Hg.) (2006): *Wir erfinden Schulen neu – Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- VYGOTSKIJ, L.-S. (1970): *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- WATZLAWICK, P. u.a. (1971): *Menschliche Kommunikation*. Stuttgart. 1971
- WATZLAWICK, P. (2000): *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace.
- ZAJÍCOVÁ, P. (2002): *Didaktik der Fremdsprache Deutsch*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Weiterführende Literatur

- BREDELLA, L. (1996): Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht.
In BÖRNER, W., VOGEL, K. (Hrsg.): *Texte im Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr Verlag.
- BUSCH, A., STENSCHKE, O. (2008): *Germanistische Linguistik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BUTZKAMM, W. (1989/2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- BUTZKAMM, W. (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. 1. Auflage Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- ČERMÁK, F. (1997): *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace.
- FIEBACH, C., HERMANN, C. (2007): *Gehirn und Sprache*. 2. Auflage. Frankfurt: Fischer.
- GADAMER, H.-G. (1999): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- GADAMER, H.-G. (1999): *Člověk a řeč: výbor textů*. Praha: Oikoyomenh.
- HIRSCHOVÁ, M. (2006): *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HOLLY, W. (2001): *Einführung in die Pragmalinguistik: germanistische Fernstudienheit*. Berlin: Langenscheidt.

- KRAUTHAUSEN, G. (1981): Nonverbale kommunikation – ein Thema für den Sprachunterricht? In BALHORN, H. u.a.: *Sprachunterricht* 2–4. S. 74–84.
- LACHOUT, M. (2005): *Kompenzační vyjadřování jako problémová komunikativní dovednost ve vztahu k neurolingvistickým a psycholingvistickým aspektům osvojování cizího jazyka*. Praha: Univerzita Karlova.
- LEWANDOWSKI, Th. (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg-Wiesbaden.
- NEBESKÁ, I. (1992): *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- STERNBERG, J.-R. (2002): *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- ŠIMEČKOVÁ, A. (2004): *Úvod do studia jazykovědné germanistiky*. Praha: Karolinum.

3. Theorien und Hypothesen zum Spracherwerb

In der Fachliteratur trifft man zwei miteinander kontrastierende Begriffe: *Spracherwerb* und *Sprachenlernen*.

- *Spracherwerb*. Dieser Begriff macht klar, dass das Kind auf natürliche Weise im Umgang mit sprechenden Menschen in sozialen Kontakten dynamisch und konstruierend eine Sprache erwirbt. Es handelt sich also um das nicht beabsichtigte und beiläufige Aneignen einer Sprache, was bei Kleinkindern beobachtet werden kann (wie z.B. bei Immigranten, die die Sprache im Zielland erwerben).
- *Sprachenlernen*. Dieser Begriff verweist darauf, dass die Sprachen auch erlernt werden. Es wird dabei die lernpsychologische Perspektive betont, gleichzeitig aber auch das systematische, zielorientierte und didaktisch-methodische Vorgehen im Unterricht verstanden. Lernen meint also eher die bewussten Sprachverarbeitungsprozesse, die im organisierten und systematisch aufgebauten Unterricht ablaufen (nach Günther/Günther 2007). Sprachenlernen erfolgt also bewusst, ist explizit und gesteuert (z.B. der fremdsprachliche Schulunterricht).

Fremdsprachenunterricht bezeichnet das Lehren und das Erlernen einer Sprache, die nicht zu der/den Muttersprache/n gehört, in Bildungsinstitutionen oder im Privatunterricht. Dabei muss aber erwähnt werden, dass in der jüngsten Zeit die Grenzen zwischen Lernen und Erwerben ins Fließen geraten. Der Klassenraum ist heute so offen und durchlässig geworden, dass Einflüsse von außen nicht mehr unberücksichtigt bleiben können. Das Vermischen von Lernen und Erwerben ermöglichen u.a. neue methodische Konzepte sowie einzelne Unterrichtsmethoden wie z.B. Lernen mit neuen Medien, Lernen in Projekten oder autonomes Lernen.

Erstspracherwerbstheorien

Obwohl die Spracherwerbsforschung bis zu den heutigen Tagen nicht in der Lage ist, die sprachliche Entwicklung von Kindern exakt zu beschreiben, wurden mehrere theoretische Erklärungsversuche und verschiedene Entwürfe des Spracherwerbs formuliert. Im Folgenden wollen wir auf vier Erstspracherwerbstheorien eingehen und zwar auf den *Behaviorismus*, *Nativismus*, *Kognitivismus* und *Interaktionismus*. Die folgenden theoretischen Positionen sind nicht isoliert oder additiv zu betrachten, im Sinne eines integrativen und natürlichen Spracherwerbskonzepts mit unterschiedlichen Aspekten des Spracherwerbs zu verstehen.

Sprachlerntheorie	Auffassung
Behaviorismus	Sprache wird gelernt
Nativismus	Sprache ist angeboren
Kognitivismus	Sprache strukturiert Denken und Denken die Sprache
Interaktionismus	Sprache wird über Interaktionen und Wechselbeziehungen erworben

Behaviorismus

Die Grundannahme dieses lerntheoretischen Ansatzes geht davon aus, dass die menschliche Sprache nach den gleichen Prinzipien wie alle anderen Verhaltensweisen des Kindes gelernt wird. Sprache wird als eine besondere Form des menschlichen Verhaltens betrachtet. Für diesen imitationsorientierten Ansatz ist die Theorie des Behavioristen Skinner (1957) von entscheidender Bedeutung, der von der Auffassung ausgeht, dass die Kinder die Sprache und das Sprechen der Erwachsenen nachahmen und zwar besonders dann, wenn sie belohnt werden und Erfolg gewinnen. Für Skinner gibt es keine grammatischen Regeln oder Strategien, sondern nur Verhaltensgewohnheiten, die der Mensch entwickelt. Der Behaviorismus betrachtet das Kind als passives Wesen, das die Sprache über die Außenwelt aufnimmt und keine besonderen Prädispositionen für das Sprachenlernen hat/braucht. Das Sprachenlernen ist als Prozess der Imitation und Verstärkung zu verstehen (Huneke/Steinig 2005, Bausch et al. 2007).

Nativismus

Skinner's behavioristische Sprachlerntheorie wurde von dem Nativisten Chomsky (1958) wissenschaftlich revidiert. Sein nativistischer Ansatz betrachtet den Erwerb der Sprache als Reifungsprozess, der weitgehend biologisch bestimmt und angeboren ist. Sprache wird als humanspezifische Fähigkeit verstanden. Chomsky (1977) geht davon aus, dass sich die menschliche Sprache als genetisch vorprogrammierte Sprache entwickelt und nach festgelegten Regeln abläuft. Das Lernen spielt in diesem Konzept eine untergeordnete Rolle, wobei die Struktur des sprachlichen Systems im Fokus steht. Es wird angenommen, dass

- Sprache eine hierarchische Struktur besitzt,
- Sprache eine Oberflächen- und Tiefenstruktur aufweist und
- eine eigene Dynamik und Kreativität in sich trägt (vgl. Günther/Günther 2007: 90).

Nach der Auffassung der Nativisten ist das Kind ein spezialisiertes Wesen, das die Sprache nach einem vorgegebenen Sprachprogramm verarbeitet und annimmt. Die Kreativität der Sprache ist dann nach Chomsky so zu verstehen, dass jedes sprechende Individuum fähig ist, eine unendliche Anzahl von Sätzen zu produzieren und zu verstehen.

Kognitivismus

Die kognitivistische Sprachlerntheorie vertritt die Auffassung, dass die Sprachentwicklung als ein Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung zu betrachten ist, d.h. sie ist aufs Engste mit der kognitiven Entwicklung verknüpft. Sie geht von der Entwicklungspsychologie von Piaget aus, der die Sprache als logische Folge der sensomotorischen Entwicklung betrachtet und die wechselseitige Verknüpfung zwischen Sprache und Denken betont. Das Handeln des heranwachsenden Kindes wird durch die Sprache gesteuert und gleichzeitig erfolgt der Auf- und Ausbau kognitiver Strukturen im Rahmen des kindlichen Spracherwerbs. Sprache und Denken beeinflussen sich gegenseitig. Nach dieser Theorie erwirbt das Kind die Sprache durch die ständige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, mit den Menschen und den Dingen. Das Konzept des mehrkanaligen bzw. multisensorischen Lernens fördert im fremdsprachlichen Unterricht die sensomotorische Entwicklung des Kindes (vgl. Günther/Günther 2007: 91). Nach dieser Theorie vollzieht sich also die kognitive Entwicklung in der Interaktion mit der Umwelt, wobei zwei Prozesse zu erwähnen sind:

- Assimilation (Anwendung schon vorhandener schematischer Konzepte auf Neues) und
- Akkomodation (Veränderung von schon vorhandenen Konzepten aufgrund nicht assimilierbarer Umweltreize).

Interaktionismus

Diese Auffassung von Spracherwerb beruht auf der Hypothese, dass Sprache über Interaktionen und Wechselbeziehungen erworben wird. Die Interaktionisten gehen davon aus, dass sprachliche Strukturen, Strategien und Regeln existieren. Der eigentliche Mutterspracherwerb vollzieht sich aber in einer sehr engen und aktiven Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seinem Umfeld, wobei die Mutter dabei von Anfang an sprachlich handelt und so zur Sprachlehrerin ihres Kindes wird, das zunächst nichtsprachlich über Mimik und Gestik, aber danach zunehmend sprachlich agiert und reagiert. Die Interaktionisten betrachten die Sprache als ein Mittel zur Herstellung sozialer Beziehungen. Die Sprache und Bedeutungen von Begriffen werden nach dieser Theorie nicht erworben oder gelernt, sondern zwischen den Beteiligten ausgehandelt. Signifikant für diese Theorie ist die Hypothese über das Erreichen des nächsten Entwicklungsstadiums in der Interaktion mit Personen, die sich in einem nächsthöheren Entwicklungsstadium (Zone of proximal development, Vygotskij 1970) befinden.

Hypothesen und Theorien zum Fremdsprachenerwerb

In diesem Kapitel wird die komplexe und vielseitige Problematik des Erwerbs der Zweitsprache thematisiert, indem der ungesteuerte Spracherwerbsvorgang in der alltäglichen Kommunikation im natürlichen soziokulturellen Kontext außer Acht gelassen wird, der sich ohne systematische und intenzionale Steuerung von außen vollzieht (vgl. Günter/Günter 2007). Unsere Aufmerksamkeit wird dem von außen gesteuerten Fremdsprachenerwerb im schulischen (bzw. außerschulischen Bereich im Sinne eines Sprachkurses) gewidmet. Es werden dabei einige Spracherwerbstheorien formuliert, die als Hypothesen in der Fachliteratur gekennzeichnet werden. Zu den meist diskutierten gehören: *die Identitäts-Hypothese, die Transfer-Hypothese, die Interlanguage-Hypothese, die Monitor-Hypothese, die Input-Hypothese, die Konkurrenztheorie und die Hypothese des affektiven Filters.*

Die Identitäts-Hypothese

Die Identitäts-Hypothese (Wode 1981) wird auch als „L1 = L2-Hypothese“ (Dulay/Burt 1974) bezeichnet. Die Vertreter dieses Ansatzes gehen davon aus, dass die Erstsprache keinen wesentlichen Einfluss auf die Fremdsprache hat, da der Fremdspracherwerb nach universalen kognitiven Prinzipien abläuft, die das lernende Kind mit der neuen Sprache vertraut machen. Das heißt, dass der Erwerb einer Sprache L2 nach den gleichen sprachlichen Prinzipien zum Erwerb der Sprache L1 (Erstsprache) verläuft. In beiden Fällen aktiviert der Lerner angeborene Potenziale und kognitive Prozesse, die bewirken, dass die Regeln und Elemente der Zweitsprache in der gleichen Abfolge erworben werden wie in der Erstsprache. Die Identitäts-Hypothese basiert auf Chomskys Annahme von der Angeborenheit eines Spracherwerbsmechanismus (LAD = Language Acquisition Device), über den der Fremdsprachenlerner die Sprache in bestimmten chronologisch festgelegten Sequenzen erwirbt wie ein Kind, das seine Muttersprache erlernt. Der Fremdsprachenerwerb wird als ein aktiver, kreativer und kognitiver Prozess verstanden, bei dem die Fehler als notwendige Entwicklungsstadien angesehen werden.

Die Kontrastivitätshypothese

Die Vertreter dieser Hypothese (z.B. Fries 1945, Lado 1957) stellen die beiden Sprachsysteme vergleichend gegenüber und gehen auf den Vergleich ähnlicher Sprachmuster zurück. Die kontrastive Theorie geht davon aus, dass der Fremdsprachenerwerb von der Muttersprache in der Weise beeinflusst wird, dass in der Muttersprache und in der Fremdsprache identische Strukturen und Regeln leicht zu erlernen sind (positiver Transfer). Die unterschiedlichen Elemente und Regeln führen dagegen zu sog. *Interferenzfehlern* (negativer Transfer) und

Lernschwierigkeiten. Zu typischen Übungsformen dieses Ansatzes zählen: Analyse von Ausgangs- und Zielsprache sowie Übungen zu Differenzen in beiden Sprachen (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2007).

Die Interlanguage-Hypothese

Nach dieser Theorie durchläuft der Lerner im Fremdsprachenerwerb verschiedene sprachliche Zwischenstadien, die sog. *Interimsprachen* (*interlanguages*, *Zwischensprachen*). Der Begriff „Interlanguage“ wurde von Reinecke (1935) und später von Selinker (1969) eingeführt und bezeichnet ein spezifisches Sprachsystem beim Erwerb einer Fremdsprache, das Merkmale der Muttersprache, Merkmale der Zielsprache sowie Merkmale, die von beiden Sprachsystemen unabhängig sind, aufweist. Nach Lewandowski (1990) ist die *Interimsprache* eine Zwischensprache die eine Lernphase im Fremdsprachenerwerb darstellt, wobei sie sich ständig in Richtung Zielsprache verändert. Zajícová (2002) weist darauf hin, dass nach dieser Theorie der Lernprozess durch eine Reihe von Lern- und Kommunikationsstrategien getragen wird, indem der Lerner eigene Hypothesen „über die Sprache“ bildet, überprüft und revidiert (d.h. der Lerner wechselt den Kode, bildet neue Wörter, erschließt unbekannte Wörter aus dem Kontext etc.). Der Spracherwerbsprozess wird als ein einerseits rekonstruktiver, andererseits aber auch kreativer Prozess begriffen.

Die Monitor-Hypothese

Das schulische bzw. unterrichtsgesteuerte Fremdsprachenlernen ist ein bewusster Prozess, in dem der Lerner das Regelsystem einer Fremdsprache systematisch, zielorientiert und sprachreflexiv erlernt. Dieses gelernte System überwacht nun fortan die sprachlichen Äußerungen des Lerners und bildet damit im Gedächtnis den sog. *Monitor*, also eine Kontrollinstanz. Der Monitor ist nach Krashen (1981) als die Fähigkeit des Lernenden zu verstehen, seine eigene Sprachproduktion und Sprachrezeption bewusst zu überwachen. Dieser Monitor kann nur dann erfolgreich eingesetzt werden, wenn der Lernende genug notwendige Regeln kennt, sich auf die sprachliche Form konzentriert sowie genug Zeit zur Verarbeitung der sprachlichen Informationen hat.

Die Konkurrenztheorie

Nach dieser Theorie wird der Fremdsprachenerwerb zwei angeborenen Verarbeitungsmechanismen zugeschrieben, und zwar dem:

1. sprachspezifischen Verarbeitungsmechanismus, durch den natürliche Spracherwerbsprozesse wie beim Muttersprachenerwerb getragen werden, und dem
2. Problemlösungsmechanismus, der als Konkurrenz und hemmender Faktor beim Fremdsprachenerwerb gegenüber dem sprachspezifischen Verarbeitungsmechanismus verstanden wird.

Die Input-Hypothese

Nach der Input-Theorie (z.B. Krashen) ist für den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb das optimale Sprachangebot bzw. der verstehbare *Input* von entscheidender Bedeutung, der etwas über dem jeweiligen Stand unserer Kompetenz liegt ($I + 1$). Wenn sich der Lerner auf der Kompetenz-Stufe K befindet, muss er zunächst $K + 1$ verstehen, um die nächste Stufe erreichen zu können. Der neue Input muss also mehr als $K + 1$ enthalten, wobei $K + 1$ das ist, was der Lerner versteht, wenn er hört oder liest, und was er zugleich imstande ist zu erwerben (vgl. Zajícová 2002).

Die Hypothese des affektiven Filters

Nach dieser Hypothese stellt der sog. affektive Filter eine Art Barriere für den Lerner dar. Er bezieht sich z.B. auf Motive, Bedürfnisse, Emotionen, Selbstvertrauen, Integration, Ängste oder Gewohnheiten, die das Fremdsprachenlernen begleiten und auch entscheidend beeinflussen. Dieser Filter ist dafür verantwortlich, was gelernt bzw. erworben wird. Ziel ist es, diesen Filter so niedrig wie möglich zu halten, um beste Ergebnisse zu erzielen. Das bedeutet, je weniger Druck auf den Lernenden ausgeübt wird, desto niedriger ist der affektive Filter.

Aufgaben

1. Wie haben Sie Ihre Muttersprache gelernt? Vergleichen Sie diesen Prozess mit den Erstspracherwerbstheorien.
2. Über welche Fremdsprachenkenntnisse verfügen Sie? Haben Sie Ihre Fremdsprache(n) gelernt oder erworben? In dem Falle, dass Sie eine Sprache erworben haben, skizzieren Sie bitte: Wie?, Wo?, In welchem Kontext?
3. Denken Sie über Ihre bisherigen Fremdsprachenlernerfahrungen nach. Was hat Ihnen beim Lernen gut geholfen? Was haben Sie eher als negativ empfunden? (Lehrerverhalten, Lehrwerk, Klassenklima, Arbeitsformen, eigene Motivation etc.).
4. Welche der Theorien und Hypothesen zum Fremdspracherwerb finden Sie aus Ihrer eigenen Perspektive wichtig?
5. In welchen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts spiegeln sich die einzelnen Hypothesen und Theorien besonders deutlich wider?

Literatur

- CHOMSKY, N. (1977): *Reflexionen über die Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- CHRIST, H. (2002): Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert. In NEVELING, C. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 25–44.
- GÜNTHER, B., GÜNTHER, H. (2007): *Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache*. 2. Auflage: Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003, 2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. und 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- HUNEKE, H.-W., STEINIG, W. (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- LEWANDOWSKI, Th. (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg-Wiesbaden.
- WYGOTSKI, L.-S. (1969): *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- ZAJÍCOVÁ, P. (2002): *Didaktik der Fremdsprache Deutsch*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Weiterführende Literatur

- APELTAUER, E. (2007): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (2008): *Fremdsprachen lernen – Theorien und Modelle*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 38.
- KLEIN, W. (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Hain.
- KRASHEN, S. (1992): *Fundamentals of language education*. Columbus: SRA.

KNIFFKA, G., SIEBERT-OTT, G. (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*.
Paderborn: Schöningh

SZAGUN, G. (2007): *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen*. Weinheim
und Basel: Beltz Verlag.

VYGOTSKIJ, L. S. (1970): *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.

4. Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts

Die historische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts lässt sich durchaus auch an der Aufeinanderfolge von Methoden ablesen, wobei der Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachendidaktik eine lange Geschichte haben. Schon im Alten Rom wurde Griechisch als „lingua franca“ unterrichtet, dessen Rolle im Mittelalter Latein übernahm. Latein wurde gleichzeitig zur Unterrichtssprache an den Schulen in Europa. Erst im 19. Jahrhundert setzten sich die Nationalsprachen im schulischen Unterricht durch und der Prozess der Methodenentwicklung für den neusprachlichen Unterricht wurde gestartet.

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts haben im Fremdsprachenunterricht mehrere Lehrmethoden nachhaltig gewirkt, wie die *Grammatik-Übersetzungsmethode*, die *Direkte Methode*, die *Audiolinguale Methode*, die *Audiovisuelle Methode*, die *Kommunikative Methode* und der *Interkulturelle Ansatz* (z.B. Hendrich a kol. 1988, Neuner 1993, Christ/de Cillia 2003, Hunig/Steinig 2005, Hüllen 2005). Diese entstanden zwar unter dem Einfluss bestimmter historischer Rahmenbedingungen, dennoch ist eine streng chronologische Darstellung deshalb irreführend, da auch ältere methodische Ansätze heute noch in Lehrmittel und Lehrverfahren einfließen und ihren Platz behauptet haben. So entstand zum Beispiel die Grammatik-Übersetzungsmethode bereits im 19. Jahrhundert, hat sich aber in der Unterrichtspraxis mit verschiedenen Begründungen teilweise bis in die heutige Zeit erhalten.

Neben oben genannten Methoden haben sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die sog. *Alternativen Methoden* etabliert (wie Suggestopädie, Total Physical Response, Linguistische Psychodramaturgie, Community Language Learning, Silent Way, Drama-Methode, Natural Approach), deren Interesse die Abgrenzung von herkömmlichen Lernablaufkonzepten ist. (vgl. Ortner 2003: 234)

In ihrer pädagogischen Praxis sind Fremdsprachenlehrer bei ihren Entscheidungen ständig mit methodischen Fragen im weiteren und engeren Sinne konfrontiert. Für den Unterrichtenden ist es unerlässlich, mit einigen geschichtlichen Entwicklungen und den Problemen und Tendenzen der Debatte um fremdsprachliche Methoden zumindest ansatzweise vertraut zu sein, und zwar aus den folgenden Gründen:

- Methodenkonzeptionen fließen bereits in die Produktion von Lehrwerken ein. Erst die Kenntnis des zugrunde liegenden methodischen Ansatzes gewährleistet die informierte und gezielte Auswahl eines passenden Lehrwerks sowie dessen adäquaten und effektiven Einsatz in der Unterrichtspraxis.
- Ein moderner, lernerzentrierter Unterricht setzt die Fähigkeit des Lehrenden voraus, Unterrichtsinhalte und -verfahren den Bedürfnissen der jeweiligen Lernergruppe anzupassen. Der Lehrer ist somit gefordert, das vorhandene Angebot an Materialien und Übungen gegebenenfalls zu adaptieren bzw. durch selbst erstellte Materialien zu ergänzen. Eine grundlegende Kenntnis des vielfältigen Angebots an Methoden und Unterrichtstechniken sowie der dahinter verborgenen didaktischen Prämissen ist dabei unentbehrlich.
- Als Sprachlehr- und Sprachlernforscher ist der Unterrichtende ständig gefordert, traditionelle wie auch neuere Ansätze auf ihre Effektivität hin kritisch zu hinterfragen, sie gegebenenfalls seinen pädagogischen und fremdsprachendidaktischen Zielsetzungen anzupassen bzw. weiterzuentwickeln.

4.1 Zur Geschichte der Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Eine adäquate Beschreibung und Bewertung einzelner Methoden darf sich also nicht auf die chronologische Abfolge beschränken, sondern erfordert zusätzliche Kriterien. Solche Kriterien könnten beispielsweise sein:

- Ziele des Fremdsprachenunterrichts
- Lernpsychologische/lerntheoretische Grundlagen
- Linguistische Grundlagen
- Methodische Prinzipien

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde in Europa im 19. Jahrhundert für den neusprachlichen Unterricht an den Gymnasien entwickelt. Bei ihrer Zielgruppe handelte es sich somit um eine kleine „Bildungs-Elite“, das sogenannte „Bildungsbürgertum“.

Ziele

Entsprechend der Zielgruppe verfolgte der Fremdsprachenunterricht in dieser Zeit im Wesentlichen zweierlei Zielsetzungen:

- Einerseits wurde Sprachenlernen als ein Prozess der Persönlichkeitsformung in der Auseinandersetzung mit den Bildungsgütern der fremden Kultur betrachtet. Damit stand die Vermittlung kultureller Werte im Mittelpunkt, als deren Ausdruck insbesondere die Literatur einer Sprachgemeinschaft verstanden wurde.
- Andererseits wurde Sprachenlernen nach dieser Methode als ein geeignetes Mittel zur Herausbildung der Fähigkeit zum abstrakten/logischen Denken verstanden. Daraus ergibt sich als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts nicht die praktische Beherrschung der Sprache, sondern vielmehr die bewusste Einsicht in deren formalen Aufbau und in ihr Regelsystem.

Lerntheoretische Grundlagen

Der Vorstellung vom Sprachenlernen als einem Mittel zur formalen und geistigen Schulung und zur Erziehung zum ordnenden Denken liegt ein kognitives Lernkonzept zugrunde. Der Sprachlernprozess basiert danach auf Verständnis und Anwendung der Konstruktionsregeln. Sprachbeherrschung wird also gleichgesetzt mit Sprachwissen.

Linguistische Grundlagen

Sprache wird als ein „Gebäude gesehen, das aus „Sprachbausteinen und nach logischen Regeln aufgebaut ist. Die sprachlichen Regeln werden nach den Kategorien der lateinischen Grammatik formuliert. Da eine Übertragung dieser Kategorien auf andere Sprachen nicht ohne Weiteres möglich ist, ergibt sich daher eine Vielzahl von Ausnahmeregeln. Grundlage der Sprachbetrachtung bildet dabei die geschriebene, literarisch geformte Sprache. Die gesprochene Sprache findet keine Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht.

Methodische Prinzipien

Die oben formulierten Prämissen determinieren Inhalte, Mittel und Verfahren des Fremdsprachenunterrichts nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode:

- Im Zentrum steht der schriftliche Gebrauch der Sprache.
- Textgrundlage bilden in der Regel die Werke bedeutender Autoren aus der Zielkultur sowie synthetische Texte, meist mit einem spezifischen grammatikalischen Schwerpunkt.

- Die Baugesetze der fremden Sprache werden im Vergleich mit der Muttersprache erschlossen.
- Ziel ist die Produktion korrekter Sätze, die durch Anwendung bereitgestellter Regeln erfolgt.

Zu den charakteristischen Übungstypen zählen: Umformung von Sätzen nach formalen Grammatikkategorien, Formulierung korrekter Einzelsätze nach einer Regel, Ergänzungsaufgaben, Übersetzungsübungen, Nacherzählungen, Aufsatzschreiben.

Umstritten war diese Methode bereits seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Die wesentlichen Kritikpunkte aus heutiger Sicht werden von Funk/König folgendermaßen zusammengefasst: *„Insgesamt kann man feststellen: Wer mit dieser Methode gelernt hat, verfügt oft über ein differenziertes Regelwissen in der fremden Sprache, kann aber oft nur wenig sprechen und macht im Vergleich zu seiner guten Regelkenntnis häufig erstaunlich viele Fehler in einem Alltagsgespräch. Wer auf diese Weise eine Sprache gelernt hat, hat auch gelernt, Lehrwerktexte als inhaltlich bedeutungslos einzuschätzen und in ihnen gleich nach der verpackten Grammatik zu suchen. Psychologisch negativ für die Lernmotivation ist auch: Die Lerner sind ständig gezwungen, sich mit einem meist unerreichbaren Modell der Sprache des Buches auseinanderzusetzen. Die Frage, die sich eigentlich nur stellt, ist: Wie viele und welche Fehler machen sie bei der Kopie dieses Modells? Hieran allein wird Leistung definiert. Für den schwächeren Schüler, dem die fremde Sprache vielleicht sogar Spaß macht, der aber viele Fehler macht, ist in diesem System eigentlich kein Platz.“* (Funk/König 1994: 41).

Die direkte Methode (DM)

Erste Kritik an der Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts geübt. Es entstand eine Reformbewegung, die auf anderen Leitvorstellungen hinsichtlich der Ziele des Fremdsprachenunterrichts sowie der Spracherwerbsprozesse beruhte. Ein wichtiger Vertreter dieser Bewegung war Wilhelm Viëtor. Er kritisierte vor allem, dass die GÜM lebende Sprachen mit den Mitteln einer toten Sprache lehre und damit die natürliche Weiterentwicklung einer lebenden Sprache ignoriere. Daneben werde die Sprache in sich sinnlose Bestandteile zerrissen und der Unterricht bestehe zum größten Teil aus dem mechanischen Auswendiglernen von Wörtern und Regeln.

Ziele

- Nicht mehr das Sprachwissen, sondern die aktive Sprachbeherrschung stehen im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts. Oberstes Ziel ist die Entwicklung des Sprachgefühls.
- Die allgemeine politische und wirtschaftliche Expansion der Jahrhundertwende erforderte die Entwicklung der praktischen Sprechfertigkeit in den modernen Fremdsprachen.
- Der Schüler soll lernen, sich in Alltagssituationen zurechtzufinden.
- Die Beschäftigung mit dem System der fremden Sprache soll gleichzeitig einen Zugang zur Gedanken- und Gefühlswelt und den Lebensumständen der Zielkultur darstellen.

Lerntheoretische Grundlagen

- Die Grundlage dieser Methode bildet die Annahme, dass der Fremdspracherwerb grundsätzlich nach ähnlichen Prinzipien verläuft wie der Erwerb der Muttersprache. Man prägte dafür den Begriff des „naturgemäßen Lernens“. Charakteristisch für die DM ist ein imitatives, assoziatives und induktives Konzept des Lernens.

- Der Spracherwerb wird als ein Prozess der Assoziationsbildung gesehen, demzufolge werden beim Lernen der eigenen Sprache Wörter und Sätze mit Gedanken, Ideen, Handlungen und Ereignissen assoziiert. Diese Grundannahme geht zurück auf Befunde der Lernpsychologie, insbesondere auf die von Sweet (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 35).

Linguistische Grundlagen

Obwohl man von einer „neuen“ Schule der Linguistik zu diesem Zeitpunkt noch nicht sprechen kann, gab es wesentliche Neuerungen in den linguistischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts. Dazu gehören:

- Die am Anfang des 20. Jahrhunderts als wissenschaftliche Disziplin etablierte Phonetik gewann an Gewicht, bedingt durch die Orientierung an der gesprochenen Alltagssprache (anstelle der literarisch geformten Schriftsprache).
- An die Stelle der Regelgrammatik tritt die so genannte „Beispielgrammatik“. Grammatikregeln stehen nicht mehr am Anfang, sondern als Zusammenfassung am Ende des Lernprozesses.

Methodische Prinzipien

- Die gesprochene Sprache hat Vorrang vor der geschriebenen Sprache. Hören/Sprechen stehen vor Lesen/Schreiben, nicht nur in chronologischer Hinsicht, sondern auch in Bezug auf ihren didaktischen Rang.
- Ausspracheschulung wird zum festen Bestandteil des Sprachunterrichts.
- Charakteristischer Texttyp ist der Dialog, der entsprechend der Forderung nach Situativität in Alltagssituationen eingebettet ist.
- Durch Nachahmung und Gewöhnung erfasst der Lerner die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache, allerdings nicht auf kognitiver, sondern gefühlsmäßiger Ebene. Die Regeln der Sprache werden somit auf induktivem Wege vermittelt.
- Die bisher übliche Einbeziehung der Muttersprache wird als kognitives Element und daher als Störfaktor empfunden. Einsprachigkeit wird damit zum hervorstechendsten Unterrichtsprinzip der DM.
- Eng damit verbunden ist die Forderung nach Anschaulichkeit (z.B. Einbeziehung der konkreten Umgebung des Schülers nach dem Prinzip des Zeigens und Benennens).

Zu den typischen Übungsformen gehören: das Nachspielen von Dialogen, Fragen und Antworten, Nachsprechübungen, Einsetz- und Ergänzungsübungen, Auswendiglernen von Reimen, Liedern usw. sowie gelegentlich Diktate und Nacherzählungen.

Viele Elemente der direkten Methode sind in spätere didaktisch-methodische Ansätze eingeflossen.

Die audiolinguale Methode (ALM)

Die audiolinguale Methode entstand in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA. In mancher Hinsicht stellt sie eine Weiterentwicklung der direkten Methode dar. Allerdings kamen zusätzlich wissenschaftliche Entwicklungen und Erkenntnisse sowohl im Bereich der Lernpsychologie als auch der Linguistik zum Tragen.

Ziele

Der Fremdsprachenunterricht nach der audiolingualen Methode verfolgt sowohl pragmatische als auch pädagogische Ziele:

- Moderne Fremdsprachen werden als unverzichtbares internationales Kommunikationsmittel gesehen.
- Auch in der audiolingualen Methode steht die Vermittlung und Aneignung der gesprochenen Sprache im Mittelpunkt, mit dem Ziel der Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen.
- Ziel ist also das Sprachkönnen, nicht das Sprachwissen.
- Entwickelt werden soll ein Sprachgefühl, auf dessen Grundlage die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache selbst entdeckt werden.

Lerntheoretische Grundlagen

Die audiolinguale Methode entstand unter dem Einfluss der behavioristischen Lernpsychologie (vgl. z.B. die Arbeiten von Thorndike 1911, Skinner 1953, 1957). Die Grundannahmen dieser Theorie können wie folgt zusammengefasst werden:

- Menschliches Verhalten wird durch einen mechanischen Ablauf von Reizen und Reaktionen erlernt und ist ein Prozess der Gewohnheitsbildung.
- Sprache wird als eine Form des Verhaltens verstanden, das durch beständiges Üben erworben wird.
- Gewohnheiten werden durch Verstärkung gefestigt. Sprachlernen erfolgt daher am wirkungsvollsten durch die Bestätigung richtiger Antworten, nicht durch die Korrektur von Fehlern.

Linguistische Grundlagen

Sprachwissenschaftliche Grundlage der audiolingualen Methode ist der amerikanische *Strukturalismus* (vgl. insbesondere die Arbeiten von Bloomfield 1914, 1933). Wesentliche Merkmale des Strukturalismus sind:

- Jede Sprache wird nach den ihr eigentümlichen strukturellen Gegebenheiten analysiert und beschrieben. Im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungs-Methode wird also keine zweite Bezugssprache (wie z.B. das Lateinische) zur Beschreibung herangezogen.
- Die Untersuchung der sprachlichen Gesetzmäßigkeiten erfolgt induktiv (Sammeln, Ordnen, Systematisieren), deskriptiv und synchronisch.
- Untersucht wird die gesprochene, nicht die geschriebene Sprache.
- Im Gegensatz zur traditionellen Wortartengrammatik bildet der Satz die grundlegende Untersuchungseinheit. Die Klassifikation erfolgt nach Satzmustern, den sogenannten patterns.

Die kontrastive Linguistik ergänzte diesen Ansatz um die *Methode des Sprachvergleichs* (vgl. Prager Strukturalismus; Robert Lado).

Methodische Prinzipien

Die audiolinguale Methode wird verschiedentlich auch als „pattern Method“, „habitforming Method“ oder „oral approach“ bezeichnet. Folgende methodische Verfahren und Prinzipien sind für diese Methode kennzeichnend:

- Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, die didaktische Abfolge der Fertigkeiten lautet dementsprechend: Hören/ Sprechen vor Lesen/Schreiben,
- Situativität des Unterrichts: Einbettung der Sprachmuster in Alltagssituationen und dialogische Präsentation,

- Aneignung der Sprachmuster über Nachahmung und Wiederholung (Einschleifen von Sprachgewohnheiten, sog. habits),
- Betonung der Ausspracheschulung und damit verbunden die Forderung nach Authentizität der Sprachvorbilder (Muttersprachler/Sprachlabor),
- grundlegende Einsprachigkeit des Unterrichts,
- induktive Grammatikarbeit (Die Darbietung des Stoffes erfolgt in einer festen Reihenfolge: Zuerst wird die sprachliche Form vorgegeben (vom Hören zum Nachsprechen) und dann erst in ihrer Bedeutung erklärt).

Zu den charakteristischen Übungsformen zählen Satzmusterübungen (*pattern drill*), Satzschalttafeln, Substitutionsübungen, Einsetzübungen, Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 61; Bausch et al. 1991, 2003, 2007).

Die Audiovisuelle Methode (AVL)

Die audiovisuelle Methode geht auf ähnliche lerntheoretische und linguistische Grundprinzipien zurück wie die ALM, ergänzt deren Verfahren jedoch um den Einsatz visueller Elemente als Semantisierungs- und Gedächtnishilfe sowie als Impuls bei der Sprachanwendung. Ein wesentlicher Unterschied zur audiolingualen Methode liegt in der Reihenfolge der Darbietung:

- Die Unterrichtseinheit beginnt mit der Präsentation eines Bildes oder einer Bilderfolge und eines auf Tonband aufgenommenen Dialogs. Das heißt, ein visueller Reiz wird mit einem akustischen Reiz verbunden, so dass beide eine Bedeutungseinheit (semantische Einheit) bilden.
- In der zweiten Unterrichtsphase werden die Bedeutungen einzelner Gesprächseinheiten geklärt. Die Einsprachigkeit wird gewahrt durch Verfahren wie Deuten, wiederholtes Anhören, Fragen und Antworten.
- Durch mehrfaches Wiederholen von Bild und Text werden die Dialoge in der dritten Phase auswendig gelernt.
- In der vierten Phase sollen sich die Schüler allmählich von der visuell-akustischen Vorgabe lösen. Sie werden z.B. aufgefordert, eigene Dialoge zu den Bildern zu verfassen oder die Szene im Rollenspiel nachzuahmen.
- In jeder Stunde werden Satzmusterübungen (*pattern drills*) zu den entsprechenden in den Dialogen eingeführten Grammatikstrukturen durchgeführt.
- Schreiben und Lesen werden im späteren Verlauf des Kurses ebenfalls in den Unterricht miteinbezogen (Neuner/Hunfeld 1993: 65).

Charakteristisch für sowohl die audiolinguale als auch die audiovisuelle Methode ist der Einsatz technischer Medien im Unterricht.

Die kommunikative Methode

Das fast vollständige Fehlen kognitiver und kreativer Elemente im Konzept der audiolingualen und audiovisuellen Methode bildete den Ausgangspunkt der vor allem in den siebziger Jahren aufkommenden Kritik an diesem Ansatz. Weitere Kritikpunkte waren die Reduktion des Lernprozesses auf Verhaltenskonditionierung, das rigide Phasenschema und die sich daraus ergebende Monotonie des Unterrichts, die Einschränkung der Rolle des Lehrers auf die des „Medientechnikers“, die Orientierung an formalsprachlichen Strukturen, der völlige Ausschluss der Muttersprache und die Sinnentleerung und Banalisierung der Lehrbuchdialoge und -übungen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 66).

Unter dem maßgeblichen Einfluss von Piepho (1974) hielt Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts das Schlagwort von der „*kommunikativen Kompetenz*“ Einzug in die fremdsprachendidaktische Diskussion. Daraus entwickelte sich *das pragmatisch-funktionale Konzept* der sogenannten kommunikativen Methode.

Ziele

Charakteristisch für diesen methodischen Ansatz ist die stärkere Berücksichtigung pragmatischer Ziele beim Erwerb von Fremdsprachen, die sich aus Entwicklungen im gesellschaftlich-politischen Bereich ergaben, wie z.B. eine erhöhte Mobilität (Tourismus, Wirtschaft, Wissenschaft etc.).

- Oberstes Ziel ist die „*kommunikative Kompetenz*“, d.h. die Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Lebenssituationen angemessen handeln zu können.
- Angestrebt wird ein möglichst authentischer Gebrauch der Sprache.
- Kenntnisse im landeskundlichen/kulturellen Bereich sind kein Selbstzweck, sondern stehen im Dienste der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit.
- Hauptziel ist, wie in den direkt vorausgegangenen Methoden, das fremdsprachliche Können, wobei unter Können nicht nur die produktive Sprachverwendung verstanden wird, sondern die Entwicklung aller vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). Gerade der Entwicklung von Verstehensstrategien wird erstmals konzentrierte Aufmerksamkeit gewidmet.
- Fachspezifische Zielsetzungen verbinden sich mit pädagogischen Leitvorstellungen (Entwicklung von Diskursfähigkeit, sozialer Kompetenz etc.).

Lerntheoretische Grundlagen

Der Weg zu sprachlichem Können führt über bewusst gemachtes Wissen. Lernen wird also nicht mehr als rein imitativer Vorgang betrachtet, sondern als *ganzheitlicher Prozess*. Dieser kognitive Ansatz bezieht sich auf psychologische Modelle, die das Lernen und Speichern von Gelerntem auf kreative, bewusst verarbeitende Prozesse zurückführen (vgl. Henrici/Riemer 1996: 516).

Linguistische Grundlagen

Wie auch andere fremdsprachendidaktische Methoden geht der kommunikative Ansatz auf Entwicklungen im Bereich der Linguistik zurück. Zu nennen ist hier besonders die *Pragmalinguistik*. Diese vertritt ein sprachfunktionales Konzept. Sprache wird nicht als ein System von Formen, sondern als ein Aspekt menschlichen Handelns verstanden. Die Pragmalinguistik untersucht also, „was Menschen mit Sprache machen“, wenn sie sie in verschiedenen Kommunikationssituationen einsetzen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 88). Jeder einzelne Sprechakt besteht aus verschiedenen Komponenten:

- aus der Mitteilungsabsicht eines Sprechers (Sprechintention),
- aus der gewählten Redemittel, mit der diese Sprechabsicht sprachlich umgesetzt wird,
- aus dem situativen Kontext, der die Auswahl der Redemittel beeinflusst, und
- deren Wirkung auf den Gesprächspartner.

Unter „*kommunikativer Kompetenz*“ ist somit ein situativ angemessenes sprachliches Verhalten zu verstehen, das die oben genannten Faktoren miteinbezieht.

Methodische Prinzipien

Charakteristisch für den kommunikativen Ansatz ist, dass es eine in sich geschlossene „*Methodik*“ des Fremdsprachenunterrichts nicht gibt. Vielmehr sollte der Unterricht die unterschiedlichen Rahmenbedingungen konkreter Lerngruppen (z.B. Lernvoraussetzungen,

Lerntraditionen, Ziele etc.) miteinbeziehen. Gefordert wird daher eine Offenheit und Flexibilität des Konzeptes, das sich an den folgenden Leitpunkten orientiert:

- Lernerorientierung, sowohl in Bezug auf die Lerninhalte als auch Lehr- und Lernverfahren,
- Aktivierung des Lernenden (der Lernende wird als aktiver Partner im Lernprozess betrachtet),
- selbstentdeckendes Lernen,
- bewusstes (kognitives) Lernen,
- kreativer Umgang mit der Sprache,
- Entwicklung von Verstehens- und Lernerstrategien.

Zugrunde gelegt wird also ein verändertes Verständnis der Rollen von Lehrer und Lerner. Der Lehrer ist weniger Wissensvermittler, sondern wird zum Helfer im Lernprozess. Dieses Konzept schlägt sich sowohl in der Auswahl der Lehrmaterialien als auch der Wahl der Sozialformen nieder. Ziele und Verfahren müssen den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe angepasst und dementsprechend variiert, erweitert und ergänzt werden.

Es gibt *keinen festen Kanon an Übungstypen* für diese Methode. Hervorgehoben werden sollten jedoch die Forderung nach kommunikativer Relevanz und situativer Einbettung des Lernstoffs. Erkennbar ist weiterhin eine gewisse Progression der Lernaktivitäten, ausgehend von Verstehensleistungen über den Aufbau der Mitteilungsfähigkeit bis hin zur freien Äußerung (vgl. Heyd 1991: 34).

Der interkulturelle Ansatz

Der interkulturelle Ansatz stellt eine Weiterentwicklung der kommunikativen Methode dar. Die *Ziele* des Interkulturellen Ansatzes verfolgen das übergeordnete Ziel des Erwerbs einer *interkulturellen Kompetenz* bzw. einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen (vgl. Grau/Würffel 2003). Die Voraussetzung für interkulturelle Kompetenzen im kommunikativ-pragmatischen Sinne sind im Prinzip zwei Arten von Kenntnissen oder Wissensbeständen:

- a) Zum einen sind Sprachwissen und Kenntnisse der Zielsprache,
- b) zum anderen Kenntnisse über soziale Konventionen und die Angemessenheit von sprachlichen Handlungen von Belang.

Obwohl sich das interkulturelle Konzept in der ständigen Entwicklung befindet, sind bereits einige Grundzüge erkennbar:

- Sprachliche und landeskundliche Phänomene werden auf der Grundlage der eigenen Sprache, Gesellschaft und Kultur vergleichend erarbeitet.
- Angestrebt wird eine Bewusstmachung der Lernprozesse selbst. Der Unterricht beschränkt sich also nicht nur auf das Lernen sprachlicher oder kultureller Inhalte.
- Die Lese- und Schreibfertigkeit, insbesondere auch die Rezeption literarischer Texte, erfahren eine Aufwertung.
- Die angestrebte fremdsprachliche Äußerungsfähigkeit beschränkt sich nicht nur auf das sprachlich angemessene Verhalten in Alltagssituationen, sondern wird erweitert um das expressive Element (z.B. Diskussion, heuristisches und kreatives Schreiben etc.).

Das interkulturelle Konzept bezieht einerseits den Kulturvergleich explizit in den fremdsprachlichen Unterricht mit ein, gleichzeitig kommen grundlegende pädagogische Überlegungen zum Tragen, die sich aus der genaueren Analyse der Lernerperspektive ergeben,

wobei insbesondere die regional spezifischen Lernbedingungen stärker in den Vordergrund rücken. Zu diesen Lernbedingungen zählen unter anderem:

- Lerntraditionen und -gewohnheiten,
- Verhältnis (z.B. geographische und kulturelle Distanz etc.) von Ausgangs- und Zielkultur,
- institutionelle Bedingungen,
- individuelle Motivation und Lernleistung der Lernenden.

Ein charakteristisches Merkmal des interkulturellen Ansatzes ist also die *Kontrastivität*. Diese zeigt sich insbesondere in der Vermittlung landeskundlicher Inhalte, die grundsätzlich die Bewusstmachung des eigenen kulturellen Standpunktes einschließt. Andererseits schlägt sich die Forderung nach aktivem und selbständigem Erarbeiten der Inhalte durch den Lerner sowie der Entwicklung fachübergreifender Lernerstrategien im Einsatz von weniger gelenkten Unterrichtsverfahren nieder (z.B. Projektunterricht, autonomes Lernen etc.).

Die Aufgaben und Übungsformen kann man zusammenfassend folgendermaßen charakterisieren:

- Sie öffnen die mehrperspektivische Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden.
- Sie ermöglichen die Sprachreflexion über Begriffsbildung und Begrifferschließung, d.h. sie machen die soziokulturelle Bedingtheit konnotativer Wortbedeutungen bei der Wortschatzarbeit transparent (z.B. Assoziogramme im Hinblick auf die Mutter- und Fremdsprache).
- Sie ermöglichen Einblicke in fremde Welten und fordern zum Kulturvergleich auf (z. B. Arbeit mit literarischen Texten).
- Sie entwickeln die kommunikative Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen (z.B. dramapädagogische Übungen). (siehe auch Grau/Würffel 2003: 312ff.).

Prinzipien statt Methoden

Die bewegte Geschichte der Fremdsprachendidaktik illustriert einerseits die Abhängigkeit der einzelnen methodischen Ansätze von ihren historischen Rahmenbedingungen und dem jeweiligen Kenntnisstand in den relevanten Bezugswissenschaften. Andererseits hat sich jede Methode als ungenügend erwiesen, die selbst gesetzten Ziele effektiv und umfassend zu verwirklichen. In der Praxis ergab und ergibt sich daher in der Regel – sei es bewusst oder unbewusst – ein *Methodenpluralismus*. Diese praktischen Erfahrungen haben dazu geführt, dass die Debatte um „Methoden“ sich immer mehr in Richtung allgemein gefasster Unterrichtsprinzipien entwickelt. Diese haben durch ihren hohen Allgemeinheitsgrad den Vorteil, dass sie leichter an spezifische Unterrichtsbedingungen anzupassen sind als geschlossene methodische Konzepte.

Die Unterrichtsprinzipien sind theoretisch verankerte Leitsätze des Unterrichtens und heutzutage sind es nach Butzkamm (2005: 45ff.):

- das Prinzip der Mündlichkeit,
- das Prinzip der Kommunikation,
- das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit,
- das Prinzip der Handlungsorientierung,
- das Prinzip des systematischen Übens,
- das Prinzip der muttersprachlichen Vorleistung,
- das Prinzip der Individualisierung oder Lernerorientierung,
- das Prinzip des selbstständigen Lernens,

- das Prinzip der Entwicklung der ganzen Schülerpersönlichkeit (die sog. Relevanz),
- das Prinzip der emotionalen Sicherheit.

Aufgaben

1. Welche Prinzipien halten Sie für besonders wichtig? Wurden/werden diese Grundsätze im Fremdsprachenunterricht eingehalten? (ihre Erfahrungen als Schüler, Beobachtungen aus dem Schulpraktikum). Diskutieren Sie mit den Kollegen.
2. Entwerfen Sie je eine Unterrichtseinheit oder Unterrichtssequenz, die sich an den Grundsätzen der einzelnen Methoden orientieren.
3. Welche Lern- und Lehrverhalten, Arbeitsformen, Übungstypen der Grammatik-Übersetzungsmethode, der audioliqualen und audiovisuellen Methoden finden Sie auch für den kommunikativen Unterricht effizient?
4. Lesen Sie das Kapitel von Butzkamm (in Timm, 2005: 45ff.) „Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens“, in dem die oben aufgelisteten Prinzipien näher erörtert werden. Diskutieren Sie in der Seminargruppe.

Literatur

- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- BUTZKAMM, W. (2005): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In TIMM, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, S. 45–52.
- CHRIST, H., de CILLIA, R. (2003): Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit 1945. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 614–621.
- FUNK, H., KÖNIG, M. (1994): *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 1. Berlin: und München: Langenscheidt.
- GRAU, M., WÜRFFEL, N. (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 312–314.
- HENDRICH, J. a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HENRICI, G. (1994): Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und lernmethoden. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hg.) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 506–522.
- HEYD, G. (1991): *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- HÜLLEN, W. (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.
- HUNEKE, H.-W., STEINIG, W. (2005): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- ORTNER, B. (2003): Alternative Methoden. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 234–238.

Weiterführende Literatur

- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (1991): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- BENEŠ, Ed. a kol. (1970): *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- CHODĚRA, R., RIES, L. (1999): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- CHODĚRA, R., RIES, L., ZAJÍCOVÁ, P., MOTHEJZLÍKOVÁ, J., HANZLÍKOVÁ, M. (2000): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- KOMENSKÝ, J.-A. (1964): *Nejnovější metoda jazyků (Methodus linguarum novissima)*. Vybrané spisy JAK. Svazek III. Praha: SPN.
- NEUNER, G., HUNFELD, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudieneinheit 4. Berlin und München: Langenscheidt.
- NEUNER, G. (2003): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- PÝCHOVÁ, I. (1996/1997): Ke komunikativní metodě cizích jazyků (I). *Cizí jazyky*, 40/ Nr. 3–4, S. 30–41.
- PÝCHOVÁ, I. (1996/97): Ke komunikativní metodě cizích jazyků (II). *Cizí jazyky*, 40/ Nr. 5–6, S. 75–77.
- TIMM, J.-P. (Hrsg.) (2005): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen.

4.2 Alternative Methoden

Seit Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts etablieren sich in der Fremdsprachendidaktik neue Methoden als Alternativen zu den herkömmlichen methodischen Ansätzen im fremdsprachlichen Unterricht. Sie ziehen weltanschauliche, esoterische, neurophysiologische (Aktivierung beider Gehirnhälften für den Sprachlernvorgang), tiefen- oder gruppenpsychologische Begründungen sowie Thesen der humanistischen Psychologie (A. H. Maslow, C. R. Rogers, E. Fromm) für ihre Vorgehensweise heran. Diese sehr unterschiedlichen Sprachvermittlungsverfahren werden durch den Gedanken verbunden, Lernen zu einem stressfreien Vorgang zu machen und die unterschiedlichen Lerntypen, auf verschiedene Weise und auf möglichst unterschiedlichen „Kanälen“ anzusprechen. Im schulischen Fremdsprachenunterricht finden diese Methoden im Sinne der institutionalisierten methodischen Strömungen keinen Platz, sie werden auch von vielen Vertretern einer stark sprachwissenschaftlich ausgerichteten Fremdsprachendidaktik abgelehnt. Dennoch sollten diese Lern- und Lehrwege nicht unbeachtet bleiben. Sie können durchaus dazu anregen, die herkömmlichen Verfahren zu überdenken und auf sie die eine oder andere Anregung zu übertragen. Zu den bekanntesten alternativen Konzepten gehören: *Community Language Learning*, *Silent Way*, *Suggestopädie*, *Neurolinguistisches Programmieren*, *Total Physical Response* und *Linguistische Psychodramaturgie/Drama-Methode* (siehe auch Bausch et al. 1991, Zajícová 2002).

Community Language Learning – CLL (Lernen in der Gruppe)

Charles A. Curran (1976)

CLL wendet sich an Erwachsene, die in Gruppen von maximal drei Personen lernen, indem sie in der Fremdsprache kommunizieren. Fehlende Redemittel werden beim Lehrer erfragt und alle Äußerungen werden auf das Tonband für die nachstehende Lehreranalyse aufgenommen.

Lehrende haben u.a. die Aufgabe, Ängste bei den Lernenden abzubauen, die Lernenden können die Ausgangssprache einbeziehen. Das Lernen soll als gegenseitiges Lernen in Gruppenarbeit stattfinden und nur eine Aufgabe oder Übung soll pro Sitzung behandelt werden. So bleibt den Lernenden genügend Zeit zum Nachdenken, Überlegen, Lernen und zum Austausch der Erfahrungen beim Überdenken und Lösen der Aufgabe. Die emotionale Wärme und Geborgenheit sowie die Initiative der Lernenden sind dabei von ausschlaggebender Bedeutung.

Silent way (Der stille Weg)

Caleb Gattegno (1976)

Dieses Konzept wird nicht als Methode gesehen, sondern als ein (pädagogischer) Weg zum Lernen allgemein und zum Sprachenlernen im Besonderen. Lernen wird dem Lehren als übergeordnet angesehen. Der Lehrer bleibt im Idealfall stumm, was ihm eine bessere Beobachtung der Schüler erlauben soll. Üblicherweise gibt er nur so weit wie nötig Hilfen, regt die Schüler durch Mimik und Gestik und mit Wandkarten samt Farbblocks an, die Laute, Silben, Wörter und Sätze zu bilden. Die Wortwandkarten unterstützen die Bildung von Sätzen und Texten. Die Schüler arbeiten und korrigieren sich möglichst allein. Der Lehrer benutzt eine festgelegte Zeichensprache für Hinweise auf notwendige Korrekturen besonders der Aussprache, wobei vor allem zu Anfang des Lernens mehr auf Fortschritte, nicht aber auf Korrektheit geachtet wird (Bausch et al. 1991).

Suggestopädie

Georgi Lozanov (1978)

Die Suggestopädie, die oft auch als Superlearning bezeichnet wird, geht von neurophysiologischen und gruppenpsychologischen Begründungen aus und basiert auf der Annahme der gesteigerten Gedächtnisleistung. Durch suggestive Verfahren (Hypermnese) und durch mehrkanalige Vermittlung (Hören, Übersetzung, Gestik, Mimik) werden beide Gehirnhälften für den Lernprozess aktiviert und durch geordnete Suggestions- und Entspannungsphasen sollen nicht nur eine Reihe von Hemmungen beseitigt, sondern schnelleres erfolgreiches Lernen gefördert werden. Dazu trägt eine möglichst ansprechende Lernumgebung und entspannungsfördernde Atmosphäre (bequeme Sitzgelegenheiten, gedämpftes Licht, leise Musik usw.) bei. Wichtig ist das Vertrauen der Lernenden in die Autorität des Lehrenden (Baur 1990).

Zu Kernelementen der Suggestopädie gehören: Motivation, Musik, Spiele, Textarbeit und Geschichten, kritische Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, Dramaturgie und Rhythmisierung des Unterrichtsgeschehens (Grunder 2007), Wechsel der Sozialformen, Raumgestaltung, künstlerische Elemente.

ausgewählte Musik	suggestive Faktoren	Lernen mit allen Sinnen	Nutzen der Gruppendynamik	ausgewogene Rhythmisierung
in den aktiven und rezeptiven Phasen	Persönlichkeit und Ausstrahlung des Lehrenden	multisensorisches Lernangebot für unterschiedliche Lerntypen	Fördern von Austausch und gemeinsamem Erleben	dramaturgisch stimmige Phasen von geistiger Angeregtheit und Konzentration wechseln sich mit der Entspannung

ausgewählte Musik	suggestive Faktoren	Lernen mit allen Sinnen	Nutzen der Gruppendynamik	ausgewogene Rhythmisierung
Entspannungsmusik (Musik des Barocks und der klassischen Periode bis zu aktuellen Titeln)	Abbauen von Lernblockaden	lernbiologisch fundiert	Aktivierung der Gruppenressourcen zur Selbstregulierung	dem natürlichen Rhythmus folgend
Anker für Lerninhalte	Arbeit mit Stärken und Zielen	den ganzen Menschen ansprechend	Gruppe wichtig machen	unterhaltend, kurzweilig, flexibel
anregende und entspannte Atmosphäre	anregende Atmosphäre und Umgebung	breite Palette von Methoden (Geschichten, Metaphern, Spiele, spontane zwischenmenschliche Situationen)		
	Akzeptanz, Wertschätzung, Ermutigung	periphere Stimuli (Lernplakate an den Wänden)		
	künstlerische Elemente			

Der suggestopädische Unterricht ist stark ritualisiert und verläuft in 4 festgelegten Phasen:

1. **Vorbereitungs- oder Sprachaufnahmephase.** Es werden Informationen zum suggestopädischen Unterricht gegeben und vom Lehrer werden positive Suggestionen vermittelt, körperliche und mentale Entspannungsübungen gemacht. Der Lehrer liest vor, spricht, spielt vor. Den Kernstück des suggestopädischen Unterrichts bildet das sog. *Lernkonzert*, das zur globalen Einführung, Festigung oder Einspeicherung des Lehrstoffes führt und in zwei Phasen gegliedert wird.
2. **Lernkonzert I („das aktive Konzert“).** Dabei wird der Lehrstoff vom Lehrer unter Musikbegleitung vorgetragen, mit intonatorischen und rhythmischen Variationen, die Schüler lesen mit.
3. Im **Lernkonzert II („das passive Konzert“)** wird der Text vom Lehrer wiederholt, diesmal ruhig, die Musik soll Emotionen und Gefühle auslösen. Die Schüler befinden sich im Zustand der Pseudopassivität (die Gehirnwellenfrequenz ist im Alphawellenbereich), hören zu, diesmal ohne mitzulesen.
4. In der darauffolgenden **Aktivierungs-, Nachsitzungsphase** wird das am Text passiv Erlernte aktiv angewandt, mittels unterschiedlicher Aufgaben und Übungen (Rollenspiele, Diskussionen, Arbeit am Text etc.)

Total Physical Response – TPR (Ganzheitliche psychische Antwort)

James Asher (1969)

Eine ganz besondere Rolle spielen bei der Methode des Total Physical Response das Zuhören und das hörende Verstehen und die daraus resultierenden körperlichen Reaktionen. Die Idee,

dem hörenden Verstehen im frühen Spracherwerbsprozess einen besonderen Vorrang einzuräumen, wurde aus den Beobachtungen des frühkindlichen Spracherwerbs hergeleitet. Dem über einen längeren Zeitraum währenden Hören folgen körperliche Reaktionen. Es kann im Unterricht anhand von Unterrichtssequenzen realisiert werden, in denen die Schüler auf die Anweisungen nur körperlich reagieren wie z.B.:

- Nimm einen Bleistift und ein Blatt Papier, male einen Schmetterling, nimm die Wasserfarben, male den Schmetterling an, lege den Schmetterling auf die Hand, gib den Schmetterling deinem Nachbarn.
- Nimm ein Blatt Papier, schreib einen Brief, falte den Brief, steck ihn in einen Umschlag, kleb ihn zu, schreib Anschrift und Absender und kleb eine Marke drauf.

Die Rollen zwischen Lernenden und Lehrenden werden immer wieder gewechselt, sodass dadurch das Sprachhandeln der Lernenden erreicht wird. Das Konzept dieser Methode ist nicht nur im frühen Fremdsprachenunterricht einzusetzen, einige Übungstypen sind für die Entwicklung der phonetisch-phonologischen Kompetenz sowie für die Entwicklung der Hörverstehenskompetenz auch für andere Altersgruppen gut geeignet.

Neurolinguistisches Programmieren – NLP

Richard Bandler, John Grinder (1979)

NLP befasst sich im weitesten Sinn mit menschlicher Kommunikation und kann als eine auf stetige Weiterentwicklung angelegte Methodensammlung angesehen werden. In der wörtlichen Übersetzung bedeutet NLP „die Neu-Prägung der Verbindungen zwischen Nerven und Sprache“ und sein Schwerpunkt liegt bei Kommunikationstechniken und Mustern zur Analyse der Wahrnehmung. Das NLP dient dazu, „die unbewussten lebensorientierten Eigenkräfte im Menschen anzusprechen, zu entfalten und für Problemlösungen wirksam einzusetzen. Um dies zu erreichen, sollen die Zusammenhänge zwischen den körperlichen (neurophysiologischen) Zuständen, der Sprache (Linguistik) und den inneren Denkprogrammen aufgedeckt und systematisch nutzbar gemacht werden.“ (Dietrich 1991: 160) Für die Verständigung soll nicht nur mit dem verbalen System gearbeitet werden, sondern mit allen Aspekten der nonverbalen Kommunikation.

Die Linguistische Psychodramaturgie/ Die Drama-Methode

Bernard und Marie Dufeu (1994)

Die Linguistische Psychodramaturgie wird betrachtet als Beitrag zur Verbesserung des Fremdsprachenlehrens, nicht als eine Methode im weiteren Sinne. Für den Fremdsprachenunterricht versteht sich die Psychodramaturgie als Mittel zur direkten Kommunikation und zum Beziehungsaufbau unter den Teilnehmern. Mit ihrer Hilfe entwickelt sich das Gruppenleben, in ihr drücken sich die Beziehungen der Schüler aus: zu sich selbst, zum Gegenüber, zur Gruppe/Klasse als Ganzes, zum Lehrer. Es soll eine Atmosphäre gegenseitiger Verantwortung entstehen, die sowohl Basis als auch Teil des gemeinsamen Erwerbs- und Lernprozesses ist. Die **Drama-Methode** (Schewe 1983) bevorzugt Texte, die Anhaltspunkte zur Inszenierung geben (Ortner 2003: 236). Zu charakteristischen Übungen und Aktivitäten gehören:

- Entspannungs-, Aufwärm-, Atem- und Stimmübungen,
- Rollenspiele mit Rollenwechsel,
- Pantomime.

Die Methoden der Linguistischen Psychodramaturgie sprechen den Schüler in seiner Gesamtheit an: in seinen sinnlichen (sehen, hören, sprechen, spüren...), physischen (Mimik, Gestik, Bewegung), emotionalen, kognitiven, sozialen und geistigen Dimensionen (Ortner 1998, 2003, Dufeu 2003).

Der Natural Approach

Die von den Sprachwissenschaftlern Tracy D. Terrell und Stephen Krashen (1983) Ende der siebziger Jahre begründete Methode des Fremdspracherwerbs *Natural Approach* basiert auf der „natürlichen“ Art des Spracherwerbs. Eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis des *Natural Approach* ist die Unterscheidung zwischen Spracherlernen im traditionellen Sinn und Spracherwerb, bei dem die Natürlichkeit (wie beim Kind) im Vordergrund steht. Der Natural Approach basiert auf fünf Prinzipien:

- Das Ziel des *Natural Approach* ist stets die kommunikative Kompetenz, nicht die grammatische Perfektion.
- Zu Anfang des Unterrichts liegt das Gewicht vor allem auf der Rezeption. Der Lehrer präsentiert dem Lernenden eine Vielfalt von leicht verständlichem Material (Input), das jeweils eine Stufe über dessen jetziger Sprechkompetenz liegt. Nur auf diese Art und Weise entwickelt der Lernende die Fähigkeit, später selbst die Sprache zu produzieren. Die Kompetenz des Sprechens kann nicht erlernt, sondern muss erworben werden. Im Unterricht selbst soll versucht werden, ganz ohne den Gebrauch der Muttersprache auszukommen.
- Die Sprachproduktion als Antwort auf die Rezeption entwickelt sich in mehreren Stufen:
 - eine Antwort erfolgt durch non-verbale Kommunikation,
 - eine Antwort erfolgt durch ein einziges Wort,
 - eine Antwort erfolgt durch zwei oder drei Wörter,
 - eine Antwort erfolgt durch kurze Sätze,
 - eine Antwort erfolgt durch komplexere Äußerungen.
- Aktivitäten, die den Spracherwerb fördern, sind der Hauptbestandteil des Unterrichts (Input). Dem Lernen von Grammatikregeln wird hier nach Alter und Aufnahmefähigkeit der Lernenden eine geringere Gewichtung gegeben. Bei Erwachsenen liegt dieses Verhältnis etwa bei 20% zu 80%. Dieser Anteil an bewusstem Spracherlernen wird als sog. Monitorfunktion benutzt. Mit Hilfe des Monitors überprüft der Lernende das Gesagte oder Geschriebene selbst auf die grammatikalische Korrektheit. Während des Unterrichts wird vom Lernenden nicht erwartet die Monitorfunktion anzuwenden.

Der *affektive Filter*, der sich auf auf Motive, Bedürfnisse, Emotionen, Selbstvertrauen, Integration, Ängste oder Gewohnheiten bezieht, spielt in dieser Methode eine große Rolle. (siehe auch kap. 3). Dieser Filter ist dafür verantwortlich, was gelernt bzw. erworben wird. Ziel ist es, diesen Filter so niedrig wie möglich zu halten, um beste Ergebnisse zu erzielen. Das bedeutet, je weniger Druck auf den Lernenden ausgeübt wird, desto niedriger ist der affektive Filter. Dies wird dadurch erreicht, dass Themen behandelt werden, die die Lernenden interessieren und bei denen sie gerne ihre Meinung mit anderen teilen möchten. Die Themen stammen dabei aus der Welt der Lernenden. Ein weiterer Bestandteil, der den *affektive filter* niedrig hält, ist die Tatsache, dass keiner der Lernenden gezwungen wird zu sprechen, bevor er bereit ist. Dies schafft eine angenehme Situation im Klassenzimmer und ermöglicht eine optimale Ausgangssituation für den Spracherwerb (vgl. Krashen/Terrell 1983).

Aufgaben

1. Welche Aspekte des suggestopädischen Ansatzes sind in einem üblichen schulischen Fremdsprachenunterricht leicht einzusetzen? Entwerfen Sie einige Unterrichtsaktivitäten, die auf diesem Ansatz basieren.
2. Entwerfen Sie einige Übungen, die den Prinzipien der *TPR-Methode* entsprechen. Berücksichtigen Sie die Altersgruppe.
3. Nennen Sie positive Auswirkungen von Einsatz der Drama-Methode im Fremdsprachenunterricht. Diskutieren Sie in der Seminargruppe.
4. Lesen Sie noch einmal die oben angeführte kurze Charakteristik von *Natural-Approach-Methode*. Diskutieren Sie die These: „*Ein weiterer Bestandteil, der den affective filter niedrig hält, ist die Tatsache, dass keiner der Lernenden gezwungen wird zu sprechen, bevor er bereit ist. Dies schafft eine angenehme Situation im Klassenzimmer und ermöglicht eine optimale Ausgangssituation für den Spracherwerb.*“
5. Lesen Sie das Kapitel „Alternativní metody ve výuce cizích jazyků“ (Mothejzlíková 2002, In Choděra, L. at al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita, S. 55–108).

Literatur

- BAUR, R.-S. (1990): *Supperlearning und Suggestopädie*. Berlin: Langenscheidt.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (1991): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag.
- DUFEU, B. (2003): *Wege zu einer Pädagogik des Seins*. Mainz: FIS Bildung Literaturdatenbank.
- KRASHEN, S., TERRELL, T. (1983): T. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Hayward: Alemany Press.
- ORTNER, B. (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.
- ORTNER, B. (2003): Alternative Methoden. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 234–238.

Weiterführende Literatur

- BACHMANN, W. (1991): *Das neue Lernen. Eine systematische Einführung in das Konzept des Neurolinguistischen Programmierens. (NLP)*. Paderborn: Junfermann.
- MOTHEJZLÍKOVÁ, J. (2000): Alternativní metody ve výuce cizích jazyků. In CHODĚRA, L. at al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita, S. 55–108.
- NEUNER, G. (1995): Methodik und Methode: Überblick. In BAUSCH, K.-R. et al.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel. S. 180–188.

5. Ansätze zum lernerorientierten Fremdsprachenunterricht

In einem lernerorientierten Fremdsprachenunterricht erhalten die Schüler Gelegenheiten und Hilfen zu einem eigenständigen, selbstbestimmten Sprachlernen. In einem solchen Unterricht werden fremdsprachliche Kenntnisse und Kompetenzen nicht über unterrichtliche Instruktion vermittelt, sondern von den Schülern selbst in der Interaktion mit der Lehrperson sowie den Mitschülern in einem eigenständigen Lernprozess erworben (konstruiert). Die Entwicklung individueller Lernerstrategien und die Berücksichtigung der individuellen Unterschiede/ Lernvoraussetzungen spielen dabei eine wichtige Rolle.

In diesem Konzept ändern sich auch die Aufgaben der Lehrpersonen. Sie helfen den Schülern beim Lernen, gestalten für sie eine motivierende Lernumgebung und vielfältige sprachliche Möglichkeiten in vielfältigen Handlungssituationen, in denen die Schüler sprachliche Regularitäten selbst entdecken und verstehen sowie gebrauchen können.

Die methodischen Hauptprinzipien des lernerorientierten Fremdsprachenunterrichts sind:

- *Interaktion mit Handlungspartnern* (praktisches Erproben neu gelernter Konzepte auf ihre soziale Gültigkeit: *Handlungsorientierung*),
- *inhaltsorientiertes Lernen* (Themen und Inhalte orientieren sich an den persönlichen Interessen und Erfahrungen der Schüler, es wird nicht vorstrukturiertem Sprachangebot gearbeitet, gleichermaßen werden Intellekt, Sinne und Emotionen angesprochen wie z.B. bei der Projektarbeit – *ganzheitliches, aufgabeneorientiertes und projektorientiertes Lernen*),
- *Förderung der Lernerautonomie* (die Schüler bekommen so oft wie möglich die Gelegenheit zu offenen Kommunikationsprozessen, zur Selbsterkundung und zur Selbstorganisation von eigenen Lernprozessen),
- *Entwicklung individueller Lernerstrategien*.

Handlungsorientierung

Im Fremdsprachenunterricht wird Handlungsorientierung im Bezug auf einen Zielaspekt und einen Methodenaspekt definiert. Aus der Sicht der *Zielsetzungen* sollen die Schüler ihre fremdsprachliche Handlungskompetenz zunächst für die „Schule“, darüber hinaus aber auch für das „Leben“ entwickeln. *Methodisch* wird dieses Ziel über das Konzept des aufgabenorientierten Lernens verfolgt.

Dies bedeutet u.a., dass bei der Unterrichtsplanung die Unterrichtsphasen anders gestaltet werden müssen, als im üblichen Unterricht mit linearen Unterrichtskonzepten, wo sich erst an die Übungsphase die Anwendungs-/Kommunikationsphase anschließt. Im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht sind von Beginn an sprachlich-formale Kompetenzen und kommunikative Kompetenz gleichrangig. Um das realisieren zu können, werden wenig vorstrukturierte Lernsituationen und Lernmaterialien verwendet (z.B. Kurzgeschichten, Zeitungsartikel, Fotos), unterschiedliche soziale Formen der Arbeit eingebaut (z.B. Gruppenarbeit, Stationenlernen, Spiele), und zwar in einer Unterrichtsphase oder in der ganzen Unterrichtseinheit (z. B. Lernen durch Lehren, Projektunterricht). (Timm 1990, Gudjons 2001, Bach/Timm 2003, 2009).

Die wesentlichen Aspekte des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts sind folgendermaßen zu skizzieren:

- Ziel des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist die Handlungskompetenz im Klassenzimmer und für außer- und nachschulische Situationen. Aufgaben, die sich nicht direkt auf die Alltagserfahrungen der Schüler beziehen, werden so gestaltet, dass sie einen Sinn ergeben und authentisch wirken wie z.B. Lernspiele (Lohfert 1983,

Dauvillier 1986, Behme 1992, Wiecke 1994, Samson 1997, Prange 2001) oder Rollenspiele im Rahmen des dramapädagogischen Ansatzes (Schewe 1993, Tselikas 1999, Gerdes 2000, Dufeu 2006).

- Die Entwicklung fremdsprachlicher Handlungskompetenzen erfolgt durch die mündliche und schriftliche Interaktion, in der die Schüler die Fremdsprache als Instrument sprachlichen Handelns erfahren. Interaktion ist immer inhaltsorientiert und auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet.
- Strukturlernen erfolgt parallel zum Kommunikationsprozess.
- Die Schüler werden ermuntert Experimente mit der Sprache zu machen, um selbstbewusst Bestätigung oder Korrektur zu erfahren.
- Lernen erfolgt ganzheitlich, nicht nur einseitig kognitiv (vgl. Weskamp 2001).

Prozessorientierung

Unter Prozessorientierung versteht man eine stärkere Fokussierung auf den Fremdsprachenlerner, seine Sprachverarbeitungs-, seine Sprachproduktions- und seine Sprachlernprozesse, bei denen sowohl das deklarative als auch das prozedurale Wissen erworben wird. *Das deklarative Wissen* ist Wissen über sprachliche Strukturen und lexikalische Elemente. *Das prozedurale Wissen* ist jenes Wissen, das die Lerner bei der Sprachbenutzung und beim Sprachlernen einsetzen und ist zentral für strategisches Lernen, das Lerner dazu führt, problemlösendes Denken zu organisieren (vgl. Anderson 1995 zit in Weskamp 2001).

Im Unterricht sollten Arbeitstechniken eingesetzt werden, die den Lernenden helfen, ein Repertoire aufzubauen, das Lernern hilft, eigene Lernwege zu entdecken und zu erweitern, bis sie angemessene strategische Verhaltensweisen entwickelt haben (Weskamp 2001).

Im prozessorientierten Lernen spielen Medien im weiteren Sinne (d.h. alle nicht-personalen technischen und nicht-technischen Medien) eine zweifache Rolle. Zum einen dienen sie als Anregung für Arbeits- und Lernabläufe, zum anderen ermöglichen sie das Erlernen der Fremdsprache über die Aktivierung und Modifizierung von deklarativem und prozeduralem Wissen (Gienow/Hellwig 1996).

Ganzheitliches Lernen

Im ganzheitlichen Fremdsprachenlernen sollen die Lerner ihr eigenes Potential entdecken, wobei neben der kognitiv-intellektuellen auch die affektiv-emotionale Seite eine besondere Rolle spielt. Die dynamische Balance zwischen Einzelschüler, Lerngruppe und Stoff wird dabei immer wieder durch Entspannungsübungen, Rollenspiele, Bewegung sichergestellt (Weskamp 2001). Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht gründet auf zwei Faktoren:

- auf einem *ganzheitlichen Bild des Menschen*, das den Schüler als Einheit aus Körper und Körpererfahrungen, Sinneswahrnehmungen, Gefühlen, Denken und Handeln sieht
- sowie auf einem *ganzheitlichen Sprachbegriff* (Löffler 1996).

Die neuropsychologische Forschung zeigt, dass die Wahrnehmung des Menschen in einem Zusammenwirken der beiden Gehirnhälften verläuft. Ein Wort lässt sich nicht nur verstehen, sondern zumindest in der Vorstellung auch mit dem Klang, dem Aussehen, dem Geschmack und dem Tastsinn in Verbindung bringen und so als inneres Bild abspeichern. Grammatik kann man nicht nur lehren, sondern in Geschichten einbinden oder motorisch-spielerisch vermitteln, Textarbeit muss nicht nur auf Wiedergabe und Kommentare abzielen, sondern sie kann Gefühle und Erinnerungen mit einbeziehen. In diesem Zusammenhang sind auch Überlegungen zur Kreativität zu sehen (vgl. Timm 1995, Löffler 1996, Weskamp 2001). Das Prinzip hoher Fehlertoleranz seitens der Lehrenden, inhaltliches Engagement sowie Freude an Rhythmik und Melodie und damit an Bewegung, Reim und Lied sind Aspekte, die den Fremdsprachenunterricht insbesondere bei lernschwachen Schülern effektiver machen können (Janíková 2009, Marečková 2009).

Aufgabenbezogenes Sprachenlernen

In jedem kommunikativen Sprachunterricht sind Aufgaben zentral, die Kommunikation im Klassenzimmer ermöglichen. Aufgabenbezogener Unterricht – *task-based language learning*, *TBL* – ist ein Versuch, einen eher naturalistischen Spracherwerb zu ermöglichen, gleichzeitig aber eine sprachliche Strukturierung und Systematik zu implementieren.

Aufgaben im Sinne des aufgabenorientierten Unterrichts sind im Gegensatz zu Übungen (die dazu dienen, Fertigkeiten und Fähigkeiten heranzubilden):

- deutlich komplexer,
- auf ein Ziel orientiert,
- sie bedürfen zu ihrer Lösung des Verstehens und Aushandelns von Bedeutungen
- sie zielen primär auf kommunikative Absichten und sekundär auf deren sprachliche Verwirklichung, d. h., Lerner können diejenigen Sprachstrukturen frei wählen, die sie zur Erfüllung der Aufgabe benötigen,
- sie sollen so angelegt sein, dass sie natürlich erscheinen und eine Beziehung zu Problemen haben, die auch im Alltagsleben auftreten,
- sie sind dann erfolgreich abgeschlossen, wenn das Ergebnis zufriedenstellend ist. (vgl. Skehan 1996)

Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen lässt sich in drei Schritten im Unterricht umsetzen:

1. Auf *pre-task* Ebene werden die Lerner in das Thema und die Aufgabenstellung eingeführt, und es wird das themenbezogene Vokabular aktiviert bzw. vorgegeben.
2. Der *task cycle* beinhaltet die Bearbeitung der Aufgabe, die Planung eines Ergebnisses und das Vorstellen dieses Ergebnisses.
3. Es folgt ein *language focus*, in dem es um die Struktur der Sprache geht. Dabei werden die Sprachfunktionen, die eine Rolle im *task cycle* gespielt haben, von ihrer formellen Seite her betrachtet. Dies geschieht z.B. durch die Analyse geeigneter Texte oder Beispiele und durch Übungen wie das Herstellen von Lückentexten für Mitschüler (Willis 1996 zit. in Weskamp 2001).

Projektorientierung

Projektorientierter Fremdsprachenunterricht ist ein auf komplexe Aufgaben bezogener Unterricht. Projekte lassen sich anhand folgender Merkmale charakterisieren (vgl. Bastian/Gudjons 1993 in Weskamp 2001):

- Projekte sind situationsbezogen (d. h., sie haben eine Verbindung zum wirklichen Leben und bedeuten für Schüler eine Herausforderung, die sie meistern können).
- Projekte orientieren sich an den Interessen der Beteiligten, die sich während des Projektes ändern können.
- Projekte sind gesellschaftsrelevant (Projekte sind nur dann Bildungswert, wenn sie gesellschaftlich relevant sind).
- Projekte erfordern zielgerichtete Planung (Schüler und Lehrer erarbeiten gemeinsam einen Arbeitsplan zur Lösung der Aufgabe).
- Projekte sind durch Selbstorganisation und Selbstverantwortung seitens der Schüler gekennzeichnet.
- Projekte erfordern eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit einer Aufgabe (möglichst viele Sinne werden angesprochen, gleichermaßen hoher Stellenwert der körperlichen und geistigen Arbeit).
- In Projekten findet eine Zusammenarbeit in Gruppen statt. Gruppenlernen ermöglicht das soziale Lernen, mit seinen positiven Aspekten (Bewältigung von Spannungen und Konflikten, Schaffens eines Beziehungsgefüges etc.).

- In Projekten entstandene Produkte dienen dazu, die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit zu überprüfen.
- Projekte sind interdisziplinär angelegt.

Neben der kommunikativen Kompetenz sollte das Ergebnis von Projekten eine Prozesskompetenz sein, die sich auf drei Ebenen definieren lässt (vgl. Legutke/Thomas 1991 zit. in Weskamp 2001):

- *Individuelle Ebene*: Das Wissen wird über eigene Möglichkeiten erworben; die Schüler müssen lernen, sich aufgeschlossen zu zeigen und verantwortlich zu handeln.
- *Gruppenebene*: Die Lerner müssen gruppendynamische Prozesse verstehen lernen, sie müssen in die Lage versetzt werden, zu interagieren und kooperieren.
- *Lernprozessebene*: Die Lerner müssen das Lernen erlernen (d.h. auch metakognitive Strategien effektiv einsetzen können).

Projektorientierter Fremdsprachenunterricht schließt Spracharbeit nicht aus, sondern integriert sie so, dass die kommunikative Funktion für die Schüler deutlich ist. Die Lehrer haben hierbei die Aufgabe, inhaltliche und sprachliche Probleme bei der Projektarbeit zu identifizieren und mit den Schülern gemeinsam zu lösen. Die Lehrerrolle ändert sich zum Human Resource Manager (vgl. Wespamp 2001).

Lernerautonomie

Das Konzept der Lernerautonomie spielt in der Fremdsprachendidaktik eine wichtige Rolle. stellt die Lerner mit ihren Fähigkeiten und persönlichen Konstrukten (BAK- Netzwerken) in das Zentrum und ist sowohl Mittel als auch Ziel einer anzustrebenden Selbstständigkeit. Autonomes Fremdsprachenlernen als Weg zur Entwicklung von Selbstständigkeit basiert auf der Idee einer *Zone of Proximal Development (ZPD)*. Lernen in dieser Zone (siehe auch Kap. 3) ermöglicht den einzelnen Lernern den Erwerb der Fremdsprache in einer ihnen angemessenen Geschwindigkeit, und zwar unabhängig von einer durch einen Lehrplan oder ein Lehrwerk vorgegebenen grammatischen Progression. Dies ist aus Spracherwerbssicht sehr bedeutsam, weil Schüler offenbar Sprachstrukturen auch in der Fremdsprache in einer natürlichen Abfolge lernen, die sich kaum beeinflussen lässt.

Ein auf Lernerautonomie bezogener Unterricht bedarf eines organisatorischen Instrumentariums, um handhabbar zu sein und den Lernerfolg zu sichern: Tagebücher, selbst erstellte Poster, Gruppenarbeit, ständig präsente Fragen „Warum?“ „Was?“ „Wie?“, Abschlussevaluation. Anhand dreier Leitfragen evaluieren die Schüler ihre Vorgehensweise ständig selbst: *Was habe ich/haben wir gemacht? Was war gut/schlecht? Warum? Wie kann ich das nutzen?* Die Beantwortung dieser Fragen führt zur Planung weiterer Aktivitäten, die dann erneut evaluiert werden (vgl. Dam 1995).

Die Lerner benötigen beim autonomen Fremdsprachenlernen eine kontinuierliche Unterstützung, geeignete Materialien und Methoden, um sich selbst Lernziele zu setzen und den Lernprozess zu organisieren. Lehrer sind dann nicht mehr Unterrichtende im Klassenzimmer, sondern Angehörige eines *support staff* (vgl. Holec 1994), die Bedürfnisse seiner Lerner analysiert, um sie kenntnisreich bei der Wahl von Materialien, Methoden und bei der Organisation des Lernens beraten zu können (vgl. Weskamp 2001, Janíková 2006).

Aufgaben

1. Entwerfen Sie eine handlungsorientierte Aufgabe.
2. Konzipieren Sie eine Unterrichtssequenz nach den Prinzipien des aufgabenorientierten Unterrichts.
3. Reflektieren Sie über die gängige Unterrichtspraxis. Wie oft wird die Projektarbeit im Deutschunterricht vertreten?
4. Im Projektunterricht werden die sog. Projektkompetenzen entfaltet. Welche sind das?
5. Wie kann man das Deutschlernen bei Schülern mit Lernschwierigkeiten fördern?

Literatur

- BACH, G., TIMM, J.-P. (Hg.) (2003): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3., vollst., überarb. und verbess. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- BEHME, H. (1992): *Miteinander reden lernen*. 4. Auflage. München: iudicium.
- DAM, L. (1995): *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- DAUVILLIER, C. (1986): *Im Sprachunterricht spielen? aber ja!* München: Goethe Institut.
- DUFEU, B. (2006): Rollenspiel und Dramaturgie im Fremdsprachenunterricht. In JUNG, U. O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Band 2. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, S. 99–105.
- GERDES, M. (2000): Spiel und Sprache: Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF-Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbst bestimmtes Lernen. In SCHLEMMINGER, G., BRYSCH, T., SCHEWE, M.-L. (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- GIENOW, W., HELLMIG, K.-H. (1996): Prozeßorientierung – ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Band 30, S. 4–12.
- JANÍKOVÁ, V. (ed.) (2006): *Autonomie a cizojazyčná výuka. Autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- JANÍKOVÁ, V. (2009): Lernpotential der dramaspesifischen Übungen im Fremdsprachenunterricht bei Schülern mit Teilleistungsstörungen. In GREJAROVÁ, R., VÍTKOVÁ, M. (ed.): *Dramatická výchova v cizojazyčné výuce u žáků s SPU / Drama Techniques in Foreign Language Teaching to Learners with SLD*. Brno: Masarykova univerzita, S. 75–95.
- LOHFERT, W. (1983): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. Ismaning: Hueber.
- LÖFFLER, R. (1996): Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen. In BACH, G., TIMM, J.-P. (Hrsg.) *Englischunterricht*. Tübingen: Francke, S. 42–68.
- MAREČKOVÁ, P. (2009): Bewegungselemente im Deutschunterricht bei SchülerInnen mit Lernstörungen. In GREJAROVÁ, R., VÍTKOVÁ, M. (ed.): *Dramatická výchova v cizojazyčné výuce u žáků s SPU / Drama Techniques in Foreign Language Teaching to Learners with SLD*. Brno: Masarykova univerzita, S. 11–23.
- PRANGE, L. (2001): *Vierundvierzig Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage Ismaning: Hueber Verlag.

- RIEMER, C. (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- SAMSON, C. (1997): *333 nápadů pro němčinu*. Praha: Portál.
- SCHEWE, M. (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- SKEHAN, P. (1988): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford: UP.
- TIMM, J-P. (Hrsg.) (1995): *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- TIMM, J-P. (Hrsg.) (1998): *Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- TIMM, J-P. (2009): Lernerorientierter Fremdsprachenunterricht. In BACH, G., TIMM, J-P. (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 4., vollst., überarb. und erweit. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 43–60.
- TSELIKAS, E. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- WENDT, M. (1996): *Konstruktivische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr Verlag.
- WESKAMP, R. (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte*. Berlin: Cornelsen.
- WICKE, R-E. (1994): *Handeln und Sprechen im Deutschunterricht. Eine Spielsammlung für die Hand des Lehrers*. Ismaning: Hueber.

Weiterführende Literatur

- EVEN, S. (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- KLEPPIN, K. (1980): *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen*. Tübingen: A. Francke.
- SCHLEMMINGER, G., BRYSCH, T., SCHEWE, M.-L. (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- WEGENER, H., KRUMM, H-J. (1982): Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spiels im Deutschunterricht für Ausländer. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8, S. 189–203.

6. Ausspracheschulung

Ein Fremdsprachenunterricht, dessen übergeordnetes Ziel die kommunikative Kompetenz auf sowohl mündlicher wie schriftlicher Ebene ist, sollte Wert auf die Schulung der Aussprache legen. Es stellt sich dabei die Frage, welcher Grad an phonetischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden kann und sollte. Sicher ist es unrealistisch, eine muttersprachliche Norm anzusetzen. Die Aussprache muss jedoch so verständlich sein, dass sie die Kommunikation nicht beeinträchtigt. Dies kann bereits der Fall sein, wenn der Kommunikationspartner sich übermäßig auf die Aussprache des Sprechers konzentrieren muss und vom Inhalt des Gesagten abgelenkt wird. Eine definitive Entscheidung in dieser Hinsicht lässt sich nur schwer treffen, da das zu erreichende Ausspracheniveau von der jeweiligen Zielgruppe und ihren spezifischen Lerninteressen abhängig ist.

Gegenstandsbereiche der Ausspracheschulung

Aussprache als Gegenstand des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache umfasst zwei Ebenen, die in der didaktischen Literatur im Allgemeinen etwas vereinfachend mit den Begriffen *Intonation und Artikulation* (linguistisch: Phonologie und Phonetik) umschrieben werden. Diese Ebenen untergliedern sich wiederum in einzelne Teilbereiche.

Intonation	Artikulation
Rhythmus	Vokalquantität
Melodieverlauf	Umlaute
Satzakzent	Konsonantenbehauung
Pausierung	Reduktion im Auslaut
Pausierung	

Ausspracheschwierigkeiten können auf verschiedene Faktoren zurückgehen. Dazu zählen zum Beispiel:

- materielle und organisatorische Bedingungen (Klassenstärke, Zeitvolumen, Qualität der technischen Ausrüstung etc.),
- physiologische Faktoren (z.B. Hör- und Lautbildungsschwierigkeiten der Lerner),
- psychologische Faktoren (Hemmungen und Scham, oft bedingt durch das Lernalter; Ablehnung der Zielsprache und -kultur; Spannungen zwischen Lernendem und Lehrendem bzw. innerhalb der Lerngruppe etc.),
- Interferenzen (Einfluss der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache),
- mangelhafte Sprachvorbilder (z.B. Aussprache des Lehrers).

Zu Grundprinzipien der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht gehören:

- Voraussetzung für die Arbeit an der Aussprache ist die Sensibilisierung und Motivierung der Lernenden.
- Leistungsdruck und Leistungskontrollen mit Zensuren sollten gerade in diesem Bereich vermieden werden, da sie Sprachangst und damit Sprachhemmungen erzeugen. Stattdessen bietet sich ein spielerischer Ansatz an.
- Klangbilder und Aussprachegewohnheiten müssen systematisch erarbeitet und trainiert werden. Übungen müssen in variierenden Formen angeboten werden, um einen Automatisierungseffekt zu erzielen.

- Wo ein rein imitatives Vorgehen nicht ausreicht (dies wird bei fortschreitendem Lernalter zunehmend der Fall sein), werden Bewusstmachung und Veranschaulichung unumgänglich. Diese sollten sich jedoch nicht auf trockene Regeln beschränken, sondern ganzheitliche Lernmethoden einbeziehen (z.B. Körperbewegungen, Musik, taktile Hilfen etc.).
- Ausspracheschulung sollte kein Fremdkörper im Sprachunterricht sein, sondern nach Möglichkeit mit anderen Lernbereichen vernetzt werden. Die Vernetzungsmöglichkeiten sind vielfältig. So bildet eine korrekte Aussprache eine unabdingbare Grundlage für die Orthographie. Aber auch aus den Bereichen Lexik (z. B. *Tür* x *Tier*) und Grammatik (z.B. *Kuss* x *Küsse*) lässt sich die Phonetik nicht ausklammern. (vgl. Ehnert 1996, Dieling/Hirschfeld 2000, Hirschfeld 2003)

Übungstypologie

Ausspracheschwierigkeiten nehmen ihren Anfang meist im Bereich des Hörens. Die Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute und Intonationsmuster wird einerseits oft verfälscht durch muttersprachliche Hör- und Sprechgewohnheiten, andererseits führt die allgemeine Lärmüberflutung, der heute bereits kleine Kinder ausgesetzt sind, zu einer Desensibilisierung des Gehörs überhaupt. Die Arbeit an der Aussprache ist daher ein langwieriger Prozess, der die Fähigkeit zum diskriminierenden Hören miteinbeziehen muss und davon ausgehend die eigene Artikulationsfähigkeit progressiv aufbaut. Es bietet sich somit die folgende Übungstypologie an:

- **Vorbereitende Hörübungen.** Durch kleine, leicht verständliche Texte (Lieder, Reime, Gedichte o.ä.) sollen die Schüler für den zu übenden Schwerpunkt sensibilisiert werden.
- **Kontrollierbare Hörübungen.** Diese lassen sich untergliedern in sogenannte *Diskriminationsübungen* und *Identifikationsübungen*. Aufgabe des Lernenden ist es hierbei, zwischen zwei ähnlich klingenden Lauten zu unterscheiden (*können* x *kennen*) beziehungsweise den geübten Laut in einem Hörbeispiel zu erkennen („Wenn du das lange E hörst, klatsche in die Hände.“).
- **Vorbereitende Sprechübungen.** Zu den vorbereitenden Sprechübungen zählen zunächst einfache *Nachsprechübungen*, dann *Leseübungen* sowie sogenannte *kaschierte Nachsprechübungen*, bei denen der Lerner das vorgegebene Sprachmuster bereits leicht variieren muss („Wann hast du frei? Am Samstag?“ „Ja, am Samstag.“). Diese können übergehen in Übungen, in denen das erlernte Wissen bereits produktiv umgesetzt werden muss („Bilde die Singularformen: die Tiere das Tier; die Ohren das Ohr“).
- **Angewandte Sprechübungen.** Auf dieser Stufe müssen die phonetischen Kenntnisse frei angewandt werden, wie zum Beispiel beim Vortragen oder lauten Lesen eines Gedichts oder Textes oder in kommunikativen Sprechübungen.

Lehrmaterialien und Unterrichtsmittel

In der Regel ist der Lehrende leider oft gezwungen, auf lehrwerkunabhängige Übungsmaterialien zurückzugreifen, da das Angebot an phonetischen Übungen in den Lehrbüchern meist sehr begrenzt ist. Selbst zusammengestellte bzw. entworfene Ergänzungsmaterialien sollten verschiedenen Anforderungen gerecht werden. Sie sollten:

- anschaulich sein und Regeln erkennbar machen,
- mehrere Kanäle ansprechen,
- didaktisch gut aufbereitet sein,
- individuelles Arbeiten und selbständiges Lernen ermöglichen und
- Phonetik mit der Arbeit an Lexik und Grammatik verbinden. (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000)

Außer gedruckten Materialien können und sollten ebenfalls andere Medien und Hilfen herangezogen werden. Je nach Übungsbereich bieten sich an:

Kanal	Mittel	Gerät
taktil	Mittel Handfläche Fingerspitzen/ Kehlkopf von außen Finger/Kinn	Gerät
visuell	Buch Arbeitsblatt Spiegel Blatt Papier Kerze Signalkarten Rollbild	
	Applikation	Hafttafel, Magnete
	Folie	Projektor
	Dia	Projektor
	Film (stumm)	Projektor
	Video (stumm)	Bildschirmgerät, Rekorder
	Diskette (stumm)	Bildschirmgerät, Computer
auditiv	Kassette	Kassettenrekorder, Mikrophon
	Tonband	Tonbandgerät, Mikrophon
	Schallplatte	Plattenspieler
	CD	D-Spieler
audiovisuell	Film/Fernsehfilm	Projektor/Fernsehgerät
	Video	Bildschirmgerät, Rekorder, Kamera
	Diskette	Bildschirmgerät, Computer

(vgl. Dieling 1992: 57–65)

Arbeit an der Aussprache und Lernerstrategien

a) Strategien zur Wahrnehmung/ Bewusstmachung phonetischer Besonderheiten

- gezielt Hören (auditives oder audiovisuelles Originalmaterial beobachten, um Klänge und Laute zu erkennen und einzuordnen)
- Hören und dabei die Bewegungen der Lippen registrieren (besonders bei Videoaufzeichnung)
- Hören und fühlen, d.h. das Verhalten der Artikulationsorgane beobachten (Vibrieren im Kehlkopf usw.)
- (Aussprache-) Wörterbuch benutzen (Voraussetzung: Kenntnis der phonetischen Umschrift)

b) Strategien zum Üben

- Hören und Nach-/ Mitsprechen
- laut (zuerst langsam) lesen
- Nachsprechübungen aufnehmen
- eigene Aufnahmen mit Original vergleichen
- visuelle Hilfen (z.B. Striche, Markierungen) verwenden
- Lieder singen
- Klopfen/ Klatschen (z.B. Verdeutlichung der Intonation)
- Bewegung der Artikulationsorgane (zur Kontrolle) beobachten (vgl. Rampillon 1996, Chudak 2007)

Aufgaben

1. Welche Probleme in der deutschen Aussprachen treten bei den tschechischen Schülern auf?
2. Was hat Ihnen bei der Aneignung der richtigen deutschen Aussprache geholfen? Tauschen sie Ihre Erfahrungen mit den Kollegen.
3. Entwerfen Sie zu folgenden Zungenbrechern methodische Verfahren:

„Thomas trank tausend Tropfen Tee, tausend Tropfen Tee trank Thomas.“

„Hinter Hermanns Hannes Haus hängen hundert Hemden raus, hundert Hemden hängen raus hinter Hermanns Hannes Haus.“

4. Wählen Sie einen Text, lesen Sie ihn leise und markieren Sie in ihm Betonungen, Textstrukturteile und Pausen. Dann lesen ihn laut.
5. Wählen Sie aus einem Lehrwerk einen Dialog, lesen Sie ihn laut und achten Sie besonders auf die richtige Intonation.
6. Entwerfen Sie eine Ausspracheübung unter Einbeziehung von Bewegung zu einem Gedicht und einem Lied.

Literatur

- DIELING, H. (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- DIELING, H., HIRSCHFELD, U. (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit. Berlin: Langenscheidt.
- EHNERT, R. (1996): Arbeit an phonetisch-intonatorischen Kenntnissen. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 129–144.
- CHUDAK, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Possener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HIRSCHFELD, U. (2003): Ausspracheübungen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 277–280.
- RAMPILLON, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.

Weiterführende Literatur

- ANDRÁŠOVÁ, H. (1996/1997): Návčik výslovnosti v hodinách němčiny na 1. stupni. *Cizí jazyky*. 39, Nr. 9–10, S. 161–163.
- ENDT, E., HIRSCHFELD, U. (Hrsg.) (1995): *Die Rhythmuslokomotive*. München: Goethe Institut.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH 12 (1995): Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 1. *Aussprache*.
- KOVÁŘOVÁ, A. (2003): *Úvod do fonetiky a fonologie němčiny*. Brno: Masarykova univerzita.
- KOVÁŘOVÁ, A. (2006): Specifické možnosti samostatného přístupu k ncviku správné německé výslovnosti. In JANÍKOVÁ, V. (ed.) *Autonomie a cizojazyčná výuka*. Brno: Masarykova univerzita, S. 237–241.
- MÜLLER, M.-T. (1996): Ausspracheübungen mit Phantasie und Bewegung – Anregungen aus edem Schauspieltraining. *Deutsch als Fremdsprache*. 24, Nr. 4, S. 195–202.

7. Grammatikvermittlung

Der Begriff „Grammatik“ stammt aus dem Griechischen und seine ursprüngliche Bedeutung war „die Lehre von den Buchstaben“. Er kann je nach Kontext und wissenschaftlicher Disziplin sehr Unterschiedliches bezeichnen. Piepho (1994) umreißt das Bedeutungsspektrum dieses Begriffs folgendermaßen:

„Mit dem Begriff 'Grammatik' werden in der Psycholinguistik, der Satz- und Textlinguistik und der Sprachdidaktik sehr unterschiedliche Phänomene bezeichnet:

- *das generative Produktionssystem in jedem Sprecher, das ihn befähigt, konkrete Sätze zu äußern;*
- *die Gesamtbeschreibung der Formen und Gesetzmäßigkeiten einer Sprache;*
- *das linguistische Analysen- und Beschreibungsinstrument zur systematischen Erfassung dieser Formen und Gesetzmäßigkeiten;*
- *die Darstellung von Formen, Gesetzmäßigkeiten und Bedeutungsweisen in einem Handbuch;*
- *eine Auswahl der Begriffe und Regeln, die ein Lerner auf einer bestimmten Sprachbeherrschungstufe kennen, anwenden und beachten soll (Schulgrammatik);*
- *eine nach lernpsychologischen oder psycholinguistischen Kriterien gefilterte Stufung*
- *von Sprachmustern und Formen als Progression der formalen Sprachübung;*
- *die Beschreibung des Zustands der Annäherung an die Grammatik eines Sprachkundigen (Interlanguage, Approximationsgrammatik).“ (Kirsch 1994: 7)*

Verallgemeinernd lässt sich das Begriffsspektrum wie folgt zusammenfassen: **In der Linguistik** werden unter „Grammatik“ einerseits das einer jeden Sprache innewohnende Regelsystem, andererseits die sprachwissenschaftliche Beschreibung dieses Regelsystems verstanden. **Aus sprachdidaktischer Sicht** muss dies jedoch ergänzt werden um eine dritte Definition, die sogenannte „Grammatik im Kopf“ – die sog. Kompetenz-Grammatik (Chomsky 1965, Funk/Koenig 1991). Hierunter ist die systematische oder unsystematische Herausbildung eines aus pragmatischer Sicht nicht voll funktionsfähigen Regelsystems im Verlauf des Fremdspracherwerbsprozesses zu verstehen. Diese Differenzierung ist für den Fremdsprachunterricht insofern relevant, als in der Vergangenheit die ersten beiden Definitionen überbetont wurden und Grammatikvermittlung häufig mit der Vermittlung von Regelwissen (im Gegensatz zu dessen praktischer Anwendung) gleichgesetzt wurde. Das Resultat war oft eine fehlerhafte Sprachverwendung in Realsituationen trotz teilweise beträchtlicher Kenntnisse des Regelsystems.

Ziel der Grammatik im Fremdsprachenunterricht sollte es dagegen sein, *„sich selbst überflüssig zu machen; dieses Ziel ist dann erreicht, wenn Fremdsprachenlerner(innen) die Fremdsprache rezeptiv wie produktiv frei beherrschen, ohne die „Krücke“ Grammatik“* (Schmidt 1990, zit. nach Funk/Koenig 1991: 14). Es geht also nicht um die Vermittlung des kompletten wissenschaftlichen Regelsystems einer Sprache, sondern es muss eine gezielte Auswahl solcher Elemente getroffen werden, die für kommunikative Zwecke unmittelbar relevant sind.

Die Merkmale einer solchen sogenannten „pädagogischen“ oder „Lerner-Grammatik“ im Gegensatz zu einer linguistischen Grammatik fasst Schmidt (1990) in der folgenden Übersicht zusammen:

Linguistische Grammatik	Lerner-Grammatik
<i>Totalität</i> (Ausnahmen von der „Regel“ besonders wichtig)	<i>Auswahl</i>
<i>Abstraktheit</i> (der Beschreibung/Darstellung)	<i>Konkretheit/Anschaulichkeit</i> (der Abbildung/Darstellung)
<i>Kürze</i> (der Darstellung)	<i>Ausführlichkeit</i> (der Darstellung der als wichtig erkannten Elemente)
<i>Keine lernpsychologischen Vorgaben/Rücksichten</i>	<i>Lernpsychologische Kategorien:</i> Verstehbarkeit Behaltbarkeit Anwendbarkeit

(Schmidt 1990, zit. nach Funk/Koenig 1991: 14)

Beschreibungsmodelle der Grammatik im Überblick

Der traditionelle, auf Regelwissen hin ausgerichtete Grammatik-Unterricht griff zurück auf ein linguistisches Beschreibungsmodell, das die Kategorien der lateinischen Sprache auf alle Sprachen anwandte. Aufgrund der sich daraus ergebenden Probleme wandte sich die Linguistik in den folgenden Jahren zunächst mit dem Strukturalismus einer sprachimmanenten Betrachtungsweise zu, die jede Sprache auf die ihr eigenen Strukturen hin untersuchte und beschrieb. In den letzten Jahrzehnten rückte der pragmatisch funktionale Aspekt verstärkt in den Vordergrund. Dieser bildet die Grundlage neuerer sprachdidaktischer Ansätze.

Der pragmlinguistische Ansatz bezieht Zweck, Wirkung, Ablauf und Struktur von Kommunikationsabläufen in die Betrachtung mit ein. Daraus leitet sich auch der Begriff der „*kommunikativen Grammatik*“ her, zu deren Hauptmerkmalen die Einbeziehung von Texten sowie der Muttersprache gehören. Entsprechend haben sich die linguistischen Disziplinen der Textlinguistik und kontrastiven Linguistik etabliert.

Lehrstoffauswahl und Progression

Wie oben ausgeführt, ist das Prinzip der Auswahl charakteristisch für eine Lerner-Grammatik. Es kann und soll also nicht die Gesamtheit des jeweiligen Sprachsystems vermittelt werden. Damit erhebt sich die Frage nach den Lerninhalten wie auch nach der zeitlichen Abfolge ihrer Vermittlung.

Die Auswahl- und Gewichtungskriterien leiten sich aus drei Bereichen her, die Funk/Koenig mit den Stichworten „sprachsystematisches Argument“, „didaktisches Argument“ und „pragmatisches Argument“ umschreiben (Funk/Koenig 1991: 62).

- Das sprachsystematische Argument stellt die Frage, welche Vorgehensweise sich aus dem Sprachsystem selbst ableitet. Hierbei spielen z.B. die strukturelle Bedeutung und Häufigkeit einer Struktur eine Rolle.
- Das didaktische Argument fasst den Schwierigkeitsgrad einzelner Strukturen und ihre „Bewältigbarkeit“ durch den Lerner ins Auge. Dabei bietet sich in der Regel eine Progression vom Leichten zum Schweren an.
- Das pragmatische Argument geht von kommunikativen Kriterien aus und stellt zum Beispiel die Frage, welche grammatischen Strukturen in bestimmten thematischen Zusammenhängen und zur Verwirklichung bestimmter Aussageintentionen erforderlich sind.

Gelegentlich ergeben sich Konflikte zwischen diesen drei Argumenten. Die letztendliche Entscheidung bleibt dann in der Regel den Autoren einzelner Lehrwerke und den Verfassern von Curricula überlassen. Die grammatische Progression ist damit ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Auswahl und Bewertung von Lehrwerken.

Didaktische Prinzipien der Grammatikvermittlung

Ausgehend von den oben ausgeführten Überlegungen sowie lernpsychologischen Erwägungen kommen Funk/Koenig (1991) zu den im Folgenden dargestellten Grundprinzipien des Grammatikunterrichts.

- **Grammatik als Werkzeug sprachlichen Handelns.** Es muss nicht nur die Vermittlung grammatischer Formen, sondern auch die ihrer kommunikativen Funktion Gegenstand des modernen Grammatikunterrichts sein. Die Verstehensleistung sowie kontext- und situationsangemessener Ausdruck werden damit ebenso wichtig wie die korrekte Bildungsweise eines Satzes.
- **Berücksichtigung der Muttersprache.** Psycholinguistische Untersuchungen haben bestätigt, dass das Erlernen einer Fremdsprache vor dem Hintergrund der Muttersprache erfolgt (vgl. Voit/Martini 1993: 49). Entsprechend sollte der Grammatikunterricht auch auf Lernerstrategien zurückgreifen, die bereits beim Erlernen der Muttersprache erfolgreich angewandt wurden, und besonders in der Anfangsphase eher Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten mit der Muttersprache aufzeigen als die Schwierigkeiten der zu erlernenden Fremdsprache zu betonen.
- **Äußerung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung.** Zum Erfassen einer grammatischen Struktur in ihrer kommunikativen Funktion reicht die Analyse auf der Wort- und Satzebene nicht aus. Grundlage einer solchen Untersuchung müssen kontextbezogene Äußerungen sein, aus denen Zweck und Aussageintention der verwendeten Grammatikstruktur klar zu ersehen sind.
- **Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren.** Nicht das Erlernen korrekter Formen ist das eigentliche Ziel des Grammatikunterrichts, sondern „der intentions- und situationsadäquate Gebrauch dieser Mittel durch den Lernenden“ (Götze 1993: 4). Der Grammatikunterricht muss also den Lerner dazu befähigen, eigene Aussageabsichten in sprachlich angemessener Form umzusetzen. Es sollten daher auch authentische Sprech- und Schreibanlässe angeboten werden, die die Verwendung der gelernten Strukturen zwingend erforderlich machen.
- **Visuelle Lernhilfen.** Wie bereits ausgeführt wurde, sind am Erwerb von Sprache beide Gehirnhälften mit unterschiedlichen Funktionen beteiligt. Dies ist auch in Bezug auf die Vermittlung grammatischer Strukturen von Bedeutung, insofern als abstrakte Inhalte besser erinnert werden, wenn sie mit visuellen Impulsen kombiniert werden. Es ist ein Spezifikum der rechten Gehirnhemisphäre, dass sie ganze Bilder und größere Einheiten registriert und speichert. Diese Funktionsweise sollte sich der Grammatikunterricht zunutze machen, indem er Tabellen, konkrete und abstrakte Symbole, farbliche Markierungen etc. als Verständnis- und Merkhilfen einsetzt.

Verfahren der Grammatikvermittlung

Als eine der grundlegenden Voraussetzungen für den Erfolg eines Sprachlernprozesses nennt Götze (1997: 47) unter anderem den Raum, den der Lernprozess „dem individuellen kreativen Konstruktionsprozess des Kindes, das mit der Sprache spielt und seine Erfahrungen selbst machen will, lässt und bewusst immer wieder schafft.“ Dieser Forderung liegt die Annahme zugrunde, dass Spracherwerb sich nicht rein imitativ vollzieht, sondern kognitive Verarbeitungsprozesse auf Seiten des Lerners einbezieht, mit deren Hilfe er die strukturellen Regeln der fremden Sprache nicht nur rekonstruiert, sondern teilweise auch selbst konstruiert. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer möglichst umfassenden Aktivierung des Selbstlernprozesses.

Diese veränderte Sichtweise sprachlicher Lernprozesse hat dazu geführt, dass die traditionelle Methode der Vermittlung von Lernstoffen in Frage gestellt wurde. Anstelle der bisher üblichen Darbietung durch den Lehrer (*deduktives Verfahren*) wurden vermehrt Lernwege empfohlen, in denen der zu vermittelnde Stoff so weit wie möglich selbstständig durch den Lerner erschlossen wird (*induktives Verfahren*). Als eine Mischform dieser beiden Ansätze ist der sogenannte „*analytisch-deduktive Weg*“ zu betrachten. Die grundlegenden Unterschiede zwischen dem induktiven und deduktiven Vermittlungsverfahren sind aus der folgenden Übersicht zu ersehen.

Induktiver Weg	Deduktiver Weg
1. Veranschaulichung der grammatischen Erscheinung im Mustersatz	
2. Erste Festigung durch imitative Verwendung der grammatischen Erscheinung durch: <ul style="list-style-type: none"> 2.1. Nachsprechen des Musters in verschiedenen Variationen des Übungsschwerpunktes 2.2. Antworten auf gezielte Fragen des Lehrers 2.3. Analogiebildung durch Austausch bereits geläufiger Elemente des Mustersatzes 	
3. Festigung durch analoges Verwenden des Materials nach dem Muster (ohne Kenntnis der Regel)	
4. Bewusstmachung des Regelhaften, formelhafte Verallgemeinerung, Isolierung und Differenzierung	1. Abstraktion als Ausgangspunkt und Bewußtmachung des Regelhaften, Geben der Regel
5. Aktivierung des Musters durch analoges und differenzierendes Verwenden des Sprachmaterials (mit Kenntnis der Regel)	2. Geben eines Musters zur Veranschaulichung der Regel
	3. Festigung und Aktivierung des Sprachmaterials mit Hilfe der Deduktion und Synthese in Verbindung mit dem Muster

(vgl. Heyd 1991: 168)

Obwohl der induktive Weg sicherlich einen Beitrag zur Motivationssteigerung und Aktivierung von Denkprozessen im Lerner leisten kann, muss jedoch darauf verwiesen werden, dass die Überlegenheit induktiver Lernverfahren gegenüber deduktiven wissenschaftlich bisher nicht gesichert ist. Eine Rolle für den Erfolg der einzelnen Lernwege spielen sicherlich Faktoren wie Lernalter, Lernerfahrungen und Lerntypen.

Eine brauchbare Ergänzung zur Verdeutlichung des induktiven Lernverfahrens stellt das vereinfachte Verlaufsschema von Funk/Koenig (1991: 124) dar:

Sammeln → Ordnen → Systematisieren

In der fachdidaktischen Diskussion zeichnet sich derzeit eine Bevorzugung induktiver Lernverfahren ab. Diese implizieren auch, dass die Schüler die gefundenen Regeln entsprechend ihren kognitiven Fähigkeiten nach Möglichkeit selbst formulieren sollten. Eine große Rolle spielen dabei sowohl das meist altersbedingte Abstraktionsvermögen als auch das sprachtheoretische Wissen in Bezug auf die Muttersprache bzw. andere Fremdsprachen. Diese Faktoren beeinflussen auch die Entscheidung in Bezug auf die im Fremdsprachenunterricht verwendete *grammatische Terminologie*.

Übungstypologie

Die Abfolge grammatischer Übungen entspricht im Wesentlichen der anderer Lernstoffe und gliedert sich in die drei Phasen:

- Vermittlung,
- Festigung und
- Anwendung.

In jeder Phase sind wiederum die allgemeinen Grundprinzipien der Fremdsprachenvermittlung zu beachten, d.h. das Prinzip der Vernetzung, des mehrkanaligen Lernens und der Einbettung in einen kommunikativ sinnvollen Kontext. Zu betonen wären in diesem Zusammenhang die Prinzipien des handlungsorientierten und spielerischen Lernens. Diese schließen den Einsatz *traditioneller Übungsformen* (wie z.B. Einsetz- und Ergänzungsübungen) nicht aus. Der Lehrende sollte jedoch bereit und fähig sein, Lehrmaterialien, die den Ansprüchen eines kommunikativen Unterrichts nicht genügen, mit einem entsprechenden *kommunikativen Rahmen* zu versehen.

Arbeit an der Grammatik und Lernerstrategien

a) Strategien zum selbstständigen Herausfinden grammatischer Regeln

- in einer Grammatik nachschlagen (verschiedene Arten von grammatischen Nachschlagewerken kennen wie grammatische Übersichten in den Lehrwerken oder lehrwerkunabhängige Grammatiken)
- Umgang mit Nachschlagewerken üben
- Beispiele sammeln, vergleichen, ordnen: SOS-Methode (Funk 1993), Sechs-Schritt-Programm (Rampillon 1996)
- Regelmäßigkeiten herausfinden, markieren
- Regeln formulieren, überprüfen, revidieren

b) Strategien zum Üben und Behalten der Grammatik

- Regeln/Beispiele auswendig lernen
- nach weiteren Beispielen suchen
- Regeln mit eigenen Worten neu formulieren und in das eigene Grammatikheft/ in die eigene Kartei eintragen
- Eselsbrücken bauen/verwenden/suchen,
- Lösungsschlüssel zu Grammatikübungen verwenden
- mit der Muttersprache/ anderen Fremdsprachen vergleichen
- graphische Hilfen anfertigen
- Grammatikspiele spielen
- verschiedene Übungsformen kennen
- „Grammatikspickzettel“ anfertigen und damit üben
- eigenes Grammatikheft führen
- Grammatik im Kontext lernen (z.B. Geschichten erfinden)
- sich gegenseitig abfragen
- eine Liste anlegen mit Formen und Strukturen, die bei den einzelnen Lernenden häufig fehlerhaft auftreten, ausgiebig mit optischen Elementen arbeiten (Unterstreichungen, Farben, Punkte, Umrahmungen etc.)
- beim Lesen unbekannte grammatische Formen in einer Grammatik nachschlagen
- eigene Übungen entwerfen (vgl. Rampillon 1996, Chudak 2007)

Aufgaben

1. Vergleichen Sie den deduktiven und induktiven Weg der Grammatikvermittlung und nennen Sie Vorteile und Nachteile von beiden Verfahren.
2. U. Rampillon (1996) schlägt für die Förderung des selbstständigen Grammatiklernens das folgende „Sechs-Schritte-Programm“ vor:

Schritt I	Vergleichen der Beispielsätze
Schritt II	Heraussuchen der Ähnlichkeiten
Schritt III	Herausschreiben und Segmentierung ähnlicher Sätze
Schritt IV	Ordnen der einander entsprechenden Satzelemente
Schritt V	Markieren der Schlüsselwörter
Schritt VI	Formulierung der Regel bzw. Ausnahmeregel

Entwerfen Sie eine Unterrichtssequenz zur Grammatikarbeit nach diesem Modell.

3. Welche von den oben aufgelisteten Strategien benutzen Sie bei Ihrem Grammatiklernen? Diskutieren Sie mit Ihren Kollegen.
4. Entwerfen Sie eine spielerische Grammatikübung. Beachten Sie dabei das Alter der Lernenden.
5. Schlagen Sie in einem Lehrwerk nach und stellen Sie fest, wie die grammatischen Strukturen präsentiert werden (induktiv, deduktiv, mit Visualisierung).
6. Wie sollten die Schüler mit den grammatischen Tabellen im Lehrwerk und mit eigenen im Heft arbeiten?
7. Diskutieren Sie mit Kollegen, ob der grammatische Stoff in der Muttersprache oder in der jeweiligen Fremdsprache präsentiert werden sollte bzw. in welchen Proportionen. Begründen Sie.
8. In der kommunikativen Methode hat sich der Begriff „kommunikative Grammatik“ durchgesetzt. Definieren Sie diesen Begriff, indem Sie im Buch: *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache: die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln mit Texten und Aufgaben*. München: von ENGEL, U. und TERTEL, R.-K. recherchieren.

Literatur

- BOHN, R. (1996): Arbeit an grammatischen Kenntnissen. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 145–165.
- CHUDAK, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Possener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- FUNK, H., KOENIG, M. (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 1. Berlin und München: Langenscheidt.
- GOETZE, L. (1993): Lebendiges Grammatiklernen. *Fremdsprache Deutsch*, Heft. 2, S. 4–9.
- GOETZE, L. (1997): Ich gebe zu bedenken. *Primar*, Nr.15, S. 46ff.
- KIRSCH, D. (1994): *Grammatik in der Primarschule: Piephos Pfiifigkeiten zum frühen Fremdsprachenlernen*. Erprobungsfassung, München: Goethe-Institut.
- RAMPILLON, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.
- SIEBEN, U. (1993): Regeln anschaulich machen. *Fremdsprache Deutsch*, Heft. 2, S. 42–47.
- VOIT, H., MARTINI, M. (1993): Selbstentdeckendes, lebendiges Grammatiklernen. *Fremdsprache Deutsch*, Heft. 2, S. 49–54.

Weiterführende Literatur

- BOBÁKOVÁ, H. (1995/1996): Nové trendy ve výuce gramatiky. *Cizí jazyky*, 39, Nr. 9–10, S. 147–148.
- ENGEL, U., TERTEL, R.-K. (1993): *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache: die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln mit Texten und Aufgaben*. München: Iudicium Verlag.
- JANÍKOVÁ, V. (2005): Kommunikative Grammatik aus sprachdidaktischer Sicht. In *Grammatik und Kommunikation. Eine neue Herausforderung innerhalb des vereinigten Europas*. Trnava: Univerzita svätého Cyrila a Metoděje, S. 35–38.
- JELÍNEK, S. (1988/1989): Gramatika, žáci a učitelé při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 42, Nr. 9–10, S. 150–152.
- RAABE, H. (2003): Grammatikübungen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 283–287.
- RAMPILLON, U. (1995): Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenlernen". In GNUTZMANN, C., KÖNIGS, F.-G. (eds.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr Verlag, S. 85–100.

8. Wortschatzerwerb

Wörter und Wendungen sind die Grundlage sprachlicher Kommunikation und damit Ausgangspunkt des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs. Der Wortbestand einer Sprache lässt sich grob in zwei Klassen unterteilen:

- die offene Klasse der *Inhaltswörter* (Substantive, Adjektive, Verben), die sich in ständiger Entwicklung befindet, indem sie sich neuen Kommunikationsbedürfnissen anpasst, wobei laufend neue Bedeutungen und neue Wörter entstehen;
- die geschlossene Klasse der *Strukturwörter* (Pronomen, Artikel, Konjunktionen, Präpositionen etc.), die in ihrer Zahl begrenzt ist und sich bestenfalls geringfügig verändert.

Für den Fremdsprachenunterricht erhebt sich die Frage nach Umfang und Auswahl des zu erlernenden Wortschatzes. Den genauen Umfang des Wortschatzes einer Sprache zu ermitteln, ist mit großen Schwierigkeiten verbunden. In Bezug auf das Deutsche liegen die Schätzungen zum Beispiel zwischen 300.000 und 500.000 Wörtern. Es erhebt sich einerseits die Frage, ob Internationalismen oder lokale und soziale Varianten miteinbezogen werden sollen. Andererseits ist eine Ursache dieser enormen Diskrepanz sicher ein Problem der Definition, was eine lexikalische Einheit überhaupt ist. Man muss nämlich unterscheiden zwischen primärem und sekundärem oder abgeleitetem Wortschatz. Diese Klassifizierung ist in erster Linie relevant für Lehrwerkautoren. *Für Unterrichtszwecke* muss diese Einteilung noch weiter differenziert werden in:

- produktiven/aktiven Wortschatz,
- rezeptiven/passiven Wortschatz,
- potenziellen Wortschatz.

Zum *potenziellen Wortschatz* gehören alle abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter, die dem Lerner zwar vollkommen neu sind, die er aber aufgrund ihrer Bildungsweise erschließen kann. Zur Wortschatzarbeit gehört also nicht nur die Vermittlung einzelner Wörter und ihrer Bedeutungen, sondern auch und besonders die Sichtbarmachung von Wortbildungs- und Ableitungsregeln. Gerade für die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) ist der potenzielle Wortschatz des Lernenden von ausschlaggebender Bedeutung (vgl. Heyd 1991: 91).

Niemand beherrscht den gesamten Wortschatz seiner Muttersprache. Der durchschnittliche Muttersprachler verwendet maximal 15.000 Wörter seiner Sprache. Es liegt auf der Hand, dass der im Fremdsprachenunterricht zu vermittelnde Wortschatz noch weiter eingeschränkt werden muss. Daraus erhebt sich die Frage, wie umfangreich ein Wortschatz sein muss, um kommunikatives Handeln zu ermöglichen. Empirische Untersuchungen in diesem Bereich deuten darauf hin, dass zur erfolgreichen Rezeption von Texten und zur aktiven Bewältigung von Alltagssituationen nur ein Bruchteil des oben erwähnten muttersprachlichen Durchschnittsrepertoires von 15.000 Wörtern benötigt wird.

„Mit den ersten 1 000 Wörtern können wir mehr als 80 Prozent des Wortschatzes aller Normaltexte erfassen, mit den zweiten 1 000 weitere 8 bis 10 Prozent, mit den dritten nochmals 4 Prozent, mit den vierten noch 2 Prozent und den fünften ebenfalls 2 Prozent. Die ersten 4 000 Wörter machen somit durchschnittlich 95 Prozent des Wortschatzes aller Normaltexte und Alltagsgespräche aus, die zweiten 4 000 etwa 2 bis 3 Prozent, alle übrigen nicht mehr als 1 bis 2 Prozent.“ (Helmut Oehler, zit. nach Bohn/Schreiter 1996: 170)

Lerntheoretische Gesichtspunkte des Wortschatzerwerbs

Lern- und gedächtnispsychologische Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte weisen darauf hin, dass auch dem Prozess der Aneignung und Festigung lexikalischer Einheiten zunehmende Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Dies bezieht sich sowohl auf die Verfahren der Bedeutungsvermittlung wie auch auf die Systematik des Übungsprozesses. Dabei nehmen drei Grundprinzipien der Wortschatzarbeit eine zentrale Stellung ein:

- kontextualisiertes Lernen,
- vernetztes Lernen,
- mehrkanaliges Lernen.

Kontextualisiertes Lernen

Die Annahme, dass Wortschatz in einem sinnvollen Kontext eingeführt und gelernt werden soll, geht auf die Theorie des niederländischen Psychologen Carel van Parterem (1972, 1977) zurück, deren Grundgedanken von Caroline Schouten-van Parreren (zunächst bezogen auf die Textarbeit im Fremdsprachenunterricht) folgendermaßen zusammengefasst werden:

„Von allen unseren Eindrücken bleiben Spuren im Gedächtnis zurück. Diese Spuren verbinden sich teilweise miteinander und bilden dadurch verschiedene Spurensysteme, die mehr oder weniger voneinander getrennt sind. Der Zusammenhalt der Spuren innerhalb eines Systems hängt von der Anzahl und Art der Verbindungen zwischen den Spuren ab. Diese Verbindungen sind sehr wichtig, weil sie als eine Art „Zugangswege“ zu den Spuren, die man gerade sucht, verwendet werden können.

Die Einführung von neuen Wörtern in Texten bietet viele Möglichkeiten, um Verschiedenartige und sinnvolle Verbindungen zwischen den Spuren neuer Wörter zu bilden. Erstens existieren zwischen verschiedenen Wörtern in einem Text selber schon solche Verbindungen; das ist bei einzelnen Wörtern nicht der Fall. Zweitens kann man mit Wörtern in Texten auf sehr unterschiedliche Weise umgehen.

Man kann zum Beispiel die Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext erschließen, zwei oder mehrere Kontexte, die dasselbe Wort enthalten, miteinander vergleichen oder die Bedeutung eines Wortes überprüfen. Diese verschiedenen Handlungen können zu einer besseren „Einbettung“ der Spuren im Gedächtnis führen und dadurch auch bessere Voraussetzungen für die spätere Aktualisierung und Reproduktion der gelernten Wortbedeutung schaffen.“
(Schouten-van Parreren 1990: 13)

Vernetztes Lernen

Neue Wörter sollten also nicht isoliert, sondern vernetzt, d.h. in Verbindung mit anderen lexikalischen Einheiten, gelernt werden, wobei es sich als besonders effektiv erwiesen hat, neuen Wortschatz mit bekanntem zu verknüpfen.

Empirische Untersuchungen im Bereich der Gedächtnispsychologie haben verschiedene Typen von Verbindungen zwischen den Einzelelementen des im Gehirn gespeicherten Wortschatzes identifiziert. Die verschiedenen Assoziationen zu einem Einzelwort lassen sich nach drei Ordnungsprinzipien wie folgt klassifizieren:

- *semantische Gesichtspunkte*, wie z.B.

Koordinationen (Salz - Pfeffer - Senf)

Kollokationen (Salz streuen)

Subordinationen (Vogel: Spatz, Ente, Adler, Eule)

Synonyme (berichtigen, korrigieren)

Antonyme (gut - böse)

- *grammatische Gesichtspunkte* (Wortarten)
- *thematisch-situative Gesichtspunkte* (vgl. Henrici/Riemer 1996: 197; Müller 1994: 13).

Die oben beschriebenen Verbindungen können jedoch nicht nur zwischen zwei oder mehreren Wörtern entstehen, sondern auch nicht-sprachlicher Natur sein. So kann sich ein Wort zum Beispiel mit bestimmten *Emotionen*, *Erlebnissen* und visuellen oder akustischen *Eindrücken* im Gedächtnis verbinden. Die Einbettung von Wortschatz nicht nur in einen Text, sondern auch in einen situativen Kontext ist daher eine wichtige Gedächtnisstütze.

Mehrkanaliges Lernen

Informationen finden über verschiedene Wahrnehmungskanäle Eingang in unser Gedächtnis: Auge, Ohr, Geruchs-, Geschmacks- und Tastsinn. Die Empfehlung, Wortschatz (und auch anderen Lernstoff) mehrkanalig zu lernen, leitet sich aus der lernpsychologischen Erkenntnis her, dass diese Kanäle einerseits unterschiedlich effektiv sind und sich andererseits gegenseitig verstärken.

Beim Lernen mit	behalten wir	und vergessen
Ohr: Hören	20 Prozent	80 Prozent
Auge: Sehen	30 Prozent	70 Prozent
Mund: Sprechen	70 Prozent	30 Prozent
Hände: eigenes Tun	90 Prozent	10 Prozent

Mehrkanaliges Lernen ist also mehr als eine Kombination von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Beim mehrkanaligen Lernen aktivieren wir „unsere Vorstellung von Klängen, Rhythmen, Melodien, Farben, Formen, Gerüchen, Geschmacks- und Tastempfindungen, Mimik und Gestik“ (Bohn/Schreiter 1996: 198).

Mehrkanaliges Lernen entspricht auch der Funktionsweise unseres Gehirns, indem es dessen Lateralisierung in linke und rechte Hemisphäre berücksichtigt. Allgemein lässt sich die unterschiedliche Funktionsweise der beiden Hemisphären in den folgenden Oppositionspaaren zusammenfassen:

Linke Hemisphäre	Rechte Hemisphäre
verbal	nicht verbal
	visuell-räumlich
sequentiell	gleichzeitig
zeitlich	räumlich
digital	analog
logisch/kognitiv	ganzheitlich
analytisch	synthetisch
rational	intuitiv

(vgl. Baur 1990: 20)

Jüngere Ergebnisse aus dem Bereich der Hemisphärenforschung deuten darauf hin, dass der möglicherweise entstehende Eindruck einer ausschließlichen Lokalisierung der Sprachfunktion in der linken Gehirnhälfte nicht ganz der Realität entspricht. Vielmehr leistet auch die rechte Hemisphäre einen entscheidenden Beitrag zur sprachlichen Kommunikation.

„Wenn man die Fähigkeiten von „links“ und „rechts“ miteinander vergleicht, so wird deutlich, dass die sprachliche Überlegenheit des linken Gehirns ohne eine Kooperation mit den Fähigkeiten der rechten Hemisphäre eine Sprache darstellt, die die Fähigkeit zur Kommunikation nicht besitzt. Zur kommunikativen Kompetenz gehören viele Fähigkeiten, über welche die rechte Gehirnhälfte verfügt: das Erkennen eines Gesprächspartners, die Beobachtung und Bewertung seiner emotionalen Reaktionen, die richtige Einschätzung der Gesamtsituation u.a.m. Rechtshemisphärisch geschädigte Personen sind deshalb in der Regel zwar dazu in der Lage, Sätze hervorzubringen, die in ihrer syntaktischen Struktur völlig korrekt sind. Diese Sätze passen aber oft nicht in den Kontext der Gesamtsituation, weil dem Geschädigten wesentliche Elemente entgehen, die für das Verständnis des Gesagten entscheidend sein können. Solche Elemente sind z.B. Ironiesignale, die durch Gestik, Mimik, Intonation oder ganz einfach durch den offensichtlichen Widerspruch zwischen Gesagtem und Gemeintem deutlich werden: Eine Äußerung wie: „Du bist mir aber ein Held!“ könnte z.B. von einem rechtshemisphärisch Geschädigten nicht als Ironie verstanden werden.“ (Baur 1990: 19)

Behalten und Vergessen

Eine der zentralen Fragen beim Wortschatzerwerb ist mit Behalten und Vergessen verbunden. Der gelernte Wortschatz ist selten dauerhaft verfügbar. Damit stellt sich einerseits die Frage nach den Ursachen des Vergessens und andererseits die nach entsprechenden didaktischen Gegenmaßnahmen.

Vergessen werden können Information auf verschiedenen Ebenen des Gedächtnisses und zu verschiedenen Zeitpunkten. Zu den vermeidbaren Ursachen des Vergessens zählen die folgenden Faktoren (nach Kleinschroth 1992, zit. nach Bohn/Schreiter 1996: 200):

- Eine Vokabel gelangt in das Ultrakurzzeitgedächtnis und wird dort nach rund 20 Sekunden wieder gelöscht, weil ihr nicht genug „Lernenergie“ mit auf den Weg gegeben wurde.
- Das Wort gelangt in das Kurzzeitgedächtnis und wird nach 20 Minuten wieder gelöscht, weil wir falsch lernen. Falsches Wortschatzlernen heißt:
 - nicht in sinnvollen Zusammenhängen lernen,
 - einkanalig statt mehrkanalig lernen,
 - den Lernstoff nicht strukturieren.
- Das Wort wird unsystematisch ohne Abrufmechanismen im Langzeitgedächtnis gespeichert und deshalb nicht gefunden. Weil es kaum gebraucht wird, sinkt es in das passive Langzeitgedächtnis ab.
- Wir wiederholen falsch, weil wir
 - zu viel auf einmal wiederholen,
 - in falschen Abständen wiederholen,
 - mechanisch nach derselben Methode wiederholen
 - Wortschatz, der schon „sitzt“, überlernen.

Verfahren der Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung

Das Lehren und Lernen von Wortschatz vollzieht sich *in mehreren Phasen*: einer Einführungs- oder Vermittlungsphase, einer Festigungsphase und einer Anwendungsphase.

1. Vermittlungsphase

Besondere Schwierigkeiten bereitet in der Regel die *Vermittlung der Wortbedeutung*. Heyd (1990: 97–101) unterscheidet fünf Klassen von Vermittlungsverfahren:

- *Demonstration* (z.B. Zeigen und Benennen, Vorführen),
- *Verwendung in einem typischen Kontext*,
- *Herstellung eines logischen Bezugs* (z.B. Definition, Gleichung, Analogieschluss),

- *Erklärung durch einzelne bereits bekannte Worte* (z.B. Antonyme, Synonyme),
- *Übersetzung.*

2. Festigungsphase

Wiederholen ist ein unerlässliches Mittel, Lerninhalte fester im Gedächtnis zu verankern und schneller abrufbar zu machen. Dabei stellt sich sowohl die Frage nach dem Wann als auch dem Wie des Wiederholens. Die didaktischen Prinzipien der Wortschatzfestigung ergeben sich aus den oben beschriebenen lernpsychologischen Voraussetzungen. Relevant sind zunächst Häufigkeit und zeitliche Einteilung des Wiederholungsprozesses. Diese richten sich nach gedächtnispsychologischen Prozessen. Hierzu einige empirische Befunde:

Verstrichene Zeit	Vergessen wird
20 Minuten	30–45 Prozent
1 Tag	50–65 Prozent
1 Woche	70–75 Prozent
1 Monat	80 Prozent

Daraus ergibt sich als Faustregel der folgende Wiederholungsplan:

1. Wiederholung nach ein paar Studen,
2. Wiederholung nach einem Tag,
3. Wiederholung nach einer Woche,
4. Wiederholung nach einem Monat,
5. Wiederholung nach einem halben Jahr. (Bohn/Schreiter 1996: 200)

Auch bei der Wiederholung von Lernstoff müssen aus den bereits genannten Gründen die Prinzipien der Mehrkanaligkeit und Vernetzung miteinbezogen werden. Besonders wichtig ist dabei, ein Wort oder eine Wendung in möglichst vielen Arten und Weisen zu vernetzen, d.h. mit möglichst vielen Kontext und bekannten Wörtern zu verbinden. Um diesem Prozess möglichst viel „Lernenergie“ mitzugeben, kommt auch in dieser Phase der Lernmotivation und dem Interesse große Bedeutung zu. Dies setzt einen variationsreichen und kreativen Übungsprozess voraus.

Entsprechend den Kategorien des vernetzten Lernens bieten sich als Übungstypen zum Beispiel das *Ordnen, Gruppieren, Strukturieren, Klassifizieren und Hierarchisieren* von Wortschatz an.

3. Anwendungsphase

Leider kommt die Anwendungsphase in der Unterrichtspraxis oft zu kurz, unter anderem, weil sie mit einem relativ hohen Zeitaufwand verbunden sein kann. Trotzdem ist es für den Verstehens- und Erinnerungsprozess unerlässlich, dass der gelernte Stoff in seiner natürlichen, also kommunikativen Funktion angewandt und erfasst wird.

Übungstypologie

Wortschatzvermittlung und -festigung beschränken sich nicht nur auf Bedeutungsvermittlung, sondern schließen die folgenden Komponenten ein:

- die semantische Komponente,
- die phonetische Komponente,
- die graphische Komponente,
- die grammatische Komponente,
- die stilistische Komponente.

Aus den oben ausgeführten lernpsychologischen Erwägungen geht hervor, dass Wortschatz in möglichst vielen variationsreichen Formen geübt werden sollte. Das Angebot an Übungsformen

ist vielfältig und der Lehrende sollte seiner Kreativität durch ein begrenztes Angebot im Lehrbuch keine künstlichen Grenzen setzen. Besonderes Augenmerk sollte dabei auch auf die Entwicklung des passiven und potenziellen Wortschatzes gerichtet werden. Die folgende Übersicht von Übungstypen bietet ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Anregungen zur effektiven Wortschatzarbeit:

- *Erkennungsübungen*: Lexikalische Einheiten müssen im Text identifiziert werden.
- *Erschließungsübungen*: Die Semantik von lexikalischen Einheiten wird mit Hilfe verschiedener Verfahren erschlossen.
- *Differenzierungsübungen*: Die Bedeutung (Bedeutungsumfang, Bedeutungsunterschiede) einer lexikalischen Einheit wird von der einer anderen unterschieden.
- *Ordnungs-/Zuordnungsübungen*.
- *Bezeichnungs- (= Benennungs)übungen*.
- *Erklärungs- (= Definitions)übungen*.
- *Substitutionsübungen*: Ein sprachliches Mittel wird durch ein anderes ersetzt.
- *Komplementationsübungen*: Sprachliche Einheiten (Wörter, Reihen, Sätze, Texte) werden ergänzt. Eine häufige Form sind Einsetzübungen (Lückentexte).
- *Expansionsübungen*: Sprachliche Einheiten (Wörter, Reihen, Sätze, Texte) werden erweitert.
- *Komprimierungsübungen*: Sprachliche Einheiten (Wörter, Reihen, Sätze, Texte) werden verdichtet.
- *Transformationsübungen*: Sprachliche Einheiten werden von einer Form in eine andere überführt. (Diese Übungsform wird häufig als Oberbegriff für sprachliche Umformungen verschiedener Art verstanden). (Bohn/Schreiter 1996: 182ff.)

Stärker als bisher üblich sollte auch das Prinzip des spielerischen Lernens berücksichtigt werden, das sich einerseits positiv auf die Lernmotivation auswirkt, andererseits aber auch umfangreiche Möglichkeiten zur Schaffung authentischer Kommunikation eröffnet.

Arbeit am Wortschatz und Lernerstrategien

a) Strategien zum Erschließen der Wortbedeutung

- Sprachformen analysieren/vergleichen
- den Kontext analysieren
- mit der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen vergleichen
- ein Wörterbuch benutzen

b) Strategien zum Ordnen des Wortschatzes

- ein Vokabelheft/ eine Vokabelkartei führen
- Wortschatzlisten anfertigen

c) Strategien zum Wiederholen und Behalten des Wortschatzes

- Beispielsätze, Definitionen, Synonyme, Antonyme etc. Sammeln
- Mind-Maps (semantische Netzwerke) aufbauen,
- Assoziogramme erarbeiten,
- Wortschatz systematisieren – nach bestimmten Kriterien ordnen (z.B. Genus, Endung etc.)
- Wörter schauspielerisch darstellen,
- visuelle Gedächtnisstützen benutzen (z.B. Bilder)

- akustische Gedächtnisstützen benutzen (z.B. Merkversen, Akronyme, ähnliche Klänge mit der Muttersprache oder anderer Fremdsprache)
- Wortschatzübungen erstellen
- Wortschatzlernen und -wiederholen planen
- PC-Programme zum Wortschatzlernen benutzen (vgl. Bimmel/Rampillon 2000, Chudak 2007)

Aufgaben

1. Wie haben Sie als Schüler Vokabeln gelernt? Wie lernen Sie sie jetzt? Führen Sie ein Vokabelheft/ eine Vokabelkartei?
2. Entwerfen Sie lexikalische Aufgaben: a) im Hinblick auf das kontextualisierte Lernen, b) im Hinblick auf das vernetzte Lernen, c) im Hinblick auf das mehrkanalige Lernen. Beachten Sie dabei das Alter der Schüler und das Sprachniveau.
3. Erstellen Sie Wortschatz-Übungen im Hinblick auf die Lerntypen. Diskutieren Sie in der Gruppe.
4. Welche Semantisierungsstrategien halten Sie aus der lernpsychologischen Sicht für besonders effektiv? (siehe auch „Vermittlungsphase“)
5. Welche Funktionen haben die spielerischen Aktivitäten beim Wortschatzerwerb?

Literatur

- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- BAUR, R.S. (1990): *Superlearning und Suggestopädie*. Berlin und München: Langenscheidt.
- BOHN, R., SCHREITER, I. (1996): Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 166–201.
- CHUDAK, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Possener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HEYD, G. (1991): *Deutsch lehren*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.
- MÜLLER, B.-D. (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. München Langenscheidt.
- SAXER, R. (1996): Kinder und Wörter. *Primar*. Nr. 14, S. 43.
- SCHOUTEN van PARREREN, C. (1990): Wider das Vergessen. *Fremdsprache Deutsch*. Nr. 3, S. 13ff.

Weiterführende Literatur

- EGGERT, S. (1991) *Wortschatz ordnen – aber wie? Überlegungen zu Lexiksystematisierung und –differenzierung im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Frankfurt am Main-Berlin-Bern- New York-Paris-Wien: Peter Lang.
- ELIÁŠOVÁ, V. (1997/1998): Práca s lexikou môže byť zábavná. *Cizí jazyky*, 41, Nr. 9–10, S. 157–159.
- FIRLE, M., HOVORKOVÁ, A. (1979/1980): Die „faux amis“ unter den Fremdwörtern im Deutschen und im Tschechischen. *Cizí jazyky ve škole*, Nr. 6, S. 262–267.

- FOLPRECHTOVÁ, J. (1998/99): O receptivním a produktivním osvojování cizojazyčné slovní zásoby (II). *Cizí jazyk*, 42, Nr. 5–6, S. 77–79.
- FUNK, H. (1990): Wörterbuch? Nein, danke. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 3: Wortschatzarbeit, S. 22–28.
- JANÍKOVÁ, V. (2004/2005): Osvojování cizojazyčné slovní zásoby a učební strategie. *Cizí jazyky*, 48, Nr. 2, S. 42–44.
- JANÍKOVÁ, V. (2005): *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby: pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- JANÍKOVÁ, V. (2007): *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: teoretická východiska, doporučení pro praxi, styly a strategie učení, lexikální strategie v teorii a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- JELÍNEK, S. (2001/2002): O lexikálních cvičeních při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 45, Nr. 4, S. 111–113.
- RAMPILLON, U. (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.
- SCHERFER, P. (2003): Wortschatzübungen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 280–283.
- SPÁČILOVÁ, L. (1992/1993): K zapisování slovní zásoby v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, Nr. 5–6, S. 191–193.
- SPERBER, H.G. (1989): *Mnemotechniken im Fremdspracherwerb mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- VESELÝ, J. (1979/1980): Obtížné jevy cizojazyčného lexika. *Cizí jazyky ve škole*, Nr. 2, S. 69–79.
- VESTER, F. (1997): *Myslet, učit se a zapomínat*. Plzeň: Fraus.
- VLASÁK, V. (2002/2003): Cvičení ke zlepšení práce se slovníkem. *Cizí jazyky*, 46, Nr. 5, S. 163–164.

9. Hörverstehen

Das übergeordnete Lernziel der kommunikativen Kompetenz wird in der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen in vier Teilbereiche, die sogenannten Fertigkeiten, untergliedert. Man unterscheidet dabei zwischen den beiden *rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen* und den *produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben*. Im Vergleich zu den früheren Methoden haben neben dem Sprechen auch die rezeptiven Fertigkeiten im kommunikativen Ansatz eine bedeutende Aufwertung erfahren, was sich in der Entwicklung einer Verstehensdidaktik niederschlug. Mit dem Einzug visueller Medien in den Fremdsprachenunterricht wird in letzter Zeit vermehrt auch das *Seh-Verstehen* als ein fünfter Fertigkeitensbereich genannt.

Mit der audiolingualen und audiovisuellen Methode hielt auch Tonmaterial in Form von Kassetten und Tonbandaufnahmen Einzug in den Fremdsprachenunterricht. Allerdings kann man hier noch nicht von einer systematischen und bewussten Entwicklung des verstehenden Hörens im heutigen Sinne sprechen. Das Hören wurde zu diesem Zeitpunkt im Wesentlichen als Vorstufe zur Entwicklung der Sprechfertigkeit gesehen und beschränkte sich auf Hören und Nachsprechen, Hören und Antworten sowie Hören und Umformen von gehörten Sätzen (pattern drill).

Erst in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts und unter dem Einfluss von pragmalinguistischen Analysen kommunikativer Prozesse wurde der Anteil der rezeptiven Fähigkeiten an der Kommunikation bewusster wahrgenommen und auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik thematisiert. War das Hören bis dahin als rein passiver Vorgang betrachtet worden, setzte sich nach und nach die Erkenntnis durch, dass das auditive Erfassen von Inhalten vom Hörer ein hohes Maß an Aktivität erfordert.

Lernziel – im Sinne der Fertigkeit Hören ist nicht das wörtliche Reproduzieren gehörter Informationen, sondern das sinngemäße Erfassen der Aussageabsicht des Sprechers. Berücksichtigt werden muss dabei auch, dass in einer realen Kommunikationssituation nicht nur dem Sprechen, sondern auch dem Hören normalerweise eine bestimmte kommunikative Absicht zugrunde liegt. Einfacher gesagt, was und wie viel ich bewusst höre, hängt auch von meinem Hörinteresse ab. Entsprechend der zugrunde liegenden Hörabsicht werden in der Fachliteratur im Allgemeinen zwei verschiedene Hörstile unterschieden, die auch im fremdsprachlichen Unterricht entwickelt und trainiert werden müssen:

- **Extensives Hören.** Dies umfasst:
 - *das globale (kursorische) Hören*, bei dem der Hörer nur die zentralen Informationen erfassen will oder muss, und
 - *das selektive Hören*, bei dem dem Text spezifische Informationen entnommen werden.
- **Intensives/detailliertes Hören.** Bei diesem Hören ist es zum Verständnis der Gesamtaussage erforderlich, dem Text auch Details zu entnehmen.

Bestimmten Hörstilen lassen sich in der Regel auch spezifische Textsorten zuordnen. Dies muss bei der Auswahl und Zusammenstellung des Hörmaterials berücksichtigt werden.

Lernpsychologische Hintergründe

Im lernpsychologischen Sinne (vgl. auch Hendrich 1988) lässt sich verstehendes Hören als ein Prozess definieren, bei dem der kommunikative Inhalt sprachlicher Äußerungen im Gedächtnis des Hörers rekonstruiert wird. Dieser Verarbeitungsprozess lässt sich grob in die folgenden vier Phasen einteilen:

- **Auditive Wahrnehmung der akustischen Signale**

In dieser Phase werden segmentale und suprasegmentale Elemente, z.B. Laute, Intonation, Melodie etc., über das Ohr registriert.

- **Auditive Integration oder Assimilation**

In dieser Phase werden die aufgenommenen Signale geordnet und – den Kontext interpretierend und unter Hinzuziehung von Erfahrungen und Antizipationsfähigkeit – gegebenenfalls ergänzt.

- **Auditive Identifikation**

Unter Anwendung lexikalischer, grammatischer, syntaktischer und stilistischer Kenntnisse werden den gehörten Einheiten Bedeutungen zugeordnet.

- **Semantische Interpretation**

In dieser letzten Phase werden die so identifizierten Bedeutungseinheiten in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht und ihre Funktion innerhalb des kommunikativen Kontextes, also Sprechsituation und Sprechintention, bestimmt.

Sehr wichtig für die Planung von Hörverstehensübungen ist die Tatsache, dass in jeder dieser Phasen die Effektivität der Wahrnehmung und Interpretation sehr stark von bereits gemachten Erfahrungen und erworbenem Wissen abhängig ist. Solche durch Erfahrungen entstandenen Antizipationsmuster können Wahrnehmung und Verarbeitung einerseits beschleunigen, andererseits aber auch stören.

Übungstypologie

Geht man von den oben ausgeführten lernpsychologischen Erwägungen aus, so ergeben sich folgende *didaktische Grundüberlegungen*, die die Planung von Übungssequenzen zum Hörverstehen bestimmen (vgl. Solmecke 1992):

- Es können nur bereits bekannte sprachliche Signale identifiziert und interpretiert werden.
- Hörverstehen basiert auf einer intensiven Interaktion von Hörer und Text, bei der der Hörer Sinnzusammenhänge auf der Basis von Vorwissen und Verstehensstrategien konstruiert.
- Zielgerichtetes Hören ist eine wesentliche Hilfe bei der Entschlüsselung auch schwierigerer Texte.
- Nicht nur der Text selbst, sondern auch die Aufgabenstellung bestimmen den Schwierigkeitsgrad einer Höraufgabe.

Die Arbeit mit Hörtexten sollte sich diesen Prinzipien entsprechend in verschiedene Phasen gliedern, wobei sich je nach den angelegten Kriterien zwei Gliederungsmodelle anbieten. Aus lernpsychologischer Sicht bietet sich einerseits ein 3-phasiges Vorgehen an:

PHASE 1: Übungen vor dem Hören

In dieser Phase werden durch eine Hinführung zum Thema das sowohl sprachliche als auch inhaltliche Vorwissen der Schüler aktiviert, eine Hörerwartung aufgebaut und so Antizipationsprozesse stimuliert. Hierzu bieten sich die folgenden Übungstypen an:

- Brainstorming,
- visuelle oder akustische Impulse,
- Arbeit mit Bild- oder Satzkarten etc.

Ein weiteres wichtiges Ziel ist die Vorentlastung des Hörtextes, z.B.:

- durch Einüben neuen Wortschatzes, komplizierterer grammatischer oder phonetischer Phänomene
- die inhaltliche Thematisierung bestimmter Begriffe, z.B. zur Vermeidung landeskundlicher Interferenzen.

Als eine Vorstufe zu den direkt auf einen spezifischen Text bezogenen Übungen können die von Neuf-Münkel (1992) vorgeschlagenen *Übungen zur Antizipations- und Speicherfähigkeit* betrachtet werden. Diese umfassen u.a.:

- das Antizipieren von Sätzen und Satzenden,
- Bildgeschichten als Basis für Antizipationsübungen,
- Antizipationsübungen mit Strukturwörtern,
- Hypothesenbildung auf der Basis vorgegebener oder gehörter Informationen etc.

PHASE 2: Übungen während des Hörens

Ziel und Inhalt dieser Phase ist die Überprüfung des Hörverstehens auf verschiedenen Ebenen. Je nach Textsorte und Hörstil bieten sich verschiedene Aufgabentypen an, die entweder verbale oder nichtverbale Reaktionen erfordern.

Unter den Aufgabenstellungen mit verbaler Reaktion wären zum Beispiel:

- die Beantwortung von globalen Fragen oder
- das Ausfüllen von Rastern zu nennen.

Nichtverbale Aufgabenstellungen umfassen u.a.:

- Zuordnungsübungen,
- Alternativ-Antwort-Aufgaben,
- Multiple-Choice-Aufgaben,
- visuelles Diktat oder
- Körperbewegungen.

PHASE 3: Übungen nach dem Hören

An die Erarbeitung von Textinhalt und -aussage können weiterführende Aufgaben angeschlossen werden, die die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten fördern. Hierunter fallen zum Beispiel:

- Vergleich des ersten Eindrucks oder ursprünglicher Hypothesen mit dem abschließenden Verständnis,
- Formulierung eines Briefes oder Werbetextes,

- Diskussion,
- „Contra-Dialog“,
- Dramatisierung,
- Produktion von Zeichnungen oder eines Plakates,
- Erstellung von Zusammenfassungen,
- kritische Kommentierung und Diskussion einzelner Aussagen des Textes,
- persönliche Stellungnahme,
- eine Problemerkörterung (siehe auch Kap. 10).

Wie bereits erwähnt, kann **der Schwierigkeitsgrad** einer Hörübung nicht allein durch den Text selbst, sondern auch durch die Art der Aufgabenstellung gesteuert werden. Entsprechend ließe sich auch eine Übungssequenz mit steigender Progression entwickeln. Nach Solmecke (1992: 8ff.; vgl. auch Dahlhaus 1994: 126) lassen sich verschiedene Ebenen des Verstehens unterscheiden:

1. Ebene: Wiedererkennen

In dieser Phase geht es um das Wiedererkennen von Lauten, Intonationsmustern, Wörtern und Wortgruppen. Sie ist also eng verbunden mit der Phonetik. Im Vordergrund stehen hier nonverbale Aufgabenstellungen (Ankreuzen, Markieren, Identifizieren etc.).

2. Ebene: Verstehen

Hier geht es über das Wiedererkennen hinaus um die gezielte selektive Informationsentnahme oder die globale Sinnerfassung. Wichtige Details oder der Zusammenhang des Textes werden im Gedächtnis gespeichert. Zur Überprüfung des Verständnisses eignen sich zum Beispiel:

- Ordnungs- und Zuordnungsaufgaben,
- Multiple-Choice-Aufgaben,
- Zeichnungen,
- Pantomime etc.

3. Ebene: Analytisches Verstehen

Das analytische Verstehen geht über das Erfassen des expliziten Wortlauts hinaus und umfasst Schlussfolgerungen in Bezug auf Beziehungen einzelner Aspekte zueinander, Textabsicht, Sprechermotivation und -einstellungen etc. Mögliche Aufgabenstellungen umfassen:

- das Ergänzen von Lückentexten,
- das Zusammenstellen von Schlüsselinformationen,
- offene oder halboffene Fragen, z.B. nach Personen-, Orts- oder Zeitbezügen, die im Text nicht explizit angegeben sind.

4. Ebene: Evaluation

Evaluation bezeichnet in diesem Zusammenhang „eine persönliche, wertende Stellungnahme zum Gehörten, die sich sowohl auf den Textinhalt wie auch auf seine sprachliche Darbietung beziehen kann“. Diese Interpretation bildet die Grundlage für „eine angemessene sprachliche oder außersprachliche Reaktion auf das Gehörte, da wir nur selten auf die pure Information eines Textes reagieren, ohne diese in irgendeiner Form zu verarbeiten, d.h. sie mit unseren eigenen Erfahrungen und Wertvorstellungen zu verknüpfen und daraus unsere eigenen Schlußfolgerungen zu ziehen“ (Solmecke 1992: 8).

Bei der Wahl der Aufgabenstellungen sollte der Lehrende bzw. Prüfende sich bewusst sein:

- Ziel von Hörverstehensübungen ist nicht nur die Entwicklung sprachlichen Wissens, sondern auch die Entwicklung von Verstehensstrategien wie z.B. die Konzentration auf das Verstandene/Bekannte, das Antizipieren von sprachlichen oder inhaltlichen Informationen oder das Unterscheiden von Wichtigem und Nebensächlichem.
- Trainiert werden sollen verschiedene Hörstile, denen sich oft spezifische Textsorten zuordnen lassen.
- Bei der Beurteilung des Hörverstehens sollte dem Kriterium der Validität besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Vor allem bei offenen Aufgabenstellungen (z.B. dem Beantworten von Fragen in der Zielsprache) liegt die Gefahr nahe, nicht nur die Verstehensleistung, sondern auch die sprachliche Korrektheit der Antworten mitzubewerten.
- Psycholinguistische Untersuchungen haben ergeben, dass das Gedächtnis in der Regel nicht die wörtlichen Formulierungen eines Sprechers speichert, sondern deren Bedeutung in vereinfachter sprachlicher Form (vgl. auch Neuf-Münkel 1992: 34). Die wörtliche Wiedergabe gehörter Informationen ist also keine geeignete Methode zur Überprüfung der Verständnisleistung.

Hörverstehen und Lernerstrategien

a) Strategien vor dem Hören (sich auf das Hören vorbereiten)

- sich für einen bestimmten Hörtext entscheiden
- Arten des Hörens und ihre Funktionen kennen lernen
- Vorwissen zum Thema des Hörtextes aktivieren
- eine Hörarbeit formulieren/ sich ein Hörziel setzen
- Erwartungen gegenüber dem zu hörenden Text entwickeln (dazu Titel, Illustrationen, Art des Textes u. Ä. beachten)

b) Strategien während des Hörens

„synthetisches“ Hören

- sich einen Gesamteindruck über den Hörtext verschaffen (vgl. Grobverständnis)
- Hauptinformationen erfassen (vgl. Globalverständnis)
- feststellen, ob der Hörtext bestimmte Informationen beinhaltet (vgl. Selektivverständnis)
- die Richtigkeit der eigenen Vermutungen überprüfen
- auf Geräusche/ Hintermusik achten

„analytisches“ Hören (vgl. Detailverständnis)

- sinnerschließendes Hören – Bedeutung der Wörter aus dem Kontext erschließen
- den Inhalt des gesamten Hörtextes erfassen
- fehlende Informationen nachschlagen/ erfragen
- Notizen machen (Stichwörter usw.)

c) Strategien nach dem Hören (den Inhalt des Hörtextes verarbeiten und den eigenen Hörverstehensprozess reflektieren)

- sich an das Gehörte erinnern/ Notizen ergänzen
- Notizen machen (z.B. in Form eines Fluss-Diagramms)
- eine schriftliche Zusammenfassung/ Wiedergabe anfertigen
- darüber nachdenken, was man künftig beachten soll, um bessere Hypothesen in Bezug auf den Hörtext zu bilden
- Trainingsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts suchen (vgl. Rampillon 1996, Chudak 2007)

Aufgaben

1. Schlagen Sie in der unten angeführten Literatur nach und erstellen Sie ein eigenes strukturiertes Kompendium von Hörübungen und -aufgaben (samt methodischen Verfahren). Bei der Strukturierung halten Sie sich an unterschiedliche Kriterien (z.B. Schwierigkeitsgrad, Ziele, Altersstufe, Hörstil, technische/materielle Bedingungen etc.). Die Ergebnisse werden im Seminar präsentiert und diskutiert.
2. Welche Textsorten eignen sich am besten zum Training von einzelnen Hörstilen?
3. Höraufgabe: Die Schüler hören einen Text (1–3 mal) und beantworten dabei einige Fragen zu diesem Text. Können Sie nach dieser simplen Aufgabenstellung beurteilen, welcher Hörstil dadurch trainiert wird?
4. Hören und Mitlesen: Die Schüler verfolgen einen identischen Hör- und Lesetext. Wählen Sie einen Text und entwerfen Sie mögliche Aufgabenstellungen zu diesem Verfahren.
5. Hörverstehen und Gruppenarbeit: „Es werden Gruppen zu dritt, zu viert gebildet. Jede Gruppe bekommt vor dem Hören eine andere Aufgabe, die sich auf bestimmte sprachliche Aspekte (z.B. Tätigkeitsverben, Konjunktionen) oder Inhalte bezieht (z.B. Schlüsselwörter, Titel des Textes, 2–3 Antworten auf die inhaltlichen Details). Nach dem zweiten Hören wird der Textinhalt von jeder Gruppe zusammengefasst und anschließend auch präsentiert.“ Diskutieren Sie: Für welche Zielgruppe (Fortgeschrittene, Anfänger) ist diese Aufgabe besser geeignet? Was wird dabei gelernt?
6. Entwerfen Sie eine für die Schüler motivierende und aktivierende Höraufgabe. Überlegen Sie dabei: Sprachniveau der Schüler, konkrete Lernziele, Methodenvielfalt, Schwierigkeitsgrad, Hörstile und Hörstrategien, Länge der Übung.
7. Geben Sie anhand Ihrer Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen des Schulpraktikums Kommentare zur Entwicklung des Hörverstehens in der unterrichtlichen Praxis (Hörübungen in den Lehrwerken, Qualität und Attraktivität der Hörtexte, Textsorten, Medien, Bewertung etc.). Diskutieren Sie in der Seminargruppe.

Literatur

- CHUDAK, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Possener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- DALHAUS, B. (1994): *Fertigkeit Hören*. Fernstudieneinheit 5. Berlin und München: Langenscheidt.
- HENDRICH, J. a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- NEUF-MÜNKEL, G. (1992): Der dicke Junge weint, weil . . . Übungen zur Ausbildung der Antizipations- und Speicherfähigkeit. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 7: Hörverstehen. S. 31–35.
- RAMPILLON, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.
- SOLMECKE, G. (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin und München: Langenscheidt.
- SOLMECKE, G. (1992): Ohne Hören kein Sprechen. *Fremdsprache Deutsch* Heft 7.: Hörverstehen. Stuttgart: Klett, S. 4–11.

Weiterführende Literatur

- KÜHN, P. (Hrsg.) (1996): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.
- SCHWERDTFEGGER, I.-C. (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 299–302.
- SEGERMANN, K. (2003): Übungen zum Hörverstehen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 295–299.
- ZAJÍCOVÁ, P. (2002): *Didaktik der Fremdsprache Deutsch*. Ostrava: Ostravská univerzita.

10. Leseverstehen

Ähnlich der Fertigkeit Hören erfuhr auch das Lesen im Fremdsprachenunterricht mit der kommunikativen Wende eine Neubestimmung. Anstelle synthetischer Texte, deren Hauptfunktion oft in der Einführung lexikalischer oder grammatischer Phänomene lag, wandte man sich verstärkt der Lektüre authentischer Texte als Informationsträger und Kommunikationsmittel zu. Lesen ist somit zu verstehen als Prozess der Informationsentnahme.

Bei der Erarbeitung von Lesetexten im Fremdsprachenunterricht ist zweierlei zu berücksichtigen:

- Einerseits ist jeder authentische Text in kulturelle, zeitliche und gesellschaftliche Bezüge eingebunden, die nicht unbedingt explizit im Text erwähnt werden.
- Andererseits bringt der Leser seinerseits kulturelle Prägungen und Erfahrungen mit, die seine Deutung des Textinhaltes beeinflussen. Das Lesen authentischer Texte trägt damit zur Vermittlung fremdkultureller Kenntnisse und zur Bewusstmachung des eigenen kulturellen Standpunkts bei.

Lesen im Sinne einer Fertigkeit setzt daher nicht nur sprachliche Kenntnisse, sondern auch die Kenntnis von Verstehensprozessen und den bewussten Einsatz von Verstehensstrategien voraus, deren Erwerb als übergeordnetes Ziel des Leseunterrichts zu bestimmen ist. Dies schließt die Entwicklung von Interpretationstechniken im weitesten Sinne ein. Die Verstehentiefe bei der Lektüre eines Textes kann sehr unterschiedlich sein. Die Art der vom Lehrer gestellten Aufgaben ist abhängig von diesem angestrebten Grad des Verstehens. Ehlers (1992: 22) unterscheidet **neun Verstehens- und Kompetenzstufen**:

- verstehen des Inhaltes (global wie im Detail),
- wahrnehmen und Bewerten der sprachlichen Ausdrucksmittel,
- interpretieren der Textinhalte,
- erfassen der Perspektive des Autors/Erzählers,
- wahrnehmen des Gesamtaufbaus, identifizieren von Gattungsmerkmalen, erfassen von Einheiten, Funktionsbestimmung,
- erfassen der Gesamtintention eines Textes,
- einbringen, artikulieren und reflektieren der Leserperspektive; Unterscheidung der Leserperspektive innerhalb des Textes („impliziter Leser“ nach Iser 1972) und der Perspektive des realen Lesers,
- einordnen des Textes in übergeordnete gesellschaftlich-historische Zusammenhänge,
- anwenden des Textes auf die eigene Gegenwart des Lesers.

Diese Klassifizierung bezieht sich auf die Bearbeitung literarischer Texte, lässt sich aber mit leichten Veränderungen auch auf andere Texte übertragen. Die Entscheidung, welche Verstehentiefe angestrebt wird, ist von mehreren Faktoren abhängig, wie z.B. dem sprachlichen und intellektuellen Niveau der Zielgruppe, der Textsorte und dem Ziel der Lektüre.

Je nach Lesezweck lassen sich ebenso verschiedene Lesearten identifizieren (vgl. Schreiter 1996: 86ff.):

- **Orientierendes Lesen.** Ziel des orientierenden Lesens ist es, sich einen Überblick über den Text und seine inhaltlichen Schwerpunkte zu verschaffen.
- **Kursorisches Lesen.** Hier geht es darum, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden und die sprachlichen Elemente zu identifizieren, die Träger der relevanten Informationen sind.
- **Totales Lesen.** Der Text muss vollständig, d.h. einschließlich der Aussageabsicht des Verfassers, aufgenommen werden. Es handelt sich also beim totalen Lesen um ein exaktes Satz-für-Satz-Rezipieren.

Jede Leseart setzt die Schulung unterschiedlicher Lesegeschwindigkeiten und Ergänzungsleistungen (z.B. das Erschließen unbekannter Lexik oder Interpretationstechniken) voraus, für die sich wiederum der Einsatz verschiedener Textsorten anbietet.

Lernpsychologische Grundlagen

Die Rezeption schriftlich fixierter fremdsprachlicher Texte ist ein aktiver Prozess, der wie beim Hören beeinflusst wird von vorhandenem Sprach- und Weltwissen einschließlich der Leseerfahrungen, sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache. Der Leseprozess lässt sich in verschiedene Teilprozesse untergliedern (vgl. Schreiter 1996: 84ff.), die mit zunehmender Übung automatisiert und nicht mehr bewusst wahrgenommen werden (sog. **Wahrnehmungsstufe**):

- wahrnehmen der schriftlichen Zeichen,
- assoziieren der schriftlichen Zeichen mit ihren lautlichen Entsprechungen auf der Grundlage phonetischer Kenntnisse,
- assoziieren der Schriftzeichen mit den Wortbedeutungen, Erschließung des Sinns, Einbau in den Kontext,
- erschließen unbekannter Lexik aus dem Kontext oder durch sprachliche Analyse,
- erfassen des Inhalts der Aussagen, Einordnung in den Erfahrungsschatz, evtl. Wertung.

Parallel zu jeder Wahrnehmungsstufe laufen Prozesse der **Hypothesenbildung** auf der Grundlage bereits erworbener Kenntnisse ab, die Westhoff (1987: 41ff.) mit dem Begriff „*Redundanzfelder*“ umschreibt und in fünf Gruppen einteilt:

- Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen,
- Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Sätzen,
- Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen,
- Kenntnisse über logische Strukturen,
- Kenntnisse über die Welt.

Mit Hilfe dieser Kenntnisse antizipiert der Leser bestimmte Informationen, aktiviert die entsprechenden Schemata und nutzt diese zur rationellen Verarbeitung der im Text gelieferten Informationen. Lesen ist also ein ständiges Wechselspiel zwischen dem Leser, der über Hypothesen Wissen an den Text heranträgt, und dem Text, der dem Leser weitere Teilinformationen liefert, auf deren Grundlage wiederum die Bestätigung und Überprüfung der entworfenen und die Bildung weiterer Hypothesen erfolgt.

Zur Auswahl von Texten

Voraussetzung dafür, Schüler an das Verstehen fremdsprachlicher Texte heranzuführen, ist die Arbeit mit authentischen Texten. Hierbei ergibt sich das Problem der Auswahl. Die Eignung eines Textes für den Fremdsprachenunterricht leitet sich nach Neuner (1990: 17) aus den folgenden vier Faktoren her:

- **Bestimmung der Lernziele:** Was soll mit dem Einsatz des Textes im Unterricht erreicht werden? Welche Verstehenstiefe soll erreicht werden (Globalverständnis, selektives Verständnis, Detailverständnis)?
- **Analyse der Lernvoraussetzungen der Lerngruppe:** Über wie viele sprachliche Kenntnisse, Weltwissen, Vorwissen zum Thema und über wie viel Übung im selbständigen Lesen von Texten verfügen die Schüler?
- **Analyse des Lerngegenstandes „Text“:** Bietet der Text Anknüpfungsmöglichkeiten an die Lebenserfahrung der Schüler und Anregungen zum Weiterlesen? Welche sprachlichen Schwierigkeiten sind im Text enthalten (Proportion von bekanntem zu unbekanntem Wortschatz, Grammatik, Satzbau, Abweichungen von der Standardsprache)? Ist die Textsorte den Schülern geläufig?
- **Bestimmung der Lernsituation:** Welchen Vorbereitungsaufwand (z.B. Visualisierung) und Durchführungsaufwand (z.B. Dauer der Lektüre und Bearbeitung) erfordert der Text? Welche Möglichkeiten bietet er für systematische Spracharbeit, welche Möglichkeiten zur Entwicklung freier Übungen zum Sprechen/Schreiben?

Übungstypologie: Aufgaben zur Texterschließung

Die eigentliche Textarbeit gliedert sich in drei Phasen (vgl. Ehlers 1992; Stiefenhöfer 1989; Piepho 1990):

PHASE 1: Übungen vor dem Lesen (advance organizing)

Diese Phase dient der Aktivierung sprachlichen und thematischen Vorwissens durch Denkanstöße. Hierzu eignen sich unter anderem:

- ein thematisches Gespräch,
- Bildbeschreibung,
- Assoziogramm,
- Brainstorming,
- thematisieren einer Schlüsselszene (z.B. durch Ansetzen an offenen Fragen oder subjektiven Emotionen),
- Bearbeitung eines Paralleltextes,
- Formulierung von inhaltlichen Erwartungen und Hypothesen an Textüberschriften etc.

PHASE 2: Übungen während des Lesens (concurrent organizing)

Die Übungsaufgaben zielen im Wesentlichen auf die Überprüfung des Textverständnisses ab und richten sich nach der jeweiligen Leseart, Textsorte und angestrebten Verstehenstiefe. So können zum Beispiel zur Überprüfung des Leseverstehens die folgenden Aufgabentypen eingesetzt werden:

- Präsentation des Textes als Puzzle,
- ordnen von Bildfolgen,
- Alternativ-Antwort-Aufgaben,

- Multiple-Choice Aufgaben,
- ausfüllen von Textrastern,
- gezielte Fragen zum Hauptinhalt,
- Fragen nach gefühlsmäßigen Einstellungen zu Figuren und ihrem Verhalten,
- Sinnabschnitte identifizieren und mit Überschriften versehen,
- Schlüsselwörter unterstreichen,
- anhand von Schlüsselwörtern ein Stichwortschema erstellen.

PHASE 3: Übungen nach dem Lesen (post organizing)

An die Erarbeitung von Textinhalt und -aussage sollten sich weiterführende Aufgaben anschließen, die die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten fördern. Hierunter fallen zum Beispiel:

- anknüpfen an die Erfahrungswelt der Schüler,
- Vergleich des ersten Eindrucks oder ursprünglicher Hypothesen mit dem abschließenden Verständnis,
- Formulierung eines Briefes oder Werbetextes,
- Dramatisierung,
- Produktion von Zeichnungen oder eines Plakates,
- Erstellung von Zusammenfassungen,
- Korrektur von falschen oder partiell unscharfen Textwiedergaben,
- kritische Kommentierung und Diskussion einzelner Aussagen des Textes,
- persönliche Stellungnahme,
- Einordnung der Textinhalte in einen größeren Zusammenhang, z.B. in Form eines Referates,
- eine Problemerkörterung.

Aus dieser Auswahl von Übungsformen ist ersichtlich, dass die Arbeit in der dritten Phase bereits über die Fertigkeit Lesen hinausgeht und in andere, produktive Fertigkeitsbereiche hineinreicht. Die Phasen sind, je nach Länge des Textes, nicht unbedingt in streng chronologischer Reihenfolge einzuhalten. Die Bearbeitung eines Textes kann auch durch zwischengeschaltete Antizipationsphasen unterbrochen werden.

Leseverstehen und Lernerstrategien

Aus der obigen Analyse des Leseprozesses ergibt sich, dass die Entwicklung der Lesefertigkeit eng mit der Schulung von Antizipationsfähigkeit und von Lesestrategien verbunden ist. **Übergeordnetes Ziel** bei der Entwicklung der Leseverstehenskompetenz ist es, die Schüler daran zu gewöhnen, einen Text nicht Wort für Wort zu übersetzen, sondern ihre Vorkenntnisse anzuwenden, um einen Text zu erschließen. Die dazu erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse werden in der fachdidaktischen Diskussion als *Lesestrategien* bezeichnet. Bimmel (1990:11; nach Buhlmann/Fearns 1987) fasst diese Strategien in drei Gruppen zusammen:

Auf der Textebene (1) geht es um die folgenden Lesestrategien:

- aktivieren von Vorwissen und Vorerfahrung zum Textinhalt;
- Aufbau einer Leseerwartung;
- Aufbau einer Leseabsicht (Aufgaben zum Text);
- Entschlüsselung der Textinformation (Zahlen, Namen usw. unterstreichen)

Auf der Satzebene (2) wären etwa folgende Strategien zu nennen:

- Schlüsselwörter unterstreichen;
- Textkonnektoren unterstreichen und die Bezüge, die sie herstellen, angeben; vorhersagen, welche Informationen sich vermutlich anschließen;
- Kontextbezüge (Kontextreferenz) herausarbeiten, d.h.: Elemente im Satz, die früher im Text erwähnte Informationen wieder aufnehmen, markieren, z.B. Personalpronomen, Possessivpronomen, Wörter, wie 'daher', 'deswegen', 'davon' usw.

Auf der Wortebene (3) geht es u.a. um:

- Ausnutzung sogenannter cognates, (darunter versteht man Wörter der Fremdsprache, die dem muttersprachlichen Wort ähnlich sind) und Internationalismen;
- Wortbildungsregularitäten;
- Ausnutzung des Kontextes (wobei [...] auch Konnektoren eine Rolle spielen können).“

Eine weitere detaillierte Übersicht textbezogener Verstehensstrategien findet sich bei Neuner/Hunfeld (1993:145f.).

Zur Heranführung an diese Lesestrategien eignen sich, als **Vorstufe zur eigentlichen Textarbeit**, die folgenden bei Stiefenhöfer (1989: 204ff.) aufgeführten Übungsformen:

- Wortkomplettierungsübungen,
- Satzkomplettierungsübungen,
- Satzteilpuzzle,
- Reduzierung inhaltlich komplexer Sätze auf ihre wesentliche Aussage auf der Textebene,
- Zuordnungsaufgaben,
- Übungen mit Cloze-Elementen,
- Ersetzen lexikalischer Elemente durch Nonsense-Wörter,
- Einsetzen kataphorischer oder anaphorischer Referenzen in Kurztexte.

Lesestrategien und Phasen bei der Textarbeit

In Anlehnung an das oben eingeführte Kapitel „Übungstypologie: Aufgaben zur Texterschließung“, in dem die Leseübungen nach den einzelnen Phasen der eigentlichen Textarbeit gegliedert werden, unterscheiden Rampillon (1996) und Chudak (2007) drei Gruppen von Lesestrategien und zwar: Strategien vor dem Lesen, Strategien während des Lesens und Strategien nach dem Lesen:

a) Strategien vor dem Lesen (sich auf das Lesen vorbereiten)

- Lesarten und ihre Funktion kennen lernen
- sich für einen bestimmten Text entscheiden
- eine Lesearbeit formulieren (Bewusstmachung der Ziele)
- Vorwissen zum Thema des Textes aktivieren
- Erwartungen (Leseerwartung, Hypothesen) gegenüber dem zu lesenden Text aufstellen (dazu Illustrationen, Überschrift, u. Ä. beachten)

b) Strategien während des Lesens

„synthetisches“ Lesen

- erste Leseindrücke sammeln (vgl. orientiertes Lesen), z.B. Art des Textes, Überschriften, graphische Signale
- den Text durchsuchen, um bestimmte Informationen zu finden/ zu erfassen (dazu bekannte Wörter, Zahlen, etc. erkennen, Schlusswörter, Textkonnektoren unterstreichen usw.) (vgl. kursorisches/ selektives Lesen)

„analytisches“ Lesen

- SQ3R-Methode
- MURDER-Methode
- Wort für Wort lesen (den Text dabei analysieren)
- unbekanntes Wortschatz – wenn möglich – (aus dem Kontext) erschließen
- fehlende Informationen nachschlagen
- visualisieren (z.B. Markieren) und Strukturieren (z.B. Überschriften zuordnen)

c) Strategien nach dem Lesen (den Inhalt des Textes verarbeiten und den eigenen Leseverstehensprozess reflektieren)

- sich an das Gelesene erinnern
- Notizen machen (z. B. in Form eines Fluss-Diagramms)
- eine schriftliche Zusammenfassung/ Wiedergabe anfertigen
- den Inhalt mündlich zusammenfassen
- darüber nachdenken, was man beachten soll, um bessere Hypothesen in Bezug auf künftig zu lesende Texte zu bilden
- Trainingsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts suchen (vgl. Rampillon 1996, Chudak 2007)

Aufgaben

1. Schlagen Sie in der unten aufgeführten Literatur nach und erstellen Sie selbst ein strukturiertes Kompendium von Leseübungen und -aufgaben (samt methodischen Verfahren). Bei der Strukturierung halten Sie sich an unterschiedliche Kriterien (z.B. Schwierigkeitsgrad, Ziele, Altersstufe, Lesestil, Textsorte etc.). Die Ergebnisse werden im Seminar präsentiert und diskutiert.
2. Schlagen Sie in der Fachliteratur nach und beschreiben Sie: die SQ3R-Methode und die MURDER-Methode näher.
3. Wählen Sie einen Lesetext und gestalten Sie eine komplexe Lese-Aufgabe (Übungen vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen).
4. Welche Faktoren beeinflussen den Schwierigkeitsgrad der Lese-Aufgaben? Diskutieren Sie in der Seminargruppe.
5. Welche Funktion hat das „laute Lesen“?
6. Wählen Sie einen passenden Text und erstellen Sie eine Lese-Aufgabe, die dem Modell des sog. „verzögerten/antzipierenden Lesens“ entspricht (siehe auch Ehlers 1992).

7. Gestalten Sie eine Lese-Aufgabe zum sog. „produktorientierten Lesen“.
8. Geben Sie anhand Ihrer Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen des Schulpraktikums Kommentare zur Entwicklung des Leseverstehens in der unterrichtlichen Praxis (Leseübungen in den Lehrwerken, Qualität und Attraktivität der Lesetexte, Textsorten, Schwierigkeiten der Schüler, Bewertung etc.). Diskutieren Sie in der Seminargruppe.

Literatur

- BIMMEL, P. (1990): Wegweiser im Dschungel der Texte. *Fremdsprache Deutsch 2: Arbeit mit Texten*. S. 10–15.
- EHLERS, S. (1992): *Lesen als Verstehen*. Fernstudieneinheit 2. Berlin und München: Langenscheidt.
- CHUDAK, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Possener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- NEUNER, G. (1990): Texte auf dem Prüfstand. *Fremdsprache Deutsch 2: Arbeit mit Texten*. Stuttgart: Klett, S. 16–19.
- PIEPHO, H.-E. (1990): Leseimpuls und Textaufgabe. *Fremdsprache Deutsch 2: Arbeit mit Texten*. Stuttgart: Klett, S. 4–9.
- RAMPILLON, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.
- SCHREITER, I. (1996): Lesen und Verstehen. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 83–102.
- SOLMECKE, G. (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin und München: Langenscheidt.
- STIEFENHÖFER, H. (1991): Übungen zum Leseverstehen. In BAUSCH, K-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag. 2. Auflage. S. 204–206.
- WESTHOFF, G-J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. Ismaning: Hueber Verlag.

Weiterführende Literatur

- CHRISTMANN, U., GROEBEN, N. (1999). Psychologie des Lesens. In FRANZMANN, B., HASEMANN, K., LÖFFLER, D., SCHÖN, E. (Hrsg.). *Handbuch Lesen*. München: Saur. S. 145–223.
- EHLERS, S. (2003): Übungen zum Leseverstehen. In BAUSCH, K-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 287–292.
- GROEBEN, N., CHRISTMANN, U. (1997). Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht. In BÖRNER, W., VOGEL, K. (Hrsg.): *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 68–89.
- PERCLOVÁ, R. (1996/1997): Čtení s porozuměním – interakční proces. *Cizí jazyky*, 40, Nr. 3–4, S. 42–44.
- RICHTER, T., CHRISTMANN, U. (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In GROEBEN, N., HURRELMANN, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 25–58.
- WESTHOFF, G-J. (1997): *Fertigkeit Lesen*. München: Langenscheidt.
- ZAJÍCOVÁ, P. (1999): *Text und Textverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ostrava: Ostravská univerzita.

10.1 Sehverstehen

Seit Jahrhunderten werden im Fremdsprachenunterricht die vier Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) eingeübt. Am Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde aber eine weitere Fertigkeit für das Fremdsprachenlernen anerkannt und zwar das *Sehverstehen*.

Wie Zajícová (2002: 108) erwähnt, ist unser Leben reich an visuellen Reizen und der heutige Mensch ist auf die Bildwahrnehmung stark angewiesen. Sie fügt hinzu, dass nach Meinung der Forscher das **Bild** einige Aspekte vereinigt, die den Fremdsprachenunterricht bereichern können. Diese These findet in der heutigen unterrichtlichen Praxis zahlreiche Umsetzungsvarianten, wobei das zentrale und übergeordnete Anliegen bei der Verwendung von Visualisierungen (Bild, Fernsbild, Zeichnung, Graphik etc.) im Unterricht die Vermittlung von Informationen und die Unterstützung des Lehrens und Lernens (vgl. Prinzip der Anschaulichkeit bereits bei Komenský) ist.

Die Bilder lassen sich für die unterrichtlichen Zwecke nach unterschiedlichen Kriterien klassifizieren. Im Bezug auf das Sprachniveau der Lernenden unterscheidet Meyer (1991) drei grundlegende Arten von Bildern:

1. Bilder, die einen klar identifizierbaren Gegenstand zeigen, den man mit einem Wort benennen kann. Diese Bilder eignen sich besonders gut zu Wortschatzübungen und einfachen gelenkten Strukturübungen der Art „Gib mir mal das Fernglas/die Milchflasche...“ Diese Bilder lassen sich besonders im *Anfängerunterricht* einsetzen.
2. Vieldeutige, ja rätselhafte Bilder, die mehrere Interpretationen zulassen. Solche Bilder eignen sich besonders dazu, Vermutungen anzustellen, frei zu sprechen, mündlich oder schriftlich Geschichten zu erfinden (z.B. „Lacht oder weint dieser Mund?“, „Wie alt ist die Frau/der Mann?“ etc.)
3. Bilder, auf denen viel zu sehen ist, auf denen etwas los ist, Bilder, die ein Geschehen, eine Geschichte darstellen/erzählen, Bilder mit vielen Einzelheiten. Mit diesen Bildern kann man sprachlich viel anfangen: man kann sie beschreiben, darüber diskutieren, Geschichten erzählen. Die Bilder können geheimnisvoll und vieldeutig, bizarr oder komisch sein, die Phantasie anregen, Vermutungen auslösen usw. Da diese Bilder viele Sprachaktivitäten ermöglichen, eignen sie sich besonders für *Fortgeschrittene*.

Die wichtigsten didaktischen Funktionen des Bildes im Fremdsprachenunterricht sind:

- *Semantisierung* (Visualisierung einer Wortbedeutung, eines Textinhalts, einer sprachlichen Struktur)
- *Gedächtnisstütze / Merkhilfe* („Eselbrücken“ zum Memorieren)
- *Impuls zur Texterstellung* (Sprech- und Schreibenanlass: Rollenspiele, gelenkte Dialoge, freie mündliche und schriftliche Äußerungen wie Bildinterpretationen, Bildbeschreibungen, Bildvergleiche, durch schrittweises Aufdecken des Bildes weitere Zusammenhänge des Bildinhaltes entdecken, innere Monologe der abgebildeten Personen gestalten etc.)
- *Verstehenshilfe und -kontrolle*
- *Organisationshilfe* (Bild stellt z.B. die „Kulisse“ für eine folgende Lerneinheit dar)
- *Vorentlastung des Stoffes und Aktivierung des Vorwissens* (z. B. bei der Arbeit mit einem Lesetext kann in der Vorbereitungsphase ein Bild zur Vorstellung von Texten sowie zur Klärung des situativen, außersprachlichen Umfeldes dienen)

- *Verdeutlichung von Lernerfahrung* (z.B. Figuren, die in den Lehrwerken als Unterrichtsbegleiter dienen – sie können wie eine vermittelnde Instanz zwischen Lehrer und Lerner wirken)
- *Förderung der emotionalen Dimension des Lernprozesses* (Motivation, Neugier, Spannung, Kunsterlebnis etc.)
- *Förderung der Fantasie und (Sprach-)Kreativität* (z.B. bei der Gestaltung eigener Bilder oder bei der Erstellung der Texte nach einem Bildanlass)
- *Mittel zur Binnendifferenzierung im Unterricht*
- *Leistungsmessung*
- *Material für die Lernenden* (um bildhaft Aussagen zu machen – z. B. in Form von Collagen oder Postern)
- *interkulturelles Verstehen* (Die Bilder können ein „Stück“ anderer Kulturen in den Unterricht mitbringen) (vgl. Sturm 1991, Weidenmann 1991, Zajícová 2002).

Aufgaben

1. Schlagen Sie in einem Lehrwerk nach, schauen Sie sich alle Bildmaterialien an und bestimmen Sie, in welchen didaktischen Funktionen sie in diesem Lehrwerk verwendet werden (als Hilfe siehe Liste oben).
2. Gestalten Sie eine Aufgabe mit Bildern (in Kleingruppen). Formulieren Sie die didaktische Funktion der verwendeten Bilder.

Literatur

- MEYER, I. (1991): Bilder zum Mitmachen. *Fremdsprache Deutsch*. Das Bild im Unterricht. Heft 5, S. 31–35.
- STURM, D. (1991): Das Bild im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*. Das Bild im Unterricht. Heft 5, S. 4–11.
- WEIDENMANN, B. (1991): Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern. *Fremdsprache Deutsch*. Das Bild im Unterricht. Heft 5, S. 12–17.
- ZAJÍCOVÁ, P. ZAJÍCOVÁ, P. (2002): *Didaktik der Fremdsprache Deutsch*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Weiterführende Literatur

- ABEL, B. (1995): Mediengestützter und mediengeleiteter Unterricht. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke Verlag, S. 523–525.
- BADSTÜBNER-KIZIK, C. (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- BLELL, G., HELLWIG, K. (1996): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (1991): *Das Bild im Unterricht*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 5.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (1997): *Kunst und Musik im Deutschunterricht*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 17.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (2007): *Sehen(d) lernen*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 36.
- LENČOVÁ, I. (2006). *Vybrané aspekty využitia obrazu vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: FHV UMB

- MACAIRE, D., HOSCH, W. (2000): *Bilder in der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 11. Berlin, München: Langenscheidt.
- SCHWERDTFEGER, I.-C. (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 299–302.
- WICKE, R.-E. (2000): *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: iudicium.

11. Sprechen

Sprechen als Mittel sprachlicher Kommunikation gilt heute als eine der wichtigsten Fertigkeiten. Bereits mit der audiolingualen und audiovisuellen Methode erfuhr das Sprechen im Fremdsprachenunterricht eine Aufwertung. Beide Methoden gingen dabei von der Annahme aus, dass eine Fremdsprache vorwiegend durch das Vor- und Nachsprechen von Mustersätzen erworben wird. Zur Ausbildung einer kommunikativen Kompetenz im Sinne des kommunikativen Ansatzes greift dieses Verfahren jedoch zu kurz. Das Bedeutungsspektrum des Begriffs *Kommunikation* und damit die Ziele des Sprechunterrichts ergeben sich aus den Funktionen des Sprechens in der sprachlichen Kommunikation. Zu diesen Funktionen zählen unter anderem:

- Informationen zu vermitteln oder von anderen zu erhalten,
- eigene Gefühle, Eindrücke und Meinungen zu äußern,
- eine gemeinsame Tätigkeit zu steuern,
- ein bestimmtes Verhalten und Handeln bei anderen Personen herbeizuführen oder eine sprachliche Reaktion hervorzurufen,
- bei anderen bestimmte Emotionen auszulösen,
- zwischenmenschliche Kontakte herzustellen oder aufrechtzuerhalten. (vgl. Schreiter 1996: 53).

Die *kommunikative Kompetenz* schließt daher neben einer linguistischen auch eine soziolinguistische, diskursive und strategische Komponente ein, ist also nicht identisch mit der linguistischen Kompetenz. Es geht um die Fähigkeit, sich mündlich oder schriftlich angemessen zu äußern oder Äußerungen zu verstehen. Diese Forderung nach Angemessenheit setzt neben sprachlichen Kenntnissen die Fähigkeit voraus, „sich auf die Kommunikationssituation und auf den Kommunikationspartner einzustellen, eine Kommunikationsabsicht zu entwickeln und einen Kommunikationsplan zu erstellen, wie man seine Intentionen erreichen will“. (Schreiter 1996: 54)

Die kommunikative Kompetenz heißt also nicht nur, Inhalte sprachlich korrekt zu formulieren. Die sprachliche Form muss außersprachliche Faktoren wie Kontext/Situation, Beziehungen zwischen den Sprechern, Sprechabsicht und kulturspezifische Normen miteinbeziehen. Ein gewisses landeskundliches Hintergrundwissen wird so zur Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation.

Im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* werden vier grundlegende Aspekte einer kommunikativen Kompetenz formuliert. Es handelt sich um:

Linguistische Kompetenz: Das Wissen und die damit verbundene Fähigkeit, auf lexikalischer, grammatischer, semantischer und phonologischer Ebene adäquat und für andere akzeptabel zu formulieren.

Soziolinguistische Kompetenz: Das Wissen und die Fähigkeit, soziale Beziehungen sprachlich zu etablieren (z.B. Grußformeln), feststehende Ausdrücke zu verwenden, registerbezogen zu formulieren, Dialekte und Akzente zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren.

Pragmatische Kompetenz: Das Wissen und die Fähigkeit sprachlichen Diskurses angemessen zu gestalten (z.B. Register, Gliederung), Texte und Äußerungen funktional zu gestalten (z.B. bei Argumentationen, Kommentaren oder beim Ausdruck von Emotionen).

Strategische Kompetenz: Das Wissen und die Fähigkeit, Interaktion zu planen, auszuführen, zu kontrollieren und auf Kommunikation und damit verbundene Probleme zu reagieren. (nach Weskamp 2001).

Aus dem oben Gesagten geht hervor, dass die Fertigkeit Sprechen untrennbar verbunden ist mit der Fertigkeit Hören sowie der Fähigkeit, sprachliche und nichtsprachliche Signale des Kommunikationspartners wahrzunehmen und zu interpretieren. Letzteres setzt ein gewisses interkulturelles Grundwissen voraus. Definiert man mit Neuf-Münkel und Roland (1994: 37) **das übergeordnete Lernziel** des Sprechunterrichts als „verständliches, flüssiges, spontanes (freies) Sprechen, das nicht unbedingt fehlerfrei sein muß, aber Korrektheit anstrebt, so geht daraus weiterhin hervor, dass neben Wortschatz und Grammatik auch und besonders Artikulation und Intonation ein wesentlicher Aspekt des Sprechunterrichts sein müssen.“

Linguistische Grundlagen

War die Entwicklung der mündlichen Kompetenz in der audiolingualen und audiovisuellen Methode ausschließlich auf die sprachliche Form hin ausgerichtet, so etablierte sich ab den 60er Jahren unter dem Einfluss der Pragmalinguistik ein erweitertes Konzept von Kommunikation. Im Gegensatz zur Systemlinguistik wird Sprache als eine Form sozialen Handelns begriffen. Bei der Analyse solcher so genannter Sprechakte (Sprachhandlungen) wurden die folgenden Komponenten identifiziert (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 88):

- die Mitteilungsabsicht des Sprechers (Sprechintention);
- deren Umsetzung in Sprache (Redemittel);
- die Auswahl der passenden Redemittel in einer konkreten Sprechsituation;
- die beim Gesprächspartner ausgelöste Wirkung.

Die auf dieser Grundlage entwickelte Systematik der Sprechintentionen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 140ff.) beeinflusste die Bestimmung von fremdsprachigen Lernzielen und die Gestaltung entsprechender Materialien wesentlich. Aus kommunikationstheoretischer Sicht wurde in den letzten Jahren verstärkt auch dem Anteil nonverbaler Elemente (z.B. Mimik, Gestik, prosodische Elemente) sowie Formen und Formeln der Hörerbeteiligung an der Kommunikation Aufmerksamkeit geschenkt.

Lerntheoretische Grundlagen

Die Analyse des Sprechaktes aus psycholinguistischer Sicht ergibt eine mehrstufige Gliederung (vgl. Neuf-Münkel/Roland 1994: 34; Heyd 1997: 152): Jede Sprechhandlung zerfällt grob in zwei Phasen, wobei in einer ersten „inneren“ Etappe ein Redekonzept entworfen wird, das dann in einer „äußeren“ Etappe sprachlich umgesetzt, also formuliert und verlautbart wird (Vygotskij).

Im Sinne der Kognitionspsychologie lassen sich diese Phasen weiter untergliedern und folgendermaßen charakterisieren:

PHASE 1: Redekonzept

1. **Konstruktion.** Der Sprecher entscheidet, was gesagt werden soll in Bezug auf die Situation und den/die Kommunikationspartner. Es bildet sich also eine Sprechintention heraus und der Sprecher entwirft einen groben Inhaltsplan seiner Äußerung.

2. **Transformation.** Der Sprecher wählt aus dem vorhandenen Repertoire verbale und nonverbale Mittel, um die Sprechabsicht sprachlich umzusetzen. Es erfolgt also eine innersprachige semantisch-grammatikalische Realisierung der Äußerung.

PHASE 2: Sprachliche Formulierung und Verlautbarung

3. **Exekution.** Der Sprecher setzt den morphosyntaktisch ausgestalteten Äußerungsplan sprechmotorisch, d.h. phonetisch-intonatorisch um (u.U. unter Einbeziehung von Körpersprache). Nach Leont'ev schließt diese Phase mit einer Kontrollhandlung ab, in der der Sprecher anhand der Reaktion des Gesprächspartners überprüft, ob dieser seine kommunikative Absicht erfasst hat und ob er seine sprachliche Äußerung eventuell ergänzen oder modifizieren muss.

Eine reibungslose Kommunikation, bei der „ein normaler Gesprächspartner eine Fortsetzung des Gesprächskontakts nicht als Zumutung empfindet, sondern ihm auch wenn er nicht dazu verpflichtet ist eine Weiterführung oder Wiederholung des Gesprächskontakts sinnvoll oder wünschenswert erscheinen kann“ (Baldegger, zit. in: Neuf-Münckel/Roland 1994: 37), setzt voraus, dass Ressourcen und **Kompensationsstrategien** effektiv und mit möglichst geringem Zeitaufwand eingesetzt werden. Setzt man als Lernziel also nicht nur formal korrektes, sondern auch flüssiges Sprechen an, so wird deutlich, welche hohen Anforderungen das Sprechen an den Lernenden stellt. Im Vergleich zum Schreiben steht bei der mündlichen Sprachproduktion erheblich weniger Zeit zur Verfügung, um meist nicht vorhersagbare Inhalte zu erfassen, eine eigene Stellung dazu zu beziehen und Inhalt und Form der Antwort zu planen und koordinieren. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass ein Sprecher seine Sätze normalerweise nicht aus Einzelwörtern zusammensetzt, sondern aus sogenannten *Phrasen* aufbaut. Bei der Schulung des Sprechens sollte also der Lerner bewusst angeleitet werden, statt in Einzelwörtern zu denken gezielt auf solche fertigen „Bausteine“ zurückzugreifen (z.B. gestern Abend, ich hätte gern, mein kleiner Bruder).

Übungstypologie

Trotz des hohen Stellenwertes, der der Fertigkeit Sprechen im kommunikativen Ansatz theoretisch zugesprochen wird, wird die wirkliche mündliche Kommunikation in der Unterrichtsrealität oft vernachlässigt. Das Sprechen im Fremdsprachenunterricht reduziert sich oft auf eine Mittlerfertigkeit, die sich auf die Aneignung und Festigung einzelner sprachliche Elemente (z.B. Wortschatz, Grammatik) bezieht; der Zielfertigkeit Sprechen im Sinne der Umsetzung eigener Sprechabsichten wird jedoch aufgrund verschiedener Faktoren (Klassenstärke etc.) oft zu wenig Zeit eingeräumt. Obwohl schriftliche Übungen die mündliche Sprachproduktion durchaus unterstützen können, muss jedoch betont werden, dass die Fertigkeit Sprechen nur durch Sprechen erworben und entwickelt werden kann. (vgl. Bolte 1996)

In Bezug auf die oben ausgeführte Stufung des Sprechakts muss einerseits betont werden, dass sich die einzelnen Phasen in der realen Kommunikation nur schwerlich trennen lassen. Dies schließt jedoch eine methodische Trennung im Unterrichtsprozess nicht aus. Neuf-Münckel/Roland (1994: 39) schlagen eine umgekehrte Progression von der Exekution (*imitatorische Übungen*) über Aufgaben vor, die dem Lerner zumindest teilweise eine Transformationsleistung abverlangen, bis hin zur selbständigen Planung und Konstruktion der Inhalte und sprachlichen Form. Die von ihnen dargestellte Übungstypologie stützt sich dabei auf die von Neuner u.a. erarbeitete Klassifizierung in vorbereitende, aufbauende, strukturierende und simulierende Übungen bzw. kommunikative Übungen und Aufgaben. Die

daraus entwickelte Struktur von Übungsketten impliziert eine Progression, die ausgehend von Verstehensleistungen die Mitteilungsfähigkeit schrittweise aufbaut (vgl. Heyd 1991: 32).

1. Vorbereitende Übungen

Bei diesen Übungen handelt es sich um rein reproduktive Aufgaben mit stark imitatorischem Charakter, die sich beziehen können auf:

- den Aufbau eines Mitteilungswortschatzes,
- den Aufbau von Redemitteln,
- die Verbesserung des artikulierenden Sprechens und diskriminierenden Hörens.

2. Aufbauende Übungen

Diese Übungen fordern dem Lerner bereits eine gewisse produktive Leistung ab. Hierunter fallen Aufgaben, die sich beziehen können auf:

- Grammatik, besonders die Formulierung grammatikalisch korrekter Einzelsätze,
- Rekonstruktion von (Modell-)Dialogen,
- selbständiges Konstruieren von Dialogen auf der Basis eines Textes,
- Vorformen zu Meinungsäußerungen und Diskussionen,
- Übungsformen, die einen Einstieg in ein Thema ermöglichen (z.B. Bildbeschreibung, Schaubild etc.).

3. Strukturierende Übungen

Diese Übungen sollen den Lerner dazu befähigen, seine Rede selbständig zu strukturieren. Dazu gehören:

- Interviews,
- Diskussionen,
- Nacherzählen von Texten,
- Erfinden von Stichwortgeschichten,
- strukturierte Darstellung von Bildinhalten.

4. Simulierende Übungen

Diese Aufgaben bieten dem Lerner die Möglichkeit, innerhalb eines gegebenen Rahmens Inhalt und sprachliche Form seiner Äußerungen weitgehend selbst zu bestimmen. Hierzu zählen insbesondere *Rollenspiele*.

5. Kommunikative Übungen und Aufgaben

Es muss betont werden, dass diese Übungstypen bei aller Komplexität nur Vorstufen zum eigentlichen Lernziel, der freien Meinungsäußerung im weitesten Sinne, darstellen. Der Fremdsprachenlehrer sollte daher Phasen und Aufgaben einplanen, in denen die erworbenen Kenntnisse praktisch und realitätsbezogen eingesetzt werden müssen, wo also Kommunikation nicht simuliert, sondern betrieben wird. Unserer Meinung nach besteht ein markanter Unterschied zu den oben charakterisierten simulierenden Übungen, die immer noch einen gewissen gesteuerten Charakter aufweisen. Die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen können sich erst wirklich in Aufgabenstellungen und Situationen entfalten, in denen der Lerner als er selber spricht. Hierzu bieten sich vielfältige Möglichkeiten an, die unter dem Begriff *Classroom Discourse* zusammengefasst werden können, zum Beispiel:

- die soziale Interaktion im Unterrichtsgeschehen (z.B. bitten, nachfragen, korrigieren, begründen),
- auf Aufgaben und Themen vorbereitende Gespräche,

- Hypothesenbildung vor und während der Textrezeption,
- Diskussion.

Strategien zur Entwicklung der Sprechkompetenz

Die Aufgabenstellungen und Übungsformen in der oben eingeführten Übungstypologie sind teilweise auch aus lernstrategischer Perspektive konzipiert. Eine ausführlichere Übersicht über die Strategien, die bei der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks behilflich sein können, bietet folgende Tabelle:

a) Strategien vor dem Sprechen (das Sprechen vorbereiten/ planen/ üben)

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

b) Strategien während des Sprechens

einen (Lese-/ Hör-) Text reproduzieren

- „Read and look up“ (bei Lesetexten)
- „Backward build up technique“ (bei Lesetexten)
- lautes vor-sich-hin-Sprechen (bei Lesetexten)
- wiederholen (bei Lesetexten)
- nachsprechen (bei Lesetexten)
- Lokalisierungsmethode (vgl. Loci- Technik) (bei Hör- oder Lesetexten)

einen Text rekonstruieren

- Gedächtnisstützen benutzen (z. B. Notizen, Symbole, Skizzen, Assoziationszeichnungen, Markierungen im Text)
- Antizipierenden lesen, d. h. den Inhalt des nächsten Satzes/ Abschnitts voraussagen

einen Text produzieren – Kompensationsstrategien

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

c) Strategien nach dem Sprechen (die eigene Aussage evaluieren)

- sich aufgenommene Aussagen anhören
- Fehler suchen
- das Ergebnis im Plenum/ in (Klein-) Gruppen/ mit dem Lehrer besprechen

- sprachliche oder sachliche Zweifelsfälle klären (mit Hilfe von Nachschlagwerken)
- Fehler in einer Fehlerstatistik zusammenstellen
- darüber nachdenken, was man künftig beachten soll, um eine Sprechfertigkeit zu verbessern (Rampillon 1996, Bimmel/Rampillon 2000, Chudak 2007)

Aufgaben

1. Schlagen Sie in der unten angeführten Literatur nach und erstellen Sie selbst ein strukturiertes Kompendium von Sprechübungen und -aufgaben (samt methodischen Verfahren). Bei der Strukturierung halten Sie sich an unterschiedlichen Kriterien (z.B. Schwierigkeitsgrad, Ziele, Alterstufe, Lenkung x Freiheit, Monolog x Dialog, Diskussion, Argumentation etc.). Die Ergebnisse werden im Seminar präsentiert und diskutiert.
2. Reflektieren Sie, welche Kompensationsstrategien Sie selber am häufigsten verwenden?
3. Erstellen Sie eine „nonverbale“ Sprechübung.
4. Gestalten Sie eine komplexe Diskussions-Aufgabe. Beachten Sie dabei: Alter der Schüler, Sprachkenntnisse, Attraktivität des Themas hinsichtlich der Schülerinteressen, Rollen, Hilfen.
5. Erstellen Sie in Gruppen je eine Sprechaufgabe zu unterschiedlichen Sprechanlässen: Bild, Text, Gegenstand, emotionales Ereignis.
6. Geben Sie anhand Ihrer Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen des Schulpraktikums Kommentare zur Entwicklung des mündlichen Ausdrucks in der unterrichtlichen Praxis (Sprechübungen in den Lehrwerken, authentischer Gebrauch des Deutschen, gelenktes Sprechen x freies Sprechen, Sprechanlässe, kommunikative Situationen, Schwierigkeiten der Schüler, Bewertung etc.). Diskutieren Sie in der Seminargruppe.
7. Schlagen Sie in der Fachliteratur nach und beschreiben Sie näher die „Read and look up-Methode“ und „Backward build up-technique“ näher.

Literatur

- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- BOLTE, H. (1996): Fremde Zungenschläge. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 14: Sprechen. Nr. 1, S. 4–15.
- CHUDAK, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Possener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HEYD, G. (1991): *Deutsch lehren*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.
- HEYD, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Francke Verlag.
- NEUF-MÜNKEL, G., ROLAND, R. (1994): *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudienbrief (Erprobungsfassung). München: Langenscheidt.
- RAMPILLON, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.

- SCHREITER, I. (1996): Sprechen. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.):
Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band 1.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 53–82.
- WESKAMP, R. (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik · Amerikanistik*.
Berlin: Cornelsen.

Weiterführende Literatur

- FREMDSPRACHE DEUTSCH (1996): *Sprechen*. Zeitschrift für die Praxis des
Deutschunterrichts. Heft 14.
- JELÍNEK, S. (2000/2001): K učební a reálné cizojazyčné komunikaci. *Cizí jazyky*, 44, S. 3–5.
- PAUELS, W. (2003): Kommunikative Übungen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H.,
KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen:
Francke Verlag, S. 302–305.
- PERCLOVÁ, R. (1996/1997): Mluvením ke komunikativní kompetenci. *Cizí
jazyky*, 40, Nr. 5–6, S. 78–80.
- SPÁČILOVÁ, L. (1993/1994): Ústní projev žáků v současném cizojazyčném vyučování. *Cizí
jazyky*, 37, Nr. 5–6, S. 170–175.

12. Schreiben

Mit der Zuwendung zum mündlichen Sprachgebrauch und zu den rezeptiven Fertigkeiten im Zuge der kommunikativen Wende verlor das Schreiben im Fremdsprachenunterricht seine dominierende Stellung. Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts erfuhr es wieder eine Aufwertung und vermehrte Aufmerksamkeit aus fachdidaktischer Sicht, nicht zuletzt unter dem Einfluss veränderter gesellschaftlicher Kommunikationsbedürfnisse und der Entwicklung neuer Kommunikationsmedien wie Fax, E-Mail und Internet. In der Unterrichtspraxis besteht allerdings immer noch eine gewisse Ungleichwertigkeit der Fertigkeiten. Zwar wird dem Schreiben zur Festigung und Überprüfung sprachlicher Kenntnisse (z.B. Wortschatz, Grammatik) nach wie vor ein hoher Stellenwert zugesprochen. Gleichzeitig haben Untersuchungen ergeben, dass der Entwicklung schriftsprachlichen Könnens im eigentlichen Sinne wenig Raum gegeben wird. Das Schreiben genießt also weiterhin mehr den Status einer Mittlerfertigkeit als einer Zielfertigkeit.

Mit dem Vorangegangenen soll der **Mittlerfertigkeit Schreiben** keineswegs ihre Bedeutung für den Erwerb einer Fremdsprache abgesprochen werden. Befunde der Neuropsychologie lassen vermuten, dass zwischen den einzelnen Sprachtätigkeiten und -fertigkeiten aktive Wechselwirkungen bestehen und dass gerade dem Schreiben dabei eine große Bedeutung zukommt: Das Schreiben unterstützt die Integrationsprozesse zwischen den Teilaspekten des Spracherwerbs, zum Beispiel in Hinblick auf die Bewusstmachung von Grammatik, Lexik und Phonetik. Heyd (1997: 181) präzisiert diese unterstützende Aufgabe des Schreibens im Spracherwerbs- und Festigungsprozess folgendermaßen:

„Sprech- und Schreibübungen stehen in einer Wechselbeziehung zueinander und stützen sich gegenseitig, z.B. bei der Festigung von Lexik und Grammatik. Das Graphomotorisch-Visuelle unterstützt das Behalten. Abschreiben und schriftliches Bearbeiten von Textmaterial wird auf allen Stufen der Sprachaneignung eingesetzt, schriftliche Vorbereitungen und schriftliche Auswertungen spielen im Unterricht eine Rolle. Bei der Entwicklung des Hörens und Lesens müssen wesentliche Informationen oft schriftlich fixiert werden. Zur Vorbereitung des Sprechens dienen häufig schriftliche Notizen. Hausaufgaben und Kontrollformen werden oft schriftlich ausgeführt.“

In Bezug auf die Entwicklung des Schreibens als Zielfertigkeit, also im Sinne der kommunikativen Kompetenz, greift diese zweifellos wichtige Zielbestimmung jedoch zu kurz. Betrachtet man die Funktionen des Schreibens in der Alltagskommunikation, so geht es allgemein formuliert darum, den Lerner dazu zu befähigen,

- Inhalte schriftlich zu fixieren,
- Informationen (adressatengerecht und verständlich) an Kommunikationspartner zu vermitteln,
- Texte zu strukturieren und Inhalte zu verknüpfen,
- die dazu erforderlichen sprachlichen Mittel einzusetzen,
- textsortenspezifische Merkmale zu beachten und
- Schreibkonventionen der Zielkultur zu berücksichtigen.

Unter dem Einfluss lernpsychologischer Untersuchungen verlagerte sich dabei das Augenmerk verstärkt vom Schreibprodukt auf den Schreibprozess, dessen Bewusstmachung auch als explizites Lernziel in den Vordergrund rückte. Der Lerner sollte also ähnlich wie bei der

Fertigkeit Sprechen das Schreiben als einen rekursiven Prozess der Planung, Ausführung und Revision bewusst nachzuvollziehen lernen, mit anderen Worten:

„Der Lerner sollte also Schreiben als Prozess

- verstehen, durch Reflexion über den eigenen Schreibprozess,
- erleben, beim Sammeln von Schreiberfahrungen,
- erlernen, beim gezielten Üben zum Aufbau von Routinen.“ (Heyd 1997: 190)

Neben dem rein zweck- und mitteilungsbezogenen Schreiben wird dabei dem **expressiven/ heuristischen Schreiben** als einem Prozess der Verarbeitung von Erfahrungen und Wissen wachsende Aufmerksamkeit gewidmet.

Linguistische Grundlagen

Einfluss auf die Neuorientierung der Schreibdidaktik haben verschiedene linguistische Untersuchungen sowohl zur Textualität und Textkonstitution (Textlinguistik) als auch zu den Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ausgeübt, von denen hier nur einige erwähnt seien.

Der textlinguistische Ansatz ist insofern eng mit dem kommunikativ-didaktischen Ansatz verbunden, als beide sich im Wesentlichen mit der Frage befassen: „Wer schreibt Wie für Wen?“ (vgl. Kast 1998: 31). Zu den Untersuchungsschwerpunkten gehören also unter anderem der Adressatenbezug (Schreiber-Leser-Beziehung), die Wirkungsabsicht, Argumentationsmuster, sprachliche Verknüpfungen (pronominale Verkettungen, Konnektoren), logische Verknüpfungen, Textbaupläne usw.

Eine adressatengerechte und zielgerichtete schriftliche Kommunikation erfordert daneben Kenntnisse entsprechender schriftsprachlicher Konventionen im Gegensatz zum mündlichen Sprachgebrauch. Heyd (1997: 182) weist darauf hin, dass „gesprochene und geschriebene Sprache zwei relativ selbstständige und voll ausgebildete Existenzformen von Sprache mit wichtigen Strukturbesonderheiten“ sind, was sie anhand der folgenden Übersicht (nach Bohn 1987) verdeutlicht:

Sprechen		Schreiben
Auflockerung höherer Anteil im Aufwand lockere Fügungsweise parataktisch (nebenordnend)	Ausdrucksweise Redundanz Ökonomie Syntax Morphologie	Verdichtung geringerer Anteil im Umfang gestraffte Fügungsweise hypotaktisch (unterordnend)
Rhema-Thema-Folge Abweichung von der (schriftsprachlichen) Norm		Thema-Rhema-Folge Korrektheit in der Anwendung der Norm
häufiger ungenaue Wortwahl, Stereotype, Füllwörter, Wortwiederholungen u.a.	Lexik	stärkerer Zwang zur adäquaten Bezeichnung

(Bohn 1987: 235)

Lernpsychologische Grundlagen

Die bedeutende Funktion des Schreibens als Mittlerfertigkeit lässt sich auch aus lernpsychologischer Sicht durch die enge Verbindung zwischen den einzelnen Fertigkeiten begründen (vgl. Kast 1998: 21). Besonders hervorgehoben seien dabei die folgenden Aspekte:

- Beim Schreiben werden mehrere Sinneskanäle aktiviert. Dies führt zu einem effektiveren Einprägen und Behalten der Informationen.
- Besonders im Anfangsstadium ist das Schreiben von einem inneren Sprechen begleitet. Dem Schreibenden wird dabei also auch die Lautform bewusst.
- Eingetübte Schriftbilder werden beim Lesen schneller erfasst, Schriftbilder prägen sich beim Lesen ein.

Hinsichtlich der **Entwicklung des Schreibens als Zielfertigkeit** im oben definierten Sinn ist vor allem eine Analyse der an der Produktion von Texten beteiligten psychologischen Prozesse relevant. Auf der Grundlage des Modells von Hayes/Flower (vgl. Heyd 1997: 184ff.) lassen sich die einzelnen Phasen des Schreibprozesses wie folgt charakterisieren:

- allgemeine Vorüberlegungen zu Textinhalt, Adressat(en) und Zielsetzung,
- Aktivierung von thematischem, Adressaten- und textuellem Wissen,
- Ordnen und erstes Ausformulieren von Gedanken,
- (eventuell mehrmalige) Evaluation und Überarbeitung des bisher produzierten Textes in inhaltlicher, sprachlich-rhetorischer und textueller Hinsicht.

Betont werden muss dabei, dass die Fähigkeit, in dieser Art Texte zu verfassen, nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, sondern systematisch entwickelt werden muss. Hier spielen einerseits entsprechende Schreiberfahrungen im muttersprachlichen Bereich eine entscheidende Rolle und andererseits der Grad der Bewusstmachung der beteiligten Prozesse und Phasen. Auch in der Muttersprache verbleiben viele „Textproduzenten“ auf einer naiv-oberflächlichen Ebene, indem sie die Textinhalte relativ planlos und additiv aneinander reihen und sich die Revision lediglich auf oberflächliche Details wie Orthographie und Grammatik, nicht aber auf Themabezogenheit, Textstruktur und Kohärenz bezieht.

Auf der Grundlage des oben beschriebenen Schreibmodells entwickelte Pogner (nach Heyd 1997: 191) das folgende didaktische Modell, das den Gesamtvorgang in seine Teilprozesse zerlegt:

1. „prewriting“ (Vorphase)	Material wird durch brainstorming oder Diskussion gesammelt, Vorüberlegungen zum potentiellen Leser, zur Textsorte, zu Zweck und Absicht des Textes werden angestellt; relevante Informationen und/oder Argumente werden ausgewählt bzw. zur Verfügung gestellt.
2. „writing“ (Schreibphase)	Ein erster Entwurf unter der Fragestellung: „Was soll mitgeteilt werden?“ wird geschrieben.
3. „revising“ (Revidieren)	Das bereits Geschriebene wird kritisch durchgesehen und reflektiert. Dazu erhalten die Lerner Hilfen, wie sie besser und adäquater schreiben können. (Mögliche Arbeitstechniken: umschreiben, kürzen, gliedern)

4. „editing“ (Edieren)	Es erfolgen Korrekturen an der Oberfläche: Grammatik, Orthographie, Interpunktion, äußere Gestaltung.
5. „postwriting“ (Anschlussphase)	Es folgen Veröffentlichung und Reaktion der Leser. (In der Unterrichtssituation wird diese Phase oft durch Bewertung/Benotung durch den Lehrer ersetzt.)

Übungstypologie

Die Aufgabenstellungen und Übungsformen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit sind einerseits abhängig davon, welche Phase des Schreibprozesses jeweils gestärkt werden soll, werden aber auch stark von der zu erstellenden Textsorte beeinflusst. In dieser Hinsicht ist die folgende Übungstypologie von Kast (1998) hilfreich:

1. Vorbereitende Übungen

Diese Übungen sind zwar noch nicht fertigkeitsspezifisch, bereiten aber auf die Textproduktion vor. Hierunter fallen zum Beispiel Übungen zur

- Erarbeitung, Erweiterung und Festigung von Wortschatz,
- Aktivierung vorhandenen Wissens,
- Erarbeitung und Festigung von Redemitteln,
- einüben von Rechtschreibung und Zeichensetzung.

2. Aufbauende Übungen

Hier werden Schwierigkeiten isoliert geübt und komplexere schriftliche Aktivitäten in Teiltätigkeiten aufgeteilt. Die Schüler produzieren noch keine eigenständigen Texte, sondern untersuchen, bearbeiten und variieren Material aus vorhandenen Texten. Hier besteht ein enger Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben. In diese Kategorie fallen

- Satzkonstruktionsübungen (kontextualisiert),
- Satzkombinationsübungen,
- Übungen zum Gebrauch von Konnektoren und Textreferenzen (Konjunktionen, Adverbien, Partikeln),
- Texterstellungsübungen (z.B. Paralleltexte).

3. Strukturierende Übungen

Befassten sich die vorangegangenen Übungen noch mit Einzelphänomenen, so geht es bei den strukturierenden Übungen bereits um gesteuerte Textarbeit im eigentlichen Sinne mit einem stärkeren produktiven Anteil von Seite der Lernenden. Den Ausgangspunkt solcher Übungen bildet auch hier oft ein gesprochener oder geschriebener Text. Hierzu zählen zum Beispiel:

- umwandeln von Dialogen oder Kurznachrichten in Erzähltexte,
- Textergänzungen,
- schreiben von Zusammenfassungen,
- Perspektivenwechsel,
- versprachlichen von Bildgeschichten freies Schreiben mit Strukturierungshilfen (z.B. Leitfragen),
- füllen von Textbauplänen oder Textschablonen mit neuen Inhalten.

4. Übungen zum kreativen und freien Schreiben

Unter dem Begriff „freies Schreiben“ ist zunächst das Verfassen eigener Texte ohne Textvorlage zu verstehen. Darunter fällt auch das sogenannte „*personale Schreiben*“, bei dem der Verfasser auch individuelle, persönliche, emotionale Impulse verarbeitet. Auch wenn Strukturierungshilfen gegeben werden können, so wird der Schreibprozess beim freien Schreiben erheblich weniger durch inhaltliche oder strukturelle Vorgaben gesteuert als bei den anderen Übungstypen, bis hin zur freien Wahl der Themen, Ausdrucksmittel und Formen wie beim „*Freien Text*“ im Sinne der Freinet-Pädagogik.

„*Kreatives Schreiben*“ wird in der Fachliteratur oft als Gegenbegriff zum „sachorientierten“ und zweckgebundenen Schreiben verstanden. Unter den Übungstyp „kreatives und freies Schreiben“ fallen lernpsychologisch gesehen Schreibaufgaben mit einem kreativen Charakter, die die Fähigkeiten der rechten Großhirnhemisphäre stärker berücksichtigen und das assoziative und bildliche Denken zum Ausgangspunkt nehmen, das dann durch den eigentlichen Schreibprozess in das begriffliche, strukturierende Denken übergeleitet wird. *Schreibanlass* kann zum Beispiel ein Begriff oder ein Bild sein. Als Verfahren, um solche Schreibprozesse zu initiieren, wären Übungstypen zu nennen wie

- Assoziogramm/Wortigel,
- Clustering,
- Hypothesenbildung anhand eines auditiven, visuellen oder verbalen Stimulus.

Kast verweist auf die Möglichkeit des *kooperativen Schreibens*. Der Text muss also nicht Produkt einer Person, sondern kann auch ein kollektives Produkt sein. Diese Arbeitsform kann zur Motivation, zur Ermutigung schwächerer Schüler und zu dem gerade im kreativen Bereich notwendigen Abbau von Angst beitragen.

5. Auf reale Kommunikationssituationen bezogenes Schreiben

Diese Übungen umfassen Schreibaktivitäten, die gezielt zur Kommunikation in Realsituationen hinführen, von einfachen Postkarten und Briefen und dem Ausfüllen von Formularen bis hin zu Berichten und Protokollen. In die Aufgabenstellung/Leitpunkte sollten dabei neben inhaltlichen Vorgaben die wesentlichen Komponenten schriftlicher Kommunikation eingehen, also Adressat, Schreibabsicht, formale und sprachliche Konventionen der Textsorte. Auch bei diesem Aufgabentyp sollten vorbereitende Aufgaben vorgeschaltet werden, die einzelne Komponenten isoliert thematisieren, z.B.:

- Brief- oder Postkartenpuzzle zur Verdeutlichung des Aufbaus,
- Ergänzungsübungen,
- umschreiben von erzählerischen Texten in Berichtform,
- verbalisieren von Schaubildern etc.

Strategien zur Entwicklung der Schreibkompetenz

Obwohl die Aufgabenstellungen und Übungsformen in der oben angeführten Übungstypologie teilweise auch aus lernstrategischer Perspektive konzipiert sind, findet man in der folgenden Tabelle einen viel transparenteren Überblick der Lernerstrategien und Arbeitstechniken, die die Schreibkompetenz beim Sprachlernen entwickeln.

a) Strategien vor dem Schreiben (das Schreiben vorbereiten/ planen)

- das Schreibgerät/ -papier vorbereiten
- Gedanken/ Assoziationen/ Ideen zu einem Thema sammeln (ein Wörter-/ Ideennetz zeichnen)
- über die Gliederung des Textes nachdenken (eine Strukturskizze anfertigen)

Notizen anfertigen

- Notiztechniken kennen lernen (z.B. Notieren mit dem Ziel späterer Textrekonstruktion)
- den Inhalt einen gelesenen/ gehörten Textes zusammenfassen
- sich Abkürzungen aneignen und verwenden
- Notizen ordnen (nummerieren, zu-/ unter-/ überordnen, etc.)
- eigene Gedanken/ Assoziationen/ Ideen zu einem Thema aufschreiben

b) Strategien während des Schreibens

- Kenntnisse über die Prinzipien zur Organisation des Textes einsetzen (Schrift, Textgliederung, usw.)
- Nachschlagwerke zwecks sprachlicher Korrektheit benutzen
- Nachschlagwerke zwecks sachlicher Korrektheit benutzen
- den ersten Textentwurf revidieren und zum fertigen Text umarbeiten
- den Text – falls nötig – ins Reine schreiben

c) Strategien nach dem Schreiben (das eigene Schreiben evaluieren)

- Korrekturtechniken (Symbole für verschiedene Fehlerarten, Markierungen usw.) kennen lernen und einsetzen
- den eigenen Text korrekturlesen
- Fehler suchen
- Fehler in einer Fehlerstatistik zusammenstellen
- sprachliche oder sachliche Zweifelsfälle klären (mit Hilfe von Nachschlagwerken/ mit anderen Lernern)
- den korrigierten Texte neu schreiben (Rampillon 1996, Chudak 2007)

Aufgaben

1. Schlagen Sie in der unten angeführten Literatur nach und erstellen Sie selbst ein strukturiertes Kompendium von Schreibübungen und -aufgaben (samt methodischen Verfahren). Bei der Strukturierung halten Sie sich an unterschiedlichen Kriterien (z.B. Schwierigkeitsgrad, Ziele, Altersstufe, Lenkung x Freiheit, kommunikatives Schreiben, kreatives Schreiben, sachorientiertes Schreiben etc.). Die Ergebnisse werden im Seminar präsentiert und diskutiert.
2. Schlagen Sie in 1–2 geläufigen Lehrwerken nach und stellen Sie fest, welche Schreibübungen und Schreibaufgaben in ihnen dargeboten werden.
3. Wie kann man die Schüler zum Schreiben motivieren?

4. Entwerfen Sie einige Schreibspiele.
5. Reflektieren Sie Ihre eigene Schreibkompetenz und Ihren eigenen Prozess der Entwicklung des schriftlichen Ausdrucks in der deutschen Sprache.
 - a) Was, warum und wie oft schreiben Sie?
 - b) In welchen Bereichen treten bei Ihnen noch Schwierigkeiten auf?
 - c) Was können Sie tun, um Ihre Schreibkompetenz zu erhöhen?
 - d) Haben bzw. hatten Sie „Angst vor dem leeren Papier“?
 - e) Welche Schreibübungen haben Ihnen als Schüler gern gemacht? Welche haben Sie mit Abneigung gemacht? Warum?
6. Erstellen Sie in Gruppen je eine Schreibaufgabe zu unterschiedlichen Schreibanlässen: Bild, Text, Gegenstand, Musik, Person.
7. Geben Sie anhand Ihrer Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen des Schulpraktikums Kommentare zur Entwicklung des schriftlichen Ausdrucks in der unterrichtlichen Praxis (welche Schreibübungen und Schreibaufgaben werden am häufigsten gemacht, welche Schreibanlässe werden benutzt, Schwierigkeiten der Schüler beim Erstellen der schriftlichen Texte, Bewertung etc.). Diskutieren Sie in der Seminargruppe.

Literatur

- BOHN, R. (1996): Schreiben. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 103–128.
- CHUDAK, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Possener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HEYD, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Francke Verlag.
- KAST, B. (1998): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit (Erprobungsfassung). Kassel, München, Tübingen: Langenscheidt.
- RAMPILLON, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.

Weiterführende Literatur

- ANDRÁŠOVÁ, H. (2005): *Tvořivé psaní v němčině*. Brno: Marek Nekonečný.
- EßER, R. (2003): Übungen zum Schreiben. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 287–292.
- BÖTTCHER, I. (Hrsg.) (1999): *Kreatives Schreiben*. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Berlin: Schreibecke und Dokumentation.
- JANÍKOVÁ, V. (2002): *Konkrétní poezie a výuka německého jazyka*. Brno: Masarykova Univerzita.
- JANÍKOVÁ, V. (2005): Jazyková tvořivost a tvůrčí psaní v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky*, 49, Nr. 2, S. 51–53.
- FIŠER, Z. (2001): *Tvůrčí psaní*. Brno: Masarykova univerzita.
- POMMERIN, G. (1996): *Kreatives Schreiben*. Weinheim/Basel: Beltz.

13. Lernerstrategien

Mit der rasanten Entwicklung in wirtschaftlichem und politischem Bereich und der zunehmenden Unplanbarkeit beruflicher Werdegänge hat das Konzept des emanzipatorischen Lernens zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die Entwicklung des strategischen Lernens bildet einen zentralen Aspekt des Konzepts der *Lernerautonomie* (siehe auch Kap. 5). Die Schule soll nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern auch Techniken und *Strategien* (= mentale Handlungspläne, um ein Ziel zu erreichen), sich eigenständig Kenntnisse anzueignen und zu operationalisieren. Bezogen auf spezifische Lernziele und Lernbereiche des Fremdsprachenlernens benötigt der Lerner zum Beispiel im Bereich des Lese- oder Hörverstehens die Fähigkeit zum Selektieren von Schlüsselwörtern und -begriffen oder zum Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Kontext. Der Lerner ist sich also nicht nur dessen bewusst, „was er lernen soll (bzw. will), sondern auch, wie er am besten vorgehen kann, um dies zu lernen. In einer Weise nämlich, die zu ihm passt und die zum Lernziel führt, das er erreichen soll (bzw. will).“ (Bimmel 1997: 4)

Daraus ergibt sich, dass die Lerner also angeleitet werden müssen, ihren eigenen Lernprozess vorzubereiten, zu steuern und zu evaluieren. Zu den Lernertechniken und Lernerstrategien, die den Sprachlernprozess vorbereiten, zählen zum Beispiel die Benutzung von Nachschlagewerken und elektronischen Medien oder die zeitliche Planung des Lernprozesses. Steuernde Lerntechniken betreffen unter anderem das Memorisieren von Informationen. Die Evaluation erfordert beispielsweise die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Fehleranalyse. (vgl. Rampillon 1989: 15)

Der Hauptgrund für die Beschäftigung mit Lernerstrategien ist die Auffassung, dass das Fremdsprachenlernen ein komplexer, vom Lerner aktiv gestalteter Informationsverarbeitungs- und Konstruktionsprozess ist (kognitive Lernpsychologie). Die Lernenden stehen dabei selbst im Mittelpunkt des fremdsprachendidaktischen Interesses und das Thematisieren der Strategien im Unterrichtsprozess führt zum autonomen Lernen. Die Entwicklung von Lerntechniken und -strategien trägt zur Individualisierung des Lernprozesses bei, fördert individuelle Lernstile und steigert Lernmotivation und -erfolg durch die Aktivierung des Lernenden.

Der Begriff *Lernerstrategien* hinsichtlich des Fremdsprachenlernens und -lehrens wird häufig als Oberbegriff gebraucht, der sowohl *Lernerstrategien* als auch *Sprachverwendungsstrategien* (Kommunikationsstrategien) umfasst (Tönshoff 2003). Bimmel und Rampillon (2000: 53) bieten eine ausführliche Definition von Lernerstrategien aus pädagogischer und allgemein didaktischer Sicht:

- „Eine Lernstrategie ist ein Plan der Lernenden. Da Pläne in der Regel bewusst sind, können sie zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Erst nach intensiver Übung und Anwendung können neu erworbene Lernstrategien automatisiert werden.
- Der Plan der Lernenden beinhaltet, welche (mentalen) Handlungen sie jeweils ausführen wollen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.
- Um sich eine geeignete Lernstrategie zurechtzulegen, müssen sich die Lernenden über ihr eigenes Lernziel im Klaren sein. (z.B. Wenn es mein Ziel ist, Gespräche zu üben, dann erfinde ich eine Gesprächssituation und führe in meiner Phantasie Gespräche.)“

Eine der zentralen Fragen für den fremdsprachlichen Unterricht von heute lautet: Wie kann die strategische Kompetenz von Fremdsprachenlernen im Sinne größerer Lernerautonomie und höherer Effizienz des Lernens gefördert werden? Tönshoff (2003: 333) bietet ein vierschrittiges

Grundmuster für die systematische Arbeit an den Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht, das durch methodische Einzelverfahren zu konkretisieren ist:

- Bewusstmachung vorhandener individueller Strategien und Lerngewohnheiten,
- Präsentation strategischer Verhaltensweisen,
- Erprobung der thematisierten Strategien anhand von Übungsaufgaben im Unterricht und bei der häuslichen Eigenarbeit,
- Evaluation und Erprobungerfahrungen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Fremdsprachenunterricht die Lernenden nicht nur Fremdsprachen lernen, sondern auch lernen müssen, wie sie effektiv und erfolgreich Fremdsprachen lernen und gebrauchen können. Also: nicht was, aber auch wie. Um Lernerstrategien zu lernen, muss darüber im Unterricht nicht nur gesprochen werden; sie müssen auch mit gezielten Übungen trainiert werden. Die Schüler sollen über die Strategien informiert werden, und zwar:

- über die Strategien selbst,
- über den Nutzen der jeweiligen Strategie (was sie bewirkt, wann sie brauchbar ist),
- wie die Strategie anzuwenden ist,
- wie man die Strategie an vergleichbare Ziele anpassen kann (Transfer).

LERNERSTRATEGIEN	
Direkte Strategien	Indirekte Strategien
kognitive Strategien Gedächtnis-/Erinnerungsstrategien Kommunikations- /Sprachgebrauchsstrategien	metakognitive Strategien affektive Strategien soziale Strategien

(nach Oxford 1990: 16)

Kognitive Strategien

Sie richten sich an die direkte Arbeit am Sprachmaterial: z.B. das Gruppieren von Wörtern, die Ableitung einer Grammatikregel aus Beispielen, Gebrauch einer anderen Sprache, um die Wortbedeutung zu erraten, Notizen machen, komprimieren, überblicken, bilanzieren, das Formulieren von Fragen (mehr dazu in den Kapiteln 5–11).

Gedächtnis-/Erinnerungsstrategien

Diese Strategien stellen eine Kategorie der direkten kognitiven Strategien dar. Bei den Gedächtnisstrategien gibt es jede Menge Möglichkeiten und Methoden, die für jeden Lerntypen ansprechend sein kann, wie z.B. das Verwenden von Bildern und Lauten bei der Einführung von neuen Vokabeln, das gezielte Visualisieren oder das schauspielerische Darstellen (mehr dazu in den Kapiteln 5–11).

Kommunikations-/Sprachgebrauchsstrategien

Für die Sprachproduktion ist von Bedeutung, welche Strategien der Sprecher oder Schreiber benutzt, die die Kommunikation fördern oder hemmen können. Es handelt sich um *Reduktions- oder Ausweichstrategien* (z.B. inhaltliche Reduktion, Auswahl nur von sicherem Wissen), *Kompensationsstrategien* (z.B. Paraphrasieren, Konkretisieren, Einsatz der Gestik und Mimik). Ausführlicher werden diese Strategien in Kapiteln 10 und 11 vorgestellt.

Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien haben zum Ziel, den eigenen Lernprozess vorzubereiten, zu planen, zu überwachen und auszuwerten. Es sind:

a) Strategien, die das Lernen vorbereiten

- sich über Lernmethoden informieren
- sich auf die Aufgaben (mental) einstellen (vgl. affektive Lernerstrategien)
- überlegen, welche Ziele erreicht werden sollen (z.B. in einer Diskussion)
- Reflexion über die bisherige Lernweise (u.a. über Gewohnheiten nachdenken)
- Reflexion über den eigenen Lerntyp (z.B. mit Hilfe eines Tests)
- Reflexion über die Lernmotivation
- das Vorwissen aktivieren

b) Strategien zur Planung des Lernens

- Die Lernzeit feststellen
- (kurz-, mittel-, und langfristige, sowie minimale und maximale) Ziele bestimmen (z. B. Planungsposter)
- (persönliche) Ziele (in einem (Wochen-) Plan) zusammenfassen
- geeignete Lernerstrategien für die Erreichung der Ziele wählen
- Materialien, Hilfsmittel, Lernort kennen lernen/organisieren

c) Strategien, die das Lernen überwachen und auswerten

- Lernprobleme (Konzentrationsschwierigkeiten, Ängste etc.) ermitteln
- über Lernorganisation (Lernort, -zeit, etc.) nachdenken
- seine Überlegungen bezüglich des Lernens festhalten (Lerntagebuch, Erfahrungsbericht, Klassenbuch, Wochen- und/oder Stundenprotokoll, Kurszeitung, Checkliste)
- den Lernfortschritt überprüfen (selbstentworfenen Übungen, Übungen mit Lösungsschlüssel, Wiederholen bereits gelöster Übungen, Tests, Checklisten, Video- oder Audioaufzeichnungen der Unterrichtsstunden)
- Fehler suchen und analysieren
- eine Fehlerstatistik führen
- mit dem Lehrer/ anderen Lernern über seine Arbeit sprechen (Erfahrungsaustausch), sich Anregungen für das weitere Lernen holen, über Nach- und Vorteile bestimmter Lernerstrategien diskutieren

Affektive Strategien

Mit affektiven Strategien versucht man, die eigenen Gefühle beim Fremdsprachenlernen bewusst in den Griff zu kriegen (z.B. Stress reduzieren, sich der Schwierigkeiten bewusst werden, sich selbst motivieren und belohnen, eigene Leistungen nicht mit Leistungen der anderen vergleichen, sondern mit eigenen früheren Leistungen, Entspannungstechniken einsetzen).

a) Strategien, die Gefühle (Un-/ Ruhe, Stressniveau, Angst, Motivation) registrieren

- eine fertige/selbstständig angefertigte Checkliste verwenden
- über seine Motivation (immer wieder) nachdenken
- eigene Gefühle im Gespräch mit dem Lehrer/ mit anderen Lernern verbalisieren,
- den Kontext analysieren

b) Strategien zur Entspannung

- Lockerungs-/ Yoga-Übungen machen
- tief ein- und ausatmen
- ein Vokabelheft/ eine Vokabelkartei führen
- Aufwärmübungen
- beruhigende Musik hören
- lachen

c) Strategien zum Stärken des Selbstvertrauens

- sich mit unrealistischen Aufgaben nicht überfordern/ vertretbare Risiken eingehen
- positiv denken/ sich Mut zusprechen
- sich belohnen

Soziale Strategien

Soziale Strategien zielen darauf ab, mit anderen zusammenzuarbeiten (z.B. von der Zusammenarbeit profitieren: um Erläuterung bitten, um Korrektur bitten, Lernmöglichkeiten schaffen und nützen).

- Lernpartner (andere Lerner, Lehrer) wählen
- Austausch von Informationen mit anderen Lernern (z.B. über Hausaufgaben, Lernstoff)
- Austausch von Erfahrungen (Lernprobleme, Lernorganisation)
- um Ratschläge bitten
- Besprechung gemeinsamer Aufgaben (z. B. bei Gruppen-, Partner-, oder Projektarbeit, Tandemlernen)
- Besprechung und Evaluation einer Aufgabe mit anderen Lernern
- Bitte um Korrektur durch Lehrer oder Lernpartner
- Verständnis für die fremde Kultur entwickeln (nach Bimmel 1993, 1997, Bimmel/Rampillon 2000, Chudak 2007)

Aufgaben

1. Diskutieren Sie in der Seminargruppe über „Sinn und Brauchbarkeit“ der metakognitiven Strategien. Tauschen Sie Ihre eigenen Erfahrungen aus.
2. Diskutieren Sie in der Seminargruppe über „Sinn und Brauchbarkeit“ der sozialen und affektiven Strategien. Tauschen Sie Ihre eigenen Erfahrungen aus.
3. Welche von den oben angeführten konkreten Strategien halten Sie für den schulischen Deutschunterricht für weniger relevant?

4. Verwenden Sie bei Ihrem eigenen Lernen einige affektive Strategien? Welche und wann?
5. Haben Sie während Ihres Schulpraktikums im Deutschunterricht einige Aktivitäten beobachten können, in denen sich die affektiven Strategien widerspiegelt haben? Welche?
6. Schlagen Sie 1–2 Lektionen in geläufigen Lehrwerken nach und stellen Sie fest, welche Lernerstrategien zu welchen Lernbereichen man hier identifizieren kann (vgl. dazu Kapitel 5–11).
7. Schlagen Sie in der Fachliteratur nach und geben Sie eine kurze Charakteristik des *Lerntagebuchs*.

Literatur

- BIMMEL, P. (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 1, S. 4–11.
- BIMMEL, P. (1997): Lernstrategien im Deutschunterricht. Funktionen und Vermittlungsfragen. *Primar*, Heft 16, S. 4–12.
- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- CHUDAK, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Possener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH. (1993): *Lernstrategien*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 8.
- OXFORD, R.-L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- RAMPILLON, U. (1989): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.
- RAMPILLON, U. (1991): Lerntechniken. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, S. 1–7.
- TÖNSHOFF, W. (2003): Lernerstrategien. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 331–335.

Weiterführende Literatur

- BUJALKOVÁ, M., JUREČKOVÁ, A. (2001/2002): Autonomía a študium cudzích jazykov. *Cizí jazyky*, 45, Nr. 5, S. 155–157.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (1996): *Autonomes Lernen*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer.
- JANÍKOVÁ, V. (2005): Emoce a emocionální strategie v cizojazyčné výuce. *Komenský*, 130, Nr. 1. Brno: Masarykova univerzita, S. 2–7.
- JANÍKOVÁ, V. (2003): Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace*, Nr. 4, S. 89–102.
- JANÍKOVÁ, V. (2004/2005): Osvojování cizojazyčné slovní zásoby a učební strategie. *Cizí jazyky*, 48, Nr. 2, S. 42–44.

- JANÍKOVÁ, V. (2005): *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium*. Brno: Masarykova univerzita.
- JANÍKOVÁ, V. (ed.) (2005): *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno. Masarykova univerzita.
- RAMPILLON, U. (1994): Von Lehrstrategien und Lernstrategien. *Zielsprache Deutsch* 25/2, S. 75–91.
- RAMPILLON, U. (1995): *Lernen leichter machen*. Ismaning: Hueber.
- RAMPILLON, U., ZIMMERMANN, G. (eds.) (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- SPERBER, H-G. (1989): *Mnemotechnik im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. München: iudicium.
- ZELENKOVÁ, D. (2000/2001): O kompenzačním vyjadřování v učebnicích cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 44, Nr. 4, S. 114–116.

14. Landeskunde

Das moderne Verständnis von Landeskunde als einer Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik umfasst, allgemein formuliert, „alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt werden. Solche soziokulturellen Bezüge treten im fremdsprachlichen Curriculum immer dann auf, wenn den Lernenden die fremde Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt wird“ (Buttjes 1991: 112). Dieser weit gefasste Begriff schließt die verschiedenartigsten Disziplinen ein wie z.B. Geographie, Soziologie, Geschichte, Anthropologie/Ethnologie, Ökonomie, Politologie, Kulturgeschichte etc.

Landeskunde als „Kontextwissen“ steht dabei in engem Zusammenhang mit der Vermittlung sprachlicher Kenntnisse, da sprachliche Äußerungen immer vor dem Hintergrund der jeweiligen Kultur erfolgen. Der historische Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen innerhalb der jeweiligen Zielkultur zieht daher gerade in diesem Bereich unweigerlich einen Wandel der methodisch-didaktischen Konzeptionen nach sich. Es haben sich daher seit Beginn des modernen Fremdsprachenunterrichts verschiedene Ansätze in der Vermittlung landeskundlicher Inhalte und deren Zielbestimmungen herausgebildet.

Ansätze der Landeskunde im Überblick

Der Wandel der methodischen Konzeptionen schlug sich auch im Bereich der Landeskunde nieder. Der „kommunikativen Wende“ entsprach in diesem Teilbereich eine gewisse Abwendung von der sogenannten „hohen Kultur“ hin zur „Alltagskultur“ oder „Leutekunde“ und damit einhergehend eine Verschiebung der Ziele vom Faktenwissen über das kommunikative Können zum interkulturellen Verstehen.

Eine wesentliche Zäsur stellten in diesem Entwicklungsprozess die sogenannten „ABCD-Thesen“ dar, die den traditionellen Landeskundebegriff sowohl inhaltlich modifizierten (z.B. plurinationaler Ansatz) als auch neue methodisch-didaktische Grundsätze formulierten (vgl. Fremdsprache Deutsch 3/Okttober 1990, 60ff.; Hackl u.a., 1998: 8ff.) und das daraus entstandene „D-A-C-H-Konzept“.

Weimann und Hosch (vgl. Pauldrach 1992: 6) unterscheiden **drei dominierende Konzepte der Landeskunde**: den *kognitiven*, *kommunikativen* und *interkulturellen* Ansatz. Die wesentlichen Merkmale dieser drei Konzeptionen fassen sie in der nachstehenden Tabelle zusammen. Der in der fachdidaktischen Diskussion inzwischen dominierende Ansatz des interkulturellen Lernens geht dabei weit über die Vermittlung landeskundlichen Faktenwissens über eine bestimmte Zielkultur hinaus. Vielmehr zielt er allgemein auf die Entwicklung von Fähigkeiten im Umgang mit Fremdem ab. Dies setzt neben einer gezielten Themenwahl auch den Einsatz verschiedener Arbeitsformen voraus, die den Schüler für kulturelle Unterschiede sensibilisieren und ihm Möglichkeiten anbieten soll, sich selbständig mit fremdkulturellen Phänomenen auseinander zu setzen.

Mit dem Einzug des interkulturellen Konzepts in die Fremdsprachendidaktik erfuhr auch die *Verwendung literarischer Texte* eine Aufwertung, da diese sich normalerweise an Rezipienten des eigenen Kulturraumes wenden und daher in besonderem Maße gesellschaftliche und soziale Bedingungen widerspiegeln. Die unterschiedlichen Wahrnehmungsraster eines fremdsprachigen Lesers erschweren einerseits den Verstehensprozess, gerade dies kann aber den Dialog und die bewusste Auseinandersetzung mit der Zielkultur anregen und fördern. „In der Fremdheit des literarischen Textes liegt damit eine Verstehenschance, die der Fremdsprachenunterricht nutzen sollte“ (Heyd 1997: 119).

Didaktisches Konzept	Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz/kulturbezogenes Lernen
Didaktischer Ort	Eigenes Fach/selbständige Unterrichtseinheit	Im Fremdsprachenunterricht	Im Fremdsprachenunterricht
Übergeordnetes Ziel	Wissen: Systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	Kommunikative Kompetenz: In der Lage sein, sich ohne Mißverständnisse zu verständigen	Kommunikative und interkulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen
Inhalte	<p>Soziologie</p> <p>Politik</p> <p>Wirtschaft</p> <p>Kultur</p> <p>Geschichte etc.</p> <p>↓</p> <p>LANDESBILD</p>	<p>Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten</p> <p>Wie Leute am Gemeinwesen Teilnehmen</p> <p>Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten- /ihren Lebensunterhalt sichern</p> <p>Wie Leute sich bilden (kulturelle Tradierung)</p> <p>Interaktionsstrategien</p> <p>↓</p> <p>ALLTAGSKULTUR/- GESPRÄCHSTHEMEN</p>	<p>Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für die Lernenden</p> <p>Wahrnehmung des „Fremden“ und des „Eigenen“</p> <p>Wahrnehmung und Bewusstmachung der Spezifika der „fremden“ und „eigenen“ Kulturnormen (Traditionen, Bräuche, Sitten, Lebensgefühl, Einstellungen etc.)</p> <p>Strategien, die das gegenseitige Verstehen entwickeln</p> <p>↓</p> <p>FREMD- /KULTURVERSTEHEN</p>

(vgl. Weimann/Hosch, zit. nach Pauldrach 1992: 6)

Interkulturelle Landeskunde

Das Hauptziel der interkulturellen Landeskunde lässt sich von der folgenden Definition der Interkulturalität ablesen. Sie wird als „die Fähigkeit, Verschiedenheit zu akzeptieren, mit Hilfe von Sprache eine neue Kultur zu entdecken und die eigene neu sehen zu lernen.“ (Krumm 1994, zit. nach Heyd 1997: 37)

Dieses übergeordnete Ziel lässt sich weiter aufspalten in die folgenden **Teilziele** (vgl. Heyd 1997: 35ff.):

- die Fähigkeit zu mehrspektivischer Wahrnehmung der fremdkulturellen Gegebenheiten,
- Empathie und kritische Toleranz gegenüber der fremden Kultur und ihren Menschen,
- die Fähigkeit, die fremde Kultur, die Rollenerwartungen ihrer Angehörigen und deren Handlungen zu verstehen und aus deren eigener Sicht interpretieren zu können,
- die Prozesse zu verstehen, die bei der Interaktion von Personen aus unterschiedlichen Kulturen ablaufen,
- über Strategien zu verfügen, sich mit eigen- und fremdkulturellen Phänomenen auseinanderzusetzen und so
- die fremde Welt vor dem Hintergrund der eigenen und umgekehrt zu deuten.

Hackl, Langner und Simon-Pelanda (vgl. Hackl u.a., 1998: 6) präzisieren und ergänzen die oben formulierten Ziele weiter:

- sozio-kulturelle Sensibilisierung und Perspektivenwechsel,
- Einsicht in die Spezifika der Kommunikation und Interaktion unter und mit Deutschsprachigen und deren gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen,
- Bereitschaft und Fähigkeit, sich in den „Anderen“ und das „Fremde“ hineinzusetzen (Empathie),
- Wahrnehmung der eigenen sozio-kulturellen Prägungen,
- Vermittlung von Strategien zum selbständigen Wissenserwerb,
- Informationsstrategien (Informationsbeschaffung, -bearbeitung, -auswertung),
- kognitive Strategien (Informationsverarbeitung, Integration von neuem Wissen in Vorwissen),
- Strategien zur Texterschließung, zur Bedeutungerschließung und zur Generierung (Aufbauen von Assoziationsketten, Entfaltung eines Themas),
- Methoden und Verfahren zur Integration von Vor(Welt)wissen, Wahrnehmungen und neuem Wissen,
- Vorwissen/Weltwissen über die deutschsprachigen Länder aktivieren,
- Begegnungssituationen richtig deuten,
- sozio-kulturelle Manifestationen wahrnehmen und eigenständig in das zu entwickelnde Wissen einbauen.

Merkmale der interkulturellen Landeskunde

Aus den oben formulierten Lernzielen ergibt sich, dass im Zentrum des Landeskundeunterrichts kein fester Kanon an landeskundlichen Inhalten mehr stehen kann, sondern der Schwerpunkt eher auf der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten anhand exemplarischer Themen liegt. Das bedeutet nicht, dass traditionelle Gegenstandsbereiche wie etwa Geographie und Geschichte ausgeschlossen werden, diese sollten jedoch zum Verständnis der heutigen Zielkultur beitragen und einen wahrnehmbaren Gegenwartsbezug aufweisen.

Gleichzeitig muss in Bezug auf die zu thematisierenden Gegenstandsbereiche darauf hingewiesen werden, dass landeskundliches Lernen sich nicht nur auf faktische Inhalte und

sprachliche Phänomene beschränken, sondern auch nonverbale und parasprachliche Elemente (wie z.B. Körpersprache, Stimmgebung) sowie soziale und andere Variablen in der verbalen Realisierung von kommunikativen Akten (vgl. Heyd 1997: 54ff.) miteinbeziehen sollte. Der Landeskundeunterricht als integrierter Bestandteil des Sprachunterrichts sollte nach Möglichkeit *den folgenden Forderungen gerecht werden*:

- **Plurinational und regional:** Statt „deutscher Landeskunde“ eine „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“
- **Exemplarisches Lernen/Dynamik und Prozesshaftigkeit:** Verzicht auf Vollständigkeit der Informationen
- **Gegenwartsbezug:** „Geschichte im Gegenwärtigen“
- **Authentizität und Vielfalt der Quellen:** Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen, Einbeziehung literarischer Texte
- **Kulturkontrastive Betrachtung:** Einbeziehung der Ausgangskultur; thematische Orientierung an möglichen Bezügen zur Alltagskultur, z.B. Spuren der fremden Kultur im eigenen Land, Klischees und Vorurteile
- **Gleichwertigkeit der Kulturen:** z.B. Verzicht auf einheitliche Normen (z.B. phonologisch, lexikalisch, morphosyntaktisch etc.)
- **Lernerorientierung:** Berücksichtigung von Ausgangskultur, Altersstufe, Erfahrungswelt, spezifischer Lerninteressen der Lerner etc.
- **Lerneraktivierung:** Landeskunde als „Landeserkundung“
- **Generative Themen**
- **Integration von sprachlichem und kulturellem Lernen**
- **Kulturspezifische Bedeutungsvermittlung:** „Konfrontative Semantik“ (Müller 1981), Sprache als Trägerin von Bewusstseinsinhalten (vgl. Heyd 1997: 38ff.; Hackl u.a. 1998; Fremdsprache Deutsch 3/Okttober 1990: 60ff.)

Unterrichtsverfahren

Interkulturelles Lernen im Sinne der oben formulierten Zielsetzungen ist ein ganzheitlicher Prozess, der neben den kognitiven Fähigkeiten des Lerners in besonderem Maße auch die affektive Ebene ansprechen sollte. Die Entwicklung der Fähigkeit und vor allem der Bereitschaft, sich mit Fremdem auseinanderzusetzen, ist ein Prozess, den der Lerner im Wesentlichen selbst vollziehen muss. Was Badstübner-Kizik und Radziszewska für die Lehrerbildung fordern, trifft ebenso auf den schulischen Unterricht zu:

„Wichtig ist, dass die künftigen Lehrerinnen und Lehrer nicht rezeptiv Wissen aufnehmen, das mit ihrer eigenen Realität nichts zu tun hat, also „totes“ Wissen bleibt, das dann auch schnell veraltet, sondern tatsächlich neugierig werden auf die deutschsprachigen Länder und dass sie lernen, wie sie ihr eigenes Wissen erweitern und (für sich selbst und andere) Themen erarbeiten können. Die Unterrichtsinhalte sollten daher auf induktivem Wege, über einen prozess- und problemorientierten Zugang erschlossen werden.“ (Badstübner-Kizik/Radziszewska 1998: 13). Die von ihnen formulierten Prinzipien der gesamten Deutschlehrausbildung lassen sich in besonderem Maße auch auf den Landeskundeunterricht übertragen:

- **Integratives Prinzip:** Einheit von Fachunterricht, Sprachunterricht, Handlungsunterricht und Denkschulung
- **Fächerübergreifendes Prinzip:** Erweiterter Kulturbegriff; Einbeziehung vielfältiger Bezugswissenschaften (Literatur, Geographie, Politologie, Kunstgeschichte, Ökonomie, Sprachgeschichte, Soziologie usw.); Einsicht, dass es kein abgeschlossenes Wissen geben kann („Mut zur Lücke“)
- **Interkulturelles Prinzip und Binnenkontrastivität:** Exemplarisches Lernen und (nach Möglichkeit) (binnen)kontrastiver Ansatz (Vergleich Herkunftsland/Zielsprachenländer/Vergleich der deutschsprachigen Länder untereinander)
- **Handlungsorientiertes Prinzip:** Arbeitsformen, die Kreativität und Autonomie fördern (Projekt, Rollenspiel, Dramatisierung, Problemlösung – z.B. Pro und Contra-Übung, Exkursion etc.)

Projektorientierter Landeskunde-Unterricht

In Hinblick auf geeignete Unterrichtsverfahren zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte sind insbesondere die Prinzipien der Handlungsorientierung und der Integration von Landeskunde und Spracharbeit von zentraler Bedeutung. In dieser Hinsicht gewinnt gerade die *Projektarbeit* als Arbeitsform an Interesse. Landeskunde, so Krumm (1991: 6), „wird so zu einem interessanten Erfahrungsfeld, das nicht über trockenes angelerntes Wissen, sondern über eigene Erfahrungen erschlossen wird.“ Über die Erarbeitung von Inhalten hinaus fördere die Projektarbeit das Erlernen von Mitbestimmung, was wiederum direkte Auswirkungen auf den Spracherwerb habe: „Nur wer begreift, daß er für sein Sprachenlernen selbst mitverantwortlich ist, wird eine Sprache erfolgreich lernen, eigene Sprachlernstrategien entwickeln und in der Lage sein, über die Unterrichtszeit hinaus die Sprache weiter zu lernen.“

In Hinblick auf den Spracherwerbsprozess darf darüber hinaus nicht vergessen werden, dass gerade diese Arbeitsform die Gelegenheit zur Anwendung sprachlicher Kenntnisse bietet. Gerade dieser Anwendungsbezug, der im „normalen“ Sprachunterricht oft zu kurz kommt, trägt wesentlich zur Motivation der Lernenden und ihrem Verständnis des Lernzwecks bei. Die nachstehende Übersicht verdeutlicht die Bandbreite der in der Projektarbeit angesprochenen Lernbereiche:

Unterrichtsprojekte sind gekennzeichnet durch:

- ein konkretes Ziel, das es erlaubt, Sprache in kommunikativer Funktion zu verwenden, das es erlaubt, Neues, Fremdes zu entdecken und erfahren;
- gemeinsame Planung und Ausführung durch Lehrer und Schüler, wobei zunächst einmal die Schüler versuchen, mit ihren vorhandenen Sprachkenntnissen zurechtzukommen. Der Lehrer ist der sprachliche und sachliche Helfer, der Sprachunterricht liefert diejenigen sprachlichen Mittel, die zur Bewältigung der Aufgabe gebraucht werden;
- die Hereinnahme der Außenwelt in den Unterricht bzw. die Erweiterung des Unterrichts in die Außenwelt hinein, wobei die Einheit von Sprache und Handeln, von Sprache und Situation konkret erfahrbar wird;
- die selbständige Recherche und Aktion der Schüler unter Benutzung aller verfügbaren Hilfsmittel, zu denen z.B. Wörterbücher und Grammatiken ebenso gehören wie evtl. Schreibmaschine, Computer, Mikrophon oder Kamera;
- ein präsentables Ergebnis, das auch über das Klassenzimmer hinaus als Poster, Zeitung, Korrespondenz, Aufführung o.ä. gezeigt werden kann und im günstigsten Fall (z.B. bei der Klassenkorrespondenz) weitere Aktionen nach sich zieht. Spracharbeit (d.h. Fehlerkorrektur, Grammatikarbeit, Schreiben) vollzieht sich dabei in Form der Überarbeitung und Verbesserung des Produktes, d.h. die Klasse wird, wie von Freinet gefordert, zur „Werkstatt“. (Krumm 1991: 6)

Aufgaben

1. Welcher Ansatz dominierte im Unterricht, als Sie Deutsch in der Schule gelernt haben?
2. Erstellen Sie Landeskunde-Aufgaben mit kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Zielsetzungen.
3. Die **Vorurteile** beziehen sich auf wie auch immer definierte „Andere“ und diesen „Anderen“ werden negative Eigenschaften zugeschrieben. Davis (1964) definiert die Vorurteile folgendermaßen: *„Vorurteile sind negative oder ablehnende Einstellungen einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber, wobei dieser Gruppe infolge stereotyper Vorstellungen bestimmte Eigenschaften von vornherein zugeschrieben werden, die sich aufgrund von Starrheit und gefühlsmäßiger Ladung selbst bei widersprechender Erfahrung schwer korrigieren lassen.“* Der Begriff Vorurteil bezieht sich auf gefühlsmäßige Be- bzw. Abwertungen.
 - Welche Rolle spielen die Vorurteile für das gegenseitige Verstehen, für die erfolgreiche interkulturelle Kommunikation? Tauschen Sie sich über Ihre eigenen Erfahrungen aus.
 - Wie können Vorurteile verringert bzw. abgebaut werden? Was kann der Fremdsprachenunterricht/ Deutschunterricht dazu beitragen?

4. Das interkulturelle Verständnis ist auch durch **Stereotype** (sog. „Bilder im Kopf“) beeinflusst. Die Stereotype stellen kognitive Prozesse der Kategorisierung von Gruppen und der Zuschreibung von Eigenschaften dar, wobei sie positiv oder negativ sein können. Ein Stereotyp wäre z.B.: „Alle Deutschen sind fleißig“.
 - Nennen Sie andere kultur- oder sozialbedingte Stereotype.
5. Schlagen Sie in gängigen Lehrwerken nach und stellen Sie fest, welche Ansätze der Landeskunde in ihnen realisiert werden.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. (1990) *Fremdsprache Deutsch*, Heft 3, S. 60ff.
- BADSTÜBNER-KIZIK, C., RADZISZEWSKA, K. (1998): Österreichische, deutsche und polnische Identität. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 18, S. 13–17.
- BUTTJES, D. (1991): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 112–119.
- HACKL, W., LANGNER, M., SIMON-PELANDA, H. (1998): Landeskundliches Lernen. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 18, S. 5–12.
- HEYD, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Francke Verlag, S. 34–74.
- KRUMM, H.-J. (1991): Unterrichtsprojekte praktisches Lernen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 4, S. 4–8.
- PAULDRACH, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 6, S. 6–15.

Weiterführende Literatur

- FREMDSPRACHE DEUTSCH (1991): *Landeskunde*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 4.
- GADAMER, H.-G. (1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- GRAU, M., WÜRFFEL, N. (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 312–315.
- HU, A. (1995): Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle? In BREDELLA, L. (ed.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Bochum: Brochmeyer, S. 405–412.
- HUNFELD, H. (1991): Zur Normalität des Fremden. *Der fremdsprachliche Unterricht*. 25/3, S. 50–52.
- JANÍKOVÁ, V. (1998) In der und mit der Landeskunde spielen. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, S. 40–42.
- JANÍKOVÁ, V. (2006): Projektová výuka jako jedna z cest k rozvoji autonomie při učení se cizím jazykům. *Komenský*, 131, Nr. 3. Brno: Masarykova univerzita, S. 9–13.
- JÖRG, R. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LEGUTKE, M.-K. (2003): Projektunterricht. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 259–263.

- FREMDSPRACHE DEUTSCH (1992): *Landeskunde*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 6.
- LÜSEBRINK, H.-J. (2003): Kultur- und Landeswissenschaften. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 60–66.
- MÜLLER, B.-D. (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. München Langenscheidt.
- SPÁČILOVÁ, L. (1993/1994): Cizí svět – vlastní vnímání. *Cizí jazyky*. 37, Nr. 9–10, S. 355–358.
- ŠPUNAROVÁ, D., LÁTKOVÁ, L. (1996): Interkulturní učení a učebnice němčiny pro gymnázia. *Cizí jazyky*, 40, Nr. 1–2, S. 11–12.
- WICKE, R.-E. (1995): *Kontakte knüpfen*. München Langenscheidt.
- PRŮCHA, J. (2004): *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2009): *Intekulturní komunikace*. Praha: Grada.

15. Literaturdidaktik

Seit der Entwicklung des interkulturellen Konzepts wird auch der Literatur im Fremdsprachenunterricht erhöhtes Interesse zuteil. Zwar finden sich auch in den Lehrwerken der audiolingualen/audiovisuellen und der kommunikativen Methode literarische Texte; deren Behandlungsweise entspricht jedoch eher der von Sachtexten und vernachlässigt damit gerade das, was ein literarisches Werk ausmacht: seine ästhetisch-poetischen Merkmale. **Literaturwissenschaftliche Grundlage** neuerer literaturdidaktischer Ansätze bildet allgemein die sogenannte Hermeneutik, ein Verfahren der Literaturinterpretation, nach dem die Textinterpretation als „prinzipiell unabschließbarer Prozeß der Hypothesenbildung bzw. präzisierung“ betrachtet wird, wodurch ein Kunstwerk „unendlich oft auslegbar“ wird (Riemer 1996: 282), da der Interpretationsprozess einem historischen Urteilswandel unterliege.

Unter den diversen Weiterentwicklungen und Modellen hermeneutischer Verfahren ist in der fremdsprachendidaktischen Diskussion insbesondere die Rezeptionsästhetik von Interesse, die weniger den Text selbst als seine Rezeption durch den Leser ins Zentrum der Betrachtung rückt. *„Der literarische Text ist ein Sinnpotential, der sich erst durch den Akt des Lesens selbst konkretisiert. Der Leser nimmt einen Text aus seiner persönlichen Perspektive, vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen und seiner Kultur wahr. Der Text wiederum bewirkt etwas beim Leser: Gefühle, Reaktionen auf bestimmte Figuren und Geschehnisse. Das Entscheidende beim Lesevorgang ist somit nicht der Text, sondern der Prozess, der sich in der Interaktion zwischen Text und Leser entwickelt. Der Akzent wird also vom Produkt weg zum Rezipienten, dem Leser verlagert. Ein Text hat danach immer zwei Autoren: einen, der ihn schreibt, der Autor im traditionellen Sinn, und einen, der ihn rezipiert, der Leser, der beim Lesen das im Text vorhandene Sinnpotential konstituiert. Der Text selbst enthält somit keine Bedeutung, sondern bietet Möglichkeiten zur Konstitution von Bedeutung an.“* (Heyd 1997: 121).

Aus dieser Position entwickelte sich das interpretative Verfahren der interkulturellen Hermeneutik, die den ursprünglichen (historisch-zeitlich orientierten) hermeneutischen Ansatz um den räumlich-kulturspezifischen Aspekt ergänzt und die fremdkulturelle Leserposition und die Rezeptionsbedingungen thematisiert (vgl. Riemer 1996: 282ff.).

Funktionen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Obwohl die Lektüre literarischer Texte sicher komplexere Anforderungen an den fremdsprachigen Leser stellt als die von Sachtexten, spricht eine Vielzahl von Argumenten für deren Einsatz. Die der Literatur aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik zugewiesenen Funktionen lassen sich grob in vier Gruppen untergliedern: die sprachliche Komponente, die literaturwissenschaftliche Komponente, die interkulturelle Komponente und die allgemeinpädagogische Komponente.

1. Literatur und sprachliches Lernen

Das Prinzip der Integration von Sprach- und Sacharbeit, das bereits in Bezug auf den Landeskundeunterricht konstatiert wurde, trifft auch auf die Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht zu. Glazé (1991) macht diese enge Verbindung von Sprach- und Literaturarbeit deutlich, indem er auf die doppelte Funktion der Zielsprache im Umgang mit Literatur verweist:

„Sie ist Objekt, insofern es um das Verstehen von Literatur geht, die in der fremden Sprache geschrieben wurde und als Kulturträger Einblick in die Zielkultur gewährt. Sie ist Verständigungsmittel, weil die jeweiligen literarischen Texte Bezugspunkte für

Interpretationsgespräche in der Fremdsprache sind, durch die auch das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen verbessert werden soll.“ (Glaap 1991: 120)

Die Beschäftigung mit Literatur fördert also sprachliches Lernen in allen Fertigungsbereichen und Teilkompetenzen. Die Möglichkeit zur Erweiterung und Festigung lexikalischer, stilistischer und grammatischer Kenntnisse ist selbstverständlich auch bei der Behandlung von Sachtexten gegeben. Riemer verweist jedoch mit Recht darauf, dass literarische Texte Sprachformen (z.B. Polysemien, Konnotationen, Metaphern) enthalten, die in anderen Textsorten unterrepräsentiert sind. „Diese Sprachformen machen jedoch die ästhetischen Qualitäten der deutschen Sprache aus, die den Rezipient/inn/en nicht nur mit Hilfe von Alltags-, Umgangs- und Fachsprachentexten vermittelt werden können“ (Riemer 1996: 288). Auch diese Sprachformen können als Teil einer umfassenden Sprachkompetenz betrachtet werden. Darüber hinaus eröffnet die in literarischen Texten gegebene kontextuelle Einbindung von Wörtern und Wendungen die Möglichkeit zur Arbeit an Bedeutungsnuancen und Assoziationsfeldern sowie an pragmalinguistischen Kenntnissen (vgl. dazu auch Heyd 1997: 119ff.). Auf die lernpsychologische Bedeutung kontextualisierten und vernetzten Wortschatzlernens wurde bereits in Kapitel „Wortschatzerwerb“ hingewiesen.

2. Literaturwissenschaftliches Lernen

Der Erwerb literaturwissenschaftlicher Kenntnisse kann nicht als eigentlicher Schwerpunkt der Literaturarbeit im schulischen Fremdsprachenunterricht betrachtet werden. Diese Arbeit wird im Wesentlichen im muttersprachlichen Literaturunterricht geleistet, kann aber im fremdsprachlichen Unterricht vertieft und gefördert werden. Neben der Anwendung von allgemeinem Wissen über literarische Konventionen, gattungsspezifische Merkmale, Textaufbau etc. sowie Interpretations- und Deutungstechniken wird der Lernende geschult, literarische Stilmittel und eng damit verbunden textsortenspezifische sprachliche Signale zu erfassen und zu interpretieren, die sich wiederum auf seine produktiven Fähigkeiten in der Fremdsprache auswirken können.

3. Literatur und interkulturelles Lernen

Ziel eines modernen Fremdsprachenunterrichts ist neben sprachlichem Lernen auch der Erwerb einer interkulturellen Kompetenz. In literarischen Texten, die sich im Allgemeinen an Rezipienten des eigenen Kulturraumes wenden und entsprechende Wahrnehmungsraster voraussetzen, verbindet sich Sprache in besonderem Maße mit kulturspezifisch geprägten Inhalten. Aufgrund der unterschiedlichen Wahrnehmungsgewohnheiten von Ausgangs- und Zielkultur können sich für den fremdsprachigen Leser Überraschungen, Brüche und offene Fragen bei der Rezeption des Textes ergeben, die wiederum Ausgangspunkt und Motivation zur Beschäftigung mit den relevanten kulturellen Hintergründen sein können.

Die Rezeption literarischer Texte setzt also einerseits landeskundliches Wissen voraus, kann aber andererseits auch die Beschäftigung mit kulturellen Phänomenen initiieren. Gleichzeitig können literarische Texte durch ihre Anschaulichkeit und Identifikationsmöglichkeiten oft besser als Sachtexte dazu beitragen, die Diskrepanz zwischen dem Eigenen und dem Anderen zu überwinden und die Akzeptanz des Fremden zu fördern: „Andererseits lässt die literarische Durchdringung und Schilderung von Lebens- und Verhaltensweisen der Menschen, ihrem Denken und Fühlen, ihrem Verhältnis zueinander tiefere Einsichten in die jeweilige Kultur zu und führt damit eher zur Überwindung von Stereotypen und Fehltrüben als landeskundliche Realien“ (Löschmann 1986: 43; auch Heyd 1997: 136).

Fremdsprachige Literatur darf also weder auf ihre Funktion als „Steinbruch“ für Wortschatzarbeit und als Sprech Anlass, noch auf die literarische Komponente reduziert werden.

„Es geht nicht nur um „Literatur an sich“, sondern auch um Literatur als Reflexion einer bestimmten kulturellen Perspektive“ (Glaap 1991: 120).

4. Allgemein-pädagogische Funktionen

Für die Beschäftigung mit Literatur lassen sich auch aus lernpsychologischer und pädagogischer Sicht verschiedene Argumente ins Feld führen: Legt man einen Rezeptionsästhetischen, leserorientierten Ansatz zugrunde, so kann gerade der Einbezug literarischer Texte einen wesentlichen Beitrag zur Aktivierung der Lernenden leisten: „dadurch, dass literarische Fiktion nicht eindeutig ist, Vertrautes inhaltlich und sprachlich mit Unbestimmtem verbindet, aktiviert sie die Lerner, mit ihrer eigenen Persönlichkeit die Lücken zu füllen, dem Text beim Lesen einen Sinn zu geben und Vergnügen dabei zu haben“. (Mummert 1994: 13; zit. nach Heyd 1997: 123)

Neben der *Auflockerung des Unterrichts*, das oft als Argument für ihren Einsatz postuliert wird, sprechen fiktionale Texte durch ihr Identifikationsangebot den Leser in der Regel in seinen affektiven Bedürfnissen an. Dies kann sich positiv auf die *Motivation* auswirken und damit die Effektivität des Lernprozesses fördern (vgl. Riemer 1996: 289). Die Einbeziehung literarischer Texte fördert den Schüler über die fachspezifischen Lerninhalte hinaus – in seinem ästhetischen Empfinden und trägt so zur *ganzheitlichen Entwicklung* der Persönlichkeit bei. Das subjektive Nachempfinden und Miterleben der Gefühle und Handlungsweisen fiktiver Personen kann darüber hinaus einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Empathie und Toleranz des Lernenden leisten. Die Reflexion über Sprache und Textinhalte kann, bei Wahl entsprechender Unterrichtsverfahren, den Schüler in seiner gedanklichen, sprachlichen und literarischen Flexibilität und Kreativität fördern.

Kriterien der Textauswahl

Eine wichtige Hilfe bei der Auswahl angemessener Texte bieten die Bestimmungen der fremdsprachlichen Curricula, die zumindest für den Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe konkrete Hinweise, Vorschläge und Empfehlungen enthalten und auf anderen Stufen zumindest thematische Orientierungspunkte anbieten.

Literarische Texte sind jedoch auf jeder Lernstufe einsetzbar. Die sorgfältige Auswahl geeigneter Texte ist eine wesentliche Voraussetzung für die Erreichung der oben skizzierten Ziele. Dabei lassen sich die Auswahlkriterien drei Grundprinzipien unterordnen (vgl. auch Heyd 1997: 124–125; Riemer 1996: 289ff.):

- **Adressaten-/Lernerbezug.** Der gewählte Text sollte einerseits an die persönlichen sowie alters- und kulturspezifischen Interessen, Bedürfnisse, Erfahrungen und das Weltwissen der Lernenden anknüpfen; gleichzeitig müssen bei der Textauswahl die vorhandenen Vorkenntnisse in Bezug auf Sprache und den Umgang mit literarischen Texten berücksichtigt werden. Der Text sollte also altersgemäß sein, Identifikations- und Projektionsmöglichkeiten bieten, den Lerner gleichzeitig aber auch intellektuell und emotional fordern und Neues enthalten. Nur so können Lern- und Erfahrungszuwachs in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden.
- **Lernzielorientierung.** Die in Kapitel „Landeskunde“ beschriebenen Zielbestimmungen setzen verschiedene Textmerkmale voraus, wie z.B. landeskundliche Bezüge, die die Begegnung und bewusste Auseinandersetzung mit dem Fremden anregen, „Unbestimmtheits- oder Leerstellen“ (Heyd 1997: 122), die subjektive Deutungen zulassen und damit die Aktivierung des Lerners und den angestrebten Prozess der Hypothesenbildung und Sinnkonstitution ermöglichen, und

ästhetische und sprachliche Merkmale, die vom Lerner erfasst werden können und unter Umständen zur eigenen kreativen Sprachverwendung anregen.

- **Schwierigkeitsgrad.** Bei der Bestimmung des Schwierigkeitsgrades eines Textes ist zu unterscheiden zwischen einem subjektiven und einem objektiven Schwierigkeitsgrad. Der subjektive Schwierigkeitsgrad richtet sich nach den Voraussetzungen der Lernenden, also ihrem Weltwissen, ihren thematischen Interessen und Vorkenntnissen im Umgang mit literarischen Texten sowie ihrer sprachlichen Kompetenz. Anknüpfend an die Anregungen von Löschmann/Schröder (1984; vgl. Heyd 1997: 125ff.) lässt sich der objektive, textinhärente Schwierigkeitsgrad anhand verschiedener Kriterien bestimmen:
 - *Sprachliche Merkmale* (z.B. Nähe zur bzw. Abweichung von der Standardsprache, Satzlänge, Konventionalität bzw. Individualismus/Originalität des Stils)
 - *Strukturelle Merkmale* (z.B. Komplexität des Aufbaus, Anzahl und Verwobenheit der Handlungsstränge)
 - *Inhaltliche Merkmale* (z.B. Wirklichkeitsnähe bzw. ferne, kulturelle Nähe bzw. Distanz, Konkretheit bzw. Abstraktheit, Anteil an Handlung bzw. Reflexion, Flachheit bzw. Komplexität der Figuren)

Literarische Gattungen

Prinzipiell lassen sich alle literarischen Gattungen im Fremdsprachenunterricht einsetzen, wobei sich entsprechend den oben skizzierten Auswahlkriterien und Lernzielen einzelne Gattungen für bestimmte Lernstufen in unterschiedlichem Maße anbieten. Zur Auswahl stehen insbesondere:

- **Lyrik: Gedicht, Lied.** Lieder und Gedichte lassen sich bereits im Anfängerunterricht einsetzen. Aufgrund ihrer Kürze lassen sie sich ohne großen Zeitaufwand in den Unterricht einfügen. Je nach Inhalt, Form und Dichte können sie den Lerner zur Reflexion, aber auch zu eigener kreativer Gestaltung und zum spielerischen Umgang mit der Fremdsprache anregen.
- **Prosa-Kürzestformen.** Hierzu zählen Sprichwörter, Witze, Aphorismen und Parabeln. Durch die in ihnen thematisierten gesellschaftlichen oder allgemeinmenschlichen Erfahrungen bieten sie sich als Sprech Anlass an. Dabei dürfen die Kürze und eventuelle sprachliche Einfachheit nicht darüber hinwegtäuschen, dass gerade bei Sprichwörtern und Witzen – ihre enge Kulturgebundenheit das Verständnis oft erschweren kann.
- **Narrative Kurzformen.** Hierunter fallen u.a. Kurzgeschichten, Erzählungen, Märchen, Fabeln, Legenden. Auch hier sind die charakteristische Kürze und einfache Struktur von Vorteil. Die schematischen einsträngigen Handlungsverläufe, die typisierende Gestaltung der Figuren sowie die undifferenzierte Weltsicht, die den Lernenden in der Regel schon aus ihren muttersprachlichen Leseerfahrungen geläufig sind, erleichtern besonders die Rezeption von Märchen, Fabeln und Legenden. Kurzgeschichten und Erzählungen hingegen bieten durch ihren häufig ausschnitthaften Charakter und die in ihnen enthaltenen Unbestimmtheitsstellen vielfältige Sprech Anlässe. Der Schwierigkeitsgrad sollte auch hier nicht unterschätzt werden, da gerade die Kürze und Dichtheit der Erzählweise intensives, konzentriertes Lesen erfordern.

- **Epische Ganzschriften.** Die Behandlung epischer Ganzschriften wie Novellen und Romane erfordert einen höheren Zeitaufwand und damit auch entsprechende Geduld von Seiten des Lernenden. Zwar ermöglicht besonders der Roman durch die Abgeschlossenheit der dargestellten Handlungen und Problematiken extensives, schnelles Lesen. Dies setzt jedoch neben guten Sprachkenntnissen ein entsprechendes Training in Bezug auf Lesestrategien (vgl. Kapitel „Leseverstehen“) voraus. In diesem Zusammenhang soll auch auf die Möglichkeiten hingewiesen werden, die *der Einsatz von Literaturverfilmungen* im Fremdsprachenunterricht anbietet. Zwar ist eine Verfilmung kein gleichwertiger Ersatz für ein Buch. So stellt zum Beispiel jede Verfilmung bereits eine Interpretation dar und die Aussageintention des Regisseurs muss nicht unbedingt mit der des Autors übereinstimmen. Die visuellen Elemente, die ein Film enthält, sind jedoch eine wichtige Stütze für das Globalverstehen des Inhaltes und vermitteln daneben implizit auch landeskundliche Aspekte, z.B. durch die Authentizität der dargestellten Umgebung und die Integration von Gestik/Mimik (Brandi/Arnsdorf 1996, Heyd 1997, Hildebrand 2006).
- **Dramen.** Der Lektüre dramatischer Texte im Fremdsprachenunterricht werden in der fachdidaktischen Diskussion gewisse Vorbehalte entgegengebracht. Dennoch sollte man sie nicht von vornherein ausschließen. Glaap listet verschiedene Verwendungsbereiche szenischer Texte im Unterricht auf, wie z.B. Rollenspiele und Improvisationen. Mögliche Zielsetzungen der Arbeit mit Dramen können neben der Erarbeitung der Inhalte unter anderem auch die Phonetik einschließen. Als Teilbereich des Dramatischen wären an dieser Stelle das Hörspiel und die Hörszene zu nennen, die ebenso wie die oben erwähnten Literaturverfilmungen den Vorteil haben, Lexik in einem situativen Kontext zu präsentieren und landeskundliche Informationen in ansprechender, lebendiger Weise zu vermitteln. Gleichzeitig darf nicht übersehen werden, dass durch die Abwesenheit visueller Elemente dieses Medium erheblich höhere Ansprüche an den Rezipienten stellt als der Film.

Lernziele aus literaturdidaktischer Sicht

Wurden oben die übergeordneten Funktionen und Lernziele der Literaturbetrachtung skizziert, so sollen im Folgenden mögliche Teilziele in Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen bezüglich des Umgangs mit Literatur an sich näher bestimmt werden. Der streng leserorientierte hermeneutische Ansatz muss dabei gewissen Modifikationen unterzogen werden. So warnt zum Beispiel S. Ehlers davor, „Leerstellen im Text nur mit eigenen Gefühlen, Vorstellungen und Wertungen zu füllen. Jeder Text habe das Recht, in seiner eigenen Perspektive verstanden zu werden und nicht einfach das eigene Weltverständnis des Lesers übergestülpt zu bekommen“ (in Heyd 1997: 145ff.). Es geht also bei der Behandlung von Literatur auch darum, entsprechende Kompetenzen in der Erschließung literarischer Texte herauszubilden und dabei ein Wissen um fremdkulturelle Konventionen anzulegen. Die anzustrebenden Lernziele sind einerseits von den Merkmalen des Textes selbst abhängig, in größerem Maße jedoch von den Fähigkeiten, dem Vorwissen und den Möglichkeiten einer jeden Lerngruppe.

Unterrichtsverfahren

In der Vielfalt der verschiedenen Herangehensweisen an einen literarischen Text sind im Wesentlichen zwei Pole zu erkennen, die Glaap (1991: 122) folgendermaßen charakterisiert:

„Zum einen die gelenkte Textinterpretation im Anschluß an Verständnis- und Interpretationsfragen, der ein Erkenntnismodell zugrundeliegt, nach dem zunächst das Inhaltsverständnis gesichert und sprachliche Schwierigkeiten geklärt sein müssen, bevor eine persönliche Stellungnahme, also die Subjektivität des Lesers, zugelassen wird. Zum anderen ein Vorgehen, das sich am Verstehens- und Sinnbildungsprozess orientiert, das auf kreatives Verstehen zielt, bei dem sich der Lernende durch den Text herausfordern und zu unterschiedlichen Deutungen auffordern lässt. Hier geht es nicht um das Identifizieren literarischer und textsortenspezifischer Merkmale, sondern um Selbsterfahrung und Vermutungen, die den Verstehensprozeß anregen und Verständigung über unterschiedliche Deutungen im Gespräch ermöglichen.“

In der Praxis ergeben sich oft Mischformen dieser beiden Positionen, da sich subjektive Deutungen spontan in jeder Phase der Behandlung eines Textes ergeben können. Dies ist, nebenbei bemerkt, ein wichtiger Motivationsfaktor. Als Beispiel für ein eher gelenktes Verfahren ist das folgende 5-phasige Modell anzusehen:

PHASE 1: Schaffen einer Verständnisgrundlage (vor der Textlektüre)

- aktivieren von Vorwissen
- inhaltliche und sprachliche Vorentlastung
- Antizipationsübungen

PHASE 2: Einstieg in die Textarbeit

- Bestimmung des Themas durch knappe Zusammenfassung
- gezielte Fragen zum Hauptinhalt
- Gliederung des Textes in Absätze und Titelzuordnung
- Thematisieren einer Schlüsselszene (z.B. durch Ansetzen an offenen Fragen, durch Ansprechen subjektiver Emotionen)
- Beschreibung des ersten Gesamteindrucks
- Anknüpfen an den Interessen der Schüler (z.B. Was interessiert sie besonders? Was ist auffällig? Was ist überraschend?)
- Fragen nach gefühlsmäßigen Einstellungen zu Figuren und ihrem Verhalten
- anknüpfen an die Erfahrungswelt der Schüler
- Frage nach Verständnisschwierigkeiten

PHASE 3: Erfassen des konkreten Geschehens

- Sicherung des ersten Textverständnisses durch Fakten- oder Inhaltsfragen

PHASE 4: Vertiefung des Textverständnisses durch Erschließen von Motiv- und Handlungszusammenhängen

- Interpretationsfragen

PHASE 5: Abschluss/Zusammenbinden der angesprochenen Gesichtspunkte zu einer Ganzheit

- Bestätigung und Korrektur der ersten Deutungshypothese
- Beantwortung von offenen Fragen der Anfangsphase
- Vergleich des ersten Eindrucks mit dem abschließenden Verständnis
- bilden einer zusammenfassenden Globalhypothese über die Intention des Gesamttextes
- abschließendes Werturteil
- allgemeines Gespräch über ein Thema, ein Problem des Textes (nach Ehlers 1992: 37ff.)

Eine strengere Orientierung am hermeneutischen Ansatz ist erkennbar im **Verfahren des sogenannten verzögerten oder langsamen Lesens**. Hier wird der Lesevorgang immer wieder durch Phasen der Hypothesenbildung über den Fortgang des Textes unterbrochen. Damit rückt der Prozess des Verstehens und der Sinnbildung stärker in den Vordergrund. Als Vorteile dieses Verfahrens gegenüber einem streng gelenkten hebt Ehlers die folgenden Funktionen hervor:

- die motivationale Funktion (Aufbau von Neugier und Spannung),
- die kommunikative Funktion (Vergleich verschiedener Deutungshypothesen),
- die didaktisch-hermeneutische Funktion (fortlaufende Revision eigener Vorverständnisse, Schulung der Verstehens- und Wahrnehmungsfähigkeit durch den Prozess eines fortlaufenden Perspektivenwechsels) und
- die ästhetische Funktion (Auseinandersetzung mit den dem Text zugrunde liegenden Schemata). (vgl. Ehlers 1992: 74)

Als eine Weiterführung dieses die Subjektivität des Rezipienten ansprechenden Verfahrens kann der handlungs- und produktorientierte Umgang mit literarischen Texten angesehen werden, wie er u.a. von Kast und Mummert vorgeschlagen wird. Dabei wird der Verstehensprozess durch „das kreative, verändernde, phantasievolle Eingreifen in den Text“ (Kast 1994) unterstützt.

Aus der Vielzahl der von Kast angebotenen Übungsformen seien nur einige wenige herausgegriffen, um dieses Prinzip zu illustrieren. So können die Schüler zum Beispiel:

- den Text oder Teile des Textes transformieren und verändern, z.B. unter der Aufgabenstellung: „Wie würde die Handlung weitergehen, wenn . . .?“;
- Briefe entwerfen, die eine Figur der anderen schreibt (Wer könnte wem was schreiben?);
- sich selbst als neue Figur in den Text einbringen (um Partei zu ergreifen, zu vermitteln, den Verlauf zu verändern).

Aufgaben

1. Erstellen Sie selbst ein strukturiertes Kompendium von literarischen Texten für die unterrichtlichen Zwecke. Gliedern Sie diese Texte nach folgenden Kriterien: literarische Gattung und Altersstufe.
2. Gestalten Sie eine Unterrichtssequenz, in der ein von Ihnen ausgewählter literarischer Text inszeniert wird.
3. Erstellen Sie eine produktorientierte Aufgabe zu einem lyrischen Text.

4. Reflektieren Sie über Ihr Unterrichtspraktikum. Mit welchen literarischen Texten wurde im Deutschunterricht gearbeitet? Welche Methoden wurden dabei verwendet?
5. Analysieren Sie eines der gängigen Lehrwerke und erstellen Sie eine Liste der literarischen Texte, die dieses Lehrwerk enthält. Welche Zielsetzungen werden verfolgt?

Literatur

- EHLERS, S. (1992): *Lesen als Verstehen*. Fernstudieneinheit 2. Berlin und München: Langenscheidt.
- GLAAP, A.-R. (1991): Literaturdidaktik und literarisches Curriculum. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (1991): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 119–126.
- HEYD, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Francke Verlag.
- HILDEBRAND, J. (2006): *Film: Ratgeber für Lehrer*. Köln: Aulis Verlag.
- RIEMER, C. (1996): Literarische Texte. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 282–299.
- BRANDI, M.-L., ARNSDORF, D. (1996): *Video im Deutschunterricht: Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Berlin: Langenscheidt.

Weiterführende Literatur

- BREDELLA, L. (2003): Literaturwissenschaft. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 54–60.
- CASPARI, D. (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt am Main: Lang.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (2002): *Kinder- und Jugendliteratur*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 27.
- GADAMER, H.-G. (1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- GADAMER, H.-G. (1999): *Člověk a řeč: (výbor textů)*. Uspořádal J.Sokol. Praha: Oikoymenh.
- HELLWIG, K. (2005): *Bildung durch Literatur: Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische Tour d'Horizon*. Frankfurt am Main: Lang.
- WALDMANN, G. (2003): *Produktiver Umgang mit Lyrik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- WESTHOFF, G.-J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. München: Max Hueber.

16. Evaluation und Leistungsmessung

Evaluation, Testen und Prüfen sowie Leistungsmessung dienen den Lehrern als Informationsquelle über die erreichte Unterrichtseffektivität, als Grundlage für die Beurteilung und für die Auswertung der Ergebnisse sowie für die weitere Unterrichtsplanung etc. Den Schülern bieten sie Informationen über ihren Erfolg und über ihre Defizite. Man unterscheidet:

- die *formative Evaluation* für die Fortschritte der Schüler und
- die *summative Evaluation*, die am Inhalt orientiert ist (Test, Prüfung).

Der Begriff Leistungsmessung bezieht sich in diesem Zusammenhang auf alle expliziten, zielgerichteten Formen der Lernkontrolle als Bestandteil des Fremdspracherwerbsprozesses, meint also im Wesentlichen das Testen und Prüfen. Eine präzise inhaltliche Abgrenzung zwischen den beiden letztgenannten Begriffen wird in der Fachliteratur oft nicht getroffen. So kann der Begriff Test sich einerseits auf das Überprüfen des Kenntnisstands in einem einzelnen Lernbereich (z.B. Grammatik, Leseverstehen etc.) beziehen, andererseits aber auch identisch mit dem Begriff Prüfung verwendet werden, also eine Kombination von Einzeltests bezeichnen. Gegenstand der Leistungsmessung ist, allgemein formuliert, die Feststellung von Lernfortschritten bzw. des erreichten Kenntnis- und Fähigkeitsstandes eines Lerner auf einem bestimmten Gebiet. Jedes dazu angewandte Prüfungsverfahren hat also in gewisser Weise eine diagnostische Funktion, wobei unterschiedliche Zwecke verfolgt werden können. Entsprechend diesen Zwecken werden in der Fachliteratur gemeinhin **drei Gruppen von Tests/Prüfungen** unterschieden (vgl. Schmidt 1996: 354; Albers/Bolton 1995: 9ff.):

- **Diagnosetests.** Ziel von Diagnosetests ist es, ein differenziertes Bild von dem objektiven Leistungsvermögen wie auch den Defiziten der Testpersonen in verschiedenen Teilbereichen festzustellen. Das Ergebnis eines solchen Tests kann unter anderem die Grundlage für die Zuweisung der jeweiligen Testperson zu einem adäquaten Kurs bilden. In diesem Fall handelt es sich also um einen sogenannten Einstufungstest.
- **Lernfortschrittstests.** Lernfortschrittstests beziehen sich auf die Überprüfung konkreter und damit begrenzter Lerninhalte einer bestimmten Lerngruppe, z.B. am Ende einer Unterrichtseinheit. Diese informellen Tests werden in der Regel vom Lehrenden selbst erstellt bzw. ausgewählt.
- **Leistungstests.** Leistungstests gehen von einem klar definierten auf einer bestimmten Niveaustufe zu erwartenden Sprachstand aus und überprüfen, bis zu welchem Grad dieser Stand von der jeweiligen Testperson erreicht worden ist. Hierbei handelt es sich oft um standardisierte Prüfungen wie z.B. das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Die Erstellung solcher Tests erfolgt also unabhängig von einer bestimmten Lerngruppe und den im Unterricht verwendeten Lehrwerken.

Tests erfüllen im Wesentlichen **dreierlei Funktion**

- **Optimierung des Lehrens und Lernens.** Sie geben den Lehrenden Aufschluss über den Erfolg (oder Misserfolg) ihres Unterrichts und können so Handlungsimpulse für das weitere Vorgehen im Unterricht geben. Sie dienen der Information der Lernenden über ihren individuellen Leistungsstand, ihre Stärken und Schwächen, und können so

einerseits motivieren oder aber die Möglichkeit bieten, eventuelle Defizite auszugleichen oder Lernstrategien anzupassen.

- **Beurteilung.** Tests dienen unter anderem als Grundlage für die Notengebung, Versetzung, Schullaufbahn oder Zulassung zu bestimmten Ausbildungsgängen.
- **Grundlage der Lehr- und Lernforschung.** Tests liefern empirische Daten, die für die Erforschung von Lernprozessen und ihrer Rahmenbedingungen wie auch für die Entwicklung didaktischer Maßnahmen im Unterricht relevant sein können. (vgl. Vollmer 1991: 222)

Inhalte und Gütekriterien von Lernfortschrittstests

Von besonderer Relevanz für den schulischen Unterricht sind die Lernfortschrittstests, die im Zentrum der nachfolgenden Betrachtungen stehen werden. Bezüglich der inhaltlichen Konzipierung eines Tests ist zu berücksichtigen, dass die Testinhalte immer rückzubeziehen sind auf die Lerninhalte und den ihnen zugrunde liegenden Lernzielen, dass sie also in einem direkten Zusammenhang mit dem Unterricht stehen. Getestet werden sollte also nur das, was auch vorher geübt wurde.

Die Merkmale eines guten Tests werden in der Fachliteratur mit den drei Begriffen Objektivität, Reliabilität und Validität umschrieben.

- **Objektivität.** Dieses Gütekriterium bezieht sich auf die Durchführung eines Tests sowie auf seine Auswertung und die Interpretation der Ergebnisse. In Bezug auf die Durchführung bedeutet Objektivität, dass die äußeren Rahmenbedingungen (z.B. die zur Verfügung stehende Zeit zur Lösung der Aufgaben) für alle Kandidaten gleich sind. Ebenso wichtig ist, dass die Bewertung der Ergebnisse unabhängig von der Person des Auswerters erfolgt, dass also Subjektivität so weit wie möglich ausgeschlossen wird. Dies ist besonders in Bezug auf die Beurteilung des schriftlichen Ausdrucks oft problematisch. Von entscheidender Bedeutung sind dabei möglichst differenzierte Bewertungsanleitungen, die sowohl die allgemeinen Kriterien festlegen, nach denen eine Arbeit bewertet werden soll, als auch die Gewichtung der jeweiligen Teilbereiche und (gegebenenfalls) eine Punktetabelle o.ä.
- **Reliabilität (Zuverlässigkeit).** Dieses Kriterium bezieht sich auf die Messgenauigkeit eines Tests. Diese kann beeinträchtigt werden durch unpräzise Angaben hinsichtlich der Bearbeitungszeit oder der Verwendung von Hilfsmitteln wie Lexika etc., durch unpräzise und dadurch mehrdeutige Aufgabenstellungen oder durch einen zu hohen oder zu niedrigen Schwierigkeitsgrad. All diese Faktoren können dazu führen, dass die tatsächlichen Kenntnisse, Fähigkeiten oder Defizite eines Kandidaten nicht klar zutage treten oder die Leistungsunterschiede innerhalb einer Lerngruppe verschleiert werden.
- **Validität (Gültigkeit).** Ein Test sollte auch wirklich das überprüfen, was in ihm geprüft werden soll. Soll zum Beispiel die kommunikative Kompetenz im Bereich Schreiben getestet werden, so darf die Zahl der Grammatik- oder Rechtschreibfehler nicht das einzige Bewertungskriterium sein. Ebenso besteht bei der Überprüfung rezeptiver Fertigkeiten durch offene Aufgabenstellungen die Gefahr, dass durch eine mangelhafte sprachliche Form der Antworten die Bewertung der eigentlich zu testenden rezeptiven Leistung beeinflusst wird, auch wenn dies nicht bewusst beabsichtigt war.

Typologie von Testaufgaben

Bevor auf konkrete Testformen für einzelne Lernbereiche eingegangen wird, soll zunächst eine allgemeine Übersicht über die zur Auswahl stehenden Aufgabentypen gegeben werden. Albers/Bolton (1995: 27ff.) klassifizieren diese nach dem Grad der Offenheit und unterscheiden zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Aufgaben. Entscheidend ist dabei der Grad und Umfang der eigenständigen produktiven Leistung bei der Beantwortung der Aufgaben, ob also der Kandidat Antworten vollständig selbst formulieren muss (offene Aufgaben), vorgegebene Sätze oder Texte vervollständigen oder umformulieren muss (halboffene Aufgaben) oder aus vorgegebenen Antworten die richtige auswählen muss (geschlossene Aufgaben).

- **Offene Aufgaben.** Diese schließen alle Aufgabenstellungen ein, in denen die Kandidaten frei formulieren müssen, wie z.B. in der mündlichen oder schriftlichen Beantwortung von Fragen, im Prüfungsgespräch oder Verfassen von Texten.

- **Halboffene Aufgaben.**
 - *Ergänzungsaufgaben.* Hierunter ist das Ergänzen von Einzelsätzen mit Lücken zu verstehen.
 - *Lückentexte.* Die Schüler ergänzen die vorgegebenen Lücken in einem vorgegebenen Text.
 - *Cloze-Test.* In einem zusammenhängenden Text werden in regelmäßigen Abständen Wörter mechanisch getilgt, also z.B. jedes fünfte oder achte Wort. Die fehlenden Wörter müssen ergänzt werden.
 - *C-Test.* In einem zusammenhängenden Text wird bei jedem zweiten Wort die Hälfte (bei Wörtern mit ungerader Buchstabenzahl die Hälfte plus ein Buchstabe) getilgt. Die „beschädigten“ Wörter müssen wiederhergestellt werden.

- **Geschlossene Aufgaben.**
 - *Multiple-choice-Aufgaben* (Mehrfachwahl-Aufgaben). Auf eine Frage oder einen einleitenden (Teil-)Satz werden mindestens 2 bis 4 alternative Antworten bzw. Ergänzungen angeboten, aus denen der Kandidat die richtige Alternative ankreuzen muss.
 - *Richtig/Falsch-Aufgaben* (Alternativantwort-Aufgaben). Diese beziehen sich meist auf einen Lese- oder Hörtext, u.U. auch auf einen visuellen Stimulus. Der Kandidat entscheidet durch Ankreuzen, ob vorgegebene Aussagen auf den Text/das Bild zutreffen oder nicht.
 - *Zuordnungsaufgaben.* Passende Teile müssen einander zugeordnet werden, z.B. Bild-Wort, Person-Aussage, Frage-Antwort, Überschrift-Textabschnitt.
 - *Graphische Umsetzung.* Hierzu zählen z.B. das visuelle Diktat, Markierung von Orten und Wegen auf einem Plan etc.
 - *Umsetzung in praktisches Handeln.* Der Lernende führt Handlungsanweisungen praktisch aus.

Tests zu einzelnen Kompetenzen

Wie bereits erwähnt, sollten Testinhalte eng an die Lernziele des Fremdsprachenunterrichts gekoppelt sein. Daraus ergibt sich, dass neben den sprachlichen und landeskundlichen Kompetenzen und Kenntnissen auch die Beherrschung von Lerntechniken und -strategien miteinbezogen werden sollte. Zu unterscheiden ist ferner zwischen Tests zur Überprüfung von Einzelkomponenten und zur Überprüfung von komplexerer Sprachbeherrschung (vgl. Schmidt 1996: 355). Doyé (1988) schlägt daher die folgende Gliederung vor:

1. Kommunikative Fertigkeiten (einzeln)

Hörverstehen

Leseverstehen

Sprechen

Schreiben

2. Kommunikative Fertigkeiten in Kombination

Hörverstehen und Sprechen Conversing

Leseverstehen und Schreiben Corresponding

Hörverstehen und Schreiben

Leseverstehen und Sprechen

3. Teilkompetenzen

Lexikalische Kompetenz

Grammatische Kompetenz

Phonologische Kompetenz

Orthographische Kompetenz

4. Beherrschung von Lerntechniken

Fertigkeit in der Benutzung des Wörterbuchs

Fertigkeit in der Benutzung der Grammatik

Es fällt auf, dass der Bereich **Landeskunde** hier ausgespart wurde. Dies mag damit zusammenhängen, dass landeskundliches Lernen einerseits als integrierter Bestandteil sprachlichen Lernens betrachtet wird und sich andererseits gerade in diesem Bereich das Problem einer Operationalisierung der Lernziele ergibt. Das Lernziel „Interkulturelle Kompetenz“ schließt eine Vielzahl schwer messbarer sozialer und affektiver Elemente ein und entzieht sich durch seine Prozesshaftigkeit einer „Ergebniskontrolle“ per se. Im Folgenden wird diese Typologie anhand ausgewählter Beispielen konkretisiert.

Überprüfung des Hörverstehens

- **Offene Fragen**

- Beantwortung muttersprachlicher Fragen zum Text
- Ausfüllen von Rastern mit muttersprachlichen oder symbolischen Hilfen (z.B. Notieren von Preisen, Zeiten etc.)

- **Multiple-choice-Aufgaben**

- eines von mehreren Bildern
- eines von mehreren Symbolen
- eine von mehreren muttersprachlichen Äußerungen zum Text

- **Alternativantwort-Aufgaben**

- eines oder mehrere Symbole, Bilder etc., die im Text repräsentiert sind; ankreuzen muttersprachlicher Äußerungen, die eine Entsprechung im Text haben

- **Zuordnungsaufgaben**

- Zuordnung von Bild und Bild
- Zuordnung von Bild und Symbol

- Zuordnung von Bild und Zahl (z.B. Preise, Uhrzeiten etc.)
- ordnen von Bildern
- Zuordnung von Personennamen und Bildern, Symbolen, Daten etc.
- **Graphische Umsetzung**
- visuelles Diktat
- eintragen von Symbolen (z.B. Uhrzeiger in Zifferblätter, Symbole in Wetterkarte, Weg in Stadtplan etc.)
- ergänzen von Bildern (z.B. Buntmalen)
- handlungsmäßige Umsetzung
- pantomimische Umsetzung von Textinhalten
- ausführen von mündlichen Anweisungen des Lehrers, z.B. von Aufträgen im Unterrichtsgeschehen, Bastelanleitungen etc.

Überprüfung des Leseverstehens

- **offene Fragen**
- muttersprachliche Beantwortung von Fragen zum Text
- übertragen von Informationen aus dem Text in Raster
- zusammenfassen des Inhalts in der Muttersprache
- **Multiple-choice-Aufgaben**
- ankreuzen eines von mehreren Bildern
- ankreuzen eines von mehreren Symbolen
- ankreuzen einer von mehreren muttersprachlichen Äußerungen zum Text
- ankreuzen einer von mehreren zielsprachlichen Äußerungen zum Text
- **Alternativantwort-Aufgaben**
- markieren eines oder mehrerer Symbole, Bilder etc., die im Text repräsentiert sind
- ankreuzen muttersprachlicher Äußerungen, deren inhaltliche Entsprechung im Text enthalten ist
- ankreuzen zielsprachlicher Äußerungen, deren inhaltliche Entsprechung im Text enthalten ist
- **Zuordnungsaufgaben**
- Zuordnung von Bild und Satz/Text
- Zuordnung von Symbol und Satz/Text
- ordnen von Bildern
- Zuordnung von Text und Text (Gliedsätzen, Frage Antwort etc.)
- sortieren eines Textpuzzles
- unterstreichen von Informationen zu bestimmten Fragestellungen in einem Text
- Zuordnung von Überschriften zu Kurztexen/Textabschnitten
- **Übersetzung in die Muttersprache**
- **Graphische Umsetzung**
- Illustration eines Textes
- erstellen eines Comic strips
- eintragen von Symbolen (z.B. Symbole in Wetterkarte, Weg in Stadtplan etc.)
- ergänzen von Bildern (z.B. Buntmalen)
- erstellen einer Tabelle/Statistik
- **Handlungsmäßige Umsetzung**
- pantomimische Umsetzung von Textinhalten
- ausführen von schriftlichen Anweisungen, z.B. Bastelanleitungen etc.

Überprüfung der Sprechfertigkeit

Eine Klassifizierung von Testaufgaben zur Fertigkeit Sprechen, also der mündlichen Kommunikationsfähigkeit, ist nur schwer zu leisten. Kommunikativ angemessenes Sprechen ist im Prinzip nur durch offene Aufgaben zu überprüfen.

„Wenn man überprüfen will, ob die Lernenden in alltäglichen Kommunikationssituationen sprachlich angemessen handeln können, so erfordert dies Tests, die authentischen Verwendungssituationen der Fremdsprache möglichst nahekommen. Natürlich ist ein Test keine reale Kommunikationssituation, aber die Aufgaben in einem Test sollten versuchen, sich einer solchen Situation möglichst weitgehend anzunähern. Das heißt, daß der Schüler oder die Schülerin beim Lösen der Aufgaben sich so verhalten können soll, wie er oder sie es in wirklichen Kommunikationssituationen auch tun würde.“ (Albers/Bolton 1995: 50).

Aus diesem hohen Anspruch ergibt sich, dass eine regelmäßige umfassende Überprüfung des Lernfortschritts eines jeden einzelnen Schülers innerhalb einer Lerngruppe aus zeitlichen und organisatorischen Gründen in der Praxis kaum zu leisten ist. Es wird also eher darum gehen, im Unterricht selbst *genügend kommunikative Sprechanlässe* anzubieten und die Schüler kontinuierlich zu beobachten. Diese Sprechanlässe müssen dabei Probleme enthalten oder Themen ansprechen, die die zu testenden sprachlichen und nonverbalen Reaktionen gezielt provozieren, z.B. Widerspruch, Bitte, Ablehnung. Als Sprechanlässe bieten sich zum Beispiel visuelle und auditive Stimuli, Reizworte, Rollenspiele oder auch Texte an.

In Bezug auf mündliche Sprachtests im formelleren Sinne haben sich in der Praxis verschiedene Aufgabenstellungen etabliert, die sich grob in zwei Großgruppen untergliedern lassen:

- **Monologisches Sprechen**
 - Äußerung zu Bildinhalten (Einzelbilder, Bildserien)
 - Kurzvorträge (z.B. Bericht über ein Ereignis/Erlebnis, Beschreibung eines Vorgangs)

- **Dialogisches/Interaktives Sprechen**
 - Beantwortung von Einzelfragen (z.B. zur Person)
 - Konversation
 - Rollenspiel/Simulation
 - Diskussion

Es darf jedoch dabei nicht unerwähnt bleiben, dass einige dieser Testformen sehr umstritten sind, da sie in der realen Kommunikation sehr selten vorkommen. Dies betrifft insbesondere die Bildbeschreibung.

Überprüfung des Schreibfertigkeit

Schreibaufgaben können zunächst unterschieden werden nach der Art der sprachlich-geistigen Anforderungen, die sie an den Kandidaten stellen. Bohn unterscheidet dabei drei Schwierigkeitsstufen:

- **Reproduktives Schreiben.** Der Schreibende hat einen vorgegebenen Inhalt zu erfassen und in identischer Form schriftlich wiederzugeben.
- **Reproduktiv-produktives Schreiben.** Der vorgegebene Inhalt muss erfasst und schriftlich fixiert werden, was häufig mit einem „Umschreiben“ des Textes (auswählen, verdichten, erweitern u.ä.) verbunden ist.
- **Produktives/Freies Schreiben.** Die Konzeption eines Inhaltsplans sowie die Auswahl der notwendigen sprachlichen Mittel zur Realisierung einer vorgegebenen oder selbst

gewählten Schreibintention bleiben dem Schreibenden selbst überlassen. (vgl. Bohn 1996: 110ff.)

Diese Beschreibung der Kompetenzstufen impliziert bereits, dass reproduktives und reproduktiv-produktives Schreiben als isolierte Fertigkeit nicht überprüfbar sind, sondern automatisch andere Fertigkeiten miteinbeziehen, wie beispielsweise das Lese- oder Hörverstehen in Bezug auf Nacherzählungen oder Diktate. Was über das Sprechen gesagt wurde, trifft also auch auf das Schreiben zu. **Die Schreibkompetenz im Sinne einer kommunikativen Fertigkeit kann nur anhand offener Aufgaben, d.h. realitätsnaher Schreibanlässe**, isoliert überprüft werden. Die Art der gestellten Aufgaben richtet sich dabei nach den verschiedenen Funktionen des Schreibens in der Realsituation. Erinnerung sei dabei an die von Kast (1998) getroffene grobe Unterscheidung in freies/kreatives und auf Kommunikationssituationen bezogenes Schreiben. (vgl. Kap. „Schreiben“)

Bei Aufgabenstellungen zum kreativen Schreiben ergibt sich ein größeres Problem in Bezug auf Validität, Objektivität und Reliabilität des Tests. So werden nicht nur die sprachlichen Fertigkeiten des Kandidaten getestet, sondern indirekt auch andere Charakteristika wie Ideenreichtum, Erfahrungshorizont etc. Auch ist die Entwicklung einer verlässlichen Bewertungsskala mit Schwierigkeiten verbunden, da sich die von verschiedenen Kandidaten angebotenen Inhalte oft nur schwer antizipieren und vergleichen lassen. Gleichzeitig widerspricht die Benotung kreativer Produkte einem grundlegenden Ziel: dass nämlich „die Deutschlernenden dabei angstfrei und das heißt ohne Angst vor negativer Bewertung und Benotung ihre persönlichen Erfahrungen einbringen und die Kräfte der Fantasie sich frei entfalten lassen können.“ (Kast 1998: 127)

Bei *kommunikationsbezogenen Aufgabenstellungen* lassen sich Schreibprozess und -produkt durch präzise Leitfragen leichter lenken und vorplanen und dadurch auch objektiver bewerten. Die Aufgabenstellungen müssen dabei die Faktoren realer Kommunikationssituationen miteinbeziehen, d.h. Situation, Kommunikationspartner und kommunikative Absicht deutlich machen (vgl. Albers/Bolton 1995: 54). Aber auch das freie Schreiben lässt sich bis zu einem gewissen Grad testen, indem es durch entsprechende Leitvorgaben vorstrukturiert wird, etwa durch Angabe der erforderlichen Wortzahl und thematische Vorgaben, die dem Schreibenden inhaltlich einen gewissen Spielraum lassen. Die folgende Übersicht gibt eine Auswahl **möglicher Aufgabentypen** wieder:

- **Kommunikationsbezogene Aufgaben**
 - Brief anhand muttersprachlicher Leitfragen oder eines muttersprachlichen Impulses (z. B. Plakat)
 - Versprachlichung einer Tabelle oder eines Schaubildes
 - Wegbeschreibung anhand eines Stadtplans
 - Kurzmitteilungen/Memos anhand muttersprachlicher Vorgaben
- **Aufgaben zum freien Schreiben**
 - versprachlichen einer Bildsequenz
 - füllen von Sprechblasen in einem Comic strip
 - Problemerkörterung anhand muttersprachlicher Leitfragen

Überprüfung von Fertigkeiten in Kombination

Die oben angeführten Beispiele zeigen, wie schwierig es ist, ohne Rückgriff auf die Muttersprache einzelne Fertigkeiten isoliert zu überprüfen. Dies hat oft Rückwirkungen auf den Unterricht, da bei der Vorbereitung auf solche Prüfungsaufgaben der Gebrauch der

Muttersprache oft einen ungebührlich breiten Raum einnimmt. Auch in der Realität kommen diese kommunikativen Fertigkeiten meist in Kombination vor. Testverfahren, die sich wie allgemein gefordert an realen Kommunikations-situationen orientieren, werden also Fertigkeiten in Kombination überprüfen, wobei der Anteil der einzelnen Fertigkeiten bei der Bewertung berücksichtigt werden sollte. Im Folgenden seien einige Beispiele erwähnt:

- **Hörverstehen und Sprechen**

- Beantwortung mündlicher Fragen
- Formulierung von Fragen zu unvollständigen Äußerungen (z.B. defekte Telefonverbindung)
- äußern von pragmatisch angemessenen Reaktionen in einem Rollenspiel

- **Leseverstehen und Schreiben**

- Beantwortung von Fragen zu einem zielsprachlichen Text (z.B. Beantwortung eines Briefes)
- formulieren von Fragen zu fehlenden Informationen in einem zielsprachlichen Text
- Umsetzung eines Textes (z.B. Anzeige) in eine andere Textsorte
- zuendeführen einer Erzählung
- Zusammenfassung und persönliche Stellungnahme zu Textinhalten

- **Hörverstehen und Schreiben**

- Diktat
- eintragen von Notizen in eine Tabelle
- Nacherzählung eines Hörtextes
- anfertigen einer Zusammenfassung

- **Leseverstehen und Sprechen**

- lautes Vorlesen eines Textes
- mündliche Zusammenfassung der Textinhalte
- mündliche Stellungnahme zu den Textinhalten
- mündliches Nacherzählen
- mündliches Beantworten eines Briefes oder einer Karte (z.B. simuliertes Telefongespräch)

Überprüfung der Teilkompetenzen

Auch die Überprüfung der Teilkompetenzen in isolierter Form ist mit Schwierigkeiten verbunden. Dies betrifft besonders die Trennung von lexikalischer und grammatischer Kompetenz. Sollen Objektivität und Validität gewährleistet sein, bieten sich eher halboffene oder geschlossene Testaufgaben an. Viele der in der folgenden Übersicht genannten Beispiele lassen sich relativ problemlos in Multiple-choice-, Alternativantwort- oder Zuordnungsaufgaben umwandeln.

- **Lexikalische Kompetenz**

- Benennen von Bildinhalten
- umschreiben und Definieren von Wörtern
- nennen von Antonymen oder Synonymem
- ergänzen einer Liste von Wörtern zu einem Sachfeld
- einordnen vorgegebener Wörter in einen Lückentext
- zuordnen von Wort und Bild
- zuordnen zielsprachlicher Wörter zu ihrer muttersprachlichen Entsprechung
- zuordnen von Wörtern und ihren Umschreibung/Definitionen
- ordnen von Wörtern in Kategorie
- markieren eines nicht passenden Wortes in einer Liste

- **Grammatische Kompetenz**
 - ergänzen morphologischer Endungen, Verbformen etc.
 - Auswahl korrekter Ergänzungen aus einer Liste
 - bilden von Sätzen aus ungeordneten Satzteilen
 - transformieren von Sätzen (z. B. Aktiv Passiv; Kombinieren von Einzelsätzen als Haupt- und Nebensatz)
 - markieren von Wortarten, Satzgliedern etc.
 - sortieren von Wörtern/Satzarten in Kategorien (Genus, Kasus, Numerus etc.)
 - bestimmen der kommunikativen Funktion grammatischer Phänomene (z.B. Ordnen einer Liste von Aufforderungen nach Grad der Höflichkeit oder kommunikativen Angemessenheit in einem bestimmten Kontext)
- **Phonologische Kompetenz**
 - Diskriminationsaufgaben (Ankreuzen im Multiple-choice-Verfahren)
 - Identifikationsaufgaben (Ankreuzen im Multiple-choice-Verfahren)
 - Lückendiktat
 - lautes Lesen
 - eintragen gesprochener oder geschriebener Wörter in Spalten
- **Orthographische Kompetenz**
 - Lückendiktat (z.B. Ergänzen von Satzzeichen, Einzelwörtern etc.)
 - Diktat
 - ergänzen lückenhaft geschriebener Sätze (auch im Multiple-choice-Verfahren)
 - Berichtigung fehlerhafter Wörter oder Sätze
 - niederschreiben von Zahlen

Bewertung und Benotung von Tests

Grundlage für die Bewertung von Tests sollte in jedem Fall ein sorgfältig ausgearbeitetes Bewertungsschema sein. Die **Bewertungskriterien** sollten bereits bei der Erstellung des Tests festgelegt werden. Ein solches Schema dient einerseits dazu, die Beurteilungskonstanz zu gewährleisten, bildet andererseits es aber auch eine ideale Grundlage für die anschließende Besprechung des Tests und kann den Lernenden ihre Stärken und Schwächen transparenter machen. Folgende Überlegungen sollten in die Erstellung einer Bewertungsskala einfließen:

- **Lernzielorientierung.** Ein Lernfortschrittstest sollte prüfen, ob das, was im Unterricht angestrebt wurde, auch erreicht worden ist. Die im Bewertungsschema festgelegten Kriterien sollten also diese Ziele des Unterrichts reflektieren. Es können daher bei der Beurteilung nicht durchweg formale Kriterien (z.B. grammatische oder orthographische Korrektheit) angelegt werden. Diese werden sicherlich bei der Bewertung von Tests zu einzelnen Teilkompetenzen dominieren. Bei der Überprüfung der Fertigkeiten rücken dagegen funktionale Kriterien (z.B. Verständlichkeit) in den Vordergrund.
- **Gewichtung.** Tests wie auch Bewertungsschema sollten ebenfalls die Schwerpunkte des Unterrichts reflektieren. Wurden also in einer Unterrichtseinheit vorwiegend die rezeptiven Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen geübt, so darf sich die Bewertung nicht ausschließlich auf die Leistung im produktiven Bereich (z.B. Schreiben) beziehen. So könnten zum Beispiel 75% der zur Verfügung stehenden Punkte auf rezeptive Aufgaben und nur 25% auf den schriftlichen Ausdruck entfallen. Das Problem der Gewichtung bezieht sich auch auf die Bewertung einzelner Aufgaben. In der Regel besteht ein Test aus einer Kombination verschiedener Aufgabentypen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. So stellt eine offene Aufgabe sicherlich höhere Anforderungen als

eine Multiple-choice-Aufgabe, bei der der Lerner auch durch Raten Punkte sammeln kann.

- **Differenzierung.** Jeder Test sollte so beschaffen sein, dass er sowohl leistungsstarken als auch leistungsschwächeren Schülern einer Lerngruppe die Möglichkeit gibt, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Tests sollten also eine gewisse Progression enthalten und sowohl leichtere als auch schwerere Aufgaben enthalten, beziehungsweise Aufgaben stellen, die jeder Kandidat, auf einem niedrigeren Niveau zumindest teilweise bewältigen kann. Diese Differenzierung muss sich auch in der Bewertungsskala niederschlagen, die eine möglichst präzise Beschreibung des Leistungsspektrums auf unterschiedlichen Niveaus enthalten sollte.

Zur Verdeutlichung des oben Gesagten werden im Folgenden zwei mögliche Bewertungsraster für die Beurteilung sprachproduktiver Leistungen wiedergegeben sowie eine tabellarische Übersicht zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch, die mögliche Bewertungskriterien und die mögliche Gewichtung einzelner Testkomponenten veranschaulichen soll.

BEWERTUNG DES SCHRIFTLICHEN AUSDRUCKS

<p>A. Kommunikative Angemessenheit</p> <p>4 Punkte: Die Kommunikation ist im Hinblick auf Information und Tonlage ohne Einschränkung gelungen. Der Schreiber erreicht (entsprechend der Vorgabe und den Leitpunkten) sein kommunikatives Ziel völlig.</p> <p>2 Punkte: Die Kommunikation ist insgesamt noch gelungen, aber sie ist an einigen Stellen gestört (Anrede, Schlussformel und/oder gelegentlich falsches Register und/oder unzureichende Information zu zwei [von fünf] Leitpunkten). Der Schreiber wird aber dennoch eine (der Vorgabe entsprechende) briefliche Kommunikation mit dem Adressaten erreichen. (Bestehensgrenze: 2 Punkte)</p> <p>1 Punkt: Die Kommunikation ist durch Verstöße gegen die Tonlage und/oder unzureichende Information zu drei Leitpunkten sehr gestört. Die Erwartungen des Adressaten und/oder das Ziel des Schreibers (entsprechend der Vorgabe und den Leitpunkten) werden nicht mehr erreicht.</p>
<p>B. Sprachliche Richtigkeit</p> <p>6 Punkte: Der Brief enthält keine oder nur einige wenige Fehler in Lexik, Syntax, Morphologie und Orthographie (und die wenigen Fehler beeinträchtigen das Verständnis in keiner Weise).</p> <p>3 Punkte: Der Brief enthält mehrere lexikalische und/oder morphosyntaktische und/oder orthographische Fehler, die jedoch das Verständnis nicht oder höchstens an einigen wenigen Stellen beeinträchtigen. (Bestehensgrenze: 3 Punkte)</p> <p>2 Punkte: Der Brief enthält so viele lexikalische und/oder morphosyntaktische und/oder orthographische Fehler, daß das Verständnis stark beeinträchtigt wird.</p>

(Bolton 1991: 125ff.)

BEWERTUNG DES MÜNDLICHEN AUSDRUCKS

Inhaltliche Angemessenheit	2,0 Punkte	Die Antwort ist inhaltlich voll angemessen.
	1,5 Punkte	Die Antwort ist inhaltlich angemessen.
	0,5 Punkte	Es besteht zwar ein Bezug zur Frage, aber die Antwort ist inhaltlich nicht angemessen.
	0 Punkte	Die Antwort läßt keinen Bezug zur Frage erkennen.
Wortschatz	2,0 Punkte	Der Wortschatz ist der Aufgabe voll angemessen und der Kandidat kann fehlende Begriffe angemessen umschreiben.
	1,5 Punkte	Der Wortschatz ist der Aufgabe angemessen und der Kandidat kann fehlende Begriffe annähernd umschreiben.
	0,5 Punkte	Der Wortschatz ist der Aufgabe nur teilweise angemessen.
	0 Punkte	Der Wortschatz ist der Aufgabe nicht angemessen.
Grammatik	2,0 Punkte	Die Antwort ist weitgehend fehlerfrei.
	1,5 Punkte	Die Antwort enthält eine Reihe von Fehlern, die jedoch die Kommunikation nicht stören.
	0,5 Punkte	Die Antwort ist aufgrund der Fehler nicht ausreichend klar. Das Verständnis kann nur durch Nachfragen gesichert werden.
	0 Punkte	Die Antwort ist aufgrund der Fehler unverständlich.
Gesprächsfähigkeit	2,0 Punkte	Gute Gesprächsfähigkeit; fast ohne Zusatzfragen des Prüfers.
	1,5 Punkte	Befriedigende Gesprächsfähigkeit; gelegentliche Zusatzfragen des Prüfers.
	0,5 Punkte	Eine befriedigende Gesprächsfähigkeit wird nur durch wiederholte Zusatzfragen des Prüfers erreicht.
	0 Punkte	Auch nach wiederholten Zusatzfragen des Prüfers kommt keine befriedigende Gesprächsfähigkeit zustande.
Aussprache und Intonation	2,0 Punkte	Aussprache und Intonation weisen keine wesentlichen Abweichungen von gesprochener Standardsprache auf.
	1,5 Punkte	Aussprache und Intonation weisen Abweichungen von gesprochener Standardsprache auf, die aber die Verständlichkeit nicht beeinträchtigen.
	0,5 Punkte	Aussprache und Intonation weisen stärkere Abweichungen von gesprochener Standardsprache auf, die das Verständnis erschweren (und z.B. erhöhte Konzentration erfordern).
	0 Punkte	Aussprache und Intonation weisen starke Abweichungen von gesprochener Standardsprache auf, die das Verständnis stark erschweren oder stellenweise unmöglich machen.

(Bolton 1991: 141ff.)

Benotung

Die Vergabe von Punkten oder Prozentzahlen zu einzelnen klar definierten Teilkomponenten ergeben ein differenzierteres Leistungsprofil als eine Globalnote für den gesamten Test, da die Leistungen eines einzelnen Lerner in verschiedenen Fertigungs- und Kompetenzbereichen stark voneinander abweichen können. Insofern treten Stärken und Schwächen einzelner Lerner deutlicher hervor, was gezieltere Hinweise für die Weiterarbeit geben kann. Dennoch erfordern formale Richtlinien oder auch Traditionen in der Regel, dass das Gesamtergebnis mit einer globalen Ziffernote oder einem Prädikat („sehr gut“, „gut“, „befriedigend“ ...) benotet wird. Die Diskussion um den Sinn oder Unsinn von Noten im traditionellen Sinne ist keineswegs abgeschlossen. Nicht nur auf der Primarstufe ist die Vergabe von Ziffernoten (im Gegensatz zur verbalen Bewertung) sehr umstritten, und zwar aus den folgenden Gründen:

- Einerseits sind Ziffernoten, wie bereits erwähnt, inhaltlich wenig aussagekräftig. Die Note sagt nichts aus über die geprüften Lerninhalte und das objektive Sprachvermögen. In der Regel gibt sie lediglich Auskunft über den Lernstand eines Lerner in Relation zur jeweiligen Lern- oder Testgruppe.
- Eine globale Ziffernote gibt dem Lerner keine Hinweise auf die Ursachen und Bereiche seines Versagens und eröffnet somit keine Wege zur gezielten Fehlertherapie.
- Untersuchungen haben weiterhin gezeigt, dass die für eine Schülerarbeit vergebene Note von Bewerter zu Bewerter recht unterschiedlich ausfallen kann, dass sie also oft nur subjektive Erwartungen widerspiegelt (vgl. Macaire 1998: 10ff.).
- Noten haben psychologische Auswirkungen auf den Lerner. Eine negative Bewertung bedeutet immer ein Misserfolgserlebnis und kann die Lernmotivation nachteilig beeinflussen.

Bis jetzt ist diese Tradition der Notengebung so fest verankert, dass der Lehrer vor der Qual der Entscheidung steht. Besonders schwierig ist dabei die Festlegung der Grenze zwischen einer noch ausreichenden und einer nicht mehr ausreichenden Leistung, also zwischen „bestanden“ und „nicht bestanden“. Hierfür gibt es keine allgemein verbindlichen Kriterien. Orientierungshilfe können hier bestenfalls die Konventionen standardisierter Prüfungen geben, wie zum Beispiel das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Dieses setzt ein Minimum von 60% der maximal erreichbaren Punktzahl als Bestehensgrenze fest. Auf dieser Grundlage wird die Graduierung der übrigen Noten rein mathematisch festgelegt, wobei die Größe der Notenschritte etwa gleich ist (vgl. Schmidt 1996: 363):

60–70 % bestanden

70–80 % befriedigend bestanden

80–90 % gut bestanden

90–100 % sehr gut bestanden

Was dieses Bewertungsschema nicht mitberücksichtigt, ist, dass die erreichte Punktzahl auch vom Schwierigkeitsgrad eines Tests abhängen kann. Ein zu schwer gestellter Test kann zum Beispiel auch bei guten Schülern zu einer mangelhaften Leistung führen, ein zu leichter Test zu überdurchschnittlichen Ergebnissen bei schwachen Lernern. Das rigide Festhalten an einem solchen Bewertungsschema trägt in solchen Fällen also wenig zu einer differenzierenden Beurteilung von Schülerleistungen bei. Theoretisch bestünde auch die Möglichkeit, die Notenschritte unterschiedlich groß zu fassen, so dass zum Beispiel für die Klassifizierung „befriedigend bestanden“ Grenzen von 65–80 %, für die oberste Kategorie „sehr gut bestanden“ dagegen engere Grenzen festgelegt werden, z.B. 95–100 %.

Selbsteinschätzung, Selbstkontrolle, Selbsteinstufung: Selbstevaluation/self-assessment

Das *self-assessment* (Selbsteinschätzung, Selbstkontrolle, Selbsteinstufung) lässt sich innerhalb von Konzepten der Lernerzentrietheit lokalisieren, die eine aktive Involviertheit von Lernern in allen Phasen des Lernens fordern und ist als zentrales Element moderner Unterrichtsführung zu sehen (Weskamp 2003). Dem Schüler wird mehr Eigenverantwortung und Individualität zugesprochen und weniger leicht messbare Lernziele wie Lerntechniken oder affektive Elemente werden verstärkt angestrebt und neue Evaluationsverfahren erprobt, die den Lerner dazu anleiten, sein individuelles Lernwachstum und die Effizienz seiner Lernstrategien und -techniken selbst einschätzen und gegebenenfalls verbessern zu können. „Das self-assessment ist eng verwandt mit der Selbstbeobachtung (self-monitoring), die ein internes Feedback während des Lernprozesses liefert, während im self-assessment sprachliche Fertigkeiten und Vorgehensweisen eher retrospektiv eingeschätzt werden. [...] Aus psycholinguistischer Sicht ist self-assessment als metakognitive Strategie zu beschreiben.“ (Weskamp 2003: 382ff.)

Piepho (1998: 27) definiert als allgemeines Ziel eines solchen Evaluationsprozesses „die Entwicklung der Schüler/innen zu bewussten, kompetenten und kritischen Lernenden, die Lernprozesse erkennen und initiieren, Schwächen (auch des Lehrmaterials und des Unterrichts) durchschauen und sich ernst genommen fühlen“.

Das heißt konkret:

- „Die Lernenden sollen zunächst damit vertraut werden, ihre eigene Lernweise zu beobachten und zu notieren, wie sich diese im Verlauf eines Kurses oder eines Schulabschnitts entwickelt.
- Sie sollen dadurch erkennen, welche Fertigkeiten, Tätigkeiten und Aufgaben ihnen leichtfallen, welche ihnen Schwierigkeiten bereiten.
- Sie sollen lernen, mit den Blockaden und Problemen fertig zu werden, gezielt Rat einzuholen und zu üben.
- Sie sollen ihre Arbeitsergebnisse als Dokumente ihrer Lerngeschichte sammeln, sichten und Fortschritte selbst erkennen.
- Sie sollen bewußt registrieren, welche partnerschaftlichen oder kollektiven Arbeitsformen ihnen liegen, Selbstbewusstsein, Selbsterkenntnis und Erfolg bringen oder in welchen Fällen sie lieber für sich allein arbeiten.
- Sie sollen feststellen, wie und wann sie über bestimmte Ausdrucksmittel, Formen und Gesetzmäßigkeiten der Zielsprache verfügen.“ (Piepho 1998: 27)

Im Folgenden wird zur Veranschaulichung eine Auswahl entsprechender Fragebögen aus dem zitierten Artikel wiedergegeben:

Name: _____

Datum: _____

Wie lerne ich eigentlich am besten?

Bitte ankreuzen

I. 1. Ich lerne am meisten von dem, was ich mit meinen Augen als Bild gesehen habe.	
Ich lerne am meisten von dem, was ich mit meinen Ohren vom Tonband, im Unterricht gehört habe.	
Ich lerne am meisten von dem, was ich selbst durch Gesten, Bewegungen, Handlungen dargestellt oder nachgemacht habe.	
2. Ich lerne am besten, wenn ich Wörter, Wort-Bildzusammenstellungen, Sätze gesammelt habe.	
Ich lerne am besten, wenn ich genau verstanden, analysiert, erklärt bekommen habe, um was es geht.	
Ich lerne am besten, wenn ich etwas mit anderen zusammen tun, mich produzieren, agieren kann.	
Ich lerne am besten, wenn ich klare Anweisungen und Regeln dazu bekomme, was ich tun soll.	
II. 1. So fällt mir Lernen leicht:	
wenn ich für eine Prüfung, eine Testarbeit lernen muss	
wenn ich beim Lernen Musik hören kann	
wenn ich allein und ungestört arbeiten kann	
wenn ich mit Partnern, in der Gruppe arbeite	
wenn ich genau erfasst habe, warum, zu welchem Zweck ich etwas lernen soll	
wenn mein(e) Lehrer(in) oder mein(e) Kursleiter(in) streng ist	
wenn ich für meine Lernleistung gelobt werde	
wenn man mir sehr genau erklärt, was ich wie zu tun habe	
wenn	
.....	
.....	
2. Ich verstehe Gedrucktes am besten,	
wenn mir jemand den Text vorliest	
wenn ich den Text allein still durchlesen kann	
wenn es gute Bilder zu dem Text gibt	
wenn ich den Text laut vorlesen kann	
wenn mir jemand die mir unbekanntes Wörter erklärt	
wenn ich mir die Wörter aufschreibe, die nach meiner Meinung für den Inhalt wichtig sind	
wenn mich der Inhalt des Textes interessiert	
wenn ich den Text auf Anhieb verstehe	
wenn ich den Text übersetze	
wenn ich eine spezielle Aufgabe zu bearbeiten/zu lösen habe	
wenn	
.....	
.....	

Planung: Wie lerne ich am besten?

Ich lerne Wörter,	gut	schlecht
a. wenn ich die Wörter ... mal schreibe		
b. wenn ich die Wörter im Gespräch höre		
c. wenn ich die Wörter aufschreibe und aufhänge		
d. wenn ich die Wörter gebrauche		
e. wenn ich sie für eine Prüfung lernen muss		
f. wenn mich jemand abfragt		
g. wenn		
Ich lerne Grammatik,	gut	schlecht
a. wenn ich die Regel selbst schreibe		
b. wenn ich eine Regel komisch finde		
c. wenn ich die Regeln aufschreibe und aufhänge		
d. wenn ich für eine Prüfung lernen muss		
e. wenn jemand meine Grammatikfehler korrigiert		
f. wenn ich Übungen machen muss		
g. wenn		
Stimmt das für mich?	ja	nein
a. Wenn ich etwas gut verstehe, bin ich glücklich.		
b. Oft kann ich mich nicht konzentrieren.		
c. Manchmal möchte ich an der frischen Luft lernen.		
d. Ich lerne gerne allein.		
e. Ich möchte viel mehr meine Fantasie benutzen.		
f. Ich finde Tabellen und Regeln nützlich.		
g. Mich stört, wenn man mich beim Sprechen immer korrigiert.		
Schreibe einen kleinen Text über dein Lernverhalten!		
Wo lernst du am besten? Wann? Wie? Was stört dich beim Lernen? Was machst du gern? Was nicht? Was möchtest du mehr machen? Was weniger?		

Self-assessment ist auf verschiedenen Ebenen zu realisieren. In der Fachliteratur werden zwei grundlegende Typen von self-assessment unterschieden: *globales self-assessment* und *task-based self-assessment* (auf Aufgaben hin orientierte Selbstbeurteilung).

- **Globales self-assessment** bezieht sich in der Regel auf die Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprachen und Schreiben und der Lerner schätzt sich dabei auf einer Skala (z.B. 1–10) oder anhand einer *Kann ich/Kann ich nicht-Checkliste* ein (z.B. „Ich kann jemandem erzählen, wann und wo ich geboren wurde.“). Die „Kann-Beschreibungen“ sind im Europäischen Sprachenportfolio ausführlich formuliert.
- **Task-based self-assessment** bildet einen festen Bestandteil des Unterrichts mit dem Ziel, den Lernerfolg durch die Sammlung von Erfahrungen und durch die Bewertung des eigenen Lernens zu verbessern. Als Verfahren können hier auch Fragebögen verwendet werden, die auf unterschiedliche Aspekte fokussieren (z.B. Vokabeln lernen, gezielte Verwendung von Körpersprache, Sensibilisierung für kulturelle Eigenarten etc. – siehe die Tabelle oben).

Das self-assessment wird durch die sog. **peer evaluation** ergänzt, in der Schüler andere Schüler beurteilen, und die gemeinsame Evaluation eines Handlungsproduktes durch alle beteiligten Gruppenmitglieder. (Weskamp 2003: 383)

Aufgaben

1. Entwerfen Sie eine Multiple-Choice-Testaufgabe zur Überprüfung des Leseverstehens.
2. Finden Sie einige Texte, die zur Überprüfung des Hör- und Leseverstehens mittels pantomimischer Testaufgaben geeignet sind.
3. Gestalten Sie eine exemplarische Testaufgabenstellung zur Überprüfung des kommunikativ orientierten Schreibens (z.B. eine Beschwerde).
4. Nennen Sie Funktionen der Evaluation: a) für die Schüler, b) für die Lehrer.
5. Ist Ihrer Meinung nach das *Peer-Evaluation-Verfahren* im Fremdsprachenunterricht ganz neu? Haben Sie diese Form während Ihres Unterrichtspraktikums im Deutschunterricht beobachten können? Welche sind Ihre persönlichen Erfahrungen mit *peer evaluation*?
6. Tauschen Sie sich über eigene Erfahrungen mit Selbstevaluation aus z.B. bei der Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio, dem Instrument zur Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstevaluation.
7. Wird das Europäische Sprachenportfolio im Deutschunterricht eingesetzt? (Reflexion des Unterrichtspraktikums).
8. Erstellen Sie in Gruppen einen Test für eine Lehrwerkktion für eine Leistungsstufe. Vergleichen Sie die Gruppenergebnisse.
9. Analysieren Sie ausgewählte gängige Lehrwerke im Hinblick auf die Aufgaben zur Selbsteinschätzung der sprachlichen Leistungen und der Reflexion des eigenen Lernprozesses.

Literatur

- ALBERS, H.-G., BOLTON, S. (1995): *Testen und Prüfen in der Grundstufe*. Fernstudieneinheit 7. Berlin und München: Langenscheidt.
- BOHN, R. (1996): Schreiben. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 103–128.
- BOLTON, S. (1991): *Probleme der Leistungsmessung*. Fernstudieneinheit (Erprobungsfassung). Kassel, München, Tübingen 1991.
- DOYÉ, P. (1991): Funktionen und Formen der Leistungsmessung. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 226–231.
- DOYÉ, P. (1988): *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- KAST, B. (1998): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit. München: Langenscheidt.
- MACAIRE, D. (1998): Die Not der Noten. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 19, S. 40–43. *Übungsmaterialien zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch. Mittelstufe*. (1997): Wien: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch Prüfungszentrale.

- MORFELD, P. (2003): Sprachenportfolio. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 387–390.
- SCHMIDT, R. (1996): Tests und Prüfungen. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 353–396.
- PIEPHO, H.-E. (1998): Wie lerne ich am besten? *Fremdsprache Deutsch* Heft 19, S. 27–31.
- VOLLMER, H.-J. (1991): Leistungsmessung. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 222–226.
- WESKAMP, R. (2003): Self-assessment/Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 382–384.

Weiterführende Literatur

- ARRAS, U. (2007): *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr Verlag.
- ANDRÁŠOVÁ, H. (2000/2001): K sebehodnocení žáků v hodinách cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 44, Nr. 2, S. 49–50.
- BOHUSLAVOVÁ, L., JANÍKOVÁ, V., TÁBORSKÁ, J., SLÁDKOVÁ, V. (2004): *Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty v České republice*. Praha: Scientia.
- BOHUSLAVOVÁ, L., JANÍKOVÁ, V., LIPTÁKOVÁ, Z., ŠPRUNGLOVÁ, V., TÁBORSKÁ, J. (2002): *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11–15 let v České republice*. Praha: Scientia.
- HENRICI, G. et al. (2001): *Leistungsmessung und Leistungsevaluation. Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Tübingen: Narr Verlag.
- JANÍKOVÁ, V. (1994/1995): Testování v komunikativní výuce němčiny. *Cizí jazyky*. 38, Nr. 3–4, S. 119–124.
- JANÍKOVÁ, V. (1994/1995): Testování v komunikativní výuce němčiny. *Cizí jazyky*. 39, Nr. 1–2, S. 23–24.
- MACHT, K. (1998): Aufgaben als Bewertungsinstrumente. In TIMM, J.P. (ed.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, S. 366–378.
- PERCLOVÁ, R. (2001): *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11–15 let v České republice*. Praha: Fortuna. Nr. 1–2, S. 23–24.
- TSCHIRNER, E. (2001): Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz. *Fremdsprachen lehren und lernen*. Heft 30, S. 87–115.

17. Fehler und Fehlerkorrektur

Fehler sind ein nahezu unvermeidlicher Bestandteil eines jeden Lernprozesses. In der Regel werden sie von Lehrenden wie Lernenden negativ bewertet. Die Forschung nimmt jedoch einen etwas neutraleren Standpunkt ein und schreibt den Fehlern auch positive Seiten zu (vgl. Schmidt 1996: 331ff.). So können Fehler:

- Ausdruck und Folge von Experimentierfreudigkeit und Mut zur Hypothesenbildung auf der Grundlage von bereits Gelerntem sein,
- den Lernprozess fördern, wenn sie als Hinweise auf vorhandene Defizite verstanden werden und entsprechendes Korrekturverhalten kann Wege zu ihrer Behebung aufzeigen.

Betrachtet man den Spracherwerb als einen Prozess der allmählichen Konstruktion und Etablierung eines sprachlichen Regelsystems im Kopf der Lernenden, so sind Fehler etwas ganz Natürliches und Unvermeidbares. Dies betrifft nicht nur den Fremdspracherwerb, sondern ist auch beim Erlernen der Muttersprache zu beobachten.

Fehlerursachen

Inwieweit die Fehlerursachen im muttersprachlichen und im Fremdspracherwerb vergleichbar oder gar identisch sind, ist bis heute nicht eindeutig geklärt. In der breiten Palette der Spracherwerbstheorien werden in diesem Zusammenhang insbesondere drei Hypothesen diskutiert (mehr dazu Kap. 3):

- **Die Kontrastivitätshypothese.** Die Vertreter dieser Hypothese gehen davon aus, dass in den Fällen, wo sich Mutter- und Zielsprache strukturell gleichen, kaum Fehler auftreten. Bei Unterschieden hingegen (z.B. Wortstellung, Kasus etc.) besteht die Gefahr eines Transfers muttersprachlicher Strukturen auf die Zielsprache. Diese Fehler werden als *Interferenzfehler* bezeichnet (z.B.: „Ich habe 15 Jahre.“ statt: „Ich bin 15 Jahre alt.“).
- **Die Identitäts-Hypothese.** Diese These geht davon aus, dass beim Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache ähnliche Stadien durchlaufen werden wie beim Erlernen der Muttersprache. Der Fremdspracherwerb wird als ein aktiver, kreativer und kognitiver Prozess verstanden, bei dem die Fehler als notwendige Entwicklungsstadien angesehen sind. Fehler entstehen also nicht aus der Übertragung von der Muttersprache auf die Zielsprache, sondern sind intralingualer Art, d.h. sie resultieren aus Übertragungen von sprachlichen Erscheinungen innerhalb der Zielsprache. Zu nennen wären hier als Fehlerquelle insbesondere:
 - *die Übergeneralisierung* (z.B. „Ich hatte keine Problemem.“),
 - *die Simplifizierung* (z.B. „Ich kann nicht kommen, weil ich habe keine Zeit.“)
 - *die Regularisierung* (z.B. „Ich gehe in die Schule.“).
- **Die Interlanguage-Hypothese.** Nach dieser Theorie durchläuft der Lerner im Fremdspracherwerbsprozess verschiedene sprachliche Zwischenstadien, sogenannte *Interimsprachen*. Anhand des ihm zur Verfügung stehenden Sprachmaterials entwickelt der Lerner durch Rekonstruktion und Hypothesenbildung ein Bewusstsein von den Gesetzmäßigkeiten der Sprache. Die Lernaltersprache befindet sich also in einem kontinuierlichen Umarbeitungsprozess. Je nachdem wie weit dieser Prozess fortgeschritten ist, treten Fehlertypen auf, die auch beim Mutterspracherwerb zu beobachten sind, wie etwa Übergeneralisierungen.

Weiterhin können Fehler auf *psychisch-physische* Faktoren (z.B. Stress, Müdigkeit) oder auch *Interferenzen aus anderen zuvor gelernten Fremdsprachen* zurückgeführt werden.

Fehlerklassifizierung und -qualifizierung

Fehler bezeichnen allgemein formuliert einen Verstoß gegen ein Normensystem. Bezogen auf das Sprachenlernen kann dies das sprachliche Regelsystem (Sprachrichtigkeit: phonologisch, morpho-syntaktisch, lexiko-semantisch), aber auch sprachliche Konventionen (Register, pragmatische/kommunikative Unangemessenheit) betreffen.

Betrachtet man Fehler als Indikatoren für den Sprachstand des Lerners, können weiterhin unterschieden werden:

- **Performanzfehler.** Hierbei handelt es sich um Verstöße, die vom Lerner erkannt werden können. Edge (1989, zit. in Kleppin 1998) bezeichnet diese Fehler auch als *slips* (Ausrutscher). Es handelt sich dabei um Fehler, die der Lerner selbst korrigieren kann, wenn seine Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird, also so genannte *mistakes* (unangemessene Äußerungen, also Normverstöße) und *lapses* (Versprecher).
- **Kompetenzfehler.** Kompetenzfehler sind Fehler, die der Lerner nicht selbst korrigieren kann, bei denen es sich also um tatsächliche Defizite im sprachlichen Vermögen des Lerners handelt. Diese lassen sich wiederum untergliedern in so genannte *errors* (Irrtümer), also Fehler, die der Lerner nicht machen sollte, weil der Stoff im Unterricht schon behandelt wurde, und *attempts* (Versuche), d.h. Fehler in Bereichen, die noch nicht im Unterricht behandelt wurden, in denen der Lerner sich also noch nicht korrekt ausdrücken kann (vgl. Kleppin 1998).

Von Bedeutung ist fernerhin die Qualifizierung der Fehler in „schwere“ oder „leichte“ Fehler, „intelligente“ oder „dumme“ Fehler. In einem kommunikativen Unterricht, dessen Leitziel die kommunikative Kompetenz ist, wird sicher ein Fehler, der die Kommunikation behindert, als schwerer einzustufen sein als ein Fehler, der ausschließlich die Sprachrichtigkeit (z.B. Adjektivendungen, Genus) betrifft. Als „*intelligente*“ Fehler ließen sich Fehler bezeichnen, die zwar tatsächlich inkorrekt sind, aber ein Verständnis des Sprachsystems verraten, wie z.B. „Ich bin nach Hause gegeht.“ Die Form „gegeht“ existiert zwar nicht, der Schüler hat aber unter Beweis gestellt, dass er die Bildungsweise des Perfekts im Prinzip verstanden hat. Als wie schwerwiegend ein Fehler eingeordnet wird, wird sich sicherlich auch nach dem jeweiligen Lernniveau richten.

Fehlerkorrektur

Bezüglich der Art und Häufigkeit der Fehlerkorrektur existiert eine Vielzahl von Rezepten und Empfehlungen, die sich nur schwer verallgemeinern lässt. Es erheben sich insbesondere die folgenden Fragen:

- **Was soll oder muss korrigiert werden?** Im schriftlichen Bereich wird man sicher pedantischer und mehr korrigieren als im mündlichen. Aber auch hier hängt es davon ab, was bereits gelernt wurde oder welcher Natur die schriftliche Aufgabe ist. So wird generell empfohlen, bei kreativen Aufgabenstellungen sparsam mit Korrekturen umzugehen. Aber auch im mündlichen Bereich wird es davon abhängen, was konkret geübt wird. Im freien Sprechen wird allgemein eine größere Fehlertoleranz empfohlen als bei Übungen, die ein spezifisches Phänomen einüben.
- **Wer soll wen korrigieren?** Es ist nicht nötig, dass nur der Lehrer korrigiert. Die Korrektur kann entweder von dem betreffenden Schüler selbst oder auch von den Mitschülern vorgenommen werden.
- **Wie soll korrigiert werden?** Auch hier bestehen verschiedene Möglichkeiten: Die Korrektur kann verbal oder nonverbal sein, durch verbale oder nonverbale zusätzliche

Hilfen unterstützt werden, die korrekte Form kann vom Lehrer oder einem Mitschüler gegeben werden, es können sich Erklärungen an die Korrektur anschließen.

- **Wann soll korrigiert werden?** Auch diese Frage lässt sich je nach der jeweiligen Unterrichtssituation und Zielsetzung unterschiedlich beantworten. Es kann direkt nach der fehlerhaften Äußerung, am Ende eines Lernerbeitrags, nach einer Betrachtungsphase, die entweder die Selbstkorrektur oder Fremdkorrektur durch Mitlerner einleiten kann, oder in einer besonderen Korrekturphase (unter Umständen auch in einer späteren Unterrichtsstunde) korrigiert werden oder auch gar nicht.

Welche Verhaltensvariante bei einer Korrektur jeweils gewählt wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie zum Beispiel:

- Art der Aufgabenstellung (offen oder geschlossen) und ihrer Zielsetzung (freies Sprechen oder grammatische Drillübung),
- die jeweilige Lernstufe der Zielgruppe. Heyd (1991) weist mit Recht darauf hin, dass es unproduktiv ist, „Fehler ausschließlich an den Normen der Zielsprache zu messen“. Vielmehr sollte bei der Fehlerbewertung die jeweilige Stufe der Interimsprache berücksichtigt werden. Sie schlägt daher vor, nur die Fehler zu korrigieren, die für die jeweilige Sprachstufe relevant sind, dass man also „auf der
 - Stufe 1 (bei Anfängern) nur die Fehler korrigiert, die die Kommunikation beeinträchtigen;
 - Stufe 2 (einem mittleren Niveau) allmählich weitere Fehler korrigiert, die auf dieser Interimsprachstufe nicht mehr vorkommen sollten, und die Korrektur nachträglich begründen, wobei der Anteil der begründeten Selbstkorrekturen des Lernalters langsamsteigt;
 - Stufe 3 (Fortgeschrittene) die Fehlerkorrektur fast ausschließlich der begründeten Selbstkorrektur des Lernalters überlässt.“ (Heyd 1994: 232ff.)

Nicht zuletzt soll erwähnt werden, dass auch die affektive Ebene eine große Rolle spielt. Korrekturen können sowohl ermutigen als auch entmutigen, je nach Persönlichkeit des Schülers und seinem Verhältnis zum Lehrer oder zu den Mitlernern. Auf jeden Fall sollten Korrekturen als „affektiv positives und kognitives Feedback“ (vgl. Kleppin 1994: 139) verstanden werden. Trotzdem mag sich der einzelne Schüler – bei allen Bemühungen des Lehrers – bloßgestellt und kritisiert fühlen. Es muss mit den Schülern über Vorerfahrungen und Ängste in Bezug auf Fehlerkorrektur gesprochen werden.

Fehlertherapie

Wie bereits angedeutet sind Fehler ein notwendiger Bestandteil des Lernprozesses und die gezielte Auseinandersetzung mit ihnen kann das Weiterlernen stimulieren. Voraussetzung dafür ist, dass Fehler und ihre Ursachen im Unterricht thematisiert und ins Bewusstsein der Lernenden gerufen werden. Um diese Prozesse zu fördern, sollte man es also nicht bei der simplen Fehlerkorrektur bewenden lassen. Es stellt sich also die Frage, was sich an die Korrektur anschließen sollte. Auch hier bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Der Lehrende kann unter anderem

- den betroffenen Lerner (oder mehrere Lerner) die korrigierte Äußerung wiederholen lassen,
- Erklärungen zur Korrektur geben,
- Erklärungen von der Lerngruppe erbitten,
- zusätzliche Übungen oder Hilfen anbieten,
- die Fehlerursachen thematisieren (zum Beispiel Vergleich mit der Muttersprache),
- die Schwere des Fehlers aus kommunikativer Sicht thematisieren.

Auch hier ist die Entscheidung abhängig von verschiedenen Faktoren wie zum Beispiel den intellektuellen Fähigkeiten der Lerngruppe und ihrem altersspezifischen Abstraktionsvermögen.

Übungen zum bewussten Umgang mit Fehlern

- Die Schüler bearbeiten eigene Texte.
- Die Arbeiten werden ausgetauscht (Mitschüler-Korrektur).
- Alle Schüler bearbeiten denselben Text (z.B. Partnerarbeit).
- Die Schüler wählen aus eigenen Arbeiten fehlerhafte Sätze aus, die sie auf ein Blatt Papier schreiben.

Fehleridentifizierung

- Schülertexte werden abgesammelt und wieder verteilt (anonym), die Schüler korrigieren sie.
- In einer Arbeit geben wir nur die Anzahl der Fehler an und lassen die Schüler herausfinden, wo die Fehler sein könnten.
- Eine Arbeit wird ausgewählt. Die fehlerhafte Version und eine vom Lehrer erstellte fehlerfreie Version werden in Kleingruppen verteilt. Die Schüler streichen die Fehler an und diskutieren, um welche Fehler es sich handelt.

(Selbst)Korrekturen

- Eine ausgewählte korrigierte Arbeit wird in Kleingruppen verteilt. Die Schüler sehen sich sie an und stellen Fragen an den Lehrer.
- Verbale Aufforderungen zur Selbstkorrektur:
 - signalisieren, dass ein Fehler vorkommt,
 - den Fehlerort kennzeichnen (z. B. durch explizite Wiederholung des Fehlers),
 - einen Hinweis zur Art des Fehlers oder zur möglichen Ursache geben.
- Nonverbale Aufforderungen zur Selbstkorrektur:
 - darauf hinweisen, dass ein Fehler vorliegt (z.B. durch Kopfschütteln, zusammengezogene Augenbrauen, erhobenen Zeigefinger, ein „Victory-Zeichen“ bei Umlauten, das Hände-Kreuzen bei Inversion etc.).

Ursachenforschung

- In Gruppen wird eine Arbeit mit Fehlermarkierungen verteilt und die Schüler sollen herausfinden, warum diese Fehler möglicherweise gemacht wurden.
- Die Schüler suchen in ihren Arbeiten z.B. 10 Sätze mit „interessanten“ Fehlern aus, die sie auf ein Blatt Papier schreiben. Die Blätter werden mit einem Partner ausgetauscht. Die Partner sollen im Gespräch herausfinden, welche Ursachen zu den Fehlern geführt haben können.

Fehlereinschätzung

- Die Schüler erhalten ihre eigenen korrigierten Arbeiten zurück und sollen versuchen, ihre Fehler nach folgenden Kriterien zu klassifizieren:

Ein Fehler, bei dem ich eigentlich überzeugt war, dass es richtig war.
Ein Fehler, den ich selbst gut hätte korrigieren können, wenn man mich bei der Arbeit darauf hingewiesen hätte.
Ein Fehler, der für mich ganz einfach nicht vermeidbar war.
Ein Fehler, der absolut nicht nötig war.
Ein Fehler, der mir eigentlich viel besser gefällt als der korrekte Ausdruck.

(vgl. Knapp-Potthoff 1987)

Fehlerkennzeichnung

Die Korrektur schriftlicher Arbeiten enthält größere Möglichkeiten als die mündlicher, den einzelnen Schüler gezielt zur Selbstkorrektur und Weiterarbeit an individuellen Teilleistungsschwächen anzuleiten. Eine Fehlerkennzeichnung nur durch Unterstreichen der Fehler ist in dieser Hinsicht wenig produktiv.

Voraussetzung für die Selbstkorrektur ist eine entsprechende Kennzeichnung, die den sprachlichen Bereich, an dem weitergearbeitet werden muss, erkennbar macht. Mögliche Korrekturzeichen wären z.B.:

R	Rechtschreibung
W	Wortwahl
A	Ausdruck
Stil	Stil
I	Inhalt
Gen	Genus
Art	Artikel
Pron	Pronomen
Präp	Präposition
Konj	Konjunktion
K	Kasus
Bez	syntaktischer oder semantischer Bezug
F	morphologischer Fehler
T	Tempus
M	Modus
Mv	Modalverb
St	Satzstellung
Sb	Satzbau
Z	falsche oder fehlende Zeichensetzung
√	Fehlen von Elementen
–	überflüssige Elemente, die zu streichen sind

(vgl. Kleppin 1994: 70)

Eine genauere Betrachtung dieser Liste zeigt jedoch, dass allein das Verständnis dieser Kürzel bereits ein beträchtliches Wissen um linguistische Kategorien voraussetzt. Für weniger fortgeschrittene oder jüngere Lerner wird eine einfachere Fehlerkennzeichnung nötig sein. Zu bedenken wäre außerdem der ökonomische Aufwand für den Lehrenden. Die in diesem Zusammenhang vorgeschlagene, optisch sicher attraktive Kennzeichnung in verschiedenen Farben bedeutet für Lehrer eine große zeitliche Belastung, ganz abgesehen davon, dass sie bei den Lernern zu Verwirrung führen könnte.

Aufgaben

1. Welche Korrekturverfahren verwenden die Deutschlehrer beim mündlichen Ausdruck? Sind es auch nonverbale Korrekturen?
2. Probieren Sie folgendes Korrekturverfahren bei einem schriftlichen Test: Korrigieren Sie einen authentischen Schülertest. Zuerst jeder für sich selbst, die Korrekturergebnisse werden dann in Paaren verglichen und im nachhinein im Plenum diskutiert.

Literatur

- HEYD, G. (1991): *Deutsch lehren*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.
- KLEPPIN, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit. Berlin: Langenscheidt,
- KNAPP-POTTHOFF, A. (1987): Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. *Englisch-amerikanische Studien*. Heft 2, S. 205–220.
- SCHMIDT, R. (1996): Fehler. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 331–352.

Weiterführende Literatur

- ANDRÁŠOVÁ, H. (1999/2000): Hodnocení ústního projevu žáků ve výuce cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 43, Nr. 4, S. 134–126.
- BUBENÍKOVÁ, L., KOLLMANNOVÁ, L., SKÁLOVÁ, E. (1975): *Teorie a praxe jazykového testování*. Praha: Academia.
- KÖNIGS, F.-G. (1995): Fehlerkorrektur. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen: Francke Verlag, S. 268–272.

18. Lehrwerkanalyse

Erfolg oder Misserfolg des Fremdsprachenunterrichts werden nicht nur, aber ganz wesentlich durch die Auswahl der Lehr- beziehungsweise Lernmaterialien mitbestimmt. Die Auswahl eines geeigneten Lehrwerks ist ein schwieriges Unterfangen, bei dem verschiedene Faktoren berücksichtigt werden müssen. Zu diesen Faktoren gehören nach Piepho (1979: zit. nach Kast/Neuner 1994: 13):

- **Legitimative Bedingungen:** gesellschaftliche Leitvorstellungen zu Schule und Schulfach;
- **Reflexive Bedingungen:** übergreifende pädagogisch-didaktische Konzepte;
- **Institutionelle Bedingungen:** Lehrpläne; Stundentafeln; Zulassungsvorschriften etc.;
- **Materielle Bedingungen:** Faktoren des Büchermachens; Markt; Preis; Umfang und Ausstattung etc;
- **Konstruktive Bedingungen:** fremdsprachenlerntheoretische Erwägungen;
- **Analytische Bedingungen:** sprachwissenschaftliche, textwissenschaftliche, landeskundliche Faktoren.

Hilfestellung bei der Wahl eines Lehrwerks können sowohl Informationen des Lehrwerkverlegers wie auch Lehrwerkpräsentationen leisten. Aspekte solcher Lehrwerkbeschreibungen sollten sein:

- **Lehrwerkkomponenten:** Moderne Lehrwerke bestehen in der Regel aus mehreren Teilen wie zum Beispiel dem Lehrbuch (Textbuch), einem Arbeitsbuch, einer Lehrerhandreichung und eventuell Glossaren sowie auditiven, visuellen oder audiovisuellen Medien, CD-ROMs, elektronischen Bestandteilen etc.
- **Zielgruppe.** Die Auswahl des Lehrwerks muss nicht nur der Altersstufe, sondern auch dem Sprachniveau und der spezifischen Lernmotivation der Lerner entsprechen. Die Lehrwerkbeschreibung sollte daher auch Hinweise auf die vorausgesetzten sprachlichen und inhaltlichen Vorkenntnisse geben.
- **Lerntheoretische Grundlagen:** Relevant ist weiterhin, ob und in welcher Form in die Konzeption des Lehrwerks neuere lerntheoretische Erkenntnisse eingegangen sind.
- **Lernziele/Lehrplanbezug:** Eine adäquate Lehrwerkbeschreibung sollte nicht nur Hinweise auf die sprachlichen Lernziele, sondern auch die zugrunde liegenden pädagogisch-didaktischen Leitvorstellungen geben. Der Lehrende muss also entscheiden, ob diese den bestehenden Lehrplänen des Landes entsprechen.
- **Lerninhalte/Lernstoff:** Es sollten fernerhin Informationen auf die im Lehrwerk angesprochenen Themenbereiche und das Grammatikpensum angeboten werden.

Eine objektive Entscheidung über die Qualität und Brauchbarkeit eines Lehrwerks erfordert eine detailliertere Analyse als sie eine allgemeine Beschreibung leisten kann. Da die äußeren Faktoren wie z.B. methodische und didaktische Konzeptionen, gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen und entsprechend die Lernzielbestimmungen einem ständigen Wandel unterliegen bzw. sich von Land zu Land und von Zielgruppe zu Zielgruppe unterscheiden, lässt sich zwar kein allgemein verbindlicher Fragenkatalog formulieren, wohl aber allgemeine Kriterien. Das folgende Kriterienraster stützt sich auf zwei in Kast/Neuner (1994: 100ff) dargestellte Muster, den *Stockholmer Kriterienkatalog* sowie die Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. Die angebotenen Fragen haben exemplarischen Charakter und sind beliebig modifizier- und erweiterbar.

- **Aufbau des Lehrwerks**

- **Komponenten:** Aus wie vielen Bänden besteht das Lehrwerk, wie viele Lernjahre werden abgedeckt? Aus welchen Teilen setzt sich das Lehrwerk zusammen (Lehrbuch bzw. Textteil, Arbeitsbuch bzw. Arbeitsteil, Glossar, grammatisches Beiheft bzw. Grammatikteil, audiovisuelle und visuelle Begleitmaterialien, Lösungsschlüssel, Lehrerhandbuch mit/ohne Testaufgaben, PC).
- **Lektionsaufbau:** Folgen die Lehrbuchlektionen vom äußeren Aufbau her einem bestimmten, nachvollziehbaren Muster (z.B. thematisches Bild, Einführungstext, Textaufgaben, Übungen, Grammatikerklärungen). Wie lang sind die Lektionen?
- **Layout:** Äußere Aufmachung und Visualisierung: (Ist die äußere Gestaltung ansprechend und motivierend – z.B. Farben, Schriftbild? Vermitteln das Layout von Texten sowie das Bildmaterial einen Eindruck von Authentizität? Ist die Gestaltung übersichtlich – z.B. Nummerierung der Seiten und Lektionsteile? Werden sprachliche Phänomene – z.B. Grammatik, idiomatische Wendungen etc. visualisiert?)
- **Lehrplanbezug:** Entspricht die Konzeption des Lehrwerks in Hinsicht auf die Lernziele den Vorgaben des Lehrplans?
- **Inhaltskonzeption:**
 1. Zielgruppe: Welche Alters-, Berufs- oder soziale Gruppe wird angesprochen? Welche sprachlichen Vorkenntnisse werden vorausgesetzt?
 2. Themen. Entsprechen die Themen den Bedürfnissen, Interessen und Erfahrungen der Zielgruppe? Fehlen relevante Themen? Sind in die Themenwahl auch landeskundliche Überlegungen eingeflossen? Ist eine thematische Progression erkennbar, d.h. werden Themen auf einem fortgeschrittenen sprachlichen und inhaltlichen Niveau wieder aufgegriffen?
 3. Textsorten und -inhalte: Enthält das Lehrwerk authentische Texte? Werden literarische Texte verwendet? Enthält das Lehrwerk Rollenklischees, z.B. in Bezug auf Geschlechterrollen oder kulturspezifische Eigenschaften? Liegt der Auswahl landeskundlicher Informationen ein plurizentrischer Ansatz zugrunde oder dominiert eine Kultur? Werden regionale Unterschiede mitberücksichtigt?
 4. Grammatik. Ist eine grammatische Progression erkennbar? Entspricht diese Progression den kommunikativen Bedürfnissen der Zielgruppe?
- **Sprache**
 1. Unterrichtssprache: Werden Anweisungen etc. in der Muttersprache oder in der Zielsprache gegeben? Entsprechen deren Formulierungen dem sprachlichen Niveau oder der Abstraktionsfähigkeit der Lernenden? Enthält das Lehrwerk ein zweisprachiges Glossar?
 2. Sprachnormen: Wirkt die Sprache authentisch oder künstlich? Orientiert sich das Lehrwerk an der Schrift- oder Umgangssprache? Vermittelt das Lehrwerk einen Eindruck von der sprachlichen Vielfalt der Zielkultur (z.B. regionale Varianten, Soziolekte, Werbesprache, Fachsprache etc.)?
 3. Phonetik: Bietet das Lehrwerk Informationen, Materialien und Übungen zur Phonetik an?

4. Wortschatz: Wird eine Unterscheidung zwischen aktivem und passivem Wortschatz getroffen?
5. Grammatik: Werden Erklärungen in der Mutter- oder Zielsprache gegeben? Wird grammatikalische Terminologie verwendet?

– **Methodik**

6. Methodische Konzeption. Liegt dem Lehrwerk ein bestimmter methodischer Ansatz (z.B. GÜM, audiolingual, interkulturell) zugrunde? Wurden neuere lerntheoretische Erkenntnisse berücksichtigt? Sind zum Beispiel Wortschatzlisten thematisch oder alphabetisch geordnet, wird Wortschatz kontextualisiert eingeführt, laden Text- oder Bildmaterial bzw. Übungen zum Sprach- oder Kulturvergleich ein? Welcher sprachwissenschaftliche Ansatz liegt dem Lehrwerk zugrunde? Wird zum Beispiel Grammatik nur nach formalen oder auch nach sprachfunktionalen Kriterien behandelt? Gliedert sich das Lehrbuch nach Sprechsituationen und -intentionen? Wird die Entwicklung von Lernerstrategien und -techniken gefördert (z.B. selbstentdeckendes Lernen, Erschließungstechniken, Benutzung von Tabellen und Nachschlagewerken)? Wird der Lernstoff auf induktivem oder deduktivem Wege vermittelt?
7. Übungen:
 - Sind die Übungen altersgerecht?
 - Gibt es genügend Übungen zu den einzelnen Lernbereichen (Fertigkeiten und Teilkompetenzen)?
 - Ermöglicht die Auswahl an Übungen eine Binnendifferenzierung?
 - Ist innerhalb der Übungssequenzen eine Progression erkennbar, wie hoch ist der Anteil von Übungen mit reproduktivem und produktivem Charakter, stark und weniger stark gelenkten Übungen?
 - Sind die Übungen sprachlich und thematisch auf die Texte bezogen?
 - Sind die Übungen variationsreich oder dominieren bestimmte Übungstypen?
 - In welchem Verhältnis stehen instrumentelle (z.B. Grammatikübungen) und kommunikative Übungen?
 - Sind die Übungsformen motivierend, fördern sie den kreativen Umgang mit Sprache und regen sie zur Weiterarbeit an?
 - Gibt es Aufgaben bzw. Materialien, die es dem Lerner ermöglichen, als er selbst zu sprechen?
 - Lassen die Übungstypen den Einsatz verschiedener Sozialformen zu?
 - Entwickelt das Lehrwerk das autonome Lernen?
 - Bietet das Lehrwerk entsprechende Lernimpulse für lernschwache Schüler?
 - etc.

Erste Hinweise bezüglich der methodisch-didaktischen Konzeption eines Lehrwerkes geben das Inhaltsverzeichnis (Schwerpunktsetzung, Progression, Verschränkung der Lernstoffe), das Lektionsschema (Texte, Grammatikdarstellung, Übungstypen, Übungssequenzen, Aufgaben) und das Medienangebot.

Aufgaben

1. Welche Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache werden am häufigsten verwendet? Machen Sie eine Liste anhand Ihrer Beobachtungsprotokolle aus der Unterrichtspraxis.
2. Analysieren Sie in Paaren ein gängiges Lehrwerk. Jedes Paar konzentriert sich auf einen Aspekt (z. B. Sprache, Themen, methodische Konzeption etc.). Die Ergebnisse werden in der Seminargruppe präsentiert und diskutiert.

Literatur

- KAST, B., NEUNER, G. (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.
- SCHMIDT, R. (1996): Lehrwerkanalyse. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 397–418.

Weiterführende Literatur

- DŽUGANOVÁ, B. (1993/1994): Ako si vybrať učebnicu? *Cizí jazyky*, 37, Nr. 1–2, S. 42–44.
- GICK, C. (1989): Fördern die Lehrwerke die Autonomie der Lerner? In MÜLLER, M., WERTENSCHLAG, L., WOLFF, J. (Hg.): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt, S. 163–185.
- HEYD, G. (1991): Lehrwerkbeurteilung für die Unterrichtspraxis. In *Deutsch lehren*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg, S. 259–269.
- JANÍKOVÁ, V. (2007): Učebnice cizích jazyků a autonomní učení. *Cizí jazyky*, 50 Nr. 4., S. 130–134.
- JANÍKOVÁ, V. (2007): Autonomní učení a elektronická média v moderních cizojazyčných učebnicích. In JANÍK, T., KNECHT, P. (Eds.): *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, S. 55–70.
- JELÍNEK, S. (1994/1995): K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 38, Nr. 3–4, S. 83–84.
- MAROUŠKOVÁ, M. (1995/1996): Kritéria pro volbu učebnic. *Cizí jazyky*, 39, Nr. 7–8, S. 113–114.
- PURM, R. (1996/1997): K teorii učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 40, Nr. 7–8, S. 111–112.
- PURM, R. (1997/1998): Individualizace vyučování a učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 41, Nr. 7–8, S. 111–112.
- PÝCHOVÁ, I. (1993/1994): Móda a učebnice cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 37, Nr. 3–4, S. 104–109.

19. Soziale Arbeitsformen, Differenzierung und Individualisierung

Für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse werden folgende grundlegende *Sozialformen* unterschieden:

- Frontalunterricht (Klassenarbeit)
- Gruppenarbeit
- Partnerarbeit
- Einzelarbeit

Die Sozialformen ordnen die Beziehungen des Unterrichts, indem sie die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regeln. Es gibt keine „guten“ oder „schlechten“ Sozialformen, man redet eher über „angemessene“ (optimale) oder „unangemessene“ Formen hinsichtlich der Lehr- und Lernziele des Unterrichts. Für den Einsatz einer angemessenen Sozialform, schlägt Gudjons et al. (1982: 20) vor, fünf Fragen zu klären:

1. Ist die Methode (Sozialform) auf einen Inhalt und ein Ziel bezogen?
2. Trägt sie der individuellen Situation der Lernenden Rechnung?
3. Können die Lehrpersonen und Lernende mit dieser Form umgehen?
4. Lässt sich die Sozialform pädagogisch-didaktisch legitimieren?
5. Ist die Sozialform unter der jeweiligen Gegebenheiten zu realisieren? (Grunder et al. 2007).

Vor der Entscheidung für eine optimale Sozialform ist es wesentlich, dass sich die Lehrperson überlegt, über welche kognitive Struktur die Lernenden gerade verfügen, welche Lerneffektivität die jeweilige Sozialform aufweist, wie sie das Lernklima beeinflusst oder welchen Beitrag sie zu einer sinnvollen Abwechslung des sozialen Unterrichtsarrangements trägt.

Frontalunterricht

Frontalunterrichtliche Verfahren empfehlen sich überall dort, wo die Systematik des Lerninhalts oder die Komplexität eines Lehrgangs keine andere Form der Bearbeitung zulässt. In diesem Unterricht beherrscht die Lehrperson das Unterrichtsgeschehen, die Lernenden werden von Lehrenden geführt, indem sie entweder zuhören, auf die Fragen antworten oder auf die Anweisungen der Lehrperson hin etwas tun. Zu spezifischen Arbeits- und Übungsformen des Frontalunterrichts gehören:

- stellen und beantworten von Verständnisfragen zu Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Hör- oder Leseverstehen,
- das Schreiben von Diktaten,
- nachsprechen und nacherzählen,
- erklären, erzählen, zusammenfassen, das Halten von Referaten,
- gelenktes Gespräch,
- Dolmetsch- und Übersetzungsübungen,
- Hausaufgabenkontrolle (Walter 1991: 171).

Interaktion verläuft nach dem Lehrer-Schüler-Interaktionsmuster.

Gruppenarbeit und Partnerarbeit

Im Gruppenunterricht ist die Klasse vorübergehend oder längerfristig in Gruppen aufgelöst, die Lernenden lösen die Aufgaben oder Probleme möglichst selbstständig und kooperativ und die Ergebnisse werden dann im Plenum präsentiert. Die Arbeit in der Gruppe:

- bedingt eine gemeinsame Auseinandersetzung,
- verlangt echte Zusammenarbeit,

- ist auf eine gemeinsame Zielsetzung ausgerichtet,
- fördert die Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Eigeninitiative und individuelle Entscheidungsmöglichkeiten.

Während der Gruppenarbeit verringert sich die Dominanz der Lehrperson, die eher die Rolle einer Animateurin, Beraterin oder Moderatorin übernimmt. Diese Sozialform eignet sich für Lernanlässe, in denen ein besseres Lernergebnis als im Frontalunterricht erwartet wird oder bei denen der Schüler eine Arbeit wegen der Komplexität oder des Umfangs nicht bewältigen würde. Die Gruppenarbeit fördert weiterhin auch die soziale Interaktionsfähigkeit, Gesprächsfähigkeit und Mitverantwortung für das gemeinsame Tun der Schüler. Für eine effektive und erfolgreiche Gruppenarbeit soll beachtet werden:

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

Im Fremdsprachenunterricht eignet sich die Gruppenarbeit vor allem für:

- die Bearbeitung von Teilthemen (z.B. aus der Landeskunde im Rahmen von Projekten),
- die Bearbeitung von Lesetexten,
- Rollenspiele, szenische Darstellungen,
- Entwürfe unterschiedlicher sprachlichen Übungen für die Klasse.

Neben manchen Vorteilen, die die Gruppenarbeit für die Lehr- und Lernprozesse mitbringt, vermag diese Sozialform auch einige Probleme zu lösen wie z.B. Interessens-, Ziel- und Motivationskonflikte sowie unterschiedliche Arbeitsgewohnheiten oder Dominanz der einzelnen Gruppenmitglieder, die die Kooperation erschweren können. Das Arbeiten in Gruppen müssen die Schüler systematisch lernen.

Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit in Gruppen bilden auch minimale Fertigkeiten der Zusammenarbeit, die die Lernenden beherrschen müssen (wie z.B. einander zuhören, die Zeit einteilen). Aus der Sicht der Lehrenden kann die Effektivität der Gruppenarbeit u.a. durch die Gruppenbildung beeinflusst werden (Gruppengröße, Formen der Gruppenbildung).

Nicht zuletzt soll betont werden, dass die Aufgabenvergabe an die Schüler auch differenziert werden kann. Die Gruppen können also nicht nur aufgabengleich vorgehen, sondern zu einem Themenbereich verschiedene Aufträge bearbeiten (Schwerdtfeger 1991, 2001).

Die **Partnerarbeit** wird als eine Spezialform der Gruppenarbeit mit spezifischen Eigenheiten definiert. Der Lehrperson obliegt die Begleitung der Lernpartner, die gegenseitig Abmachungen treffen und sich auf verschiedene Lernbereiche erstrecken (z.B. das gegenseitige Feedback, die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, die Hilfestellung bei der Aufgabenlösung).

Einzelarbeit

Traditionell wird die Einzelarbeit meist kombiniert mit dem Frontalunterricht. Sie dient der Übung von eingeführten Inhalten und die Lehrperson kann so überprüfen, inwieweit das Ziel erreicht worden ist, wobei die Lernenden dabei in der eher passiven Rolle der Nachvollziehenden verharren.

Diese Sozialform spielt eine große Rolle beim programmierten und computergestützten Unterricht sowie beim Lernen mit Texten. Wenn genügend Zeit und ausreichend Lernmaterial

verfügbar ist sowie angenehme Lernatmosphäre herrscht, entspricht diese Arbeitsform der Umsetzung von Individualisierung.

Differenzierung und Individualisierung

Die Lernenden bringen aufgrund ihrer Begabungen, ihrer Lernvoraussetzungen, ihrer Motivation, ihrer Interessen, ihrer Bestrebungen sowie ihrer individuellen Lernziele unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und ihr individuelles Lernengagement in den Fremdsprachenunterricht mit.

Mit **Differenzierung** meint man im Allgemeinen die Zusammenfassung von Lernenden zu Gruppen, die möglichst homogen sind. Es wurden etliche Modelle entworfen, die leistungsstärkere Schüler über Zusatzangebote optimal fördern, ohne die leistungsschwächeren Schüler zu überfordern. Die unterschiedlichen Differenzierungsmodelle im Sinne der *äußeren Differenzierung* bestimmen den Grad der Durchlässigkeit zwischen den Lerngruppen und sind als schulorganisatorische Formen zu verstehen (vgl. Rautenhaus 1991).

Auch in der Fremdsprachdidaktik wird nun aber stärker die Aufmerksamkeit auf die sog. *Innere Differenzierung* (*Binnendifferenzierung*) gelegt, die im Klassenverband die Lerndefizite ausgleichen und eine anregende Lernumgebung für alle Lernenden schaffen sollte.

Das Instrument der Inneren Differenzierung bezieht sich auf:

- das Lernangebot (Stoffmenge, Schwierigkeitsgrad, Zusatzangebote – z.B. Länge eines Textes),
- den Zeitaufwand,
- den Komplexitätsgrad (z.B. bei den sprachlichen Mitteln zur Realisierung von Sprechakten),
- die Notwendigkeit direkter oder indirekter Hilfe,
- das Medienangebot,
- die Sozialformen – besonders dann die Gruppenarbeit,
- die Unterrichtsaktivitäten
- die Leistungsbeurteilung/ die Evaluation/ das Feedback etc. (Rautenhaus 1991, Grunder et al. 2007).

Für einen Sonderfall der Differenzierung wird die **Individualisierung** gehalten, die nicht mit Isolierung der Schüler verwechselt werden darf. Im individualisierten Unterricht bekommen die Lernenden einer Klasse entweder von der Lehrperson vorgelegte oder selbst ausgewählte individuelle Lernaufgaben, sodass sie „ihr Arbeitstempo, ihre Arbeitsintensität, ihr Arbeitspensum und die Inanspruchnahme von Hilfen (Lehrkraft oder Medium) selbstbestimmen und evtl. die Ergebnisse selbst prüfen können.“ (Rautenhaus 1991: 177)

Lerntypen

Das Bestreben nach einer Individualisierung des Unterrichtsprozesses leitet sich in gewisser Weise auch aus dem Prinzip des mehrkanaligen Lernens her. Jeder Lerner ist in seiner Aufnahmefähigkeit über die einzelnen Kanäle unterschiedlich vorgeprägt. Man unterscheidet dementsprechend verschiedene Lerntypen, die jedoch nie in reiner Form, sondern in individuellen Mischtypen auftreten, also auch ausgeprägte Fähigkeiten und Schwächen in bestimmten Bereichen aufweisen. Hierbei spielen auch Lerngewohnheiten eine wichtige Rolle. Nach Vester (1997) kann zwischen den folgenden Lerntypen unterschieden werden:

- dem visuellen (durch Sehen lernenden) Typ,
- dem auditiven (durch Hören lernenden) Typ,
- dem haptischen (durch den Tastsinn lernenden) Typ,

- dem verbalen (durch sprachlich-abstrakte Erklärung lernenden) Typ,
- dem interaktionsorientierten (im sozialen Kontakt und Gespräch lernenden) Typ. (vgl. auch Baur 1990: 38)

Linke Hemisphäre	Rechte Hemisphäre
Grammatik	Wörter
verbale Begriffe	konkrete Vorstellungen
Sprachmotorik	Sprachausdruck/Intonation, Stimmerkennung
zeitlich	räumlich
digital	analog
logisch/kognitiv	ganzheitlich
analytisch	synthetisch
rational	intuitiv

(vgl. Baur 1990: 20)

Im Idealfall sollte der Unterrichtsprozess jedem Lerntyp gerecht werden, also unterschiedliche Lernwege anbieten. Voraussetzung dafür ist, dass jeder einzelne Lerner sich seiner spezifischen Stärken und Schwächen bewusst wird und aus dem vom Lehrer bereitgestellten Angebot an Lernaktivitäten bewusst auswählt.

Grunder et al. (2007: 107) charakterisieren den differenzierten und individualisierten Unterricht folgendermaßen: „Differenzierender, individualisierender Unterricht zielt darauf ab, dem Einzelnen in seiner individuellen Eigenart gerecht zu werden. Dies setzt voraus, dass die Unterschiedlichkeit der Lernenden in einer Klasse ausdrücklich als Herausforderung anerkannt wird und man versucht, innerhalb der Klasse mittels einer Reihe von differenzierenden Maßnahmen differenzierte Angebote zu machen. Richtig verstandenes Individualisieren zieht allerdings keineswegs die Vereinzelung nach sich, sondern berücksichtigt und pflegt zunächst einmal die Individualität. Die Lehrperson:

- lässt individuelle Lernziele zu,
- ermöglicht individuell angepasstes Lerntempo,
- überlässt die Lernzeit bzw. den Zeitpunkt des Lernens dem Kind,
- lässt Lernende auch in Kleingruppen und zu zweit arbeiten und üben,
- berücksichtigt individuelle Interessen bei der Auswahl von Inhalten,
- verlangt nicht von allen Kindern dasselbe,
- gibt individuell abgestimmte Lernanregungen und Lernhilfen.“

Stationenlernen

Eine der sehr effizienten Arbeitsformen, die Differenzierung und Individualisierung ermöglichen, ist das *Stationenlernen* (auch Lernzirkel, Lernen an Stationen, Übungszirkel genannt). Es ist eine Form des offenen Unterrichts, die ein vielseitiges Angebot an Lernimpulsen darstellt, das Schülern nicht nur Übungsmöglichkeiten, sondern auch Entdeckungsmöglichkeiten und Anwendungsmöglichkeiten bietet, um sich in ein Thema einzuarbeiten oder schon angesprochene Inhalte zu vertiefen. Diese Lernform ermöglicht selbstständiges und individuelles, bzw. kooperatives Lernen (Janíková 2006, Lenčová 2006).

Beim Stationenlernen erhalten die Schüler Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlaufgaben, die *Stationen* genannt werden. Die Schüler haben Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Zeiteinteilung, Reihenfolge der Aufgaben und Sozialform (Einzel-, Paar-, Gruppenarbeit), um die Aufgabe in einer bestimmten Zeit zu erledigen. Die Arbeitsaufträge umfassen

- *Pflichtaufgaben*: müssen gemacht werden und dienen der Erarbeitung neuen Stoffs oder der Festigung und Übung
- *Wahlaufgaben*: können gemacht werden und dienen der Erweiterung und Vertiefung oder Wiederholung.

Unterschiedliche Arbeitsformen wie Basteln, Schreiben, Lesen, Hören, Sehen, Riechen, Computerarbeit, Spielen, Bewegen, usw. sorgen für Abwechslung. Der Lehrer begleitet die Schüler bei ihrem Lernprozess und gibt gezielte Hilfestellungen für die Planung der nächsten Lernschritte. Die Schüler lernen im Offenen Lernen die Durchführung von Selbstkontrollen (Genauigkeit, das Erkennen von Fehlern), Zeitplanung, Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Lernfortschritts, Erkennen der eigenen Lernbedürfnisse, Planung und Durchführung der jeweiligen nächsten Schritte und Übernahme von Verantwortung, sodass selbstständige Gestaltung und Planung des eigenen Lernprozesses möglich werden.

In ihrer Gesamtheit bilden Arbeitsaufträge und Materialien *Differenzierungsmöglichkeiten* hinsichtlich Schwierigkeitsgrad, Neigungen und Interessen. Tragendes Element im Offenen Lernen ist die Selbstkontrolle, d. h., die eingesetzten Materialien ermöglichen es den Schülern, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu überprüfen. Die Lehrer sind dadurch frei, die Schüler einzeln oder gruppenweise zu betreuen und auf *individuelle Fragestellungen* und *Probleme* einzugehen.

Aufgaben

1. Erstellen Sie binnendifferenzierte Lese-Aufgaben.
2. Ergänzen Sie die Tabelle.

Sozialform/ Methode	Lehrer	Schüler
Frontalunterricht/ Vortrag	spricht informiert	hört zu versteht
Großgruppenarbeit/ Diskussion		
Kleingruppenarbeit		
Paararbeit/ Dialog		

3. Nennen Sie Formen der Gruppenbildung.
4. Konzipieren Sie Stationen für die Grammatikwiederholung.
5. Welche Kriterien müssen bei der Gruppenarbeit beachtet werden?

Literatur

- GRUNDER, H.-U. et al. (2007): *Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- GUDJONS, H., TESKE, R., WINKEL, R. (Hrsg.) (1982): *Unterrichtsmethoden – Grundlegung und Beispiele*. Braunschweig: Westermann/Pedersen.
- JANÍKOVÁ, V. (2006): Učení na stanovištích podporuje autonomii v procesu osvojování cizího jazyka. *Komenský*, 130, Nr. 4, S. 11–16.
- LENČOVÁ, I. (2006): Práca na stanovištiach vo vzťahu k rozvoju autonómie žiaka. In JANÍKOVÁ, V. (ed.): *Autonomie a cizojazyčná výuka*. Brno: Masarykova univerzita, S. 172–181.
- RAUTENHAUS, H. (1991): Differenzierung und Individualisierung. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 176–178.
- SCHWERDTFEGER, I.-C. (1991): Einzelunterricht und Kleingruppenarbeit. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, S.173–176.
- SCHWERDTFEGER, I.-C. (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin: Langenscheidt.
- WALTER, G. (1991): Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, S. 171–173.

Weiterführende Literatur

- BAUER, R. (1997): *Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BUTZKAMM, W. (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke Verlag
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (2006) Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 35: *Lernen an Stationen*.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (2009): *Kooperatives Lernen*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 41.
- GUDJONS, H. (2007): *Frontalunterricht – neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): *Výukové metody*. Brno: Paido.
- ŠVEC, V. (2005): *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.

20. Unterrichtsbeobachtung, -vorbereitung, -nachbereitung

Die **Unterrichtsbeobachtung** dient in der Fremdsprachenlehrausbildung in erster Linie den ersten reflektierenden Annäherungen an die Unterrichtspraxis, die dann für den Studierenden einen praxisorientierten Input für eigene Unterrichtsplanung und eigene Unterrichtsversuche liefern. Es wird in diesem Kontext über die Beobachtung zu Studienzwecken geredet. Für die Durchführung von einer fruchtbringenden Unterrichtsbeobachtung sollten u.a. folgende Thesen wahrgenommen und diskutiert werden:

- Der Beobachter sollte von der Beobachtung eine fragende, nicht verallgemeinernde oder wertende Einstellung einnehmen.
- Es gibt keinen idealen Lehrer, kein optimales Lehrerverhalten, keinen idealen Schüler, keine ideale Methode, kein ideales Lehrwerk.
- Jeder Lehrer hat Recht auf seinen persönlichen Lehrersstil, sofern er seine Vorgehensweise fachlich begründen kann und sofern er taktvoll und höflich ist (Zajícová 2002: 136).
- In der Beobachtung projizieren sich ganz natürlich die eigenen Erfahrungen, Erwartungen sowie Persönlichkeitsmerkmale des Beobachters.
- Es wird immer nur ein Teil (z.B. eine Unterrichtsstunde) des Unterrichtsgeschehens beobachtet.
- Man soll sich bei einer Beobachtung nicht auf alle im Fremdsprachenunterricht zu beobachteten Faktoren oder Aspekte konzentrieren.

Die Unterrichtsbeobachtung ist der erste Schritt auf dem Wege zur Entwicklung der Lehrerkompetenzen. Besonders die letzte These weist darauf hin, dass die Unterrichtsbeobachtung in der tertiären Fremdsprachenlehrausbildung in einem längeren Zeitraum durchzuführen ist und ihre Ziele, Funktionen sowie Kriterien klar gemacht werden müssen.

Im Folgenden werden einige Beispiele für zahlreiche Beobachtungsperspektiven in Form von einzelnen Kriterienlisten/Beobachtungsfragebögen angeführt.

Unterrichtsanalyse	
Unterrichtssprache	<ul style="list-style-type: none"> • Wie oft, wann und warum wird in der Deutsstunde Tschechisch gesprochen? • Ist das Sprechtempo des Lehrers normal oder verlangsamt?
Interaktion: Lehrer/-in – Schüler/in(nen)	<ul style="list-style-type: none"> • Wird in dieser Stunde den Schülern das Erfolgsgefühl bei der Kommunikation vermittelt? • Wenn ja, dann wie?
Sprachproduktion	<ul style="list-style-type: none"> • In welchen Abschnitten der Stunde äußern sich die Schüler relativ häufig? • Handelt es sich dabei um eine simulierte oder kommunikative Situation?
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Erhalten die Schüler Rückmeldung über ihren Lernfortschritt? • In welcher Form?

Arbeit an der Grammatik	
Grammatikvermittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Wird der neue grammatische Stoff induktiv oder deduktiv vermittelt?
Übungen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Übungen wurden zur Einübung der neuen Grammatik eingesetzt?
Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Was hat den Schülern Probleme gemacht? • Warum?
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • Hat der Lehrer / die Lehrerin die grammatische Theorie deutsch oder tschechisch erklärt? • Was war der Grund? • Ergaben sich dabei sprachliche Verstehensschwierigkeiten?
Grammatik im Lehrwerk	<ul style="list-style-type: none"> • Wird im Lehrwerk die Grammatik systematisch genug bearbeitet? • Gibt es im Lehrwerk genügend geeignete Übungen zur Grammatik? Was fehlt evtl.?

Fertigkeit Sprechen	
Sprechtypen	<ul style="list-style-type: none"> • Wie viel Zeit wird der Entwicklung der Fertigkeit „Sprechen“ in der Stunde gezielt gewidmet? (Prozentzahl) • Überwiegt das monologische oder dialogische Sprechen?
Sprechzeit	<ul style="list-style-type: none"> • Wie steht die Sprechzeit des Lehrers zur Sprechzeit der Schüler? (Prozentzahl)
Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Was hat den Schülern Probleme gemacht? • Warum?
Sprechanlässe	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Sprechanlässe werden benutzt?
Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Schwierigkeiten sind bei dem mündlichen Ausdruck der Schüler zu beobachten?
Korrektur	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden die Fehler korrigiert? • Welche Fehler kommen am häufigsten vor?











Selbstreflexion	
Inwieweit unterscheidet sich der beobachtete Unterricht von Ihren eigenen schulischen Erfahrungen (Lehrwerk, Medien, Unterrichtsstil, Verhaltensweise aller Beteiligten, Methoden, Ziele, Inhalte, Übungen etc.)	
Welche neuen Erkenntnisse hat das Praktikum gebracht?	

Unterrichtsplanung, -vorbereitung

Im Mittelpunkt eines modernen, lernerzentrierten Unterrichts stehen die Lernenden. Die Forderung, nach Möglichkeit jedem Lerner in seinen Fähigkeiten, Interessen und Erfahrungen gerecht zu werden, setzt ein hohes Maß an Flexibilität bei den Lehrenden voraus. Die Planung des Unterrichts muss daher flexibel und modifizierbar gestaltet werden, um auf unvorhersehbare Lernschwierigkeiten und -situationen eingehen zu können. Die Planungsarbeit des Lehrenden umfasst die Festlegung der Lernziele und Lerninhalte, die Auswahl der Materialien, die Festlegung der Arbeitsschritte, das Konzipieren von Übungen und die Strukturierung einzelner Unterrichtsstunden unter Miteinbeziehung lernpsychologischer Gesichtspunkte. Schmidt (1996: 490) unterscheidet dementsprechend die folgenden Strukturmomente des Unterrichts:

- Lernphasen/Lernziele
- Interaktion Lehrer-Schüler-Schüler
- Medien
- Sozialformen

Dieses Schema konkretisiert er anhand des auf der folgenden Seite wiedergegebenen Unterrichtsentwurfs (Schmidt 1996: 501ff.). Dieser Entwurf beschränkt sich auf die operationalisierbaren Lernziele. Darunter ist Folgendes zu verstehen: „Lernziele werden so beschrieben, dass man an Tätigkeiten (‘Operationen‘) der Lernenden erkennen und ablesen kann, ob sie die jeweiligen Ziele erreichen/erreicht haben oder nicht.“ (Schmidt 1996: 5). Dieses Schema greift in gewisser Hinsicht etwas zu kurz, da es die Formulierung und Integration sozial-affektiver und lerntechnischer Lernziele erschwert. Diese sollten jedoch bewusst in die Planung miteinbezogen werden.

Ziele/Phasen	Interaktion L = Lehrer; S = Schüler	Medien	Sozialformen	Didaktischer Kommentar
1. Landeskundliche Information + Hörverstehens-Vorbereitung	1.1	• S lesen (still oder laut) einleitenden Text (3½ Zeilen)	LB: 5A4	 1.1 Variante: Statt im Buch kann Text auch an Tafel gelesen werden (vorher anschreiben!) 1.3 dient als Vorentlastung des anschließenden Hörverstehens
	1.2	• S und L klären unbekannte Wörter und Strukturen (unter Einbezug des Bildes rechts oben)	(Tafel)	
	1.3	• S stellen Vermutungen an über Inhalt und Ablauf des Telefongesprächs (in MS oder FS)		
2. Hörverstehen "Telefongespräch"	2.1	• L spielt das Telefongespräch (1x oder 2x) ganz von Cassette	Toncassette 5A4 Cassettenrecorder (Tafel)	 2.2 Funktion: Schrittweise, immer weiter ausgreifende Verstehenssicherung 2.3 falls nötig: - L spricht selbst Replikenpaar noch einmal vor - S lesen Telefongespräch im Buch mit
	2.2	• S sagen, was sie schon verstanden haben (L kann, wenn nötig, mit Fragen anregen, z.B.: "Was möchte die Frau?", "Wo gibt es Zimmer?", "Wie weit ist es zur Messe?" ...)		
	2.3	• L spielt Telefongespräch noch einmal vor mit STOP nach jedem Replikenpaar, S und L klären dabei unbekannte Wörter und Strukturen		
	2.4	• S lesen Aufgaben der Ü7 im Arbeitsbuch • S hören noch 1x oder 2x das Telefongespräch und lösen Aufgaben • S und L besprechen Lösungen	AB: 5A4, Ü7	  Variante: Selbstkontrolle anhand des Lösungsschlüssels
3. Präsens von "können", "möcht" - verstehen - einprägen - anwenden	3.1	• S suchen alle Verbformen im Text des Telefongesprächs, schreiben sie an Tafel (in bekanntes Konjugationsschema)	LB: 5A4 Tafel	 3.1 Variante: Aufgabe in Partnerarbeit vorbereiten/lösen
		• S und L füllen Konjugationsschema auf • S vergleichen Präsens von "können" mit Präsens regulärer Verben, markieren Abweichungen (• S vergleichen Formen und ihre Bedeutung mit Muttersprache) • S vergleichen ihre Lösung mit Grammatik-Darstellung in 5B1 und lesen die Beispielsätze (laut)	LB: 5B1	
	3.2	• S üben die Präsens-Formen von "können" und "möcht" in Dialogen (in Partnerarbeit) • anschließend Kontrolle der Lösungen im Plenum	LB: 5B1, Ü1 AB: 5B1, Ü1	  3.2 Variante: Eine der Übungen (oder beide) auch als Hausaufgabe mit Selbstkontrolle anhand Schlüssel möglich
4. Telefongespräch - reproduzieren - variieren	4.1	• S und L hören (oder lesen) noch einmal Telefongespräch und erstellen "Skizze" des Gesprächs (vgl. Lehrerhandreichungen zu 5A4)	LB: 5A4 Cass: 5A4	 4. fakultativ, falls aktive Beherrschung erwünscht  
	4.2	• S und S reproduzieren Telefongespräch anhand der Skizze (in Partnerarbeit) • anschließend Präsentation im Plenum (freiwillig!)		

Einige Anregungen für eine komplexere Unterrichtsvorbereitung:

<i>Zeitplanung</i> (Minutenzahl für einzelne Phasen/Aktivitäten)	
<i>Ziel der Stunde</i> (bzw. Nebenziele, d.h. Ziele der einzelnen Phasen/Aktivitäten)	<ul style="list-style-type: none"> • sprachliche (incl. sozio-kulturelle Aspekte) Ziele (z.B. Einführung der neuen Grammatik) • pädagogische (z.B. Entspannung, Förderung der Zusammenarbeit, Förderung der Motivation)
<i>Methoden</i> (Was wird gemacht? Wie wird es gemacht;)	<p>Übungen und Aktivitäten WAS: z.B. eine Übung aus dem Lehrwerk, Textarbeit, Spiel, ...eine WIE: methodisches Verfahren in einzelnen Schritten</p>
<i>Schülerhandlungen</i> (Was machen die Schüler?)	z.B.: sie lesen mit, hören zu, stellen Fragen, ergänzen, denken nach, fassen zusammen, sprechen nach, interpretieren, analysieren, korrigieren, präsentieren, spielen.
<i>Lehrerhandlungen</i> Was macht der Lehrer?)	z.B.: er erklärt, stellt Fragen, überprüft das Verständnis (einer Aufgabe), liest einen Text vor, weist auf die Fehler hin, verteilt die Arbeitsblätter, berät die Schüler bei einer Gruppenarbeit, vergibt die Hausaufgabe, initiiert ein Feedback-Verfahren, ...
<i>Sozialform</i>	Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Paararbeit, Einzelarbeit, ...
<i>Medien</i> (Was wird gebraucht?)	Lehrwerk, Wörterbuch, PC, Landkarte, Wort-, Bildkarten, TV, Plakate, Grammatiktafel, ...
<i>Feedback</i> (Wie finden die Schüler ...? Was wurde gelernt? Wie wurde es gelernt?)	<ul style="list-style-type: none"> • Blitzlicht, Fragen, ... • mündlich oder schriftlich, • Lerninhalte • Lernprozess • Lehrprozess • Unterrichtsmaterialien • Unterrichtsaktivitäten etc.

Die schriftliche Vorbereitung für eine Unterrichtseinheit kann in unterschiedlichen Formen erstellt werden (z.B. tabellarische Erarbeitung – siehe oben). In so einer Vorbereitung sollten alle Arbeitsphasen detailliert mit dem Ziel ausgearbeitet werden, den angehenden Lehrern ohne Erfahrungen eine möglichst präzise und ausführliche Vorstellung von dem Unterrichtshandeln zu ermöglichen.

Die Organisation und der Verlauf des Unterrichts können sehr unterschiedlich sein, sie sind von mehreren Faktoren beeinflusst (z.B. Lern- und Lehrziele). Er muss aber trotzdem immer sinnvoll strukturiert werden und

- der Zielgruppe entsprechen (Alter, Sprachniveau),
- das individualisierte und differenzierte Lernen ermöglichen,
- genug Raum zum Variieren und zur Anwendung des Gelernten anbieten,
- emotionelle Sicherheit und Zusammenarbeit fördern,
- die Überprüfbarkeit und Sicherung der Ergebnisse sichern.

Die Organisation und der Verlauf sind die Hauptaspekte des Unterrichtskonzepts, das bei der Vorbereitung zu überlegen ist. Ein anderes Konzept hat z.B. *der projektorientierte Unterricht*, der einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt (mehr dazu im Kapitel zur Landeskunde), oder *der dramapädagogischer Unterricht*, der auf den Prinzipien der Erlebnispädagogik basiert (Einstimmung auf das Thema, Darbietung des Themas, Einübung des neuen Stoffes mittels dramaspezifischer Aktivitäten, Reflexion des Erlebten). Ein oft vertretenes Konzept im Fremdsprachenunterricht stellt folgende Struktur einer Unterrichtseinheit dar:

- Motivations-, Vorbereitungsphase,
- Einführung (bzw. mit Wiederholung des alten Stoffes),
- Präsentation des neuen Stoffes,
- Übung und Anwendung (Einübung des neuen Stoffes),
- Sicherung der Ergebnisse,
- Rückmeldung/ Feedback,
- Abschluss (z.B. Hausaufgabe).

Neben den in einzelnen Tabellen angeführten Impulsen zur Vorbereitung einer Stunde, können dabei auch folgende Überlegungen von großem Nutzen sein (vgl. Weigmann 1992, Zajícová 2002, Bausch et al. 2003):

- Wie fange ich die Stunde an? Was sage ich? Wie geht es den Schülern? Wie motiviere ich die Schüler am Anfang der Stunde?
- Was ist das globale Ziel der Stunde? Was ist das Ziel jeder einzelnen Arbeitssequenz?
- Welchen Charakter hat die Stunde? (Wiederholung, Erweiterung des bereits bekannten Wissens; Vermittlung neuen Wissens, Übung des erworbenen Wissens; Anwendung des Wissens in der Kommunikation etc.).
- Was soll vermittelt werden? Was sollen die Schüler in dieser Stunde lernen? Welche Phase (bzw. Übung, These, welches Ziel) der Stunde ist zentral?
- Wie wird der Stoff vermittelt? (z.B. Grammatik induktiv oder deduktiv)
- Wie wird das Thema visualisiert?
- Wie werden die Kenntnisse, Ergebnisse gesichert? (Hefteintragung, Lehrbuchtext, Fotokopie, Arbeitsblatt etc.)
- Wie und wann wird das Wesentliche hervorgehoben: betont, notiert, abgefragt, wiederholt, getestet, zusammengefasst? Tut das der Lehrer oder die Schüler?
- Wie wird die Stunde abgeschlossen?

Nacharbeitung/ Reflexion

Für einen logischen und reibungslosen Verlauf der Stunde sowie für die nachstehende Nacharbeitung/ Reflexion sind gleichfalls noch weitere Fragestellungen sowie Empfehlungen inspirierend, wie z. B.:

- Sind alle Schüler in den Unterrichtsaktivitäten mit einbezogen?
- Wird Fremdsprache als Unterrichtssprache konsequent verwendet? Wann kann die Muttersprache sinnvoll eingesetzt werden?
- Schaffe ich es alle fremdsprachlichen Kommentare, Hinweise, Aufgabenstellungen richtig und fließend in der Fremdsprache äußern?
- Werden die unterschiedlichen Hinweise und Aufgabenstellungen nicht zu kompliziert formuliert? (Man kann auch Körpersprache, visuelle Wahrnehmung, gemeinsames System einfacher Signale bei der Fehlerkorrektur nutzen).
- Die Schüler sollen vom Lehrer ständig wahrgenommen werden, ihr Blickverhalten, ihre Körpersprache sollten gedeutet werden. (z.B. Hören Sie zu?, Verstehen Sie?, Sollte ich das Gesagte noch einmal wiederholen?)
- Explizite Übergänge zwischen einzelnen Sequenzen sind zu gestalten: Eine abgeschlossene Sequenz kann kurz ausgewertet werden, die nächste wird angekündigt und mit ein paar Worten begründet („und noch eine Übung dazu“ ...)
- Wie wird gelobt bzw. getadelt? Wie wird die Leistung der Schüler ausgewertet, kommentiert?
- Die Rolle der Fehler sowie das Korrekturverhalten sollte mit den Schülern thematisiert werden.
- Es muss darauf geachtet werden, dass die Arbeit nicht immer problemlos läuft. In diesen Fällen sollte der Lehrer sein eigenes Verfahren einer Reflexion unterziehen (z.B. Habe ich den Stoff richtig dargeboten? Ich sollte noch eine Übung mit der Wiederholung einer Regel einführen etc.). (vgl. Zajícová 2002, Janíková 2008)

Aufgaben

1. Lesen den folgenden Text und interpretieren Sie die allgemein formulierte Charakteristik für den Fremdsprachenunterricht.

„Guter Unterricht hängt mit der Qualität des Handwerks von Lehrkräften in ihrem Kerngeschäft zusammen. Guter Unterricht ist – ich trage Eulen nach Athen – eine Veranstaltung, in der Lernende relevante Inhalte aufgrund effizienter Lehr- und Lernprozesse in einem lernförderlichen Klima erwerben. [...] Guter Unterricht ist nie methodenarm oder gar monomethodisch und immer lernpsychologisch, fachlich und didaktisch reflektiert. [...] Guter Unterricht ist immer an der Lernbiographie der Kinder ausgerichtet. Zugleich respektiert er den Lehrplan. Es geht dabei nicht um Einzelformen – Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Wochenplan, Freiarbeit oder Projektunterricht. Zentral ist das Motiv, eine Gruppe von Lernenden mit dem Instrument der inneren Differenzierung in geeignete individualisierte Lern-Formationen zu bringen. Nur so wird das Erarbeiten, Verarbeiten, Üben oder Transferieren eines Sachverhalts optimal ermöglicht. Darum gilt: Lehrkräfte sollen Unterricht arrangieren als einen didaktisch sinnvoll abwechslungsreichen also polymethodischen, lernförderlich inszenierten, klug rhythmisierten, choreographisierten, Individuen und Gruppen sorgfältig balancierenden Lehr- und Lernanlass. [...] Guter Unterricht, gelungener Unterricht ist eine soziale Situation. In ihr laufen Lernprozesse ab, welche selbstverantwortlich Lernende mitsteuern. Im Unterricht erwerben sie relevante Inhalte effizient und in einem lernangenehmen Klima. Guter Unterricht ist demzufolge balanciertes Handeln (Relevanz, Effizienz, Klima) der Beteiligten (Lehrende, Lernende. [...]).“ (Grunder 2007: 21ff.).

2. Wie bekommen wir die Rückmeldung (feed back)?
3. Konzipieren Sie einen Unterrichtsentwurf.

Literatur

- GRUNDER, H.-U. (2007): Die Qualität von Unterricht: Guter Unterricht trotz Bildungsstandards? In: JANÍKOVÁ, V., GRUNDER, H.-U. (Hg.): *Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 20–36.
- JANÍKOVÁ, V. (2008): Pozorování výuky v rámci pedagogické praxe budoucích učitelů německého jazyka. In ŠIMONÍK, O., HAVEL, J. (ed.): *Pedagogické praxe a oborové didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, S. 266–272.
- SCHMIDT, R. (1996): Strukturmomente des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 484–505.
- WEIGMANN, J. (1992): *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
- ZAJÍCOVÁ, P. (2002): *Didaktik der Fremdsprache Deutsch*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Weiterführende Literatur

- DREKE, M. SANCHEZ, J. SANZ-OBERDE, B.-C. (1997): *Spielend Deutsch lernen*. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Sammlung v. 30 Lernspielen. 9. Auflage. Berlin: Langenscheidt.
- HÄUSERMANN, U. PIEPHO, H.-E. (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- HUNEKE, H.-W. STEINIG, W. (2009): *Deutsch als Fremdsprache. Grundlagen der Germanistik*. Berlin: Schmidt Verlag
- LINDL, W., DREKE, M. (1986): *Wechselspiel*. Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Berlin: Langenscheidt.
- PAUELS, W. (2003): Hausaufgaben. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 317–321.
- PODRÁPSKÁ, K. (2008). *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita.
- PRANGE, L. (2001): *Vierundvierzig Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage Ismaning: Hueber Verlag.
- RINVOLUCRI, M., DAVIS, P. (1999): *66 Grammatik-Spiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- SCHWERDTFEGGER, I.-C. (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. 5. Auflage. Berlin: Langenscheidt.
- SION, C. (1996): *Achtundachtzig Unterrichtsrezepte Deutsch als Fremdsprache. Eine Sammlung interaktiver Unterrichtsideen*. Stuttgart: Klett.
- SPIER, A. (2002): *Mit Spielen Deutsch lernen*. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- SPIER, A. (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Mit Witzen Deutsch lernen. Eine Sammlung von 520 Witzen für den Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- STORCH, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Klett.
- ZIEBEL, B. (2002): *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

21. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Mehrsprachigkeitsdidaktik

In den letzten Jahren hat das Konzept der **Mehrsprachigkeit** im Ansatz des Europarats zum Sprachenlernen an Bedeutung gewonnen. Die Förderung der Mehrsprachigkeit der Bürger der modernen europäischen Gesellschaft gehört zu den Hauptzielen der europäischen Sprachenpolitik. Für die schulische Praxis heißt das, dass nicht nur eine Fremdsprache sondern mindestens zwei Fremdsprachen unterrichtet werden müssen.

Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Menschen, mehr als eine Sprache zu Sprechen. Das Konzept der Mehrsprachigkeit betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker, die er entweder in der Schule oder durch direkte Erfahrung erwirbt. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der 'ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben. (vgl. *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen/ Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2002).

In der Tschechischen Republik wird gerade Deutsch zunehmend häufiger als zweite Fremdsprache im schulischen Bereich unterrichtet, wobei den Platz der ersten Fremdsprache Englisch einnimmt. Der Unterricht der zweiten Fremdsprache bedeutet immer sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer eine veränderte Situation. Denn die Schüler müssen sich parallel mit zwei Fremdsprachen beschäftigen, was für die Lehrer neue Aufgaben bringt. Sie beziehen sich dann auf das methodisch-didaktische Unterrichtskonzept, den Prozess der Curriculumentwicklung – in unserem Fall – für Deutsch als zweite Fremdsprache sowie die Sprachkompetenzen.

Mehrsprachigkeitsdidaktik

Unter *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (oder Tertiärsprachendidaktik) versteht sich das vernetzende Sprachenlernen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, der Sprachenlernkompetenz und der Förderung des *produktiven und rezeptiven Mehrsprachigkeit* (Meißner: 27). Das heutige Fremdsprachenlernen versteht sich „als lebenslange Aufgabe und der Fremdsprachenunterricht in der Schule soll sich nicht nur auf die Vermittlung von Sprachsystemen bzw. sprachlichen Fertigkeiten in den einzelnen Fremdsprachen konzentrieren, sondern die Schüler auch darauf vorbereiten, dass sie nach der Schule Interesse an der Verbesserung und Erweiterung ihrer Fremdsprachenkenntnisse behalten und wissen, wie sie selbstständig Fremdsprachen weiter lernen können“ (Koithan 2003: 141).

Zu didaktisch-methodischen Prinzipien der Mehrsprachigkeits- Tertiärsprachendidaktik zählt man:

- kognitives Lernen,
- Verstehen als Grundlage,
- Inhaltsorientierung,
- Textorientierung,
- Ökonomisierung des Lernprozesses (Neuner 2009).

Als grundlegende unterrichtsrelevante Bereiche der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind zu nennen:

- Vergleich der Sprachsysteme (L1: Muttersprache – L2: erste Fremdsprache – L3 – zweite Fremdsprache; Interferenz, Transfer),
- lerntheoretischer Bereich (Lernerstrategien),
- sprachliche Fertigkeiten (z.B. Kommunikationsstrategien, Lesestrategien),
- landeskundlicher Bereich. (Neuner 2009).

Aufgaben

1. Welchen Einfluss üben neue Zielsprachen auf vorher gelernte Fremdsprachen aus?
2. Wie kann Ihnen Deutsch beim Englischlernen helfen (Grammatik, Wortschatz, Lernerstrategien, etc.)?
3. Nennen Sie die häufigsten L2 (Deutsch) – L3 (Englisch) Interferenzen.
4. Wie fördert die Mehrsprachigkeit die interkulturelle Kompetenz?

Literatur

KOITHAN, U. (2003): Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. In NEUNER, G., KOITHAN, U. (Hrsg.): *Tagungsbeiträge und Arbeitsbereiche zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: University Press.

NEUNER, G. (2009): *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale*. Referat „Forum Fremdsprachen Schweiz“, 24. 10. 2009. Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2002): Univerzita Palackého: Olomouc.

Weiterführende Literatur

HUFEISEN, B. (2004): Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. *Fremdsprache Deutsch* 31, Nr. 1, S. 19–23.

HUFEISEN, B., NEUNER, G. (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg, Council of Europe Publ.

NEUNER, G., KOITHAN, U. (Hrsg.) (2003): *Tagungsbeiträge und Arbeitsbereiche zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: University Press.

Literaturverzeichnis

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. (1990) *Fremdsprache Deutsch*, Heft 3. S. 60–69.
- ALBERS, H.-G., BOLTON, S. (1995): *Testen und Prüfen in der Grundstufe*. Fernstudieneinheit 7. Berlin und München: Langenscheidt.
- ANDRÁŠOVÁ, H. (1996/97): Návčik výslovnosti v hodinách němčiny na 1. stupni. *Cizí jazyky*, 39, Nr. 9–10, S. 161–163.
- ANDRÁŠOVÁ, H. (1999/2000): Hodnocení ústního projevu žáků ve výuce cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 43, Nr. 4, S. 134–126.
- ANDRÁŠOVÁ, H. (2000/2001): K sebehodnocení žáků v hodinách cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 44, Nr. 2, S. 49–50.
- ANDRÁŠOVÁ, H. (2005): *Tvořivé psaní v němčině*. Brno: Marek Nekonečný.
- APELTAUER, E. (2007): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- BACH, G., TIMM, J.-P. (Hg.) (2003): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3., vollst., überarb. und verbess. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- BACHMANN, W. (1991): *Das neue Lernen. Eine systematische Einführung in das Konzept des Neurolinguistischen Programmierens. (NLP)*. Paderborn: Junfermann.
- BADSTÜBNER-KIZIK, C., RADZISZEWSKA, K. (1998): Österreichische, deutsche und polnische Identität. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 18, S. 13–17.
- BAUER, R. (1997): *Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BAUR, R.-S. (1990): *Superlearning und Suggestopädie*. Berlin und München: Langenscheidt.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (1991): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, S. 1–7.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- BEHME, H. (1992): *Miteinander reden lernen*. 4. Auflage. München: iudicium.
- BENEŠ, E. a kol. (1970): *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- BIMMEL, P. (1990): Wegweiser im Dschungel der Texte. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 2: Arbeit mit Texten. S. 10–15.
- BIMMEL, P. (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 1, S. 4–11.
- BIMMEL, P. (1997): Lernstrategien im Deutschunterricht. Funktionen und Vermittlungsfragen. *Primar*, Heft 16, S. 4–12.
- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- BOBÁKOVÁ, H. (1995/1996): Nové trendy ve výuce gramatiky. *Cizí jazyky*, 39, Nr. 9–10, S. 147–148.
- BOHN, R. (1996): Arbeit an grammatischen Kenntnissen. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 145–165.

- BOHN, R. (1996): Schreiben. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 103–128.
- BOHN, R., SCHREITER, I. (1996): Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 166–201.
- BOHUSLAVOVÁ, L., JANÍKOVÁ, V., LIPTÁKOVÁ, Z., ŠPRUNGLOVÁ, V., TÁBORSKÁ, J. (2002): *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11–15 let v České republice*. Praha: Scientia.
- BOHUSLAVOVÁ, L., JANÍKOVÁ, V., TÁBORSKÁ, J., SLÁDKOVÁ, V. (2004): *Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty v České republice*. Praha: Scientia.
- BOLTON, S. (1991): *Probleme der Leistungsmessung*. Fernstudieneinheit (Erprobungsfassung). Kassel, München, Tübingen 1991.
- BÖTTCHER, I. (Hrsg.) (1999): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte*. Berlin: Schreibecke und Dokumentation.
- BRANDI, M.-L., ARNSDORF, D. (1996): *Video im Deutschunterricht: Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Berlin: Langenscheidt.
- BREDELLA, L. (1996): Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. In BÖRNER, W., VOGEL, K. (Hrsg.): *Texte im Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr Verlag.
- BREDELLA, L. (2003): Literaturwissenschaft. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 54–60.
- BUBENÍKOVÁ, L., KOLLMANNOVÁ, L., SKÁLOVÁ, E. (1975): *Teorie a praxe jazykového testování*. Praha: Academia.
- BUJALKOVÁ, M., JUREČKOVÁ, A. (2001/2002): Autonomía a študium cudzích jazykov. *Cizí jazyky*, 45, Nr. 5, S. 155–157.
- BUSCH, A., STENSCHKE, O. (2008): *Germanistische Linguistik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BUTTJES, D. (1991): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (1991): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 112–119.
- BUTZKAMM, W. (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke Verlag.
- BUTZKAMM, W. (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. 1. Auflage Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- BUTZKAMM, W. (2005): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In TIMM, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, S. 45–52.
- CASPARI, D. (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt am Main: Lang.
- CHODĚRA, R., RIES, L. (1999): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- CHODĚRA, R., RIES, L., ZAJÍCOVÁ, P., MOTHEJZLÍKOVÁ, J., HANZLÍKOVÁ, M. (2000): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- CHODĚRA, R., RIES, L., MOTHEJZLÍKOVÁ, J., HANZLÍKOVÁ, M., MALÍŘ, F. (2001): *Didaktika cizích jazyků na přelomu století*. Rudná u Prahy: Editpress.
- CHOMSKY, N. (1977): *Reflexionen über die Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- CHRIST, H., HÜLLEN, W. (1991): Fremdsprachendidaktik. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, S. 1–7.
- CHRIST, H. (2002): Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert. In NEVELING, C. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 25–44.
- ČERMÁK, F. (1997): *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace.
- CHRIST, H., de CILLIA, R. (2003): Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit 1945. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 614–621.
- CHRISTMANN, U., GROEBEN, N. (1999). Psychologie des Lesens. In FRANZMANN, B., HASEMANN, K., LÖFFLER, D., SCHÖN, E. (Hrsg.). *Handbuch Lesen*. München: Saur. S. 145–223.
- CHUDAK, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Possener Beiträge zur Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- DALHAUS, B. (1994): *Fertigkeit Hören*. Fernstudieneinheit 5. Berlin und München: Langenscheidt.
- DAUVILLIER, C. (1986): *Im Sprachunterricht spielen? aber ja!* München: Goethe Institut.
- DIELING, H. (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- DIELING, H., HIRSCHFELD, U. (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit. Berlin: Langenscheidt.
- DOYÉ, P. (1988): *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- DOYÉ, P. (1991): Funktionen und Formen der Leistungsmessung. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 226–231.
- DREKE, M., SANCHEZ, J., SANZ-OBERDE, B.-C. (1997): *Spielend Deutsch lernen*. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Sammlung v. 30 Lernspielen. 9. Auflage. Berlin: Langenscheidt.
- DUFEU, B. (2003): *Wege zu einer Pädagogik des Seins*. Mainz: FIS Bildung Literaturdatenbank.
- DUFEU, B. (2006): Rollenspiel und Dramaturgie im Fremdsprachenunterricht. In JUNG, U. O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Band 2. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, S. 99–105.
- DŽUGANOVA, B. (1993/1994): Ako si vybrať učebnicu? *Cizí jazyky*, 37, Nr. 1–2, S. 42–44.
- EGGERT, S. (1991) *Wortschatz ordnen – aber wie? Überlegungen zu Lexiksystematisierung und –differenzierung im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Frankfurt am Main-Berlin-Bern- New York-Paris-Wien: Peter Lang.
- EHNERT, R. (1996): Arbeit an phonetisch-intonatorischen Kenntnissen. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 129–144.
- EHLERS, S. (1992): *Lesen als Verstehen*. Fernstudieneinheit 2. Berlin und München: Langenscheidt.
- EHLERS, S. (2003): Übungen zum Leseverstehen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 287–292.
- ELIÁŠOVÁ, V. (1997/1998): Práce s lexikou může být zábavná. *Cizí jazyky*, 41, Nr. 9–10, S. 157–159.

- ENDT, E., HIRSCHFELD, U. (Hrsg.) (1995): *Die Rhythmuslokomotive*. München: Goethe Institut.
- ENGEL, U., TERTEL, R.-K. (1993): *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache: die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln mit Texten und Aufgaben*. München: Iudicium Verlag.
- EßER, R. (2003): Übungen zum Schreiben. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 287–292.
- FIEBACH, C., HERMANN, C. (2007): *Gehirn und Sprache*. 2. Auflage. Frankfurt: Fischer.
- FIRLE, M., HOVORKOVÁ, A. (1979/1980): Die „faux amis“ unter den Fremdwörtern im Deutschen und im Tschechischen. *Cizí jazyky ve škole*. Nr. 6, S. 262–267.
- FIŠER, Z. (2001): *Tvůrčí psaní*. Brno: Masarykova univerzita.
- FOLPRECHTOVÁ, J. (1998/99): O receptivním a produktivním osvojování cizojazyčné slovní zásoby (II). *Cizí jazyky*. 42, Nr. 5–6, S. 77–79.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (1992): *Landeskunde*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 6.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH. (1993): *Lernstrategien*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 8.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (1995): *Aussprache*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 1.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (1996): *Autonomes Lernen*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (2006): *Lernen an Stationen*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 35.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (2008): *Fremdsprachen lernen – Theorien und Modelle*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 38.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH (2009): *Kooperatives Lernen*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 41.
- FUNK, H. (1990): Wörterbuch? Nein, danke. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 3: Wortschatzarbeit, S. 22–28.
- FUNK, H., KÖNIG, M. (1994): *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 1. Berlin: und München: Langenscheidt.
- GARDNER, H. (1993): *The Theory of Multiple Intelligences*. New York.
- GARDNER, H. (1999): *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- GADAMER, H.-G. (1999): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- GADAMER, H.-G. (1999): *Člověk a řeč: výběr textů*. Praha: Oikoymenh.
- GERDES, M. (2000): Spiel und Sprache: Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF-Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbst bestimmtes Lernen. In SCHLEMMINGER, G., BRYSCH, T., SCHEWE, M.-L. (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- GICK, C. (1989): Fördern die Lehrwerke die Autonomie der Lerner? In MÜLLER, M., WERTENSCHLAG, L., WOLFF, J. (Hg.): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt, S. 163–185.
- GIENOW, W., HELLWIG, K.-H. (1996): Prozeßorientierung – ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 30, S. 4–12.

- GLAAP, A.-R. (1991): Literaturdidaktik und literarisches Curriculum. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (1991): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 119–126.
- GOETZE, L. (1993): Lebendiges Grammatiklernen. *Fremdsprache Deutsch*, Heft.2, S. 4–9.
- GOETZE, L. (1997): Ich gebe zu bedenken. *Primar*, Nr.15, S. 46ff.
- GRAU, M., WÜRFFEL, N. (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- GROEBEN, N., CHRISTMANN, U. (1997): Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht. In BÖRNER, W., VOGEL, K. (Hrsg.): *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 68–89.
- GRUNDER, H.-U. et al. (2007): *Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- GRUNDER, H.-U. (2007): Die Qualität von Unterricht: Guter Unterricht trotz Bildungsstandards? In JANÍKOVÁ, V., GRUNDER, H.-U. (Hg.): *Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 20–36.
- GUDJONS, H., TESKE, R., WINKEL, R. (Hrsg.) (1982): *Unterrichtsmethoden – Grundlegung und Beispiele*. Braunschweig: Westermann/Pedersen.
- GUDJONS, H. (2007): *Frontalunterricht – neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt.
- GÜNTHER, B., GÜNTHER, H. (2007): *Erstsprache – Zweistsprache – Fremdsprache*. 2. Auflage: Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- HACKL, W., LANGNER, M., SIMON-PELANDA, H. (1998): Landeskundliches Lernen. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 18, , S. 5–12.
- HENDRICH, J. a kol. (1998): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HÄUSERMANN, U., PIEPHO, H.-E. (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- HELLWIG, K. (2005): *Bildung durch Literatur: Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische Tour d'Horizon*. Frankfurt am Main: Lang.
- HENRICI, G. (1994): Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und lernmethoden. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch Als Fremdsprache*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 506–522.
- HENRICI, G. et al. (2001): *Leistungsmessung und Leistungsevaluation. Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Tübingen: Narr Verlag.
- HEYD, G. (1991): *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- HEYD, G. (1991): Lehrwerkbeurteilung für die Unterrichtspraxis. In *Deutsch lehren*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg, S. 259–269.
- HEYD, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Francke Verlag.
- HILDEBRAND, J. (2006): *Film: Ratgeber für Lehrer*. Köln: Aulis Verlag.
- HIRSCHFELD, U. (2003): Ausspracheübungen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 277–280.
- HIRSCHOVÁ, M. (2006): *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HOLLY, W. (2001): *Einführung in die Pragmalinguistik: germanistische Fernstudienheit*. Berlin: Langenscheidt.
- HU, A. (1995): Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle? In BREDELLA, L. (ed.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Bochum: Brochmeyer, S. 405–412.

- HUFEISEN, B., NEUNER, G. (1999): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.
- HUFEISEN, B., NEUNER, G. (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg, Council of Europe Publ.
- HUFEISEN, B. (2004): Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. *Fremdsprache Deutsch* Heft 31, S. 19–23.
- HÜLLEN, W. (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.
- HUNEKE, H.W., STEINIG, W. (2005) *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- HUNFELD, H. (1991): Zur Normalität des Fremden. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 25/3, S. 50–52.
- JANÍKOVÁ, V. (1994/1995): Testování v komunikativní výuce němčiny. *Cizí jazyky*, 38, Nr. 3–4, S. 119–124.
- JANÍKOVÁ, V. (1994/1995): Testování v komunikativní výuce němčiny. *Cizí jazyky*, 39, Nr. 1–2, S. 23–24.
- JANÍKOVÁ, V. (1998): In der und mit der Landeskunde spielen. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, S. 40–42.
- JANÍKOVÁ, V. (2002): *Konkrétní poezie a výuka německého jazyka*. Brno: Masarykova Univerzita.
- JANÍKOVÁ, V. (2003): Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace*, Nr. 4, S. 89–102.
- JANÍKOVÁ, V. (2004/2005): Osvojování cizojazyčné slovní zásoby a učební strategie. *Cizí jazyky*, 48, Nr. 2, S. 42–44.
- JANÍKOVÁ, V. (2005): *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby: pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- JANÍKOVÁ, V. (2005): Kommunikative Grammatik aus sprachdidaktischer Sicht. In *Grammatik und Kommunikation. Eine neue Herausforderung innerhalb des vereinigten Europas*. Trnava: Univerzita svätého Cyrila a Metoděje, S. 35–38.
- JANÍKOVÁ, V. (2005): Jazyková tvořivost a tvůrčí psaní v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky*, 49, Nr. 2, S. 51–53.
- JANÍKOVÁ, V. (2005): *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium*. Brno: Masarykova univerzita.
- JANÍKOVÁ, V. (ed.) (2005): *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno. Masarykova univerzita.
- JANÍKOVÁ, V. (2005): Emoce a emocionální strategie v cizojazyčné výuce. *Komenský*, 130, Nr.1. Brno: Masarykova univerzita, S. 2–7.
- JANÍKOVÁ, V. (ed.) (2006): *Autonomie a cizojazyčná výuka. Autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- JANÍKOVÁ, V. (2006): Učení na stanovištích podporuje autonomii v procesu osvojování cizího jazyka. *Komenský*, 130, Nr. 4, S. 11–16.
- JANÍKOVÁ, V. (2006): Projektová výuka jako jedna z cest k rozvoji autonomie při učení se cizím jazykům. *Komenský*, 131, Nr. 3. Brno: Masarykova univerzita, S. 9–13.
- JANÍKOVÁ, V. (2007): *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: teoretická východiska, doporučení pro praxi, styly a strategie učení, lexikální strategie v teorii a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- JANÍKOVÁ, V. (2007): Učebnice cizích jazyků a autonomní učení. *Cizí jazyky*, 50 Nr. 4., S. 130–134.

- JANÍKOVÁ, V. (2007): Autonomní učení a elektronická média v moderních cizojazyčných učebnicích. In JANÍK, T., KNECHT, P. (eds.): *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, S. 55–70.
- JANÍKOVÁ, V. (2008): Pozorování výuky v rámci pedagogické praxe budoucích učitelů německého jazyka. In ŠIMONÍK, O., HAVEL, J. (ed.): *Pedagogické praxe a oborové didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, S. 266–272.
- JANÍKOVÁ, V. (2009): Lernpotential der dramaspesifischen Übungen im Fremdsprachenunterricht bei Schülern mit Teilleistungsstörungen. In GREJAROVÁ, R., VÍTKOVÁ, M. (ed.): *Dramatická výchova v cizojazyčné výuce u žáků s SPU / Drama Techniques in Foreign Language Teaching to Learners with SLD*. Brno: Masarykova univerzita, S. 75–95.
- JELÍNEK, S. a kol. (1976): *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN.
- JELÍNEK, S. (1988/1989): Gramatika, žáci a učitelé při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 42, Nr. 9–10, S. 150–152.
- JELÍNEK, S. (1994/1995): K funkci charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 38, Nr. 3–4, S. 83–84.
- JELÍNEK, S. (2001/2002): O lexikálních cvičeních při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 45, Nr. 4, S. 111–113.
- JÖRG, R. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- KAST, B. (1998): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit (Erprobungsfassung). Kassel, München, Tübingen: Langenscheidt.
- KIRSCH, D. (1994): *Grammatik in der Primarschule: Piephos Pffiffigkeiten zum frühen Fremdsprachenlernen*. Erprobungsfassung, München: Goethe-Institut.
- KAST, B., NEUNER, G. (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.
- KAST, B. (1998): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit. München: Langenscheidt.
- KLEIN, W. (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Hain.
- KLEPPIN, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit. Berlin: Langenscheidt.
- KNAPP-POTTHOFF, A. (1987): Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. *Englisch-amerikanische Studien*. Heft 2, S. 205–220.
- KNIFFKA, G., SIEBERT-OTT, G. (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- KOITHAN, U. (2003): Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. In NEUNER, G., KOITHAN, U. (Hrsg.): *Tagungsbeiträge und Arbeitsbereiche zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: University Press.
- KOVÁŘOVÁ, A. (2003): *Úvod do fonetiky a fonologie němčiny*. Brno: Masarykova univerzita.
- KOVÁŘOVÁ, A. (2006): Specifické možnosti samostatného přístupu k nácviку správné německé výslovnosti. In JANÍKOVÁ, V. (ed.) *Autonomie a cizojazyčná výuka*. Brno: Masarykova univerzita, s. 237–241.
- KÖNIGS, F.-G. (1995): Fehlerkorrektur. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen: Francke Verlag, S. 268–272.
- KRASHEN, S., TERRELL, T. (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Hayward: Alemany Press.
- KRASHEN, S. (1992): *Fundamentals of language education*. Columbus: SRA.
- KRAUTHAUSEN, G. (1981): Nonverbale Kommunikation – ein Thema für den Sprachunterricht? *Sprachunterricht* 2–4. S. 74–84.

- KRUMM, H.-J. (1991): Unterrichtsprojekte praktisches Lernen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 4, S. 4–8.
- KRUMM, H.-J. (1994): Neue Wege in der Deutschlehrerbildung. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer. Stuttgart: Klett.
- KRUMM, H.-J. (2003): Lehr- und Lernziele. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 118–121.
- KÜHN, P. (Hrsg.) (1996): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.
- LACHOUT, M. (2005): *Kompenzační vyjadřování jako problémová komunikativní dovednost ve vztahu k neurolingvistickým a psycholingvistickým aspektům osvojování cizího jazyka*. Praha: Univerzita Karlova.
- LEGUTKE, M.-K. (2003): Projektunterricht. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 259–263.
- LENČOVÁ, I. (2006). *Vybrané aspekty využitia obrazu vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: FHV UMB
- LENČOVÁ, I. (2006): Práca na stanovištiach vo vzťahu k rozvoju autonómie žiaka. In JANÍKOVÁ, V. (ed.): *Autonomie a cizojazyčná výuka*. Brno: Masarykova univerzita, S. 172–181.
- LEWANDOWSKI, Th. (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg-Wiesbaden.
- LINDL, W., DREKE, M. (1986): *Wechselspiel*. Sprechanlässe für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Berlin: Langenscheidt.
- LOHFERT, W. (1983): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. Ismaning: Hueber.
- LÖFFLER, R. (1996): Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen. In BACH, G., TIMM, J.-P. (Hrsg.) *Englischunterricht*. Tübingen: Francke, S. 42–68.
- LOJOVÁ, G. (2005): *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- LÜSEBRINK, H.-J. (2003): Kultur- und Landeswissenschaften. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 60–66.
- MACAIRE, D. (1998): Die Not der Noten. *Fremdsprache Deutsch* 19. 2, S. 40–43. *Übungsmaterialien zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch. Mittelstufe*. (1997): Wien: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch Prüfungszentrale.
- MACHT, K. (1998): Aufgaben als Bewertungsinstrumente. In TIMM, J.P. (ed.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, S. 366–378.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): *Výukové metody*. Brno: Paido.
- MAREČKOVÁ, P. (2009): Bewegungselemente im Deutschunterricht bei SchülerInnen mit Lernstörungen. In GREJAROVÁ, R., VÍTKOVÁ, M. (ed.): *Dramatická výchova v cizojazyčné výuce u žáků s SPU / Drama Techniques in Foreign Language Teaching to Learners with SLD*. Brno: Masarykova univerzita, S. 11–23.
- MAROUŠKOVÁ, M. (1995/1996): Kritéria pro volbu učebnic. *Cizí jazyky*. 39, Nr. 7–8, S. 113–114.
- MASLOW, A.-H. (1981): *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- MASLOW, A.-H. (2000): *Ku psychologii bytia*. Modra: Persona.
- MORFELD, P. (2003): Sprachenportfolio. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 387–390.

- MOTHEJZLÍKOVÁ, J. (2000): Alternativní metody ve výuce cizích jazyků. In CHODĚRA, L. et al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita, S. 55–108.
- MÜLLER, B.-D. (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. München Langenscheidt.
- MÜLLER, M.-T. (1996): Ausspracheübungen mit Phantasie und Bewegung – Anregungen aus edem Schauspieltraining. *Deutsch als Fremdsprache*. 24, Nr. 4, S. 195–202.
- NEBESKÁ, I. (1992): *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H.
- NEUF-MÜNKEL, G. (1992): Der dicke Junge weint, weil . . . Übungen zur Ausbildung der Antizipations- und Speicherfähigkeit. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 7: Hörverstehen. S. 31–35.
- NEUNER, G. (1990): Texte auf dem Prüfstand. *Fremdsprache Deutsch 2: Arbeit mit Texten*. Stuttgart: Klett, S. 16–19.
- NEUNER, G., HUNFELD, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudieneinheit 4. Berlin und München: Langenscheidt.
- NEUNER, G. (1994): Germanisten oder Deutschlehrer? *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer.
- NEUNER, G. (1995): Methodik und Methode: Überblick. In BAUSCH, K.-R. et al.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel. S. 180–188.
- NEUNER, G. (2003): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, C., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage Tübingen: Francke Verlag, S. 225–234.
- NEUNER, G., KOITHAN, U. (Hrsg.) (2003): *Tagungsbeiträge und Arbeitsbereiche zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: University Press.
- NEUNER, G. (2009): *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale*. Referat „Forum Fremdsprachen Schweiz“, 24. 10. 2009. Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen.
- ORTNER, B. (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.
- ORTNER, B. (2003): Alternative Methoden. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 234–238.
- OXFORD, R.-L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- PERCLOVÁ, R. (1996/1997): Čtení s porozuměním – interakční proces. *Cizí jazyky*, 40, Nr. 3–4, S. 42–44.
- PAUELS, W. (2003): Hausaufgaben. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 317–321.
- PAULDRACH, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 6, S. 6–15.
- PERCLOVÁ, R. (2001): *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11–15 let v České republice*. Praha: Fortuna.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, I. (2007): *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- PIEPHO, H.-E. (1990): Leseimpuls und Textaufgabe. *Fremdsprache Deutsch* Heft 2, Arbeit mit Texten. S. 4–9.
- PIEPHO, H.-E. (1998): Wie lerne ich am besten? *Fremdsprache Deutsch* 19, Heft 2, S. 27–31.

- PODRÁPSKÁ, K. (2008). *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita.
- POMMERIN, G. (1996): *Kreatives Schreiben*. Weinheim/Basel: Beltz.
- PRANGE, L. (2001): *Vierundvierzig Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage Ismaning: Hueber Verlag.
- PRANGE, L. (2001): *Vierundvierzig Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage Ismaning: Hueber Verlag.
- PRŮCHA, J. (2004): *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2009): *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- PURM, R. (1996/1997): K teorii učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 40, Nr. 7–8, S. 111–112.
- PURM, R. (1997/1998): Individualizace vyučování a učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 41, Nr. 7–8, S. 111–112.
- PÝCHOVÁ, I. (1993/1994): Móda a učebnice cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 37, Nr. 3–4, S. 104–109.
- QUETZ, J. (2003): Fremdsprachliches Curriculum. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 121–127.
- RAABE, H. (2003): Grammatikübungen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 283–287.
- RAMPILLON, U. (1991): Lerntechniken. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag.
- RAMPILLON, U. (1994): Von Lehrstrategien und Lernstrategien. *Zielsprache Deutsch* 25/2, S. 75–91.
- RAMPILLON, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.
- RAMPILLON, U. *Lernen leichter machen*. Ismaning: Hueber, 1995.
- RAMPILLON, U. (1995): Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenlernen. In GNUTZMANN, C., KÖNIGS, F.-G. (eds.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr Verlag, S. 85–100.
- RAMPILLON, U., ZIMMERMANN, G. (eds.) (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- RAUTENHAUS, H. (1991): Differenzierung und Individualisierung. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 176–178.
- RICHTER, T., CHRISTMANN, U. (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In GROEBEN, N., HURRELMANN, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 25–58.
- RIEMER, C. (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- RIEMER, C. (1996): Literarische Texte. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 282–299.
- RIES, L. (1996): Jazyk a výchova. *Pedagogika IV*. Vybrané kapitoly. Ostrava: Ostravská univerzita, S. 106–114.
- RINVOLUCRI, M., DAVIS, P. (1999): *66 Grammatik-Spiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

- ROGERS, C.R. (1998): *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- SAMSON, C. (1997): *333 nápadů pro němčinu*. Praha: Portál.
- SAXER, R. (1996): Kinder und Wörter. *Primar*. Nr. 14, S. 43.
- SCHERFER, P. (2003): Wortschatzübungen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 280–283.
- SCHEWE, M. (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- SCHLEMMINGER, G., BRYSCH, T., SCHEWE, M.-L. (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- SCHMIDT, R. (1996): Tests und Prüfungen. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 353–396.
- SCHMIDT, R. (1996): Fehler. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 331–352.
- SCHMIDT, R. (1996): Lehrwerkanalyse. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 397–418.
- SCHMIDT, R. (1996): Strukturmomente des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 484–505.
- SCHOUTEN van PARREREN, C. (1990): Wider das Vergessen. *Fremdsprache Deutsch*. Nr. 3, S. 13ff.
- SCHREITER, I. (1996): Lesen und Verstehen. In HENRICI, G., RIEMER, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 83–102.
- SCHWERDTFEGER, I.-C. (1991): Einzelunterricht und Kleingruppenarbeit. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, S. 173–176.
- SCHWERDTFEGER, I.-C. (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin: Langenscheidt.
- SCHWERDTFEGER, I.-C. (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 299–302.
- SEARLE, J.-R. (1971): *Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- SEGERMANN, K. (2003): Übungen zum Hörverstehen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 295–299.
- SIEBEN, U. (1993): Regeln anschaulich machen. *Fremdsprache Deutsch*, Heft.2, S. 42–47.
- SION, C. (1996): *Achtundachtzig Unterrichtsrezepte Deutsch als Fremdsprache. Eine Sammlung interaktiver Unterrichtsideen*. Stuttgart: Klett.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- SKEHAN, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford: UP.
- SOLMECKE, G. (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin und München: Langenscheidt.

- SOLMECKE, G. (1992): Ohne Hören kein Sprechen. *Fremdsprache Deutsch* Heft 7, Hörverstehen. S. 4–11.
- SPÁČILOVÁ, L. (1992/1993): K zapisování slovní zásoby v cizím jazyce. *Cizí jazyky*, Nr. 5–6, S. 191–193.
- SPÁČILOVÁ, L. (1993/1994): Cizí svět – vlastní vnímání. *Cizí jazyky*. 37, Nr. 9–10, S. 355–358.
- SPERBER, H.G. (1989) *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- SPIER, A. (2002): *Mit Spielen Deutsch lernen*. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- SPIER, A. (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Mit Witzen Deutsch lernen. Eine Sammlung von 520 Witzen für den Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002): Univerzita Palackého: Olomouc.
- STERNBERG, J.-R. (2002): *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- STIEFENHÖFER, H. (1991): Übungen zum Leseverstehen. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag. 2. Auflage. S. 204–206.
- STORCH, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Klett.
- STRAUSS, D. (1984): *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- SZAGUN, G. (2007): *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- ŠIMEČKOVÁ, A. (2004): *Úvod do studia jazykovědné germanistiky*. Praha: Karolinum.
- ŠPUNAROVÁ, D., LÁTKOVÁ, L. (1996): Interkulturní učení a učebnice němčiny pro gymnázia. *Cizí jazyky*. 40, Nr. 1–2, S. 11–12.
- ŠVEC, V. (2005): *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- TIMM, J-P. (Hrsg.) (1995): *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- TIMM, J-P. (Hrsg.) (1998): *Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- TIMM, J-P. (2009): Lernerorientierter Fremdsprachenunterricht. In BACH, G., TIMM, J-P. (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 4., vollst., überarb. und erweit. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 43–60.
- TÖNSHOFF, W. (2003): Lernerstrategien. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 331–335.
- TSCHIRNER, E. (2001): Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz. *Fremdsprachen lehren und lernen*. Heft 30, S. 87–115.
- TSELIKAS, E. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- VEITH, W.H. (2000): *Soziolinguistik : ein Arbeitsbuch mit 100 Abbildungen sowie Kontrollfragen und Antworten*. Tübingen: Gunter Narr.
- VESELÝ, J. (1979/1980): Obtížné jevy cizojazyčného lexika. *Cizí jazyky ve škole*, Nr. 2, 69–79.
- VESTER, F. (1997): *Myslet, učit se a zapomínat*. Plzeň: Fraus.
- VLASÁK, V. (2002/2003): Cvičení ke zlepšení práce se slovníkem. *Cizí jazyky*, 46, Nr. 5, S. 163–164.

- VOIT, H., MARTINI, M. (1993): Selbstentdeckendes, lebendiges Grammatiklernen. *Fremdsprache Deutsch*, Heft.2, S. 49–54.
- VOLLMER, H.-J. (1991): Leistungsmessung. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 222–226.
- VOß, R. (Hg.) (2006): *Wir erfinden Schulen neu – Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- VYGOTSKIJ, L.S. (1970): *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- WALDMANN, G. (2003): *Produktiver Umgang mit Lyrik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- WALTER, G. (1991): Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W., KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, S. 171–173.
- WATZLAWICK, P. u.a. (1971): *Menschliche Kommunikation*. Stuttgart. 1971.
- WATZLAWICK, P. (2000): *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace.
- WEIGMANN, J. (1992): *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
- WENDT, M. (1996): *Konstruktivische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr Verlag.
- WESKAMP, R. (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik · Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.
- WESKAMP, R. (2003): Self-assessment/Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 382–384.
- WESTHOFF, G.-J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. Ismaning: Hueber Verlag.
- WESTHOFF, G.-J. (1997): *Fertigkeit Lesen*. München: Langenscheidt.
- WICKE, R.-E. (1994): *Handeln und Sprechen im Deutschunterricht. Eine Spielsammlung für die Hand des Lehrers*. Ismaning: Hueber.
- WICKE, R.-E. (1995): *Kontakte knüpfen*. München Langenscheidt. WIERSCHIN, M. (Hrsg.): *Beiträge zur germanistischen Pädagogik*. Band 1. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- WYGOTSKI, L.-S. (1969): *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- ZAJÍCOVÁ, P. (1999): *Text und Textverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- ZAJÍCOVÁ, P. (2002): *Didaktik der Fremdsprache Deutsch*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- ZELENKOVÁ, D. (2000/2001): O kompenzačním vyjadřování v učebnicích cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 44, Nr. 4, S. 114–116.
- ZIEBEL, B. (2002): *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin u.a: Langenscheidt.

Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache

Eine Einführung

prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

Herausgegeben von der Masaryk University Press, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Erste elektronische Ausgabe, 2025

ISBN 978-80-280-0786-7

**MUNI
PRESS**

**MUNI
PED**