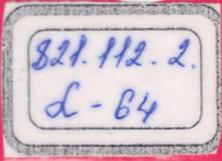




DEUTSCH
LEHREN LERNEN



Lernmaterialien und Medien

Dietmar Rösler
Nicola Würffel



L Langenscheidt



821.112.2.
d-64.

- 3336 -

Lernmaterialien und Medien

Dietmar Rösler
Nicola Würffel



Deutsch lesen - Kultur erleben

Lehrmittelspende

www.goethe.de/taschkent

Klett-Langenscheidt

München

O'ZBEKISTON RESPUBLIKASI
OLYI VA O'QITMA MANSUS TAILIM VAZIRLIGI
TOSHKENT VILOYATI CHIRCHIQ
DAVLAT PEDAGOGIKA INSTITUTI
AXBOROT RESURS MARKAZI

Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts
Allgemeiner Herausgeber: Goethe-Institut e.V.
Herausgeber dieser Einheit: Karin Ende, Goethe-Institut e.V.
Fachlektorat: Karin Ende, Imke Mohr
Redaktion: Coleen Clement
Manuskriptbetreuung: Steffi Borneleit
Illustrationen: Daniela Kohl, heutebunt
Filmproduktion: Magnus Froböse, Context Film

Die ersten sechs Einheiten der Reihe *Deutsch Lehren Lernen*, die auf einem gemeinsamen Curriculum basieren, wurden durch folgende Mitglieder des Beirats Sprache des Goethe-Instituts wissenschaftlich begleitet: Prof. Hans Barkowski (FSU Jena), Prof. Rüdiger Grotjahn (RU Bochum), Prof. Britta Hufeisen (TU Darmstadt) und Prof. Michael Legutke (JLU Gießen).

1. Auflage 1 5 4 3 | 2017 16 15

© 2014 Goethe-Institut, München

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Koordination: Sabine Wenkums

Verlagsredaktion: Barbara Stenzel

Covergestaltung: Bettina Lindenberg, München

Innengestaltung: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried

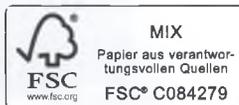
Satz: kaltner verlagsmedien GmbH, Bobingen

Gesamtherstellung: Print Consult GmbH, München

ISBN 978-3-12-606969-4



9 783126 069694



Symbole



Arbeitsblatt/Arbeitsmaterialien



www-Link



Auszug aus einem Lehrwerk



Video-QR-Code: weitere Informationen auf Seite 6.



Video



Information zum verwendeten Video



Aufgabe möglichst in Partner- oder Gruppenarbeit zu bearbeiten



relevant für Präsenzphase, wenn kombinierte Fortbildungsveranstaltung besucht wird

Blau gesetzte Begriffe werden im Glossar erklärt. Sie sind dann blau, wenn sie eingeführt werden.

Weitere Informationen finden Sie auf www.goethe.de/dll.

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	7
1 Lernmaterialien und Medien: eine erste Annäherung	9
2 Lehrwerke	17
2.1 Bestandteile von Lehrwerken und ihre Funktionen	17
2.2 Der innere Aufbau eines Lehrwerks	25
2.3 Das Sprachniveau eines Lehrwerks	31
2.4 Zielgruppen von Lehrwerken	44
2.5 Zusatzmaterialien	57
2.5.1 Zusatzmaterialien zur Grammatik	60
2.5.2 Zusatzmaterialien zur Aussprache	72
2.6 Lernmaterialien adaptieren	77
3 Arbeit mit Texten	82
3.1 Unterschiedliche Arten von Texten	82
3.2 Landeskundliche Texte finden und auswählen	91
3.3 Das Verstehen von Texten	98
3.3.1 Lesen in der Fremdsprache	98
3.3.2 Strategien für das Lesen, Hören und Hör-Sehen	101
3.3.3 Lese-, Hör- und Hör-Sehstile	106
3.3.4 Aufgaben zur Förderung des Lese-, Hör- und Hör-Sehverstehens	109
3.4 Landeskundliche Texte didaktisieren	117
4 Digitale Medien im Deutschunterricht	125
4.1 Soziale Medien im Unterricht	126
4.1.1 Wikis	130
4.1.2 Podcasts	138
4.1.3 Hinweise zum Umgang mit sozialen Medien im Unterricht	142
4.2 Sprachenlernen im Blended-Learning-Modus	144
5 Praxiserkundungsprojekte planen	161
Lösungsschlüssel	165
Glossar	175
Literaturhinweise	181

Quellenangaben	185
Angaben zu den Autoren	187
Übersicht über die Videos auf der DVD	189

Vorwort

Wir freuen uns, dass Sie sich entschieden haben, Ihre Kompetenz im Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache mit der Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* weiterzuentwickeln. Die ersten sechs Einheiten dieser Reihe wurden als eine Basisqualifizierung mit einem kohärenten Curriculum entwickelt:

1. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung
2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?
3. Deutsch als fremde Sprache
4. Aufgaben, Übungen, Interaktion
5. Lernmaterialien und Medien
6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung

Diese sechs Einheiten beschäftigen sich also mit den Lehrenden und Lernenden als den Hauptakteuren von Unterricht und mit den wichtigsten Elementen von Unterricht: der deutschen Sprache als fremder Sprache, der Interaktion im Klassenzimmer/Kursraum, den Lernmaterialien und Medien sowie mit der Unterrichtsplanung und den Vorgaben für Unterricht wie Standards und Curricula. In jeder der sechs Einheiten werden zunächst die grundlegenden Bedingungen des Lehrens und Lernens dargestellt, um besser zu verstehen, was das Lehren und Lernen einer Fremdsprache ausmacht. Anschließend an diese Reflexion wird erarbeitet, wie Lehrende auf die Unterrichtspraxis mit diesen Erkenntnissen einwirken können. Sie erarbeiten sich dadurch handlungsrelevantes Wissen für ihren Unterricht, das dem jeweiligen Kontext angemessen ist.

Die sechs Einheiten können Sie in jeder gewünschten Reihenfolge bearbeiten. Sie sind so gestaltet, dass sie auch einzeln gelesen werden können.

Neben diesen Einheiten der Basisqualifizierung erscheinen künftig weitere Einheiten, mit denen Sie Ihr Wissen und Können als Lehrende vertiefen können.

Damit Sie dieses Material erfolgreich bearbeiten können, erhalten Sie hier einige Hinweise:

Bearbeitung der Aufgaben

Deutsch Lehren Lernen ist ein Material, das sich durch die Bearbeitung der Aufgaben erschließt. Es gibt unterschiedliche Aufgabentypen. Zu den geschlossenen Aufgaben mit nur einer richtigen Lösung finden Sie die Antworten im Lösungsschlüssel. Zu halb offenen Aufgaben gibt es mehrere Antwortmöglichkeiten. Die zu diesen Aufgaben im Lösungsschlüssel angebotenen Antworten sind also lediglich als mögliche Lösungen zu verstehen. Es kommt sehr häufig vor, dass Sie in den Aufgaben Ihre persönlichen Erfahrungen oder die Bedingungen, unter denen Sie unterrichten, Ihre Beobachtungen und Einschätzungen thematisieren. Zu solchen Fragestellungen finden Sie keine Lösungen.

Im Buch selbst gibt es aus Platzgründen nur jeweils eine Schreibzeile, weswegen Sie die Aufgaben oft auf einem separaten Blatt Papier bearbeiten werden. Wir empfehlen Ihnen, sich einen Ordner anzulegen, in dem Sie diese Blätter sammeln.

Arbeit mit den Unterrichtsmitschnitten



Dieses Symbol zeigt Ihnen, dass Sie einen Unterrichtsmitschnitt sehen werden.

Durch die Beobachtung von Unterricht können Sie etwas über das Lehren und Lernen und damit indirekt auch etwas über Ihren eigenen Unterricht lernen. Die in dieser Einheit eingesetzten Unterrichtsdokumentationen zeigen keinen modellhaften, sondern authentischen Unterricht, sind also nicht als best practice zu verstehen. Sie sollen Ihnen helfen, den Gesamtkontext Unterricht zu reflektieren und Antworten auf Fragen zu finden, die Ihnen in Ihrer Professionalisierung begegnen.

Die Unterrichtsmitschnitte sind in Sequenzen aufgeteilt und zum Teil für die Entwicklung von *Deutsch Lehren Lernen* aufgenommen worden, zum Teil handelt es sich um Archivaufnahmen; daher schwankt die technische Qualität. Zusätzlich zu diesen Sequenzen finden Sie auch Zusammenschnitte zu bestimmten Themen oder Interviews mit Lehrenden.

Am Ende des Buches finden Sie eine Übersicht über die verwendeten Videos, die auf der beiliegenden DVD zu finden sind.

Die DVD ist so programmiert, dass Sie sie auf einem DVD-Player oder aber auch auf Ihrem Computer ansehen können. Um die Videos im Computer ansehen zu können, installieren Sie am besten den kostenfreien VLC-Player.

QR-Code



Über den QR-Code neben den Video-Icons können Sie die Videos auch direkt von Ihrem mobilen Endgerät sehen. Sie müssen dafür online sein: QR-Code einscannen, Passwort „Lernmaterialien“ eingeben und Video ansehen. Weitere Informationen zu QR-Readern finden Sie unter: www.goethe.de/dll/qr.

Austausch mit Kollegen



Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ist im Rahmen von Fort- und Weiterbildung besonders wertvoll. Selbst wenn Sie diese Einheit als Selbstlernmaterial bearbeiten, haben Sie vermutlich Gelegenheit, andere Lehrerinnen und Lehrer um ihre Einschätzungen zu bitten. Sie könnten sie einladen, sich gemeinsam mit Ihnen ein Interview oder einen Unterrichtsmitschnitt anzusehen und zu diskutieren. Dieses Icon markiert Aufgaben, die Sie in Kooperation mit einer Kollegin oder einem Kollegen bearbeiten können.

Praxiserkundungsprojekte

Das fortbildungsdidaktische Konzept von *Deutsch Lehren Lernen* ist der Aktions- oder Handlungsforschung verpflichtet: Das Lernen im Klassenzimmer/Kursraum kann dadurch optimiert werden, dass Sie als Lehrkraft fremden und eigenen Unterricht beobachten und reflektieren, neue Handlungsmöglichkeiten erkennen und in Ihrem Unterricht erproben. Sie erhalten deshalb in Ihren Fort- und Weiterbildungseinheiten immer wieder Anregungen dafür, Fragen an Ihren eigenen Unterricht zu stellen, sich mit anderen Fortzubildenden über Unterricht auszutauschen und über die Erweiterung Ihrer Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Wenn Sie dieses Material im Rahmen eines Fort- oder Weiterbildungskurses an einem Goethe-Institut oder an einer Universität absolvieren, bearbeiten Sie zu jeder Einheit themenbezogen eine konkrete Fragestellung aus Ihrer Praxis in Form eines sogenannten Praxiserkundungsprojekts.

Präsenzphase



In einer Präsenzphase innerhalb dieses Kurses präsentieren Sie dann Ihre Ergebnisse in der Gruppe. In diesem Sinne ist *Deutsch Lehren Lernen* dem forschenden und reflektierenden Erfahrungslernen verpflichtet.

Informationen



Weitere Informationen finden Sie unter www.goethe.de/dll.

Einleitung

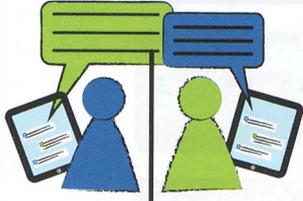
Bei Kindern entwickelt sich die Sprache in der Interaktion mit den Eltern, Verwandten und anderen Kindern: Das „Lernmaterial“ kommt also aus der Umgebung des Kindes. Kinder schaffen es dabei ohne Schwierigkeiten, die komplizierten Regeln, die Fremdsprachenlernenden in höherem Alter so viele Probleme bereiten, richtig „anzuwenden“. Dabei setzen sie interessante Strategien ein, so z.B. beim Erwerb der Pluralformen: Zunächst wird das Kind Pluralformen imitieren. Irgendwann wird es feststellen, dass es Regeln gibt, und diese dann mehr oder weniger bewusst ausprobieren. Auf mehrere Bälle wird es dann vielleicht zuerst mit *Ballen oder *Balls Bezug nehmen, weil es glaubt, dass die Endungen -s oder -en deutlich machen, dass es sich um mehr als einen Gegenstand handelt. Im Laufe der Interaktion mit der Umwelt eignet sich das Kind dann Schritt für Schritt die richtigen Pluralformen an. Das sprachliche Material, anhand dessen das Kind die erste Sprache erwirbt, entstammt also dem kommunikativen Alltag der Kinder. Erst wenn Kulturtechniken wie das Lesen oder das Schreiben ins Spiel kommen, lernen Kinder Sprache systematisch mit Hilfe von Lernmaterialien kennen, die gezielt zum Sprachenlernen hergestellt wurden.

Im Fremdsprachenunterricht begleiten Lernmaterialien den Lernprozess von Anfang an. Dabei wird nun beispielsweise der Plural nicht durch das schrittweise Herantasten an die Komplexität der deutschen Pluralformen erworben: Man rät den Lernenden, beim Wortschatzerwerb bei den Substantiven gleich von Anfang an die richtige Pluralform zu lernen. In Lehr- und Übungsbüchern werden Dialoge und Texte präsentiert, grammatische Phänomene beschrieben; es gibt Aufgaben und Übungen, durch die die Lernenden Deutsch verwenden lernen. Anders als beim Erstspracherwerb präsentieren die Lehrwerke Sprache in einer festgelegten Reihenfolge. Das kann dazu führen, dass Lernende bestimmte sprachliche Strukturen in der Interaktion mit der Umwelt zu einem Zeitpunkt benötigen, zu dem diese in ihrem Lehrwerk noch nicht eingeführt worden sind. Verben werden z.B. zunächst nur im Präsens eingeführt und es dauert einige Zeit, bis eine Vergangenheitsform hinzukommt. Trotzdem wollen Lernende vielleicht schon sehr früh neuen Bekannten Erlebnisse aus ihrer Vergangenheit berichten. Das Lernmaterial wird in Lehrwerken sortiert und systematisch angeordnet, um den Lernenden den Erwerb der neuen Sprache zu erleichtern. Welche Kriterien bei der Konzeption von Lehrwerken eine Rolle spielen, ist ein wichtiges Thema dieser Einheit.

Wahrscheinlich werden Sie in Ihrem Unterricht nicht nur mit einem Lehrwerk arbeiten, sondern auch auf zusätzliche Materialien zurückgreifen, um Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder in Ihren Unterricht zu holen. Vermutlich nutzen Sie neben Printmedien, wie z.B. Zeitungsartikeln und Auszügen aus Büchern, auch andere Medien, um Ihren Lernenden Deutsch zu vermitteln. Wahrscheinlich greifen Sie auch auf das Internet zurück, um landeskundliche Themen zu recherchieren und Texte für den Unterricht zu finden. Wie Sie mit einem Lehrwerk, weiteren Lernmaterialien und speziell den digitalen Medien umgehen und Ihren Unterricht so gestalten können, dass sich diese drei Komponenten gut verzahnen, ist ein weiterer Schwerpunkt dieser Einheit.

Das 1. Kapitel führt sie in die Thematik ein: Welche Lernmaterialien und Medien nutzen Sie in Ihrem Unterricht? Wofür?

In Kapitel 2 beschäftigen wir uns genauer mit Lehrwerken. Dabei geht es uns um folgende Fragen: Woraus bestehen Lehrwerke? Wie sind sie aufgebaut? Inwieweit berücksichtigen sie spezifische Zielgruppen? Wie lässt sich ein Lehrwerk an die Bedürfnisse der eigenen Lernenden anpassen? Welche Zusatzmaterialien gibt es und wie lassen sie sich in die Arbeit mit Lehrwerken integrieren? Wir stellen Ihnen auch einige Kriterien vor, mit denen Sie Lehrwerke einschätzen können.

		häufig	manchmal	selten	nie
Radio		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fernsehen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buch (Sachbuch/ Belletristik)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitung (online/Papier)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muttersprach- lerinnen/Mutter- sprachler des Deutschen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chatten mit anderen Lernen- den oder Freunden		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realien		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Blieben Sie noch einen Moment bei den Quellen, mit denen Ihre Lernenden Deutsch lernen:

Aufgabe 2

Sortieren Sie: Mit welchen dieser Quellen arbeitet man in erster Linie im Unterricht? Mit welchen Quellen hat man auch im Alltag Kontakt?

Internet – Lehrwerk – Radio – Hörkassette/CD – Muttersprachlerinnen/Muttersprachler des Deutschen – Zeitung (online/Papier) – Internetkomponente des Lehrwerks – Buch (Sachbuch/Belletristik) – Chat – Realien – Fernsehen

Quellen in erster Linie im Unterricht vorhanden	Quellen auch im Alltag vorhanden

Wir werden uns in dieser Einheit zunächst mit den Materialien beschäftigen, die speziell für den Unterricht produziert wurden. Später werden wir uns dann mit der Frage beschäftigen, wie auch die anderen Materialien sinnvoll in den Unterricht integriert werden können.

Sehen Sie sich nun zunächst ein kurzes Video aus dem Deutschunterricht am Goethe-Institut Madrid an. Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer haben gelernt, über Kleidung zu sprechen (Lehrwerk *Optimal A1*, Lektion 11). In der Videosequenz wiederholen und festigen die Lernenden den Wortschatz, der in der Lektion des Lehrwerks eingeführt wurde. Sie machen das in kleinen Gruppen jeweils an einer Lernstation. Hier sind einige Informationen zum Unterrichtschnitt, den Sie gleich sehen werden:

Ort, Jahr	Goethe-Institut Madrid, 2011
Zielgruppe	Erwachsene zu Beginn von A2
Lehrkraft	Katja Wirth
Lernziel	Die Lernenden kennen Wortschatz zum Thema Kleidung.
Lernmaterial	Die Lernenden üben den neuen Wortschatz zum Thema Kleidung in der Arbeitsform Stationenlernen

Sehen Sie sich zuerst die Lösungen zu Aufgabe a) an, bevor Sie Aufgabe b) in Angriff nehmen.

Aufgabe 3



Sehen Sie Sequenz 4 von Goethe-Institut Madrid.

a) Notieren Sie die Lernmaterialien/Medien, die die Lernenden zum Wortschatzlernen verwenden.

b) Sehen Sie Sequenz 4 von Goethe-Institut Madrid noch einmal.

Mit welchem Ziel werden die Lernmaterialien/Medien hier konkret verwendet?



Sie haben gesehen, dass die Lernenden in diesem Unterricht nicht mit einem Buch arbeiten, sondern im Anschluss an die Arbeit mit einem Lehrwerk auch andere Materialien verwenden. Das Buch, das im Unterricht häufig eine besonders wichtige Rolle spielt, ist zumeist Teil eines Lehrwerks. **Lehrwerke** behandeln die sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache Deutsch und steuern den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum. Mit ihnen befassen wir uns in Kapitel 2 genauer. Aber schon in diesen beiden ersten Aufgaben haben Sie gesehen: Lehrwerke sind nur ein Teil des Materials, mit dem die Lernenden die neue Sprache erwerben. Auf alle Materialien zusammen beziehen wir uns mit den Begriffen Lehrmaterial und **Lernmaterial**.

Lernmaterial

Der Begriff bezeichnet alle Materialien, die von den Lernenden zum Deutschlernen verwendet werden können. Lernmaterialien können also Lehrwerke, Texte, Abbildungen aller Art, Spiele, Filme usw. sein. Sie können extra für das Lernen im Klassenzimmer hergestellt worden sein. Es gibt aber auch Lernmaterialien wie Zeitungsartikel, Radiosendungen usw., die eigentlich für ganz andere Zwecke verfasst wurden und dann für das Sprachenlernen eingesetzt werden. Der Begriff Lernmaterial kann sich auf einzelne Materialien oder auf Sammlungen von Materialien beziehen. Wenn man betonen will, dass Lernmaterialien zusätzlich zum Lehrwerk eingesetzt werden, bezeichnet man sie auch als **Zusatzmaterialien**.

Die Begriffe Lernmaterial und Lehrmaterial sind synonym im Hinblick auf die Materialien, auf die sie sich beziehen. Traditionell herrschte der Begriff Lehrmaterial vor, der Begriff Lernmaterial wurde erst in den 1970er-Jahren unter den Fremdsprachenforscherinnen und -forschern populär: Sie wollten mit dem Begriff signalisieren, dass die Perspektive der Lernenden eine wichtige Rolle spielt. Das war historisch wichtig, darf aber natürlich nicht zu der Idee führen, dass die Beschäftigung mit den Lehrenden und mit der Vermittlung nicht wichtig ist. Als Kompromiss erscheint manchmal der Begriff Lehr-/Lernmaterial. Das ist uns für diese Einheit zu umständlich. Wir werden deshalb im Folgenden mit dem Begriff Lernmaterial arbeiten. Einheitlich sind die Verwendungsweisen nicht: Selbstlernmaterialien hießen auch schon vor 1970 Selbstlernmaterial und Lehrwerke heißen auch im 21. Jahrhundert noch Lehrwerk.

Lernmaterialien können in gedruckter Form erscheinen, als Audiodatei, als Film usw. Es sind also beim Fremdsprachenlernen unterschiedliche Medien im Spiel.

Medien

Der Begriff **Medien** ist nicht einfach zu fassen, vor allem dann, wenn man nach einer allgemeingültigen Definition sucht. In den Sprach-, Kultur- und Medienwissenschaften wurde viel über den Begriff geschrieben und es gibt unterschiedliche Definitionen. Selbst innerhalb der Fremdsprachendidaktik wird der Begriff unterschiedlich verwendet. In einer ersten Annäherung kann man Medien folgendermaßen definieren: Medien sind Mittel, mit denen Inhalte, Aufgaben usw. transportiert werden, um so den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten zu unterstützen. Im Medium Radio z.B. findet man eine Radiosendung als Lernmaterial, mit dem man Hörverstehen praktizieren kann. Im Medium Computer findet man z.B. das Lernmaterial Grammatikübungen, das dort mit einer speziellen Software produziert wurde.

Neben der begrifflichen Unterscheidung ist die Frage interessant, wie sich der Einsatz von Lernmaterialien und Medien beim Fremdsprachenlernen im Laufe der Zeit verändert hat. Um diese zeitliche Perspektive in den Blick zu bekommen, möchten wir Sie bitten, in der folgenden Aufgabe zu vergleichen, womit Sie früher gelernt haben und was Sie heute in Ihrem Unterricht nutzen oder gern nutzen würden.

Aufgabe 4



Mit welchen Lernmaterialien und Medien haben Sie früher gelernt, welche nutzen Sie aktuell als Lehrkraft in Ihrem Unterricht und welche würden Sie gern neu ausprobieren?

a) Kreuzen Sie an.

Lernmaterialien/Medien	früher als Lernende/r	heute als Lehrende/r	würde ich gern ausprobieren
Lehrbuch, Arbeitsbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsblätter, Kärtchen usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hörkassette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungen zum Lehrwerk, die online zur Verfügung stehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übungsmaterial auf CD-ROM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernplakate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belletristik, Lektürehefte usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realien, z.B. Formulare, Fotos, Briefmarken, Flugblätter usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitungsartikel/Landkarten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wandtafel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stelltafel/Pinnwand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diaprojektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Overhead-Projektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DVD-Player und Fernseher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
interaktive Tafel/interaktives Whiteboard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beamer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet/PC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
internetfähiges Mobiltelefon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernplattform	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer Kolleginnen und Kollegen.

Sie haben nun in einer ersten Bilanz festgehalten, welche Lernmaterialien und Medien Sie früher zum Sprachenlernen benutzt haben und heute in Ihrem Deutschunterricht verwenden. Außerdem haben Sie darüber nachgedacht, was Sie gern neu in Ihrem Unterricht ausprobieren würden.

Wenn Sie Ihre Ergebnisse mit denen von Kolleginnen und Kollegen vergleichen konnten, gab es sicher einige Unterschiede dabei, welche Lernmaterialien und Medien verwendet wurden/werden. Dabei spielen ganz unterschiedliche Voraussetzungen eine Rolle, wie z.B. die Ausstattung der Schulen/Institutionen, die didaktisch-methodischen Vorstellungen der Lehrkräfte, von denen Sie unterrichtet wurden, bzw. Ihre eigenen Vorstellungen vom Lernen und Lehren und Ihre aktuellen Medienkenntnisse.

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion spielt die Verwendung von Medien im Unterricht seit Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Rolle, und zwar in Verbindung mit den audiolingualen und audiovisuellen Methoden (vgl. als Überblick Rösler 2012, S. 71–74). So wurde die audiolinguale Methode, die zum Ziel hatte, sprachliche Strukturen schematisch einzuüben, durch den Unterricht im Sprachlabor unterstützt. Das Sprachlabor war ein separater Raum, in dem jede Lernerin / jeder Lerner einen eigenen Arbeitsplatz mit Kopfhörer und Mikrofon hatte und Sätze, die auf einer Kassette vorgeprochen wurden, wiederholte oder darauf mit festgelegten sprachlichen Strukturen re-

Medien im Fremd-
sprachenunterricht

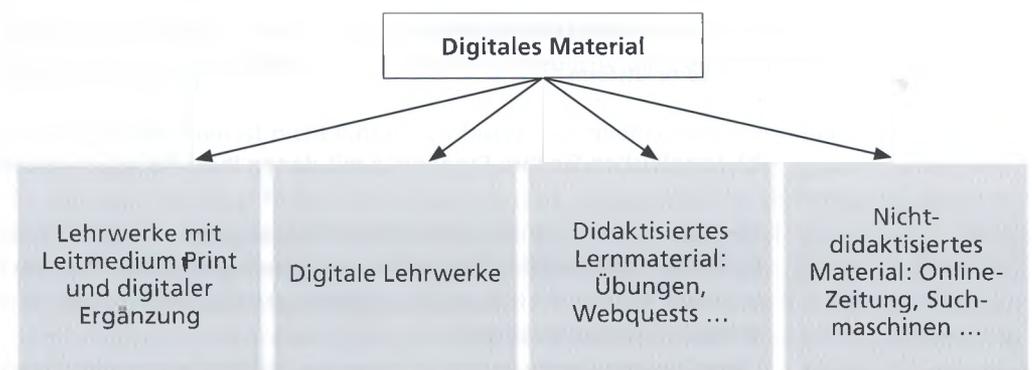
agierte. Die Stimmen konnten aufgenommen und wieder abgespielt werden. Die Lehrkraft saß an einem Kontrollpult und konnte einzelnen Lernenden zuhören und mit ihnen Kontakt aufnehmen.

Mit der audiovisuellen Methode wurde visuelles Lernmaterial über Dias, Spielfilme und das Fernsehen in den Unterricht eingeführt. Nun sahen die Lernenden erstmalig in größerem Umfang authentische Bilder, hörten unterschiedliche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler sprechen und hatten Informationen über den Kontext, in dem die Sprache verwendet wurde. Das ist aus dem modernen Fremdsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken. Es gibt über die Medien viele Möglichkeiten, die deutsche Sprache und Kultur so lebendig und real wie möglich ins Klassenzimmer / in den Kursraum zu holen, um die Lernenden zu motivieren, Impulse zu geben, um Emotionen zu wecken und durch gemeinsames Erleben die Kommunikation zu fördern. Landeskundliche Informationen und Besonderheiten, die in Lehrwerken präsentiert werden, werden durch die Medien erweitert, in aktuelle Kontexte gestellt und unmittelbar besprochen. Mit dem Aufkommen der digitalen Medien haben sich diese Möglichkeiten noch vermehrt.

analoge und digitale Medien

Für unsere Diskussion in Kapitel 4 ist die Unterscheidung zwischen analogen und digitalen Medien wichtig. Analoge Medien sind z.B. Videobänder, Hörkassetten, gedruckte Bücher oder ein Lernplakat an der Wand des Klassenzimmers/Kursraums; digitale Medien sind z.B. das Internet oder ein interaktives Whiteboard. Digitale Medien sind im 21. Jahrhundert an vielen Orten fester Bestandteil der Unterrichtspraxis. Unter digitalen Medien versteht man elektronische Medien, die mit digitalen Codes arbeiten. Mit digitalen Medien können Lernende in einer Weise interagieren, wie das bei den analogen Medien nicht der Fall war.

Die folgende Grafik bildet ab, welche digital bereitgestellten Lernmaterialien heute im Sprachunterricht zu finden sind. Auch wenn Sie selbst noch nicht mit allen diesen digitalen Lernmaterialien gearbeitet haben, haben Sie sicher schon von diesen Möglichkeiten gehört:



(nach Rösler 2012, S. 52)

Sie haben wahrscheinlich auch selbst schon einige Erfahrungen mit dem Einsatz von digitalen Medien in Ihrer Unterrichtspraxis gemacht. Reflektieren Sie diese in der nächsten Aufgabe.

Aufgabe 5



Welche Ziele hat der Einsatz welcher digitaler Medien im Deutschunterricht? Welche Vorteile ergeben sich daraus? Notieren Sie einige Punkte.

Einsatz von	Ziele	Vorteile
Videos im Internet (z.B. auf YouTube)	Lernende hören die deutsche Aussprache.	Die Lernenden haben Aussprache-Vorbilder von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern.

auf neue Entwicklungen reagieren

Die technische Entwicklung der digitalen Medien schreitet schnell voran. Auch in der Fremdsprachendidaktik wird laufend überlegt, ob und wie die technischen Entwicklungen für das Lernen nutzbar gemacht werden können. Das sei an zwei Beispielen gezeigt:

Vor der Einführung von Facebook hätte sich kaum jemand vorstellen können, dass Lernende nur ein paar Jahre später mit Figuren aus einem Lehrwerk kommunizieren können, wie das z.B. das folgende erste Beispiel zeigt. Hier hat Bea Kretschmar, eine Figur aus dem Lehrwerk *Netzwerk*, eine eigene Facebook-Präsenz erhalten:



(aus: www.facebook.com/beakretschmar)

Auch dass sich Lernende in virtuellen Welten treffen können und dort miteinander ins Gespräch kommen, ist ein relativ neues Phänomen, das vor ein paar Jahren noch als Zukunftsmusik abgetan worden wäre. Das zweite Beispiel zeigt eine Begegnung von deutschen, chinesischen und polnischen Studierenden in der virtuellen Welt **Second Life**. Sie treffen sich am virtuellen *Brandenburger Tor*, an dem sie die Fernsehnachrichten vom Tag des Mauerfalls abrufen können, und reden miteinander über das, was sie sehen. Hier funktionieren die digitalen Medien also gleichzeitig als Begegnungsort und Materiallieferant.



(Biebighäuser 2011, S. 214)

Eine ausführliche Beschreibung dieser virtuellen Begegnung findet sich in Biebighäuser 2011. Die eigene *Facebook*-Seite einer Lehrwerkfigur, mit der die Lernenden kommunizieren können, und die Begegnung von Lernenden in einer materialreichen, virtuellen Welt sind nur zwei Beispiele dafür, dass man als Lehrkraft immer wieder mit medialen Phänomenen konfrontiert wird, die einem eventuell unbekannt sind.

Wichtig für den Umgang mit digitalen Medien ist deshalb, dass man offen für Neuheiten und gleichzeitig skeptisch genug ist: Nur weil ein neues Medium vorhanden ist, bedeutet das noch nicht, dass man es auch sinnvoll in den Unterricht integrieren kann.

Umgekehrt gilt ebenfalls nicht: Das haben wir ja noch nie gemacht, das werden wir uns deshalb auch nicht ansehen. Es gilt das so genannte Primat des Didaktischen: Die Arbeit mit Medien im Klassenzimmer/Kursraum ist dann sinnvoll, wenn sie das Lernen unterstützt, nicht, weil die Medien nun einmal da sind.

In Kapitel 4 werden wir uns ausführlicher mit dem Einsatz der digitalen Medien im Deutschunterricht beschäftigen. Jetzt wenden wir uns erst einmal den schon lange existierenden Lernmaterialien zu, die zumeist eine besonders hervorgehobene Rolle im Unterricht spielen: den Lehrwerken.

Zusammenfassung

Sie haben nun einen Überblick über das Themenfeld dieser Einheit erhalten und haben die zentralen Begriffe Lernmaterialien und Medien kennen gelernt: Lernmaterialien, also all das, womit die Lernenden beim Deutschlernen arbeiten, und Medien, die Art und Weise, wie Lerninhalte angeboten werden, gehören eng zusammen. Lernmaterialien und Medien entwickeln sich durch die zunehmende Digitalisierung ständig weiter.

2 Lehrwerke

In den Aufgaben 1 und 4 fiel vielleicht einigen von Ihnen auf, dass Sie häufig mit dem Lehrbuch und dem Arbeitsbuch und den mitgelieferten Hörmaterialien arbeiten und dass Sie seltener Radio, Zeitungen, Internet oder Fernsehen in den Unterricht einbeziehen. In sehr vielen Kontexten kommt dem Lehrwerk eine zentrale Rolle für die Unterrichtssteuerung zu. Es ist deshalb für Lehrende wichtig, mit grundlegenden Aspekten von Lehrwerken vertraut zu sein. Gleichzeitig machen viele Lehrende die Erfahrung, dass das Lehrwerk nicht genau zu ihrer Lerngruppe und zu bestimmten Lernzielen passt, so dass sie Lernmaterial verändern oder selbst produzieren müssen, damit es zu ihrer Gruppe passt. Mit diesem Vorgehen beschäftigen wir uns in Kapitel 2.6 genauer.

Zentrale Themen dieses Kapitels sind also folgende:

- Sie lernen Kriterien zur Einschätzung von Lehrwerken kennen.
- Sie erfahren, aus welchen Komponenten Lehrwerke bestehen, wie diese Komponenten zusammenspielen und welche Funktionen sie haben können.
- Sie lernen, wie Sie den inneren Aufbau von Lehrwerken und einzelnen Lektionen erkennen können.
- Sie erkennen, ob ein Lehrwerk für Ihre Zielgruppe geeignet ist.
- Sie erfahren, wie Sie Lehrwerke anpassen oder erweitern können, so dass sie den speziellen Bedürfnissen Ihrer Lernenden gerecht werden.

Teilkapitel 2.1 beginnt mit der Frage, aus welchen Bestandteilen sich Lehrwerke zusammensetzen und welche Funktionen diese einzelnen Komponenten von Lehrwerken haben. Kapitel 2.2 befasst sich mit dem inneren Aufbau eines Lehrwerks. Das Teilkapitel 2.3 thematisiert das, was Ihnen nach dem Titel eines Lehrwerks meist als erstes ins Auge fällt: die Niveaustufe, für die das Lehrwerk geschrieben ist. Sie werden sich genauer damit beschäftigen, was die Niveaustufen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* für die Produktion von Lehrwerken bedeuten. In Teilkapitel 2.4 wird die Kernfrage der Lehrwerkdiskussion behandelt: Wie gut können Lehrwerke auf eine bestimmte Zielgruppe bezogen sein? Wir werden dies exemplarisch an zwei Faktoren erarbeiten, die bei der Entscheidung für ein Lehrwerk für eine bestimmte Zielgruppe eine Rolle spielen können: am Bezug des Lehrwerks zu einer bestimmten Altersstufe (Kinder, Jugendliche und Erwachsene) und am Bezug des Lehrwerks zu den Erstsprachen der Lernenden. Das Kapitel schließt damit, dass wir mit Ihnen in den Teilkapiteln 2.5 und 2.6 überlegen, wie man den Unterricht mit dem Lehrwerk durch Zusatzmaterial ergänzen und wie man zusätzliche Materialien so adaptieren kann, dass sie möglichst gut zu den Lernenden, ihren Interessen und Voraussetzungen passen.

2.1 Bestandteile von Lehrwerken und ihre Funktionen

Bei mehreren Aufgaben in Kapitel 2 werden wir Sie bitten, ein Lehrwerk, das Sie gut kennen (mit dem Sie z.B. gerade eine Klasse / einen Kurs unterrichten), und ein Ihnen unbekanntes Lehrwerk zu vergleichen. Es wäre deswegen sinnvoll, wenn Sie sich möglichst bald, z.B. aus einer Bibliothek, ein Ihnen noch unbekanntes Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache für die Niveaustufen A1 bis B1 beschaffen könnten. Dies sollte sich an dieselbe Altersgruppe wenden wie Ihr Lehrwerk. Ansonsten sollte es aber anders aussehen und aufgebaut sein als das, das Sie benutzen. Dadurch arbeiten Sie bei den Aufgaben mit einem größtmöglichen Kontrast und können sehen, wie unterschiedlich Lehrwerke konzipiert sind.

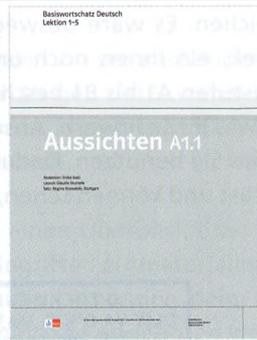
Am Ende dieses Teilkapitels

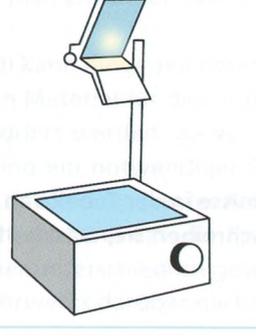
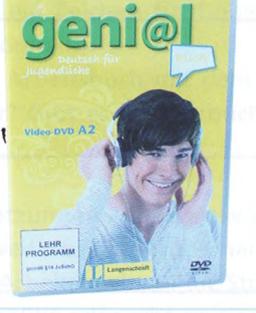
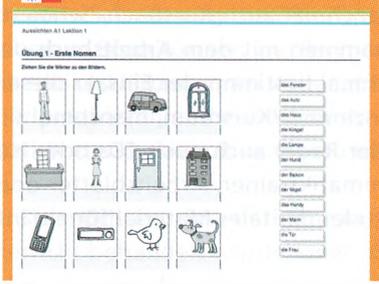
- wissen Sie, aus welchen Bestandteilen das Lehrwerk besteht, mit dem Sie gerade arbeiten,
- kennen Sie die Funktion von Lehrbuch und Arbeitsbuch,
- wissen Sie, wie das Lehrerhandbuch zu Ihrem Lehrwerk aufgebaut ist.

Aufgabe 6

Hat das Lehrwerk, mit dem Sie häufig arbeiten, die folgenden Komponenten?

a) Kreuzen Sie an und notieren Sie auch, wie oft Sie damit im Unterricht arbeiten.

Material	ist vor- handen	verwende ich		
		häufig	manchmal	selten
Lehr-/Kurs- buch 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsbuch 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrerhand- buch 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wortliste zum Lehr- werk 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Material	ist vor- handen	verwende ich		
		häufig	manchmal	selten
zusätzliche Trainings- bücher 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hörkasset- ten/CD 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folien für Overhead- projektor 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videomateri- al/DVD 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online- übungen 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Material	ist vor- handen	verwende ich		
		häufig	manchmal	selten
Material für interaktives Whiteboard 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
App 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Sehen Sie sich Ihre Ergebnisse in der Tabelle an. Notieren Sie Ihre Einschätzung zu den Ergebnissen und beschreiben Sie, was das für Ihren Unterricht bedeutet.

Das Lehrwerk hat/ist

Ich benutze

Mein Unterricht ist

Komponenten von Lehrwerken

Das **Lehrbuch**, manchmal auch Kursbuch, Schülerbuch, Lernerbuch oder Hauptbuch genannt, bildet zusammen mit dem **Arbeitsbuch** und dem Lehrerhandbuch den Kern des Lehrwerks. Manchmal bestimmt der Einsatz dieser drei Lehrwerkkomponenten die Aktivitäten im Klassenzimmer/Kursraum, manchmal sind sie eine Quelle neben anderen. Dann gibt es in der Regel auch noch CDs oder Hörmaterialien im Internet, Wortschatztrainer oder Grammatiktrainer, Arbeitsblätter oder Kopiervorlagen zum Herunterladen, Online-Übungen oder digitales Material für ein interaktives Whiteboard.

Lassen Sie sich nicht verwirren: Bei manchen Lehrwerken werden Lehrbücher und Arbeitsbücher getrennt als separate Bücher verkauft, bei manchen sind beide in einem Band integriert. Das erklärt, warum es Lehrwerke für den Bereich A1 bis B1 gibt, die aus zwei oder drei Bänden bestehen, und Lehrwerke, die z.B. aus fünf Bänden bestehen: Eine größere Zahl von Bänden bedeutet meistens, dass dort die Arbeitsbücher integriert sind, während bei den anderen Lehrbuch und Arbeitsbuch zwei Bücher sind.

Funktionen von Lehr- und Arbeitsbuch

Zusammen sollen Lehrbuch und Arbeitsbuch

- den Spracherwerb steuern,
- in bestimmte Themen einführen,
- dabei den zu dem Thema passenden Wortschatz und die landeskundlichen Informationen liefern,
- grammatische Phänomene und Redewendungen präsentieren,
- Material zum Üben anbieten,
- Kommunikationsanlässe liefern,
- den Erwerb der Aussprache anleiten,
- unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen vorschlagen und unterschiedliche Textsorten enthalten,
- das Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören und das Zusammenspiel dieser Fertigkeiten fördern,
- den Lernenden Hinweise anbieten, wie sie ihr Wissen überprüfen können.

Die Rolle, die die Komponenten Lehrbuch und Arbeitsbuch dabei spielen, ist allerdings unterschiedlich. Von einem Lehrbuch erwartet man generell, dass es die wesentlichen Inhalte, das heißt die Themen, den Wortschatz, die Redemittel und die sprachlichen Strukturen, die man einführen will, vorgibt. Es stellt damit die Grundlage für den Unterricht dar.

Das Arbeitsbuch kann hingegen unterschiedliche Funktionen haben: Manchmal liefert es vor allen Dingen Material für die Einzelarbeit zu Hause; manchmal muss es stärker in den Unterricht integriert werden, da es – gemäß der Konzeption des Lehrwerks – das Lehrbuch ergänzt und ein notwendiger Bestandteil für den Unterricht ist. In beiden Fällen geht man aber davon aus, dass im Arbeitsbuch im Vergleich zum Lehrbuch stärker geübt oder wiederholt wird und dass die Einführung von Neuem eher im Lehrbuch erfolgt.

Da Arbeitsbücher unterschiedlich gestaltet sein können, lohnt es sich, vor der Einführung eines neuen Lehrwerks darüber nachzudenken, wozu man sie einsetzen möchte.

Qualität von Arbeitsbüchern

Generell ist es ein Zeichen für hohe Qualität, wenn Sie die folgenden Fragen positiv beantworten können:

- Wie ist das Arbeitsbuch mit dem Lehrbuch verzahnt? Verweisen die Komponenten aufeinander? Gibt es im Lehrbuch Hinweise, wann welche Übung gemacht werden soll?

Andere Einschätzungen hängen davon ab, wie Sie mit dem Arbeitsbuch arbeiten möchten. Hier sind weitere Fragen, die man an ein Arbeitsbuch stellen kann:

- Werden im Arbeitsbuch nur die Strukturen und der Wortschatz aus den Lektionen des Lehrbuchs geübt oder gibt es eigenständige Aufgaben (z.B. Arbeitsaufträge für Projekte oder kreative Schreibaufgaben)?
- Gibt es Angaben zu Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit?
- Gibt es Grammatikerklärungen im Arbeitsbuch? Sind das Wiederholungen aus dem Lehrbuch oder präzisieren und erweitern sie das Wissen über sprachliche Strukturen?
- Gibt es zusätzlich etwas, wie z.B. landeskundliche Informationen?

Je nachdem, ob Sie möchten, dass mit dem Arbeitsbuch einfach nur das geübt werden soll, was im Unterricht behandelt wurde, oder ob es für Ihren Unterricht sinnvoll ist, dass Arbeitsbücher Anregungen für Aktivitäten, zusätzliche Informationen usw. anbieten, werden die Bewertungen der Antworten auf die Fragen 2 bis 5 sehr unterschiedlich sein.

So kann die aufwendig gemachte Hinführung zu einem Projekt für Sie z.B. eine tolle Ergänzung Ihres Unterrichts oder aber Platzverschwendung sein.

Aufgabe 7

Nehmen Sie das Ihnen bekannte Lehrwerk und beschreiben Sie das Verhältnis von Lehrbuch und Arbeitsbuch.

Notieren Sie Ihre Beobachtungen und schätzen Sie ein, was das für Ihren Unterricht bedeutet.

	meine Beobachtungen	für meinen Unterricht bedeutet das
1. Wie ist das Arbeitsbuch mit dem Lehrbuch verzahnt?		
2. Werden sprachliche Strukturen nur wiederholt oder auch erweitert?		
3. Gibt es im Arbeitsbuch Angaben zu Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit?		
4. Gibt es neue Informationen im Arbeitsbuch, die über das Lehrbuch hinausgehen?		
5. Ist das Übungsangebot zum individuellen Arbeiten geeignet?		

Durch Ihre Analyse können Sie nun besser einschätzen, welche Bedeutung das Arbeitsbuch als Komponente des Lehrwerks hat. Sie haben erkannt, ob es in den Unterricht integriert werden muss oder ob es sich eher um Übungs- und Hausaufgabenmaterial handelt.

Lehrerhandbuch

Um die Konzeption eines Lehrwerks nachzuvollziehen, hilft Ihnen in der Regel das **Lehrerhandbuch**. Es erklärt Ihnen das Lehrwerk und zeigt Ihnen, wie Sie mit den Komponenten arbeiten können. Lehrerhandbücher gibt es traditionell in gedruckter Fassung. Immer häufiger stehen sie aber auch im Internet auf den Lehrwerkseiten der Verlage als Download zur Verfügung.

Falls Sie sich schon einmal Lehrerhandbücher zu verschiedenen Lehrwerken angesehen haben, haben Sie sich vielleicht gewundert, wie unterschiedlich deren Umfang sein kann. Es gibt sehr dünne und sehr dicke Lehrerhandbücher, die manchmal auch Lehrerhandreichung oder Lehrerheft heißen. Tatsächlich sind Lehrerhandbücher ganz unterschiedlich geschrieben; manchmal sind sie nicht viel mehr als eine Art Lösungsschlüssel, manchmal wirken sie fast wie Einführungen in die Fremdsprachendidaktik. Natürlich gibt es alle möglichen Varianten dazwischen. Wie sehen die Lehrerhandbücher zu den Lehrwerken aus, mit denen Sie arbeiten? Verwenden Sie die Lehrerhandbücher überhaupt?

Aufgabe 8



Enthält das Lehrerhandbuch, mit dem Sie am häufigsten arbeiten, die folgenden Teile? Lesen und nutzen Sie sie? Wenn ja, wie häufig?

a) Notieren Sie den Titel und kreuzen Sie an.

Lehrerhandbuch, das ich verwende:

Teile des Lehrerhandbuchs	nicht vorhan- den	lese und nutze ich		
		häufig	selten	nicht
1. allgemeine Informationen zur methodischen Konzeption des Lehrwerks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Begründungen für den Aufbau des Lehrbuchs oder einzelner Lektionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Beschreibungen des methodischen Vorgehens zu einer Lektion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Beschreibungen von Lernzielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alternativen zur Arbeit mit den Seiten des Lehrwerks: zusätzliche Texte, Vorschläge für kleine Projekte, weitere Übungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hintergrundinformationen zu Fakten aus dem deutschsprachigen Raum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Lösungsschlüssel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Verschriftlichung der Hörtexte aus dem Lehrwerk (Transkripte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- b) Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen über den Aufbau Ihres Lehrerhandbuchs und Ihre Nutzung des Lehrerhandbuchs aus. Vergleichen Sie Ihre Einschätzungen.

Dass Lehrerhandbücher so unterschiedlich sind, hat neben kommerziellen Erwägungen auch funktionale Gründe. Es kann sehr unterschiedliche Erwartungen an Lehrerhandbücher geben. Wer anfängt zu unterrichten, freut sich sicherlich darüber, dass ein Lehrerhandbuch den Unterrichtsablauf Schritt für Schritt erklärt, zu jedem Text und jeder Übung didaktische Tipps vermittelt, Tafelbilder vorgibt, Hintergrundinformationen zur Landeskunde liefert usw. Als erfahrene Lehrerin / erfahrener Lehrer brauchen Sie derartige kleinschrittige Hinweise wahrscheinlich nicht. Viel eher möchten Sie vielleicht Vorschläge für alternative Vorgehensweisen haben, vielleicht sogar Ideen, welches zusätzliche Material man verwenden könnte, oder Kopiervorlagen für Wiederholungen und Spiele.

Das sind eigentlich zwei ganz unterschiedliche Lehrerhandbücher, und so ist es nicht verwunderlich, dass man je nach Ausgangslage mit ein und demselben Lehrerhandbuch zufrieden oder unzufrieden sein kann. So lange Lehrerhandbücher gedruckte Bücher zwischen zwei Buchdeckeln sind, wird sich daran relativ wenig ändern. Langfristig kann man sich aber vorstellen, dass Lehrerhandbücher gar nicht mehr als fertige Bücher angeboten werden, sondern dass man sich aus einer digitalen Datenbank, einer Art Lehrerhandbuchdatenbank, die Zusatzinformationen, die Unterrichtsleitungen oder das alternative Material besorgt, das man als Lehrkraft an einem bestimmten Entwicklungsstand gerade braucht.



GOETHE-INSTITUT

Deutsch lesen - Kultur erleben

Lehrmittelspende

www.goethe.de/taschkent



Wenn bestimmte Teile eines Lehrerhandbuchs vorhanden sind, von Ihnen aber nicht genutzt werden, dann ist das natürlich schon eine Art Bewertung, die Sie durch Ihr Handeln vornehmen. Trotzdem möchten wir Sie jetzt mit der folgenden Aufgabe bitten, eine explizite Wertung vorzunehmen. Bitte bewerten Sie unabhängig davon, ob die in Aufgabe 8 angegebenen Teile in Ihrem Lehrerhandbuch vorhanden sind oder nicht und wie stark Sie sie nutzen oder nicht.

Aufgabe 9

Sehen Sie sich die verschiedenen Teile Ihres Lehrerhandbuchs noch einmal an und vergleichen Sie mit den genannten in der Tabelle.

- Enthält Ihr Lehrerhandbuch die Teile, die in der Tabelle stehen? Kreuzen Sie an.
- Bewerten Sie dann, wie wichtig für Sie persönlich die einzelnen Teile von Lehrerhandbüchern sind (1 = sehr wichtig, 8 / 9 = am wenigsten wichtig).

Teile des Lehrerhandbuchs	vorhanden		meine Bewertung
	ja	nein	
1. allgemeine Informationen zur methodischen Konzeption des Lehrwerks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Begründungen für den Aufbau des Lehrbuchs oder einzelner Lektionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Beschreibungen des methodischen Vorgehens zu einer Lektion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Beschreibungen von Lernzielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Alternativen zur Arbeit mit den Seiten des Lehrwerks: zusätzliche Texte, Vorschläge für kleine Projekte, weitere Übungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Hintergrundinformationen zu Fakten aus dem deutschsprachigen Raum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. Lösungsschlüssel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. Verschriftlichung der Hörtexte aus dem Lehrwerk (Transkripte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Unterschiede zwischen Lehrwerken

Je mehr Lehrwerke Sie sich ansehen, desto mehr werden Sie sehen, wie unterschiedlich diese sind. Jedes Lehrwerk behandelt Themen und liefert damit Wortschatz und landeskundliche Informationen, aber die gewählten Themen und die Art der Vermittlung von

Wortschatz und Landeskunde können sehr unterschiedlich sein. Jedes Lehrwerk enthält grammatische Strukturen, aber sie werden unterschiedlich stark geübt und explizit gemacht (also beim Namen genannt). Die Einführung von grammatischen Strukturen erfolgt in den Lehrwerken unterschiedlich schnell: Manchmal werden neue Phänomene sehr schnell nacheinander eingeführt, manchmal geht es langsamer voran und die Lernenden erhalten mehr Raum zum Üben.

Während Wortschatz, Landeskunde und Grammatik in jedem Lehrwerk zu finden sind, gibt es im Bereich der Ausspracheschulung Lehrwerke, die diese sehr systematisch betreiben und (unterschiedlich viel) Metasprache verwenden, um phonetische Phänomene zu benennen. Andere Lehrwerke wiederum überlassen die Ausspracheschulung komplett den Lehrkräften. Im Hinblick auf die Vermittlung des Schreibens, Lesens, Sprechens und Hörens wiederum gibt es zwischen Lehrwerken starke Unterschiede: Da werden die Fertigkeiten einmal intensiv, einmal weniger intensiv behandelt, manchmal gibt es eine große Vielfalt an Übungsmöglichkeiten und Kommunikationsanlässen, manchmal bietet das Lehrwerk wenig Möglichkeiten zum Üben.

Lehrwerke unterscheiden sich also zum Teil sehr stark, und es gehört zur Qualifikation von Lehrenden, dass sie zusammen mit Kolleginnen und Kollegen in der Lage sind einzuschätzen, welches Lehrwerk für ihre konkrete Lerngruppe und die konkreten Lernziele geeignet ist.

Zusammenfassung

In diesem Teilkapitel haben Sie gesehen, dass Lehrwerke sehr unterschiedlich sein können. So kann ein Arbeitsbuch Material enthalten, das im Präsenzunterricht genutzt werden sollte; es gibt aber auch Arbeitsbücher, die in erster Linie Übungsmaterial für die Hausaufgabe enthalten. Ebenso unterschiedlich sind Lehrerhandbücher: Die einen beschreiben detailliert das methodische Vorgehen in den einzelnen Lektionen, andere liefern Lösungen und knappe Zusatzinformationen. Eben weil Lehrwerke und ihre Komponenten so unterschiedlich konzipiert sind, sollten Sie sie und ihre Zielsetzungen gut kennen lernen.

2.2 Der innere Aufbau eines Lehrwerks

Wir werden in diesem Teilkapitel den Aufbau eines Lehrwerks und den inneren Aufbau von Lektionen genauer betrachten. Eine Frage ist dabei besonders wichtig: In welcher Reihenfolge werden welche sprachlichen Phänomene behandelt? Das ist die Frage nach der so genannten Progression.

Am Ende dieses Teilkapitels

- können Sie einschätzen, wie viel Bearbeitungszeit man für ein Lehrwerk benötigt,
- können Sie erkennen, wie ein Lehrwerk aufgebaut ist,
- können Sie erkennen, wie einzelne Lektionen aufgebaut sind,
- wissen Sie, dass Lehrwerke eine unterschiedliche Progression haben können.

Anzahl der Lektionen

Sie haben im letzten Teilkapitel gesehen, dass manche Lehrwerke mit mehr und andere mit weniger Bänden ein bestimmtes Ziel ansteuern.

Unterschiede gibt es aber nicht nur bei der Zahl der Bände. Vielleicht haben Sie sich schon einmal gewundert, dass Lehrwerke auch eine unterschiedliche Anzahl von **Lektionen** brauchen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Um die Niveaustufen A1, A2 und B1 abzudecken, arbeiten Lehrwerke wie *Aussichten* oder *DaF kompakt* mit 30 Lektionen, das Lehrwerk *Lagune* kommt auf 100 Lerneinheiten (30 für A1, jeweils 35 für A2 und B1). Die unterschiedliche Anzahl der Lektionen geht häufig mit einer unterschiedlichen Seitenzahl pro Lektion einher. Der Seitenumfang einer Lektion hängt auch von der optischen Gestaltung, vom Layout ab. Wenn die Seiten dicht bedruckt sind und dem Bildmaterial

wenig Platz zur Verfügung steht, dann benötigt man pro Lektion weniger Seiten als für Lektionen mit einem großzügigen Layout.

Es gibt also unterschiedliche Vorstellungen davon, wie umfangreich eine Lektion sein soll. Viele kurze kleine Lektionen haben einen großen Motivationseffekt für die Lernenden: Wenn man anfängt, Deutsch zu lernen, ist man schnell bei Lektion 3 oder 4 und muss sich nicht so lange bei der ersten Lektion aufhalten. Man hat das Gefühl, man sei schon schön weit vorangekommen.

Eine eher dünne Lektion wird sich allerdings nur mit einem oder wenigen Phänomenen beschäftigen können. Im Gegensatz dazu kann man der Auffassung sein, dass die Lektion als Organisationseinheit

- ein bestimmtes Thema mit verschiedenen landeskundlichen Informationen (möglichst noch aus unterschiedlichen Perspektiven) präsentieren soll,
- ein oder mehrere Grammatikphänomene und
- ein Ausspracheelement behandeln soll und dass sie
- unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen bereitstellen und
- unterschiedliche Textsorten präsentieren soll.

Wenn man einer Lektion all diese Aufgaben zuordnet, dann ist klar, dass sie recht umfangreich sein muss. Die unterschiedliche Länge der Lektionen hängt also unter anderem davon ab, wie die Lehrwerkautorinnen und -autoren diese unterschiedlichen Anforderungen miteinander in Verbindung bringen. Prüfen Sie dies in der nächsten Aufgabe einmal anhand von zwei verschiedenen Lehrwerken.

Aufgabe 10

Sehen Sie Ihr Lehrwerk und ein weiteres mit Blick auf die Anzahl der Lektionen genau an.

- a) Zählen Sie für ein Lehrwerk, mit dem Sie selbst häufig arbeiten, und für ein Lehrwerk, das Ihnen bisher nicht bekannt ist, die Anzahl der Lektionen von A1 bis zum Ende von B1.

	Titel des Lehrwerks	Anzahl der Lektionen von A1 bis Ende B1
bekanntes Lehrwerk		
unbekanntes Lehrwerk		

- b) Formulieren Sie eine Erklärung, falls die Anzahl der Lektionen unterschiedlich ist.

Zeitaufwand: grobe Orientierung

Wie viele Stunden man braucht, um ein bestimmtes sprachliches Ziel zu erreichen, ist schwer allgemein bestimmbar, auch wenn man manchmal grobe Zeitangaben liest, z.B. 600 Unterrichtsstunden bis Niveaustufe B1 oder 1000 oder 1200 Stunden bis C1. Derartige Zahlen sind nur als grobe Orientierung hilfreich.



In wie vielen Stunden man ein Niveau erreichen kann, hängt von verschiedenen Faktoren ab: von den Lernenden selbst, ihren Lerngewohnheiten und ihrer Motivation, vom Anteil des Selbstlernens zur Unterstützung des Präsenzunterrichts usw. Eigentlich kann man sagen, dass es faszinierend ist, wie unterschiedlich schnell oder langsam Menschen in unterschiedlichen Kontexten eine Fremdsprache lernen. Aber diese Einsicht nützt Ihnen nichts, wenn Sie in einer Institution Unterricht planen. Sie müssen dabei z.B. prüfen, ob ein Lehrwerk zu den Vorgaben Ihrer Institution passt. Dafür müssen Sie zunächst mit Ihren Kolleginnen und Kollegen auf der Basis der bisherigen Erfahrungen für Ihre Institution festhalten, wie lange Ihre Lernenden normalerweise für das Erreichen eines bestimmten Ziels benötigen. Danach können Sie rechnen: Teilen Sie die für Ihre Institution übliche Stundenzahl durch die Anzahl der Lektionen eines Lehrwerks. So erhalten Sie die Zeit, die bei Ihnen pro Lektion ungefähr zur Verfügung stehen würde. Danach müssen Sie überlegen, ob Sie die Lektionen im vorgesehenen Zeitrahmen mit Ihren Lernenden bearbeiten können. Diese Berechnung der Zeit, die pro Lektion zur Verfügung steht, ist einigermaßen zuverlässig, auch wenn es immer noch Unterschiede zwischen dem Zeitaufwand für einzelne Lektionen geben wird.

Sie können auch noch einen Schritt weiter gehen: Teilen Sie als letztes die Zeit, die pro Lektion zur Verfügung steht, durch die Zahl der Seiten pro Lektion. Das Ergebnis: die Zeit, die pro Seite zur Verfügung steht. Dies ist allerdings ein eher unzuverlässiges Ergebnis: Für manche Seiten braucht man mehr Zeit, für andere weniger. Das hängt davon ab, was behandelt wird. Aber für Ihre grobe Orientierung kann auch dieser letzte Schritt noch sinnvoll sein – besonders, wenn Sie mit einem für Sie neuen Lehrwerk arbeiten. In der folgenden Aufgabe machen Sie diese Rechnung Schritt für Schritt.

Aufgabe 11



Bestimmen Sie die Anzahl und Länge der Lektionen einer Niveaustufe eines Lehrwerks, das Ihnen bisher nicht bekannt ist. Berechnen Sie den wahrscheinlichen Zeitaufwand pro Lektion und schätzen Sie ein, ob das Lehrwerk zu den Vorgaben Ihrer Schule/Institution passt.

a) Gehen Sie Schritt für Schritt vor.

	Ergebnis
A. Zählen Sie die Lektionen einer Niveaustufe eines Lehrwerks.	
B. Errechnen Sie die durchschnittliche Seitenzahl pro Lektion.	
C. Überlegen Sie, wie viele Stunden in Ihrer Schule/Institution für das Erreichen einer Niveaustufe zur Verfügung stehen.	
D. Teilen Sie die zur Verfügung stehenden Stunden (C) durch die Anzahl der Lektionen (A). Das sind die Stunden, die Ihnen pro Lektion zur Verfügung stehen.	
E. Teilen Sie diese (D) durch die durchschnittliche Seitenzahl pro Lektion (B). Das ist die Zeit, die Ihnen und den Lernenden pro Lehrbuchseite zur Verfügung steht.	

b) Wählen Sie nun eine Lektion aus und schätzen Sie ein, wie viel Zeit Ihre Lernenden für die Übungen und Aufgaben dieser Lektion bräuchten.

Übung / Aufgabe Nr.	Bearbeitungszeit in Minuten

- c) Wie gut/schlecht passt die notwendige Zeit, die Sie hier schätzen, zu der Zeit, die Sie oben pro Lektion berechnet haben?

Wir möchten Sie nun bitten, den inneren Aufbau einer Lektion etwas genauer zu betrachten.

Aufgabe 12



Beschreiben Sie den inneren Aufbau einer Lektion aus einem Lehrbuch Ihrer Wahl. Notieren Sie Ihre Beobachtungen.

Fragen	Beobachtung
1. Wie beginnt jede Lektion?	<i>mit einer Fotocollage</i>
2. Gibt es pro Lektion ein Thema oder mehrere?	
3. Was kommt in jeder Lektion vor (Grammatik, Texte, Wortschatz, Projekt, Tests, Selbstevaluation usw.)?	
4. Wird pro Lektion eine neue grammatische Struktur eingeführt? Gibt es ein erkennbares Muster?	
5. Gibt es eine bestimmte Abfolge von Übungen/Aufgaben?	
6. Gibt es am Ende einer Lektion eine Übung/Aufgabe zur Anwendung der erworbenen Strukturen? Ist diese in allen Lektionen ähnlich?	
7. Werden Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben in jeder Lektion gleichmäßig trainiert?	
8. Gibt es Aussprachetraining? Wenn ja, gibt es innerhalb der Lektionen einen festen Platz dafür?	
9. Gibt es innerhalb der Lektionen kleinere Lerneinheiten, die in einer Unterrichtseinheit/Doppelstunde zu bearbeiten sind? Woran sind diese zu erkennen?	

Sie haben nun untersucht, wie die einzelnen Lektionen eines Lehrwerks aufgebaut sind und wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Fertigkeiten usw. innerhalb einer Lektion miteinander verbunden sind.

Neben dieser Frage ist ein weiterer Aspekt für die Diskussion des inneren Aufbaus eines Lehrwerks besonders wichtig: In welcher Reihenfolge werden die sprachlichen Handlungen und die sprachlichen Strukturen behandelt?

In einem Lehrwerk müssen sprachliche Phänomene in einer bestimmten Reihenfolge eingeführt und geübt werden. Lehrwerkmacherinnen und -macher entscheiden also über die Reihenfolge, in der die Lernenden den Lernstoff bearbeiten. In der Fremdsprachendidaktik bezieht man sich auf die Diskussion um die Reihenfolge mit dem Fachbegriff **Progression**.

Die Frage, wie eine Progression bei den sprachlichen Strukturen auszusehen hat, ob sie sich z.B. am natürlichen Spracherwerb von Kindern oder auch von Erwachsenen orientieren soll oder ob für die künstliche Kommunikation im Klassenzimmer/Kursraum andere Reihenfolgen sinnvoll sind, wird in der Fremdsprachendidaktik intensiv diskutiert. Darauf können wir an dieser Stelle nicht eingehen, aber wir wollen zumindest mit einem Beispiel das Thema Progression anhand des Gegenstandsbereichs Grammatik aufgreifen:

Soll in einem Lehrwerk zuerst das Perfekt oder das Präteritum eingeführt werden? Das ist keine triviale Frage. In Lehrwerken findet man unterschiedliche Lösungen. In *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* (siehe den Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis unten), einem Lehrwerk, das zu einer Zeit erschien, als der Fremdsprachenunterricht vor allem auf das Vermitteln grammatischer Strukturen ausgerichtet war, wird zuerst das Präteritum eingeführt, danach das Perfekt.

grammatische Progression

9	Der Taschendieb*	54
	Ende gut, alles gut!*	55
	Der Genitiv	
	Das Präteritum	
	Morgengymnastik im Rundfunk	60
10	Freundinnen*	62
	Peter ruft an*	63
	Reflexivpronomen	
	Das Verb: dürfen · Das Perfekt · Konjugationsschema	
	Am Morgen und am Abend	71

Deutsche Sprachlehre für Ausländer, S. VI.

In *Deutsch aktiv* (siehe den Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis unten), einem Lehrwerk, das Ende der 1970er-Jahre erschien und für Deutsch als Fremdsprache den Beginn der kommunikativ orientierten Lehrwerke darstellt, werden Perfekt und Präteritum in einer einzigen Lektion eingeführt.

Kapitel 10 112

Sprechhandlungen: Stationen (eines Weges) rekonstruieren; Vergangenes beschreiben; Vergangenes erzählen; Vergangenes besprechen; räumliche Verhältnisse erfragen und beschreiben

Grammatik: Konjugation: Präteritum und Perfekt "regelmäßiger" und "unregelmäßiger" Verben, Partizip II; Perfekt: Satzrahmen; Modalverben: Perfekt; lokale Situativergänzung (Präposition + Dativ) — Direktivergänzung (Präposition + Akkusativ)

Deutsch aktiv, Lehrbuch 1, S. 5.

In den meisten neueren Lehrwerken findet sich die Reihenfolge Perfekt vor Präteritum (siehe die Auszüge aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks *Lagune*, Kursbuch 1 und 2).

26	Fokus Strukturen	Was haben sie gemacht? <i>abgeschlossene Handlungen beschreiben</i>	Perfekt: starke und schwache Verben / Perfekt mit <i>sein</i> , Satzklammer beim Perfekt	128
27	Fokus Lesen	Wer soll denn die Arbeit machen? <i>Zeitangaben für Tagesabläufe machen, einen längeren Lesetext aufbereiten</i>	Perfekt und Präteritum von <i>sein</i> und <i>haben</i> , Uhrzeit: 24-Stunden-Zahlung	132
28	Fokus Hören	Guten Morgen! <i>Träume nacherzählen, den eigenen Tagesablauf beschreiben</i>	Uhrzeit, Datum, Perfekt: Partizip ohne <i>ge</i>	136

Lagune, Kursbuch Deutsch als Fremdsprache 1, S. 6.

26	Fokus Strukturen	Zeitungsmeldungen <i>Schlagzeilen und kurze Artikel lesen und verstehen, über Glücksbringer sprechen</i>	Präteritum der schwachen und einiger starker Verben, Perfekt und Präteritum	128
27	Fokus Lesen	Glück im Unglück <i>Zeitungsartikel lesen, über Glück und Pech sprechen</i>	starke Verben im Präteritum	132
28	Fokus Hören	Nachrichten im Radio <i>Kurzmeldungen hören und verstehen, selbst eine Nachricht verfassen</i>	gemischte Verben im Präteritum, Präpositionen mit Genitiv	136
29	Fokus Sprechen	Wie war der Film? <i>Inhalte von Filmen wiedergeben</i>	Reime mit Präteritum-Formen	140

Lagune, Kursbuch Deutsch als Fremdsprache 2, S. 5.

Gibt es eine richtige Reihenfolge?

Wenn man erst das Präteritum einführt, aber möchte, dass die Lernenden viel miteinander sprechen, dann kommt es vielleicht dazu, dass ein Lernender einen anderen auf dem Weg in die Cafeteria fragt *ABest du schon?* Unter dem Gesichtspunkt der mündlichen Kommunikation wäre es also sinnvoller, zunächst mit dem Perfekt sowie dem Präteritum der Verben „sein“ und „haben“ anzufangen, auch wenn man sich dann gleich mit der Bildung von Partizipien und der Tatsache, dass man das Perfekt im Deutschen mit den Verben „haben“ und „sein“ bilden kann, beschäftigen muss. Bei einer Lerngruppe hingegen, bei der das Lesen von Texten an erster Stelle der Lernziele steht, mag das Präteritum ein besserer Kandidat für die erste Vergangenheitsform sein, die man im Lehrwerk einführt. Beide gleichzeitig einzuführen, stellt für die Lernenden eine große Herausforderung und wahrscheinlich oft eine Überforderung dar. Im Lehrwerk *Deutsch aktiv*, in dem das versucht wird, finden sich in der betreffenden Lektion vier aufeinanderfolgende Seiten mit reiner Grammatikpräsentation.

kommunikative Relevanz

Kommunikative Relevanz ist also ein Kriterium für die Festlegung der Reihenfolge von grammatischen Strukturen. Die Frage lautet: Was brauchen die Lernenden für welche Kommunikationssituation? Nicht alle Aspekte eines grammatischen Phänomens müssen sofort behandelt werden, sondern zunächst die, die die Lernenden wahrscheinlich verwenden werden. Je stärker der Unterricht Kommunikation in der deutschen Sprache außerhalb des Klassenzimmers/Kursraums begleitet oder unmittelbar darauf vorbereitet, desto wichtiger ist dieses Kriterium. Es steht aber in Konkurrenz zu anderen Kriterien. So wird kaum jemand bestreiten, dass man bei einem Verb zuerst Formen im Indikativ Präsens einführt, bevor man sich mit komplexen Konjunktivformen beschäftigt.

einfach vor komplex

Es gibt also auch ein Kriterium, das sich als einfach vor komplex innerhalb des zielsprachlichen Systems beschreiben lässt. Dieses Kriterium hilft manchmal. Bei der Frage, ob man sich nun als Nächstes mit dem Dativ oder mit dem Präteritum beschäftigt, hilft es allerdings nicht.

einfach vor schwer

Ein weiteres Kriterium, das ins Spiel kommt, ist das Kriterium einfach vor schwer zu lernen. Manchmal überschneidet sich dieses Kriterium mit dem Kriterium einfach vor komplex. So ist der „einfache“ Indikativ Präsens wahrscheinlich für Lernende weltweit leichter zu lernen als der „komplexe“ Konjunktiv. Aber prinzipiell ist „schwer zu lernen“ ein schwieriges Konzept, das nicht nur etwas mit der inneren Systematik einer Sprache zu tun hat, sondern auch mit dem Kontrast zu bereits vorhandenen Sprachen. Wenn eine Lernerin / ein Lerner bisher nur Sprachen gelernt hat, in denen es keine Artikel gibt, dann mag ihr oder ihm der Artikelerwerb größere Schwierigkeiten bereiten als jemandem, die/der das Konzept Artikel schon kennt: Letzterer muss nur lernen, dass es im Deutschen so viele davon gibt und sich z.B. fragen, warum die Deutschen denn auf die Idee kommen, „die Sonne“ und „der Mond“ zu sagen und nicht umgekehrt, wie sie/er es aus seiner Sprache gewohnt ist.

Die grammatische Progression eines Lehrwerks kann nicht allein nach einem dieser Kriterien festgelegt werden. Bei der Erstellung von Lehrwerken kommt es bei der Anwendung dieser Kriterien in der Regel zu einer Mischung.

steile versus flache Progression

Die Einführung von grammatischen Strukturen kann sich im Hinblick auf den Zeitraum unterscheiden, in dem neue Strukturen eingeführt werden. Wenn ein Lehrwerk eine steile Progression hat, dann wird in kurzer Zeit sehr viel Neues schnell hintereinander eingeführt. Bei einem Lehrwerk mit einer flachen Progression werden neue Elemente hingegen über einen längeren Zeitraum behandelt und die Lektionen bieten mehr Platz zum Üben.

zyklische/konzentrische Progression

Schließlich werden viele grammatische Phänomene nicht nur an einer Stelle im Lehrwerk eingeführt, sondern mehrfach behandelt. Bei einer zyklischen oder auch konzentrischen Progression nutzt man die Tatsache, dass viele grammatische Strukturen einfachere und schwierigere Aspekte haben, die man nach und nach einführen kann.

Literatur zum Weiterlesen

Die Einheit 2 von *Deutsch Lehren Lernen* mit dem Titel *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* (Ballweg u.a. 2013) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Thema der Progression.

Zusammenfassung

Ein Lehrwerk besteht aus Lektionen, die einen unterschiedlichen Umfang und Aufbau haben können. Meist wird versucht, in den einzelnen Lektionen jeweils ein oder mehrere Themen, grammatische Strukturen und verschiedene andere Aspekte aufeinander zu beziehen. Innerhalb eines Lehrwerks arbeiten die Lehrwerkmacherinnen und -macher mit Annahmen darüber, in welcher Reihenfolge Phänomene eingeführt werden sollen. Diese sogenannte Progression kann steil oder flach sein und folgt manchmal denselben, manchmal aber auch verschiedenen Kriterien, so dass man sowohl Parallelen als auch Unterschiede feststellen kann, wenn man verschiedene Lehrwerke miteinander vergleicht.

2.3 Das Sprachniveau eines Lehrwerks

Wenn man einen ersten Blick auf ein neues Lehrbuch wirft, springt einem häufig schon auf der Titelseite die Angabe der Niveaustufe, die erreicht werden soll, ins Auge. Sie dient als erste Orientierung, ob das Lehrwerk zum Sprachniveau der Zielgruppe passt.

Am Ende des Teilkapitels

- wissen Sie, dass sich Lehrwerke an den Kann-Beschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* orientieren,
- können Sie erkennen, wie Kann-Beschreibungen in Aktivitäten, Redemitteln und Texten in Lehrwerken umgesetzt werden,
- können Sie einschätzen, wie schwierig es ist, Sprachniveaus von Lehrwerken verlässlich anzugeben.

Wie Sie vielleicht schon wissen, wurden seit der Einführung des **Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen**, kurz GER genannt, früher gängige Konzepte wie Anfänger, Mittelstufe, Fortgeschrittene durch die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 ersetzt.

Dabei ging es nicht nur um eine Änderung der Begriffe: Es wurde versucht, eine gewisse Einheitlichkeit der Niveaustufen herzustellen, indem beschrieben wurde, was Lernende auf einer bestimmten Niveaustufe sprachlich können sollen. Die Niveaustufen des GER haben sehr schnell eine weltweite Verbreitung gefunden. Sie leiten heutzutage die Erstellung jedes Lehrwerks.

Literatur zum Weiterlesen

In der Einheit 6 *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* von *Deutsch Lehren Lernen* (Ende u.a. 2013) wird im ersten Kapitel ausführlich auf die Ziele und zentralen Begriffe des GER eingegangen.

Sprachniveaus

Die dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* zu Grunde liegende Idee ist faszinierend: Sprachenübergreifend und am kommunikativen Handeln orientiert wird beschrieben, was eine Person sprachlich tun kann, wenn sie eine bestimmte Niveaustufe erreicht hat. Diese Kompetenzen werden in Form von Kann-Beschreibungen formuliert. Für alle Niveaustufen gibt es eine übergeordnete allgemeine Beschreibung (Globalskala), die Sie wahrscheinlich kennen:

Elementare Sprachverwendung	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
Selbstständige Sprachverwendung	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Kompetente Sprachverwendung	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexen Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

(Glaboniat u.a. 2002, S. 10)

Es gibt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Referenzrahmen, auf die wir in dieser Einheit nicht eingehen können (vgl. dazu die Beiträge in Bausch / Christ / Königs 2003). Für die Beschäftigung mit Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache ist festzuhalten:

- Alle aktuellen Lehrwerke sind auf die Niveaustufen bezogen.
- Manchmal ist es gar nicht so einfach festzustellen, was diese allgemeinen Kann-Bestimmungen eigentlich konkret bedeuten und ob das Lehrwerk diese umsetzt.

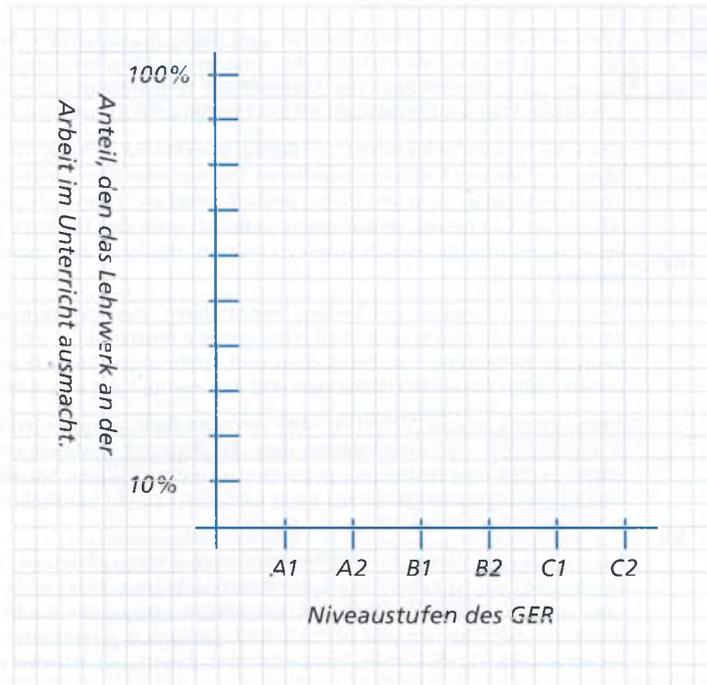
Lösen Sie erst die nächste Aufgabe, bevor Sie sich ausführlicher mit den Niveaustufen selbst beschäftigen:

Aufgabe 13



Welchen Anteil hat die Arbeit mit Lehrwerken auf welcher Niveaustufe Ihrer Einschätzung nach?

a) Ist der Anteil des Einsatzes des Lehrwerks auf allen Niveaustufen gleich, nimmt er ab oder zu? Notieren Sie im Diagramm.



b) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer Kolleginnen und Kollegen.

Auf den Stufen, auf denen viel mit Lehrwerken gearbeitet wird, ist die Frage, wie sich die eingesetzten Lehrwerke zum GER verhalten, besonders wichtig. Wir möchten Ihnen deshalb in diesem Teilkapitel in einem ersten Schritt an den Bereichen mündliche Interaktion und Schreiben zeigen, wie die Kann-Beschreibungen in Lehrwerke einfließen. Dafür analysieren Sie zunächst in den Aufgaben 14 und 15, wie Lehrwerke Kann-Beschreibungen umsetzen. In einem zweiten Schritt bitten wir Sie in Aufgabe 16, Ausschnitte aus Lehrwerken, die Sie nicht kennen, einer Niveaustufe zuzuordnen.

Beides ist nicht ganz einfach, aber wichtig. Wenn Sie in Ihren Unterricht Texte zusätzlich zum Lehrwerk einführen möchten, dann müssen Sie zumindest grob deren Schwierigkeitsgrad einschätzen können. Da ist die Einschätzung der Zuordnung zu einer Niveaustufe ein möglicher erster Schritt. Da wir das an Ausschnitten aus Lehrwerken üben, werden Sie außerdem beobachten können, dass auch bei Lernmaterial, das extra für den Unterricht geschrieben wurde und das selbst behauptet, zu einer bestimmten Niveaustufe zu gehören, die Zuordnung manchmal ganz einfach, manchmal aber sehr unklar ist.

Kann-Beschreibung:
mündliche Interaktion

Betrachten Sie als Nächstes eine Skala von Kann-Beschreibungen des GER zum Bereich mündliche Interaktion allgemein. Bei den Niveaustufen A2 bis B1 sind immer zwei Stufen angegeben, eine niedrigere und eine höhere. Sehen Sie sich dann die Skala und die nachfolgende Doppelseite des Lehrwerks *Team Deutsch* an. Prüfen Sie in Aufgabe 14, inwiefern die Angaben im GER in den Lernaktivitäten des Lehrwerks umgesetzt werden. Ordnen Sie die Doppelseite des Lehrwerks auf dieser Grundlage einer Niveaustufe des GER zu.

Material 1

	Mündliche Interaktion allgemein
C2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.
	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich sind. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.
B1	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).
A2	Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.
	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
A1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.

(Europarat 2001, S. 79)



Material 2



Engagiere dich!



Die Shell-Jugendstudie untersucht Werte, Gewohnheiten und Verhalten von Jugendlichen in Deutschland. Die Studie wird vom Mineralölkonzern Shell seit 1953 alle zwei Jahre herausgegeben.

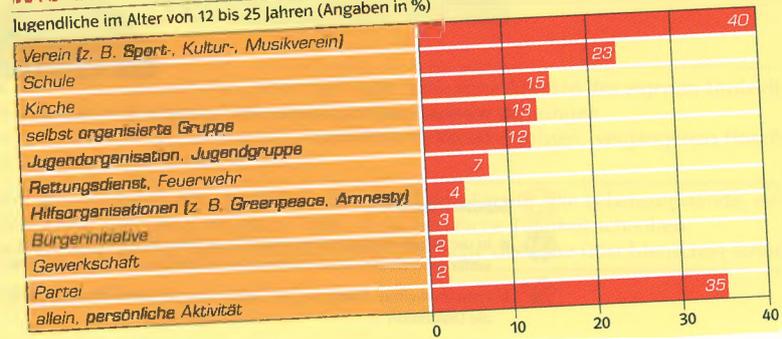
2 Engagement für andere

a Lest bitte die Statistik aus der 15. Shell Jugendstudie. Wie stark engagieren sich deutsche Jugendliche? Sprecht darüber.

- In Deutschland engagieren sich viele Jugendliche für / in ...
- Deutsche Jugendliche haben wenig Interesse für ...
- ... % der Jugendlichen hilft oft bei / in ...
- Ich habe nicht gedacht, dass so viele / wenige Jugendliche ...

Wie bzw. wo ist man gesellschaftlich aktiv?

Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren (Angaben in %)



b Wie aktiv seid ihr? Was tut ihr alles für andere Menschen? Sammelt im Team.

- ... hilft manchmal in der Kirche mit.
- ... ist Aktivistin von Greenpeace.
- ... hat einmal bei ... mitgemacht.
- ...

3 Warum mitmachen?

a Lies die Meinungen. Wo und wie engagieren sich diese Jugendlichen?

„Ich gehe oft in die Kirche und helfe auch bei der Gemeindearbeit mit. Wir organisieren zum Beispiel Basare, bei denen wir Selbstgebasteltes und Selbstgebackenes anbieten. Das Geld spenden wir dann für einen guten Zweck. Es ist schon gut, dass man so einfach helfen kann.“
(Tamara Baumann)



42 zweiundvierzig



„Ich habe bisher noch nichts Besonderes für die Gesellschaft getan, aber ich hätte eigentlich Lust dazu. Es ist wichtig, dass man mit anderen zusammen etwas Sinnvolles macht. Ich weiß nur nicht, was ich machen soll oder wo ich hingehen soll.“
(Peter Höfer)



„In der Gemeinde, wo ich wohne, gibt es einen Musikverein. Wir veranstalten zwei-, dreimal im Jahr schöne Konzerte. Meistens vor Weihnachten und oft auch zu Ostern. Da kommen dann alle aus unserem Dorf hin. Danach gibt es auch Kaffee und Kuchen und man kann sich ein bisschen unterhalten.“
(Marie Hoffmann)

„Ich habe einfach keine Lust auf Vereine oder andere Gruppen. Ich glaube, das ist kein Egoismus, aber ich denke, ich kann dort nichts wirklich Wichtiges machen. Wenn man älter ist, kann man bei der Caritas oder beim Roten Kreuz mithelfen. Was nützt es aber, wenn ich im Chor singe oder so ...“
(Sven Dressler)



Engagement

- die Hilfsorganisation
- die Jugendorganisation
- die Kirche
- die Feuerwehr
- die Partei
- der Verein

sich für etwas engagieren
für jemanden etwas tun
jemandem helfen
jemandem unterstützen
bei etwas mitmachen

➔ AB: 1,2

Vorschläge machen

Ich bin dafür, dass ...
Wollen wir nicht ... ?

Mit Konjunktiv
Ich würde gern ...
Vielleicht könnten wir ...
Wir sollten ...
Es wäre gut, wenn ...

➔ AB: 4

b Wie ist es bei dir? Tust du etwas oder würdest du gern etwas tun? Sag bitte deine Meinung.

4 Schülerinitiative

- a In der Schule steht ein Raum leer. Die Schülervertretung diskutiert, wofür man diesen Raum nutzen könnte. Hör zu und notiere die Ideen.
- b Habt ihr weitere Ideen? Ihr seid jetzt in der Schülervertretung. Spielt die Diskussion.



dreiundvierzig 43

Team Deutsch. Kursbuch, S. 43.

Aufgabe 14



Sehen Sie sich die Lernaktivitäten 2–4 auf der Doppelseite des Lehrwerks *Team Deutsch* (Material 2) an.

a) Notieren Sie in der Tabelle, welche sprachlichen und kommunikativen Aktivitäten die Lernenden durchführen sollen und welche Kann-Beschreibungen des GER damit umgesetzt werden.

Lernaktivität	sprachliche/kommunikative Aktivitäten	Kann-Beschreibungen des GER
2a	Die Lernenden lesen eine Statistik und sprechen – geleitet durch Redemittel – über die statistischen Angaben.	Kann ohne große Vorbereitung Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind.
2b		
3a		

Lernaktivität	sprachliche/kommunikative Aktivitäten	Kann-Beschreibungen des GER
3b		
4a		
4b		

b) Welcher Niveaustufe ordnen Sie den Auszug aus *Team Deutsch* zu?

Sehen Sie sich den folgenden Auszug aus den Kann-Beschreibungen des GER zum Bereich Schreiben auf A2 an. Im Folgenden sehen Sie, wie diese in Lehrwerken umgesetzt werden.

A2	Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben, wie z. B. über Menschen, Orte, einen Job oder Studienerfahrungen. Kann eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen und persönlichen Erfahrungen verfassen.
	Kann in einer Reihe einfacher Sätze über die eigene Familie, die Lebensumstände, den Bildungshintergrund oder die momentane oder vorige berufliche Tätigkeit schreiben. Kann kurze, einfache, fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen schreiben.

(Europarat 2001, S. 67)

Mit welchen Lernaktivitäten, Texten und Redemitteln können die Kann-Beschreibungen zum Schreiben in einem Lehrwerk umgesetzt werden? Wählen Sie aus dem A2-Band eines Lehrwerks Ihrer Wahl zwei Lektionen aus und notieren Sie.

Lernaktivität:

Texte:

Redemittel:

Meist werden Sie die Zuordnung einzelner Bände eines Lehrwerks zu den Niveaustufen ganz selbstverständlich akzeptieren. Es lohnt sich aber, genauer hinschauen, wie und wie unterschiedlich diese Niveaustufen realisiert werden. Wenn man sich die ersten Seiten eines Lehrwerks zum Thema Vorstellung und Begrüßung ansieht, wird man ohne weiteres sagen: klarer Fall von A1. Wenn man sich längere komplizierte Texte in einem Lehrwerk für Fortgeschrittene anschaut, wird man wahrscheinlich auch klar urteilen, dass man sich in B2 oder C1 befindet. Manchmal ist es aber nicht so eindeutig. Das liegt auch daran, dass die auf den ersten Blick so einleuchtenden Beschreibungen nicht immer eindeutig umsetzbar sind. Probieren Sie es anhand der folgenden Ausschnitte aus verschiedenen Lehrwerken auf verschiedenen Niveaustufen aus: Wie gut können Sie einschätzen, auf welcher Niveaustufe sich ein Auszug aus einem Lehrwerk, das Sie nicht kennen, befindet?

Aufgabe 16



Jeweils zwei der sechs Lehrwerkauszüge (Material 3–8) sind aus einem Lehrwerk der Niveaustufe A1, zwei der Niveaustufe A2 und zwei der Niveaustufe B1 entnommen. Sehen Sie sich die Lösung zu Teilaufgabe a) an, bevor Sie Teilaufgabe b) bearbeiten.

a) Welches Material passt zu welcher Niveaustufe? Kreuzen Sie an und begründen Sie in Stichpunkten.

Material	A1	A2	B1	Begründung (mindestens 2 Stichpunkte)
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Material 3

Früher und heute

1 Hören Sprechend Lesen Schreiben 56
Erna König, Rentnerin, erzählt



a) Hören Sie das Gespräch und lesen Sie dann zu zweit.

- Martin Miller: Waren Sie schon einmal hier?
- Erna König: Ja, schon oft. Nachmittags trinke ich hier gern Tee. Sind Sie nicht aus Hamburg?
- Martin Miller: Nein, ich komme aus Australien. Ich bin Journalist.
- Erna König: Oh, dann haben Sie wohl viel Arbeit?
- Martin Miller: Ja, ja, ich habe nicht viel Zeit.
- Erna König: Ach ja, ich bin Rentnerin, aber ich habe auch nicht viel Zeit. Ich bin sehr aktiv.
- Martin Miller: Was waren Sie von Beruf?
- Erna König: Ich war Verkäuferin. Meine Eltern hatten ein Lebensmittelgeschäft, hier in Hamburg. Das Geschäft war klein, aber ich hatte viel Arbeit. Heute sind die Supermärkte ja oft so groß! Ist das nicht gut?
- Martin Miller: Doch, aber früher gab es dort immer Zeit für Gespräche, Kunden und Verkäuferinnen hatten Kontakt. Das war schön.
- Martin Miller: War denn früher alles gut, Frau König?
- Erna König: Nein, natürlich nicht. Aber man hatte mehr Zeit. Na ja, heute ist es auch gut. Ich gehe schwimmen, ich treffe Freundinnen ... Gestern waren wir im Kino. Woher kommen Sie denn?
- Martin Miller: Aus Sydney.
- Erna König: Ach ja? Erzählen Sie doch mal, wie ist Sydney denn?

b) Früher oder heute? Bitte ergänzen Sie.

- Frau König war Verkäuferin. → früher _____ Die Geschäfte waren klein. → _____
- Frau König ist Rentnerin. → _____ Es gab Gespräche und Kontakt. → _____
- Frau König hat nicht viel Zeit. → _____ Die Supermärkte sind groß. → _____

2 Hören Sprechend Lesen Schreiben
Schreiben und verstehen: das Präteritum

	sein	haben	es gibt
ich	_____	_____	_____
du	warst	hattest	_____
er • sie • es	_____	_____	es _____
wir	waren	hatten	_____
ihr	wart	hattet	_____
sie • Sie	_____	_____	_____

Material 4

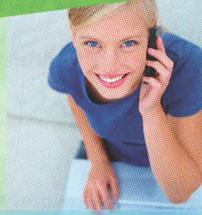
24 Berufe

A Ohne mich ...



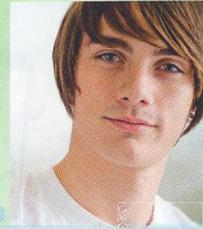
1 **Ohne mich** gibt es keine Häuser: Lars, 23.

Lego hat mich zum Architekten gemacht. Ich habe schon als Kind gern konstruiert und gebaut, deshalb bin ich jetzt sehr zufrieden mit meinem Beruf! In meinem Job plane und zeichne ich Häuser. Wie soll das Gebäude aussehen, welche Zimmer hat es und wo sollen Bad, Toilette, Küche usw. sein? Das muss ich alles selbst entscheiden. Dann mache ich eine Zeichnung – zuerst mit der Hand, dann mit dem Computer. Ich glaube, Architekt ist genau der richtige Beruf für mich, weil ich bei meiner Arbeit sehr kreativ sein kann.



2 **Ohne mich** gibt es keine Sportnachrichten: Katharina, 23.

Sport und Schreiben – das waren schon in der Schule meine Hobbys. Ich habe Basketball gespielt und für die Schülerzeitung geschrieben. Nach dem Abi habe ich dann Sportjournalistik studiert. Jetzt bin ich mit meinem Studium fertig und mache gerade ein Volontariat bei einer Sportzeitschrift. Meine Aufgaben sind z.B. Interviews machen, Sporttermine im Kalender aktualisieren – und Reportagen schreiben! Das mache ich besonders gern, weil ich schon immer gern geschrieben habe.



3 **Ohne mich** bekommen die Patienten keine Medikamente: Manuel, 22.

Ich hatte eigentlich gar keinen Plan. Ich habe nur gewusst: Ich möchte gern anderen Menschen helfen und auf keinen Fall allein im Büro arbeiten. Deshalb habe ich meinen Zivildienst in einem Krankenhaus gemacht. Das war toll. Jetzt arbeite ich als Krankenpfleger. Was muss ich machen? Ziemlich viel, z.B. Patienten beim Essen und Waschen helfen, ihnen Medikamente geben, sie für die Operation vorbereiten und danach abholen. Meine Arbeit macht total viel Spaß, weil ich auch sonst gern anderen Menschen helfe.



A1 BESPRECHEN

- Was war euer Berufsraum früher?
- Was ist heute euer Lieblingsberuf?
- Was muss man in diesen Berufen machen?

A2 LESEN

Schau die Fotos an und lies die Bildunterschriften. Was sind diese Leute von Beruf?

- Text
- Krankenpfleger
 - Architekt
 - Journalistin

A3 LESEN

Ergänze.

	Lars	Katharina	Manuel
1 Wie hat alles angefangen?	Lege		
2 Was macht man genau in diesem Beruf?			
3 Warum macht er/sie das gern?			

A4 GRAMMATIK

a) Warum mögen die jungen Leute ihren Beruf? Ergänze.

	Position 1	Position 2	am Ende
1 Lars: <i>Architekt ist der richtige Beruf für mich,</i>	<i>weil</i>	<i>ich</i>	<i>kann!</i>
2 Katharina: <i>Reportagen schreiben: Das mache ich besonders gern,</i>	<i>weil</i>	<i>ich</i>	...
3 Manuel: <i>Meine Arbeit macht total viel Spaß,</i>	<i>weil</i>		

Material 5



8 Wörter mit z

a) Markieren Sie den Wortakzent. Hören und kontrollieren Sie.
Lesen Sie die Wörter laut.

das Zeitgefühl – der Zeitpunkt – die Freizeit – die Lebenszeit – der Zeitdruck –
die Arbeitszeit – die Wartezeit – der Zeitplan – zeitlos

b) Welches Wort hören Sie? Kreuzen Sie an.

- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Zeit <input type="checkbox"/> seit | | 3. <input type="checkbox"/> Zehen <input type="checkbox"/> sehen | 5. <input type="checkbox"/> zelten <input type="checkbox"/> selten |
| 2. <input type="checkbox"/> Zoo <input type="checkbox"/> so | | 4. <input type="checkbox"/> zieh <input type="checkbox"/> sieh | 6. <input type="checkbox"/> Zeh <input type="checkbox"/> See |

c) z oder s? Hören und ergänzen Sie.

- | | | |
|--------------------------|------------------|-------------------|
| 1.u...ammenein | 4.icher | 7.urück |
| 2.u viel | 5.u Hau...e | 8.ahlen |
| 3.üß | 6. redu...ieren | 9. organi...ieren |

9 Sätze mit während

a) Markieren Sie die Verben im Hauptsatz.

1. Während Nina die Zeitung liest, streichelt sie die Katze.
2. Während sie duscht, singt sie ihr Lieblingslied.
3. Sie telefoniert mit einer Freundin, während sie die Wohnung putzt.
4. Während sie kocht, kommt ihre Mutter.

b) Was geht gleichzeitig? Was nicht? Schreiben Sie Sätze.

Während ich	Rad fahren telefonieren schlafen fernsehen wandern lernen duschen Zeitung lesen	lesen träumen kochen sprechen singen frühstücken Musik hören	(nicht).
-------------	--	--	----------



Während ich Rad fahre, lese ich nicht.

Wortschatz

5

Gefühle ausdrücken



A misstrauisch



B traurig



C wütend



D angstlich



E enttäuscht



F überrascht



G glücklich



H verliebt

A 13

a) Lesen Sie. Sehen Sie die Gesichter an. Wie heißen die Wörter in Ihrer Sprache?

1. ___ Ich hätte das nie gedacht. Das ist erstaunlich! Ich kann es nicht glauben!
2. ___ Ich habe Petra gern. Weißt du, ich mag sie wirklich. Ich denke nur noch an sie.
3. ___ Sie ist unglücklich, weil er sie verlassen hat. Sie sitzt im Zimmer und weint.
4. ___ Ich weiß nicht, ob ich das kann. Ich bin nicht sicher. Ich habe kein gutes Gefühl.
5. ___ Der Chef hat schlechte Laune. Ich finde ihn unsympathisch. Er geht mir auf die Nerven.
6. ___ Er ist jetzt zufrieden. Er freut sich, dass sie da ist. Er ist richtig froh.
7. ___ Das ärgert mich! Das stört mich wirklich. Ich finde das richtig blöd. So ein Mist!
8. ___ Schade, dass der Film nicht gut war. Er war so langweilig!

b) Welche Sätze passen zu welcher Zeichnung?

→ Ü 12



A 14

a) Hören Sie. Ordnen Sie die Aussagen den Fotos zu.

b) Sprechen Sie nach und spielen Sie mit Gesten.

→ Ü 13-14

1.56

Material 7

2 Ein deutscher Liebesfilm

- 1 **Erbsen auf halb sechs.** Was bedeutet der Titel des Films? Die Antwort finden Sie im Text.



Eine Tragikomödie, die sich auf sympathische und humorvolle Weise dem Thema Blindheit widmet

Die Geschichte

Jakob (Hilmir Snær Guðnason) ist ein erfolgreicher Theaterregisseur. Am Anfang des Films hat er einen Autounfall, an dem er schuld ist. Er wird blind. Jakob ist wütend und verzweifelt, weil er seinen Beruf als Regisseur an den Nagel hängen muss, und trennt sich von seiner Freundin. Er hat Angst vor der Zukunft und will nicht mehr weiterleben. Aber er möchte noch seine todkranke Mutter, die in Russland lebt, besuchen. Dann lernt er Lilly (Fritzi Haberlandt)

15 kennen. Lilly ist von Geburt an blind. Sie findet sich in ihrer Welt gut zurecht. Gemeinsam machen sie sich auf den langen Weg nach Osten. Die Reise ist Thema des Films, Ort der Handlung ist Osteuropa. Die beiden Blinden kommen manchmal in gefährliche Situationen. Trotzdem gibt es auch viel Komik und Humor. Am Ende des Films sind beide verändert: Jakob lernt, dass man sein Schicksal akzeptieren muss, und Lilly verliebt sich in ihn. Langsam finden die beiden Menschen zueinander.

Jakob erklärt Lilly, wie die Farbe Gelb aussieht, nämlich wie die Farbe der Sonne auf einem warmen Stein. Lilly hilft Jakob bei der



35 Orientierung im Dunkeln. Beim Essen z. B. ist es wichtig zu wissen, wo etwas auf dem Teller liegt. Lilly erklärt den Trick mit der Uhr. „Stellen Sie sich den Teller als Uhr vor“, sagt die blinde Frau zur Kellnerin, „und dann sagen Sie mir, auf welcher Zeit das Essen liegt.“



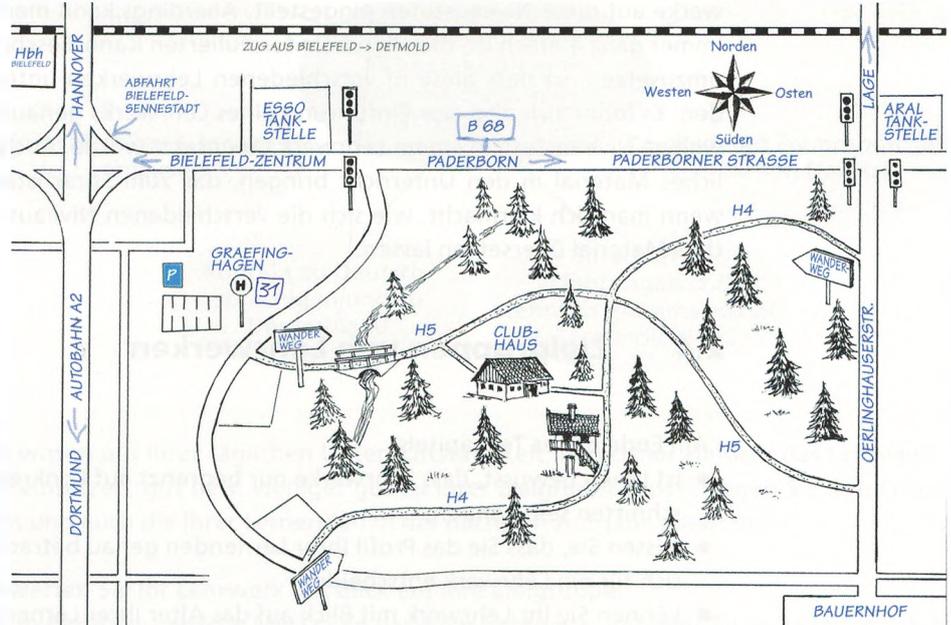
- 2 **Einen Hörfilm hören.** Hören Sie die Szene. „Sehen“ Sie die Bilder? Beschreiben Sie.

1. Wo sind Lilly und Jakob?
2. Was möchte Lilly?
3. Wie reagiert die andere Frau?

Material 8

6 Eine Einladung

- a. Lesen Sie zuerst die Einladungskarte und suchen Sie das Clubhaus auf dem Plan.



- b. Lesen Sie jetzt den Einladungstext und markieren Sie den Weg für Rita und Jörg auf dem Plan. Arbeiten Sie mit einem Partner.

- c. Aus welcher Richtung kommen Rita und Jörg?

- Dortmund
- Hannover
- Paderborn
- Detmold

Liebe Rita, lieber Jörg,

ich möchte meinen Geburtstag diesmal im Wald feiern. Hoffentlich könnt ihr kommen! Hier ist eine Wegbeschreibung zum Clubhaus:
Ihr nehmt die Autobahn-Abfahrt Bielefeld-Sennestadt und biegt links ab auf die Bundesstraße 68 in Richtung Paderborn. Dann fahrt ihr ungefähr einen Kilometer geradeaus. An der Ampel biegt ihr rechts ab und fahrt weiter bis zur Bushaltestelle. Rechts hinter der Bushaltestelle ist ein Parkplatz. Da könnt ihr euer Auto abstellen; zum Clubhaus muss man zu Fuß gehen. Ihr geht den Wanderweg H5 durch den Wald bis zu einer Brücke. Hinter der Brücke biegt ihr rechts ab und kommt in ein paar Minuten am Clubhaus an.

Viele Grüße
Euer Eberhard

- b) Vergleichen Sie Ihre Zuordnungen und Begründungen mit dem Lösungsschlüssel und mit den Ergebnissen Ihrer Kolleginnen und Kollegen. Wenn es Abweichungen gibt: Lassen Sie sich überzeugen oder ist Ihre Lösung eher plausibel? Warum?

Material	Meine Zuordnung	Die Zuordnung im Lösungsschlüssel	Die Zuordnung der Kollegin / des Kollegen
	ist eher plausibel, weil ...		
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Zusammenfassung

Mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* wurden traditionelle Unterscheidungen der Beschreibung des Sprachstandes von Lernenden wie Anfänger, Mittelstufe und Fortgeschrittene ersetzt durch die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2. Für diese Niveaustufen liegen jeweils allgemeine Kann-Beschreibungen vor. Die Niveaustufen beschreiben, was eine Lernerin / ein Lerner können soll, nicht, welche sprachlichen Phänomene in einem Lehrwerk behandelt werden. Innerhalb kurzer Zeit haben sich alle Lehrwerke auf diese Niveaustufen eingestellt. Allerdings kann man feststellen, dass es nicht immer ganz einfach ist, die allgemein formulierten Kann-Beschreibungen in Lernmaterial umzusetzen, so dass diese in verschiedenen Lehrwerken unterschiedlich realisiert werden. Es lohnt sich also, vor Einführung eines Lehrwerks genauer hinzusehen, wie die jeweilige Niveaustufe in einem Lehrwerk umgesetzt wurde. Auch kann man besser zusätzliches Material in den Unterricht bringen, das zum Sprachstand der Lernenden passt, wenn man sich klarmacht, wie sich die verschiedenen Niveaustufen konkret in sprachliches Material übersetzen lassen.

2.4 Zielgruppen von Lehrwerken

Am Ende dieses Teilkapitels

- ist Ihnen bewusst, dass Lehrwerke nur begrenzt auf konkrete Zielgruppen zugeschnitten sein können,
- wissen Sie, dass Sie das Profil Ihrer Lernenden genau betrachten sollten, wenn Sie sich für ein Lehrwerk entscheiden,
- können Sie Ihr Lehrwerk mit Blick auf das Alter Ihrer Lernenden einschätzen,
- kennen Sie Merkmale kontrastiver Lehrwerke im Vergleich zu einsprachigen Lehrwerken,
- können Sie ein Lehrwerk hinsichtlich verschiedener anderer Kriterien beurteilen.

Meistens wählen Lehrkräfte das Lehrwerk für ihren Unterricht nicht selbst aus. Schulbehörden, Universitäten oder die jeweiligen Sprachkursanbieter machen dazu meist Vorgaben. Diese haben oft etwas mit dem Preis, mit Lehrplänen und Prüfungsordnungen oder auch mit den Inhalten oder der Ausrichtung von Lehrwerken zu tun. Wenn Sie als Lehrkraft jedoch Einfluss haben auf die Wahl des Lehrwerks, mit dem Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen arbeiten, brauchen Sie Kriterien, nach denen Sie ein geeignetes Lehrwerk für Ihre Zielgruppe auswählen können. Darum soll es in diesem Teilkapitel gehen.

Lehrwerke werden zwar für bestimmte Zielgruppen (z.B. für Lernende in der Primar- oder Sekundarstufe 1, für Jugendliche oder Erwachsene) geschrieben, eignen sich aber nicht immer hundertprozentig für die eigene Zielgruppe. Sie werden in der Regel von Verlagen produziert, die natürlich versuchen, das Lehrwerk erfolgreich auf den Markt zu bringen. Daraus ergibt sich ein gewisser Widerspruch, mit dem Sie als Lehrkraft umgehen müssen: Für ein kommerziell produziertes Lehrwerk ist es ein Ziel, möglichst viele Lernende zu erreichen. Für Sie als Lehrkraft wäre es am besten, wenn es Lehrwerke gäbe, die genau zu Ihrer konkreten Gruppe von Lernenden passen.

Eignung für die Zielgruppe

Wie geeignet ein Lehrwerk für eine bestimmte Zielgruppe ist, ist eines der wichtigsten Kriterien für die Auswahl eines Lehrwerks.

Sehen Sie in der folgenden Darstellung einige Aspekte, die wichtige Hinweise darauf geben, wie ein Lehrwerk aussehen muss, das zum Profil Ihrer Zielgruppe passt:



Sie wissen aus Ihrer täglichen Unterrichtstätigkeit, in welcher Hinsicht das Lehrwerk, das Sie einsetzen, gut bzw. weniger gut zu Ihrer **Zielgruppe** passt. Tragen Sie Ihre Erfahrungen und auch die Ihrer Lernenden in der nächsten Aufgabe zusammen.

Bewerten Sie Ihr Lehrwerk mit Blick auf Ihre Zielgruppe.

a) In Bezug auf welche Merkmale passt das Lehrwerk, mit dem Sie im Moment arbeiten, gut bzw. weniger gut zu Ihren Lernenden?

Titel des Lehrwerks, mit dem Sie arbeiten:

Merkmale des Lehrwerks	Passt/Passen meiner Meinung nach gut, weil	Passt/Passen meiner Meinung nach weniger gut, weil
Themen / Inhalte		sind für meine Lernenden oft zu „kindisch“.

b) Wie beurteilen dies Ihre Lernenden?

Merkmale des Lehrwerks	Meine Lernenden sind der Meinung, dass

Alter

Die meisten Lehrwerke berücksichtigen das Alter der Lernenden. Oft allerdings nur in der groben Unterscheidung Kinder, Jugendliche, Erwachsene. Nur selten wird noch feiner differenziert. Es gibt z.B. kaum Lehrwerke für ältere Erwachsene. Es ist auch ein großer Unterschied, ob Lernende 14 oder 16 Jahre alt sind, und möglicherweise auch, ob sie an einer Schule in Bogota oder in Warschau Deutsch lernen. Die Einschätzungen, welche Themen oder auch Lernaktivitäten für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene angemessen sind, sind zum Teil sehr unterschiedlich. Was unter Kindheit oder Jugend verstanden wird, ändert sich im Lauf der Zeit und ist auch in verschiedenen kulturellen Kontexten anders.

In Aufgabe 18 sollen Sie Seiten aus Lehrwerken, die Sie wahrscheinlich nicht kennen, in Bezug auf den Faktor Alter einschätzen. Wenn Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen über Ihre Einschätzungen sprechen können, tauschen Sie sich auch über Ihre Vorstellungen darüber aus, was Ihrer Meinung nach mit Blick auf Ihre konkreten Lernenden nicht passend wäre. Hier sehen Sie zunächst drei Auszüge aus je einem Lehrwerk für Kinder, Jugendliche und Erwachsene:

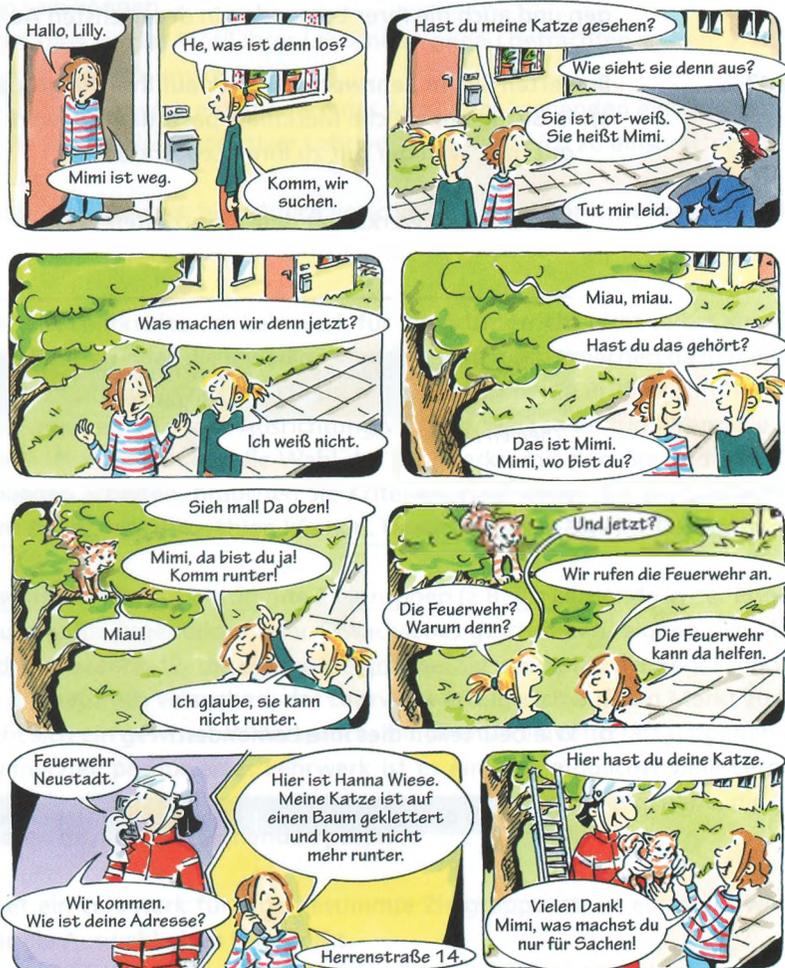


Material 9

Lektion 39

Wo ist Mimi?

1 Lesen: Comic



- 3/20 a) Hör zu, schau die Bilder an und lies mit.
b) Welche Überschrift passt?
Mimi ruft die Feuerwehr – Mimi ist weg! – Die Katze Lilly
- 3/21 c) Hör die Sätze und sprich nach.

2 Hörspiel

- a) Macht aus der Comic-Geschichte ein Hörspiel.
Überlegt: Welche Geräusche müsst ihr machen?
Beispiel Bild 1: Türklingel, Tür aufmachen, Schritte
- b) Schreibt ein Drehbuch.
Hanna: Hallo, Lilly.
Lilly: He, was ist denn los?
Hanna: Mimi ist weg.
Lilly: ...
...
Junge: Wie sieht sie denn aus?
...
Feuerwehrmann: Feuerwehr Neustadt.
...
c) Nehmt das Hörspiel auf. Vergesst die Geräusche nicht!



3 Wir erzählen die Geschichte „Mimi ist weg!“

Lilly kommt zu Hanna. – Hanna ist traurig. – Ein Feuerwehrmann holt die Katze runter. – Die Kinder gehen los und suchen die Katze. – Die zwei Mädchen gehen nach Hause und rufen die Feuerwehr an. – Aber der Junge hat Mimi nicht gesehen. – Da hören sie ein „Miau“. – Die Katze ist auf einen Baum geklettert. – Die Feuerwehr kommt gleich. – Hanna ruft Mimi. – Sie fragen einen Jungen. – Hannas Katze ist weg. – Aber Mimi kann nicht runter. – Hanna ist froh. Mimi ist wieder da!

- a) Erzähl die Geschichte in der richtigen Reihenfolge.
b) Hör die Fragen und antworte laut.

3/22

4 E-Mail an Toni

Von: hanna@planeten.raum.de
An: toni@planeten.raum.de

Hallo Toni,
stell Dir vor, was gestern passiert ist.
Meine Katze war weg. Lilly und ich haben sie . Wir haben auch einen
Jungen . Aber der Junge hat meine Katze nicht . Da haben wir
ein „Miau“ . Mimi ist auf einen Baum und nicht mehr .
Wir haben die Feuerwehr . Die ist gleich . Ein Feuerwehrmann
hat Mimi . Ich war so froh!

Liebe Grüße
Deine Hanna

- a) Ergänze die E-Mail mit diesen Wörtern: gefragt – gekommen – gehört – gesucht – geklettert – gesehen – geholt – angerufen – runtergekommen.

3/23

- b) Toni liest die E-Mail seiner Schwester vor. Hör zu und vergleiche.

3/24

- c) Hör zu und sprich nach.



Material 10

10 Lucias Wohnung – Lesen Sie und korrigieren Sie die Aussagen aus 9b.

- Wie hast du die Wohnung gefunden?
- Ich habe eine Zeichnung gemacht und habe sie im Supermarkt, an Haltestellen usw. aufgehängt. Kurz danach hat Frau Fischer angerufen. Ihr Mieter hat plötzlich gekündigt und da war die Wohnung frei!
- Da hattest du aber Glück!
- Und wie! Und Frau Fischer ist so nett. Wir haben telefoniert, sie hat mich eingeladen und ich habe mich vorgestellt. Ich habe gleich den Mietvertrag unterschrieben. Sie hat mir sogar Möbel geschenkt. Hier, den Schrank, den Spiegel und den Stuhl.
- Toll! So einen Schrank hatte meine Oma auch. Und dann? Der Umzug hat ja nicht lange gedauert. War Federico da?
- Nein, der hatte Grippe. Aber meine Freunde haben einen VW geliehen. Ich habe gepackt und die Jungs haben geholfen. Es war ja nicht so viel. Die Jungs haben auch alles hochgetragen. Die Kartons waren ja nicht so schwer, aber die Waschmaschine ...
- Und du?
- Ich habe für alle Spaghetti gekocht. Frau Fischer hat zwei Flaschen Wein mitgebracht und wir haben gut gegessen, getrunken und viel erzählt.



der Karton



der Schrank



der Spiegel

11 Perfekt – Markieren Sie die Perfektformen in 10. Wie heißen die Infinitive?

● Wie hast du die Wohnung gefunden?

finden!



der Stuhl



der Tisch

12 Partizip II

a Markieren Sie ge und machen Sie eine Tabelle.

gemacht – angefangen – gekauft – unterschrieben – gekündigt – gepackt – geliehen – hochgetragen – verkauft – gelesen – aufgehängt – telefoniert – eingeladen – notiert – geschenkt – geliehen – eingepackt – geholfen – gekocht – angerufen – getrunken



der Sessel



das Bett

<u>einfache</u> <u>Verben</u>	<u>trennbare</u> <u>Verben</u>	<u>nicht trennbare</u> <u>Verben</u>	<u>Verben auf</u> <u>-ieren</u>
gemacht	angefangen	verkauft	telefoniert

b Partizip II der unregelmäßigen Verben – Markieren Sie in der Tabelle alle Partizipien mit der Endung -en. Wie heißen die Infinitive?

Unregelmäßige Verben: Das Partizip II hat die Endung -en.
Oft ändert sich auch der Stammvokal: helfen → geholfen, leihen → geliehen



Material 11

13C Er hat mir eine SMS geschickt!

Jetzt senden Später senden Als Entwurf speichern Anlagen hinzufügen Signatur Antworten

Liebe Tanja,
na endlich! Daniel hat mir heute eine SMS geschickt. Er hat geschrieben, er möchte gern mit mir ins Kino gehen. Du kennst ihn, oder? Er ist der Cousin von Karin. Wir haben uns letzte Woche auf Karins Geburtstagsparty kennen gelernt. Er hat mir sofort gefallen ... aber er hat damals die ganze Zeit mit Annina gesprochen. Dann ist er weggegangen, ohne mir „Tschuss“ zu sagen. Aber heute habe ich seine erste SMS bekommen!
Ich bin überglücklich ... Wir sehen uns morgen in der Schule.
Ciao Steffi



LESEN
12 Richtig (R) oder falsch (F)? Lies und kreuze an.

	R	F
Daniel ist der Cousin von Steffi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Steffi kennt Daniel von einem Fest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Daniel hat Karin eine SMS geschickt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Daniel will mit Steffi ins Kino gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Daniel und Steffi haben lange miteinander gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRAMMATIK
13 Wie lautet der Infinitiv? Ergänze.

Perfekt	Infinitiv
hat ... geschickt	
hat ... geschrieben	
hat ... kennen gelernt	
hat ... gesprochen	
ist ... weggegangen	
hat ... bekommen	

SPRECHEN

14 Wann ist das passiert? Fragt und antwortet.

September 2009 16. Mittwoch	September 2009 15. Dienstag	September 2009 14. Montag	September 2009 9. Mittwoch	September 2009 6. Sonntag	August 2009 16. Sonntag	September 2008 16. Dienstag
heute	gestern	vorgestern	letzte Woche	vor 10 Tagen	letzten Monat	letztes Jahr

- Wann hat sich Markus wehgetan? Letzte Woche?
- Ja, er hat sich letzte Woche wehgetan.

Übt weiter mit:

Fußball spielen, letzten Monat
sich das Bein brechen, vor 10 Tagen
eine Eins bekommen, letztes Jahr
zu Hause bleiben, gestern
die Übungen machen, vorgestern

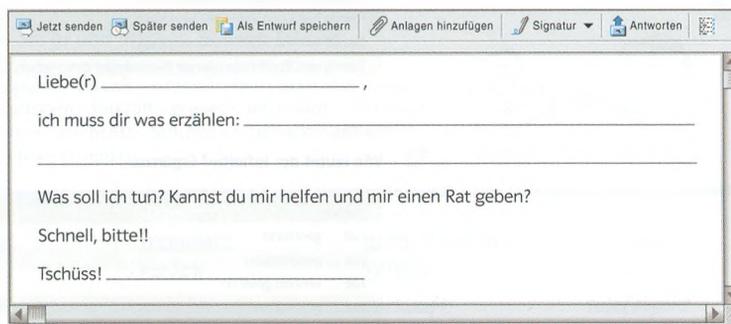
ein Buch lesen, letzte Woche
Petra kennen lernen, letzten Monat
ins Kino gehen, vor zwei Tagen
mit Petra sprechen, gestern



SCHREIBEN

15 Ein Problem. Lies die Situation und schreib eine E-Mail.

Letzten Samstag hast du auf einer Geburtstagsparty einen Jungen / ein Mädchen kennen gelernt. Du denkst den ganzen Tag an ihn / sie. Er / sie hat dir auf der Party seine / ihre Handynummer auf deine Hand geschrieben. Du hast ihm / ihr schon ein paar coole SMS geschickt. Er / sie hat dir aber leider noch immer nicht geantwortet. Du kannst nicht mehr warten – du musst ihn / sie einfach wiedersehen!
Vielleicht kann dir deine Freundin / dein Freund weiterhelfen?!



➔ AB S. 29, 12-18

Aufgabe 18



Welches Material (9–11) passt zu welcher Altersstufe (zu Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen)?

a) Notieren Sie in der Tabelle und begründen Sie, indem Sie konkrete Merkmale aus den Lehrwerksseiten nennen.

Material	passt zu Altersstufe	weil
9		
10		
11		

b) Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus. Wo sind Ihre Antworten ähnlich, wo sind Sie anderer Meinung?

Wahrscheinlich haben Sie eine interessante Diskussion über die Merkmale geführt, die Lehrwerke jeweils für Kinder, für Jugendliche und für erwachsene Lernende attraktiv machen. Wahrscheinlich haben Sie zuerst überlegt oder festgelegt, wie lange Kinder in Ihrer Kultur Kinder sind (bis 12?) und ab wann man bei Ihnen von jugendlichen Lernenden (von 12 – 16? Von 14 – 18?) und ab wann man von Erwachsenen spricht (ab 16? Ab 18?)

Ab 21?). Die Wahrnehmung von Altersgruppen ist weltweit durchaus unterschiedlich. Vielleicht haben Sie auch zusätzlich die Bestimmung junge Erwachsene eingeführt, weil Ihnen die Altersfestlegung im Bereich 16 bis 21 zu unklar war. Woran haben Sie den Übergang festgemacht? An Schulformen? An der Festlegung, wann man wählen darf? An der Erlaubnis, in der Öffentlichkeit Alkohol zu trinken? Am Erwerb des Führerscheins? An der Strafmündigkeit? An den Gesetzen in Ihrem Land?

Danach haben Sie vermutlich auch überlegt, was für die einzelnen Zielgruppen beim Sprachenlernen besonders wichtig ist und welche altersgerechten Merkmale bei der Gestaltung von Lehrwerken berücksichtigt werden sollten.

Es wird auf diese Fragen an unterschiedlichen Orten der Welt unterschiedliche Antworten geben. Eine Fortbildung, die weltweit eingesetzt wird, kann diese Unterschiede nicht berücksichtigen. Wir haben trotzdem versucht, einige Merkmale zusammenzutragen, die für die jeweiligen Altersgruppen relevant sein könnten. Bitte beachten Sie, dass diese universalen Sätze nicht immer zu dem passen werden, was Sie in Bezug auf Altersstufen in Ihrer Umgebung annehmen.

Kinder lernen Sprache noch wenig bewusst, sie spielen und kommunizieren beim Lernen gern, sie interessieren sich sehr für andere Kinder/Personen und hören gern Geschichten. Sie sind aufmerksam immer dann, wenn es um Dinge oder Situationen geht, die es auch in ihrer eigenen Welt gibt oder die Überraschungen bereithalten.

Lehrwerke für Kinder sollten deshalb

- möglichst übersichtlich gestaltet und ansprechend bebildert sein,
- Themen aus der kindlichen Vorstellung/Welt präsentieren (z.B. Tiere, Märchen usw.),
- Dialoge und Sprechaktivitäten enthalten, in denen die Kinder auch als sie selbst sprechen können, damit sie sich als Personen im Lehrwerk angesprochen fühlen,
- dazu anregen, ganzheitlich zu lernen (z.B. mit Händen und Füßen, mit Geräuschen usw.),
- spannende/lustige Geschichten oder Witze und Rätsel anbieten, die Kinder auch weiter erzählen möchten,
- neue Wörter oder Strukturen so einführen, dass die Kinder sie nachahmen und verinnerlichen können,
- möglichst ohne Metasprache auskommen, die Kinder noch nicht kennen.

Diese Merkmalliste ist natürlich nicht vollständig. Sie finden aber einige dieser Merkmale im ersten Lehrwerkbeispiel (Material 9) in Aufgabe 18 umgesetzt.

Noch schwieriger ist es zu beschreiben, wie Lehrwerke für Jugendliche sein sollten. Jugendliche Lernende von 13 Jahren unterscheiden sich zum Teil erheblich von 15-Jährigen, und Jugendliche in ländlichen Gebieten können ganz andere Interessen und Themen haben als solche in städtischen Ballungsgebieten. Entsprechend groß sind die Herausforderungen für Lehrwerkautorinnen und -autoren, sich auf diese Zielgruppe einzustellen.

Allgemein lässt sich aber sagen, dass sich die kognitiven Fähigkeiten jugendlicher Lernender in der Pubertät sehr stark entwickeln: Sie können bewusster und geleitet durch Regeln lernen. Sie lernen Deutsch meist neben anderen Fremdsprachen in der Schule. Oft weil sie es müssen, nicht weil sie es wollen. Körperlich, psychisch und auch sozial verändern sie sich: Sie orientieren sich stark aneinander und sind gern in Gruppen zusammen. Manche haben Schwierigkeiten sich zu konzentrieren und entwickeln Interessen, die mit denen der Schule nicht übereinstimmen.

Lehrwerke für Jugendliche sollten deshalb

- übersichtlich sein und müssen nicht mehr unbedingt so viele Bilder wie die Lehrwerke für Kinder enthalten,
- auf keinen Fall „kindlich“ wirken,
- jugendliche Protagonisten vorstellen, die für Jugendliche relevante/interessante Situationen erleben oder bewältigen müssen,

- Textsorten präsentieren, die jugendliche Lernende normalerweise hören, lesen, sprechen und schreiben,
- berücksichtigen, dass die meisten Jugendlichen in sozialen Netzwerken organisiert sind und sich dort austauschen,
- Themen beinhalten, die für Jugendliche relevant sind,
- keine Themen enthalten, die aus dem Blickwinkel der Jugendlichen als persönliche Themen nicht in den Sprachunterricht gehören,
- neuen Wortschatz oder Strukturen abwechslungsreich, in verschiedenen Arbeits- und Sozialformen und auch im Rahmen von Projektunterricht üben.

Auch diese Liste ist nicht vollständig und wie sie an konkreten Orten umgesetzt werden kann, wird stark schwanken. Im Unterricht zum Beispiel mit dem Thema Sex und Behinderung durch die Lektüre des Buches *Crazy* zu arbeiten, wie das Hanne Geist (2002) für die Arbeit an einem dänischen Gymnasium vorschlägt, wird an manchen Orten möglich, motivierend und herausfordernd, an anderen völlig unmöglich sein.

Der dritte Lehrwerkauszug (Material 11) aus Aufgabe 18 weist einige der Merkmale auf. Wäre bei Ihren Lernenden das Thema Liebe, wie es hier thematisiert wird, so behandelbar? Wenn ja, bei Lernenden welchen Alters? Wenn nein, dann wäre es gut, nach Alternativen zu suchen und das Lernmaterial anzupassen (siehe Kapitel 2.6).

Merkmale von Lehrwerken für Erwachsene

Der zweite Lehrwerkauszug (Material 10) in Aufgabe 18 präsentiert eine Seite aus einem Lehrwerk für Erwachsene. Erwachsene Lernende haben oft klare Ziele und Interessen beim Deutschlernen. Viele Erwachsene können sich in Lehrwerken gut orientieren, benötigen dazu allerdings Angaben zu Lernzielen, Inhaltsverzeichnisse und Seiten, auf denen sie ihr erworbenes Wissen testen können. Wenn sie das Sprachenlernen gewohnt sind, schätzen sie meistens ein großes Lernangebot in kurzer Zeit, also eine steile Progression. Viele Erwachsene können gut Regeln lernen und profitieren davon, dass sie bereits viel Lern- und Lebenserfahrung haben. Umgekehrt gibt es erwachsene Lernende, die noch keine Fremdsprachen gelernt haben und davor große Angst haben bzw. glauben, dass sie dafür kein Talent haben. Aufgrund der angesammelten unterschiedlichen Lebens- und Sprachlernerfahrungen von Erwachsenen ist bei diesen also noch weniger allgemein festzuhalten, was für sie wichtig ist. Umso entscheidender ist es deshalb, genau zu prüfen, was die konkrete Lerngruppe an Vorwissen und Lernerfahrungen mitbringt.

Kontrastivität

Ein weiterer wichtiger Faktor, den man bei der Wahl eines Lehrwerks berücksichtigen kann, ist die **Kontrastivität** (vgl. den Überblick in Rösler 2012, S. 241–254). Kontrastiv ausgerichtete Lehrwerke beziehen die Erstsprachen und die bereits erlernten Fremdsprachen der Lernenden direkt in den Lernprozess ein. Das bedeutet, dass sie – wo es sinnvoll ist –, Deutsch im Vergleich zu den bereits gelernten Sprachen der Lernenden thematisieren.

Man weiß heute sicher, dass beim Erwerb neuer Sprachen die bereits vorhandenen Sprachen eine Rolle spielen, so dass man mit deren positiven und negativen Einflüssen auf den Lernprozess und die Lernergebnisse rechnen muss. Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und den Erst- bzw. Fremdsprachen der Lernenden führen dazu, dass Sprachwissen in positiver Weise auf die neue Sprache übertragen werden kann. Möglich sind aber auch Übertragungen, die zu Fehlern führen, die sogenannten Interferenzen.

Deutsch nach Englisch

Lehrwerkautorinnen und -autoren haben auf die Tatsache reagiert, dass die meisten Deutschlernenden bereits mehrsprachig sind. So denken inzwischen mehrere einsprachige Lehrwerke Englisch als bereits vorhandene Fremdsprache mit. Das nächste Lehrwerkbeispiel stammt aus einer speziell für dieses Thema produzierten Sammlung von Lernmaterial aus dem Bereich Deutsch nach Englisch. Es zeigt, wie hilfreich die Arbeit mit den englischen Vorkenntnissen der Lernenden sein kann.

27 Airbus

The Airbus

Texte verstehen / A1

U 1 Lesen Sie den Titel und Untertitel und sehen Sie sich das Bild an. Worum geht es in dieser Nachricht?

U 2 Lesen Sie den ganzen Text und markieren Sie alles, was Sie verstehen.

Mittwoch 27. April 2005, 14:30 Uhr

Airbus sorgt für Euphorie

Der Airbus A380 hat seinen ersten Testflug bestanden. Fast vier Stunden nach dem Start landete das größte Passagierflugzeug der Welt am Mittwoch in Toulouse ohne Probleme.



TOULOUSE (dpa-AFX) – Der Prototyp des Airbus A380 startete am 27. 04. 2005 auf dem Flughafen Toulouse unter dem Beifall von 500 Journalisten, 12 000 Airbus-Mitarbeitern und mehr als 50 000 Besuchern zu seinem Erstflug. An Bord der A380 waren zwei Testpiloten und vier Flugingenieure. Etwa 30 Ingenieure am Boden werteten über Satellit übertragene Mess- und Flugdaten während des Erstfluges aus. Zwei Stunden nach dem Start der Maschine sagte der Testpilot Jacques Rosay per Funk: „Es funktioniert alles absolut perfekt. Der Start war perfekt, die Beschleunigung des Flugzeugs und die Steuerung sind exakt so wie auf dem Simulator.“

Der 80 Meter lange Airbus A380 soll in der Standardversion 555 Passagiere auf einer 15 000 Kilometer langen Strecken transportieren können.

U 3 Was haben Sie im Text erfahren? Besprechen Sie zu zweit.

U 4 Was hat Ihnen geholfen, die markierten Stellen im Text zu verstehen? Ergänzen Sie die Tabelle mit je 4-5 Beispielen aus dem Text.

Ähnlich im Englischen	Ähnlich in meiner Muttersprache	Zahlen	Das kenne ich schon / das war mir schon bekannt
Start		27. April 2005	A380 (im TV)
landete		500 Journalisten	Toulouse (Frankreich)
...

U 5 Kontext – welche Wörter kennen Sie noch nicht, die Sie aber im Text verstehen können?

Wort	Kontext	Bedeutung (Muttersprache)
Flughafen	Airbus startete auf dem Flughafen Toulouse	
...

Deutsch ist easy! © 2006 Max Hueber Verlag

Deutsch ist easy! S. 68.

Für Deutsch als Fremdsprache ist schon immer eine Zweiteilung zu beobachten gewesen: Es gab und gibt die im deutschsprachigen Raum hergestellten, weltweit vertretenen einsprachigen Lehrwerke. Daneben gibt es die in bestimmten Ländern produzierten zweisprachigen Lehrwerke. Diese nehmen für sich in Anspruch, durch die Zweisprachigkeit und durch die Arbeit mit dem Kontrast von Erstsprache und Deutsch den Lernenden in einer Weise beim Deutscherwerb zu helfen, wie das einsprachige Lehrwerke nicht können.

Das ist ein hoher Anspruch; immer eingelöst ist er nicht. Wenn die Zweisprachigkeit bei einem Lehrwerk eine Rolle spielt, dann muss sie sich auf die Gestaltung des Lernmaterials insgesamt beziehen. Wenn z.B. nur die Arbeitsanweisungen eines ansonsten einsprachigen Lehrwerks in die Erstsprache der Lernenden übersetzt wurde, handelt es sich nicht um ein zweisprachiges Lehrwerk, das aus den Kontrasten Hilfen für die Lernenden produziert.

Lernhilfe durch Arbeit mit Kontrasten

Ob ein zweisprachiges Lehrwerk diese Ansprüche erfüllt, können Sie an folgenden Merkmalen erkennen:

- Man findet Erklärungen zu grammatischen Strukturen oder zu landeskundlichen Themen in der Erstsprache der Lernenden.
- Das Lehrwerk führt Wortschatz/Strukturen/Aussprache des Deutschen im Vergleich zur Erstsprache der Lernenden ein.
- Es gibt Beispiele zu Wortschatz, Aussprache oder auch grammatischen Strukturen aus verschiedenen zuvor gelernten Fremdsprachen (z.B. Englisch), die Ähnlichkeiten oder auch Unterschiede zu Deutsch zeigen.
- Im Lehrerhandbuch gibt es Hinweise darauf, welche besonderen Lernschwierigkeiten vorkommen können und wann es auf Niveau A1 oder A2 hilfreich ist, in der Erstsprache der Lernenden darauf einzugehen.
- Übungen und Aufgaben fokussieren in besonderer Weise die Lernschwierigkeiten, die eine konkrete Gruppe von Lernenden wahrscheinlich haben wird.
- In Übungen und Aufgaben werden die Lernenden dazu aufgefordert, sich die Lernerfahrungen bewusst zu machen, die sie bereits im Erstsprachen- oder im früheren Fremdsprachenunterricht gemacht haben. Dazu gehören z.B. Hinweise dazu, wie man Texte mit unbekanntem Wortschatz verstehen kann, wie man am besten neue Wörter lernt oder an welchen Stellen es sich lohnt, Deutsch mit der Erstsprache oder mit einer früher gelernten Sprache zu vergleichen.

Zweisprachigkeit von Lehrwerken bedeutet auch, dass kulturelle Besonderheiten der deutschen Sprache oder Landeskunde in Lehrwerken vermittelt werden. Die Lehrwerke unterstützen also den Erwerb von **interkultureller Kompetenz**. Interkulturelle Kompetenz bezeichnet eine kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen. Die Merkmaliste erweitert sich damit noch um zwei Punkte:

- Die Lernenden werden auf kulturelle Unterschiede in bestimmten Sprachhandlungen hingewiesen (z.B. Wie spricht man im Herkunftsland bzw. im deutschsprachigen Raum in höflicher Form zu Erwachsenen? Welchen Abstand hält man zu bekannten Personen bei einem Gespräch im Herkunftsland bzw. im deutschsprachigen Raum? usw.)
- Wenn neue landeskundliche Themen eingeführt werden, werden die Lernenden darin unterstützt, kulturspezifische Unterschiede zwischen der Herkunfts- und der Zielkultur zu erkennen.

Kontrastivität ist bei der Auswahl eines Lehrwerks für eine bestimmte Gruppe ein Faktor neben anderen, den man berücksichtigen muss. Ein Lehrwerk ist nicht alleine deshalb besonders gut oder schlecht, weil es kontrastiv ist oder nicht. Ein Lehrwerk kann nur sehr oberflächlich kontrastiv sein oder es kann zwar kontrastiv, aber ansonsten sehr unpassend sein. Auf jeden Fall ist die Kontrastivität einer der Faktoren, über die man bei der Auswahl eines Lehrwerks nachdenken sollte.

Aufgabe 19

Sehen Sie sich noch einmal Material 11 aus Aufgabe 18 aus einem einsprachigen Lehrwerk an.

- a) **Verändern Sie ein Detail dieser Lehrbuchseiten, sodass es einen Bezug zur Erstsprache oder anderen bereits gelernten Fremdsprachen der Lernenden, zu Ihrer Herkunftskultur oder zu anderen bereits gemachten Lernerfahrungen enthält.**
-

- b) **Lesen Sie die Ergebnisse Ihrer Kolleginnen und Kollegen und diskutieren Sie über deren Ideen. Was fällt Ihnen auf?**
-

Literatur zum
Weiterlesen

Die Frage, inwieweit die Erstsprache(n) und die bisher erworbenen weiteren Sprachen der Lernenden bei der Vermittlung einer neuen Sprache produktiv verwendet werden sollen, ist in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik zu verschiedenen Zeiten sehr unterschiedlich beantwortet worden. Groß war zu bestimmten Zeiten die Angst vor der Interferenz, also davor, dass die Erstsprache oder andere, schon erworbene Sprachen die Quelle von Fehlern in der Zielsprache ist. Mehr darüber, wie man Deutsch als zweite oder weitere Sprache unterrichtet und dabei an die zuvor gelernten Fremdsprachen aktiv anknüpfen kann, erfahren Sie in Einheit 2 *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* von *Deutsch Lehren Lernen* (Ballweg u.a. 2013).

Kriterien zur
Einschätzung von
Lehrwerken

Sie haben jetzt zwei Faktoren näher kennengelernt, die Lehrwerkautorinnen und -autoren bei der Entwicklung eines Lehrwerks berücksichtigen: das Alter der Lernenden und die von den Lernenden schon gelernten Sprachen. Daneben gibt es natürlich noch mehr Merkmale, die ein Lehrwerk aufweisen sollte, wenn es zu Ihren Lernenden passen soll. In der Fremdsprachendidaktik wurden zahlreiche Kriterien zur Einschätzung von Lernmaterialien entwickelt und diskutiert. Außerdem entstanden ganze Kriterienkataloge zur Einschätzung von Lehrwerken: Zunächst – und immer noch am umfangreichsten – die *Mannheimer Gutachten* (Engel 1977), später dann handlichere Kataloge wie der *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm 1998). Solche umfangreichen Kriteriensammlungen zu diskutieren, ist im Kontext dieser Fortbildung nicht sinnvoll. Aber Sie haben sich auf den bisherigen Seiten dieses Kapitels schon mit einer ganzen Reihe von Gegenständen befasst, die als Kriterien für die Einschätzung von Lehrwerken dienen können. Im Folgenden finden Sie eine Liste mit möglichen Kriterien; viele davon haben wir in diesem Kapitel angesprochen. Ergänzen Sie sie um Kriterien, die wir nicht erwähnt haben, die aber für Sie wichtig sind.

Raster zur Einschätzung von Lehrwerken



Kriterien	Beobachtungen / Bemerkungen
<p>Komponenten des Lehrwerks (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Hör-/Sehmaterial usw.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Funktionen des Lehrbuchs und des Arbeitsbuchs sind gut nachvollziehbar. 2. Das Angebot an Komponenten ist breit und vielfältig. 3. Die Komponenten sind miteinander verzahnt und leicht auffindbar. 4. Das Lehrerhandbuch ist hilfreich. 5. Das Lehrwerk ist in einem geeigneten Zuschnitt (als Ganz- bzw. /Halbband) erhältlich. 6. Die Kosten für die einzelnen Komponenten des Lehrwerks sind tragbar. 	
<p>Lernziele</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Für jede Einheit des Lehrwerks sind Lernziele angegeben. 8. Die Lernziele sind gut auffindbar und klar beschrieben. 9. Die Lernziele entsprechen den Vorgaben des Lehrplans / den Anforderungen, die eine Prüfung stellt. Die Lernziele orientieren sich am <i>Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen</i>. 	
<p>Aufbau des Lehrwerks</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Der Aufbau des Lehrwerks ist gut nachvollziehbar. 11. Die Anzahl und die Länge der Lektionen sind angemessen. 12. Die Lektionen können in der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit bearbeitet werden. 	
<p>Progression</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Die Progression ist für die Zielgruppe angemessen. 	
<p>Themen/Inhalte</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Die Themen/Inhalte sind relevant für die Lernenden mit Blick auf ihre Lernziele. 15. Die Themen/Inhalte sind für die Lernenden interessant. 16. Die Themen/Inhalte sind dem Alter der Lernenden entsprechend ausgewählt und präsentiert. 17. Die Themen/Inhalte wecken das Interesse an Deutschland insgesamt. 18. Die Themen/Inhalte verletzen keine Tabus, die in der Lebenswelt/Kultur der Lernenden gelten. 19. Die Themen/Inhalte entsprechen den Bildungszielen der Institution / der Schule. 20. Die Abfolge der Lektionsthemen passt gut zur Zielgruppe / zum Kursprofil. 	
<p>Kontrastivität</p> <ol style="list-style-type: none"> 21. Die Erstsprache bzw. andere Fremdsprachen der Lernenden werden zur Erklärung von Strukturen oder Wortschatz herangezogen. 22. Die Ausgangskultur bzw. andere bereits bekannte Kulturen werden zur Erklärung von kulturellen Unterschieden oder landeskundlichen Besonderheiten herangezogen. 	
<p>Medien</p> <ol style="list-style-type: none"> 23. Die benötigten Medien sind in der Institution / Schule vorhanden und einsatzbereit. 24. Die geforderten Medien können von den Lernenden und der Lehrkraft kompetent benutzt werden. 25. Die Medien bringen in der jeweiligen Situation einen Mehrwert für das Lernen der deutschen Sprache. 	
<p>Gestaltung</p> <ol style="list-style-type: none"> 26. Die Gestaltung ist altersgerecht (Farben, Schrift, Layout der Seiten, Illustrationen usw.). 27. Das Layout hilft dabei, den Aufbau des Lehrwerks zu erkennen und sich zu orientieren (Lernaktivitäten durch Icons gekennzeichnet, aussagekräftige Überschriften usw.). 	

Aufgabe 20



Vergleichen Sie das Lehrwerk, mit dem Sie gerade unterrichten (A), mit einem anderen Lehrwerk, das ebenfalls für die Zielgruppe Ihrer Lernenden geschrieben wurde (B). Wählen Sie aus dem Raster zur Einschätzung von Lehrwerken ein Kriterium aus und bewerten Sie die beiden Lehrwerke.

Titel der Lehrwerke, die ich miteinander vergleiche:

A _____

B _____

a) Notieren Sie Ihre Beobachtungen in der Tabelle.

Kriterium	Beobachtungen / Bemerkungen zum Lehrwerk, das ich gerade benutze (A)	Beobachtungen / Bemerkungen zu einem alternativen Lehrwerk (B)

b) Fassen Sie die Ergebnisse Ihres Vergleichs kurz zusammen.

Lehrwerke sind zwar meist differenziert nach Sprachniveau und Alter, manchmal auch nach Kontrastivität, aber sie können als kommerzielle Produkte nie genau zu der Gruppe von Personen passen, die bei Ihnen im Klassenzimmer/Kursraum sitzt. Deswegen ist es wichtig, dass man bei der Einführung eines neuen Lehrwerks genau prüft, welches Lehrwerk am besten zur eigenen Zielgruppe passt. Dafür sind Kriterienraster hilfreich.

Wenn das Lehrwerk in bestimmten Aspekten nicht zu Ihrer Gruppe von Lernenden passt, muss man dafür zusätzliches Lernmaterial suchen oder das vorhandene Material anpassen. Damit befassen sich die beiden letzten Teilkapitel dieses Kapitels zum Thema Lehrwerke.

2.5 Zusatzmaterialien

Sie kennen vielleicht die folgenden Situationen aus Ihrem Unterricht:

Ihre Lernenden haben besondere Schwierigkeiten mit der Aussprache eines bestimmten Lautes des Deutschen, Ihr Lehrwerk bietet dazu aber keine Ausspracheübungen an.

In Ihrer Klasse / Ihrem Kurs gibt es Lernende, die sehr schnell arbeiten, und solche, die viel Zeit brauchen für die Lernaktivitäten. Ihr Lehrwerk hat aber nur ein eher kleines Übungs- bzw. Aufgabenangebot.

In Situationen wie diesen können Sie auf Zusatzmaterialien zurückgreifen. Was sie bieten können und was Sie bei ihrer Nutzung beachten müssen, wird in diesem Teilkapitel behandelt.

Am Ende dieses Teilkapitels

- kennen Sie den Unterschied zwischen Lehrwerk und Zusatzmaterial,
- sind Sie sich darüber bewusst, warum und wann Sie Zusatzmaterialien einsetzen,
- wissen Sie, was Zusatzmaterialien leisten können.

Was sind Zusatzmaterialien?

In einem weiten Sinn umfasst **Zusatzmaterial** alles, was Lehrkräfte im Unterricht zusätzlich zur Arbeit mit dem Lehrwerk verwenden. Das kann die aktuelle Ausgabe der *Tagesschau* aus dem Internet ebenso sein wie eine Seite aus einem Gedichtband oder eine Übung aus einem Übungsbuch zur deutschen Grammatik. Man kann Zusatzmaterial danach unterscheiden,

- ob es unter didaktischen Gesichtspunkten entwickelt worden ist (wie z.B. eine Übung aus einem Übungsbuch) oder nicht (die Ausgabe der *Tagesschau*),
- ob es sich auf ein bestimmtes Lehrwerk bezieht oder nicht.

In der Fremdsprachendidaktik wird mit Zusatzmaterial in einem engeren Sinne meist Lernmaterial bezeichnet, das unter didaktischen Gesichtspunkten zusammengestellt wurde und das ergänzend zur Arbeit mit einem Lehrwerk verwendet wird, wobei es entweder direkt für dieses Lehrwerk oder unabhängig von einem bestimmten Lehrwerk entwickelt worden sein kann. Dieser engere Begriff wird hier verwendet.

Lange Zeit wurde Zusatzmaterial hauptsächlich von Verlagen angeboten und lag in gedruckter Form oder als Hörtext vor: So gab es z.B. zusätzlich zum Lehrwerk einen Band mit aktuellen Texten, wobei das Problem bestand, dass auch die in den Büchern festgehaltenen Texte irgendwann nicht mehr aktuell waren. Inzwischen ist ein großer Teil von Zusatzmaterial auch über das Internet erhältlich, z.B. in Form von Arbeitsblättern zu einem bestimmten Lehrwerk, die heruntergeladen werden können, oder in Form von Übungen oder Texten, die Lehrende unabhängig vom Angebot von Verlagen ins Netz gestellt haben.

Auch literarische Texte, die an den Sprachstand der Lernenden angepasst wurden – man nennt diese Leichte Lektüren – gehörten und gehören zu den klassischen Zusatzmaterialien. Dem Goethe-Institut war in den 1990er-Jahren sogar der Coup gelungen, führende Autorinnen der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur wie Christine Nöstlinger oder Miriam Pressler dazu zu bewegen, ihre eigenen Texte für Jugendliche, die Deutsch lernen, zu bearbeiten. Dazu wurden dann didaktische Materialien produziert (vgl. den Überblick in O'Sullivan/Rösler 2013, S. 59–70).

Zusatzmaterialien als didaktische Materialien können beispielsweise die folgenden Funktionen haben:

- Sie stellen zusätzliche, für eine bestimmte Alters- oder Niveaustufe geeignete Texte in bearbeiteter Form zur Verfügung und füllen damit Lücken, die ein Lehrwerk haben kann, weil es nicht zielgruppenbezogen genug ist.
- Sie präsentieren sprachliche Phänomene (Strukturen, Aussprache) und landeskundliche Themen auf eine umfangreichere Weise, als es Lehrwerke in der Regel tun.
- Sie stellen viele verschiedene Lernaktivitäten zum Üben der neuen Strukturen bereit.
- Sie geben Lernerinnen und Lernern die Möglichkeit, sich selbstständig sprachliche Phänomene zu erarbeiten.
- Sie stellen zusätzliche Materialien zu bestimmten Themen/Inhalten zur Verfügung, aus denen Lehrkräfte auswählen können oder die sie für Projektunterricht oder für Recherchen nutzen können.
- Sie ermöglichen binnendifferenzierendes Arbeiten.
- Sie unterstützen Prüfungsvorbereitungen.

Aufgabe 21

Setzen Sie in Ihrem Unterricht neben Ihrem Lehrwerk Zusatzmaterialien ein?

a) Notieren Sie in der Tabelle, in welchen Situationen Sie auf welche Zusatzmaterialien mit welchem Ziel zurückgreifen.

Situation, in der ich Zusatzmaterialien einsetze	Titel des Zusatzmaterials	Ziel/e

b) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen von Kolleginnen und Kollegen. Gehen Sie ähnlich vor?

Durch den Austausch in Aufgabe 21 sind Sie sicher auf einige neue Ideen gekommen, welche Zusatzmaterialien Sie sich einmal näher ansehen könnten. Im Folgenden zeigen wir Ihnen zwei Internetseiten mit Zusatzmaterialien, die das Goethe-Institut Deutschlehrkräften zur Verfügung stellt.

Die erste Internetseite bietet eine Übersicht über verschiedene Lernmaterialien zur Landeskunde: ein Deutschlandposter, Didaktisierungen zu Texten aus einer Jugendzeitschrift und Arbeitsblätter zu unterschiedlichen landeskundlichen Themen, die sich herunterladen und für den Unterricht ausdrucken lassen.

Mein goethe.de | Impressum | Kontakt | Über uns | Presse | RSS | Shop | Index

Suchen

Start | Künste | Gesellschaft | Wissen | Deutsch lernen | Deutsch lehren | Netzwerk

Start > Deutsch lehren > DaF-Materialien > Landeskunde

Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache

- Fortbildung
- KombiOn
- DaF-Materialien
 - Deutsch für den Beruf
 - Landeskunde**
 - Lernerprojekte
 - Fachzeitschriften
 - Frühes Fremdsprachenlernen
 - Lernen mit digitalen Medien
 - Methodik und Didaktik
 - Hans Hase auf Umweltreise
- Internationale Deutscholympiade
- Werbung für Deutsch
- Sprachpolitik
- Veranstaltungen
- Externe Links
- Jugendliche lernen anders

Kalender 2014 "Feste feiern" - Unterrichtsvorschläge
 Wie feiern die Deutschen Geburtstag, Ostern, Weihnachten oder den Karneval der Kulturen? Mehr ...

Kalender 2013 "Jugend in Deutschland"
 Jugend, das ist die Zeit der großen Gefühle. Ist Freundschaft und Liebe wichtiger als die Familie? Mehr ...

Das Deutschlandposter: Aktualisierte Fassung 2011
 Das Brandenburger Tor, ein Gartenzweig, die Bundeskanzlerin Angela Merkel, Fans bei der Fußball-WM, ein Frankfurter Kranz, ein Strandkorb, ein Mercedesstern ... Mehr ...

Landeskunde Online
 „Landeskunde Online“ bietet Didaktisierungen von landeskundlichen Artikeln, die im Jugendmagazin JUMA erschienen sind. Sie beziehen sich auf soziale Themen, die zeitlos aktuell sind und besonders Schüler ansprechen. Mehr ...

Deutsch für dich
 Kostenlos gemeinsam Deutsch lernen

Link-Tipps

- kinofenster.de
- Mehrsprachigkeit – Sprachen ohne Grenzen
- Thema Sprache bei goethe.de
- Deutsche Welle Nachrichten mit Glossar

TOP | Transatlantic Outreach Program (TOP) | TOP bietet Social Studies Lehrern der USA aktuelle Informationen über das moderne Deutschland

Die zweite Internetseite bietet SprachenQuests zu verschiedenen Themen. SprachenQuests sind Webquests (engl. *quest* = Suche), also didaktische Suchspiele, die auf einer speziellen Webseite zur Verfügung gestellt werden. Durch diese Suchspiele lösen die Lernenden konkrete Aufgaben oder planen angeleitet ein Projekt. Die Arbeitsanweisungen und das Material, das sie dafür brauchen, werden bereitgestellt.



Start

- Umweltschutz
- Traumhochzeit
- Köln stellt sich vor
- Und wo geht es dieses Jahr hin?
- Kleine Helfer im hohen Alter
- Welch ein (Welt)wunder!
- Deutsche Erfindungen
- Euromünzen
- Die bekanntesten Friedensnobelpreisträger
- Informationen für Lehrer

SprachenQuests

Welch ein (Welt)wunder!

Internet-Recherchen für den DaF-Unterricht

SprachenQuests sind kleine Projekte für den Deutschunterricht, bei denen Internet-Recherchen, Teamarbeit und Übungen zur Sprache im Vordergrund stehen.

Jede SprachenQuest enthält alle Arbeitsanweisungen und Materialien, die man zum Lösen der Aufgaben braucht und kann deshalb sofort im Unterricht eingesetzt werden.

Die Didaktisierungen sind für die Stufen A2-B2 entwickelt worden, dauern zwischen drei und sieben Unterrichtsstunden und können unabhängig vom Lehrwerk benutzt werden.

Viel Spaß damit!

(www.goethe.de/ins/pl/kra/prj/que)

Wir stellen Ihnen in den folgenden beiden Teilkapiteln Zusatzmaterialien zu zwei Bereichen vor: Zusatzmaterialien zur Grammatik und zur Aussprache. Sie lernen dabei zum einen Kriterien kennen, nach denen Sie Zusatzmaterialien einschätzen können, zum anderen wird Ihnen bewusst, welche Schwierigkeiten beim Einsatz von Zusatzmaterialien auftreten können.

2.5.1 Zusatzmaterialien zur Grammatik

Für den Bereich Grammatik gibt es ein besonders großes Angebot an Zusatzmaterialien. In diesem Teilkapitel haben wir einige Titel exemplarisch ausgewählt, damit Sie die Gelegenheit bekommen, verschiedene Aspekte in grammatischen Zusatzmaterialien kennenzulernen, und wissen, worauf Sie bei der Auswahl achten können.

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- sind Sie sich verschiedener Situationen bewusst, in denen Sie auf Zusatzmaterial zur Grammatik zurückgreifen bzw. zurückgreifen möchten,
- können Sie die Ziele beschreiben, für die Sie Zusatzmaterialien zur Grammatik einsetzen,
- kennen Sie Beispiele für Zusatzmaterialien zum Üben von Grammatik und können diese beschreiben,
- können Sie Zusatzmaterialien zur Grammatik für Ihre Zielgruppe und deren Bedarf einschätzen.

Diejenigen unter Ihnen, die schon etwas länger Deutsch unterrichten, kennen vermutlich verschiedene Situationen, in denen Sie gern auf Zusatzmaterial zur Grammatik zurückgreifen. Eine ähnliche Aufgabe zur Verwendung von Zusatzmaterialien wie die nächste haben Sie schon im vorherigen Kapitel bearbeitet; in dieser Aufgabe konzentrieren Sie sich aber bitte nur auf konkrete Situationen der Grammatikvermittlung.

In welchen der genannten Situationen benutzen Sie Zusatzmaterial zur Grammatik? Wenn Sie bisher noch keines benutzen: Kennen Sie diese Situationen und hätten Sie gern für diese Situationen Zusatzmaterial zur Verfügung?

a) Kreuzen Sie an und ergänzen Sie eigene Erfahrungen in der Tabelle.

Situationen bei der Vermittlung von Grammatik	In dieser Situation nutze ich Zusatzmaterial zur Grammatik.	Ich kenne das und hätte für diese Situation gern Zusatzmaterial zur Verfügung.
1. Das Lehrwerk, das ich benutze, führt ein grammatisches Phänomen nicht detailliert genug ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mein Lehrwerk präsentiert ein grammatisches Phänomen nicht so, dass die Lernenden es gut nachvollziehen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mein Lehrwerk bietet nicht ausreichend Übungen zu einem grammatischen Phänomen an, sodass die Lernenden die neue Struktur nicht festigen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mein Lehrwerk eignet sich nicht dafür, dass Lernende in meinen Klassen/Kursen Defizite selbstständig ausgleichen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mein Lehrwerk präsentiert eine neue Struktur nicht so, dass die Lernenden erkennen, wie sie sie in kommunikativen Situationen benutzen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mein Lehrwerk bietet meinen Lernenden zu wenige Regeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mein Lehrwerk ermöglicht es den Lernenden nicht in ausreichendem Maße, grammatische Regeln selbst zu entdecken und zu formulieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mein Lehrwerk unterstützt meine Lernenden darin, grammatische Phänomene und die Regeln zu erkennen. Aber es gibt zu wenige Übungen, in denen sie diese auch wie in realer mündlicher Kommunikation verwenden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigene Erfahrung:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen von Kolleginnen und Kollegen.

Man kann bei den Zusatzmaterialien **didaktische Grammatiken** unterscheiden, die zum Nachschlagen von grammatischen Phänomenen (Referenzgrammatik) oder zum Üben (Übungsgrammatik) dienen.

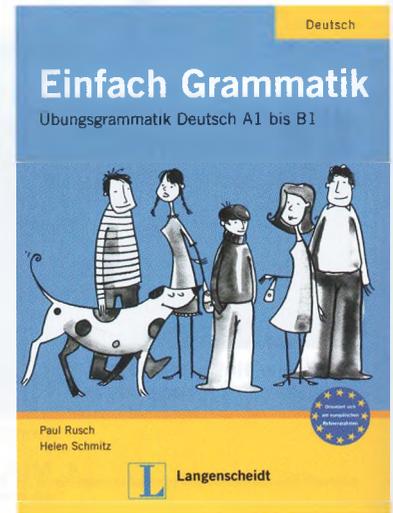
Nachschlagewerke stellen grammatische Phänomene dar und erläutern sie. Lehrkräfte greifen z.B. auf didaktische Referenzgrammatiken zurück, wenn sie andere Darstellungsweisen für ein grammatisches Phänomen suchen, als die, die das Lehrwerk bietet. Didaktische Referenzgrammatiken sind für den Unterricht und für das Selbstlernen geeignet. Didaktische Referenzgrammatiken machen meistens klare Angaben darüber, für welches Sprachniveau sie gedacht sind. Für das Niveau A1-B1 findet man z.B. Werke wie *Kompaktgrammatik: Deutsch als Fremdsprache zum schnellen Nachschlagen* (Funk/König/Rohrmann 2006).

Literatur zum Weiterlesen

Mehr Informationen zu Nachschlagewerken und wie man mit ihnen arbeiten kann, finden Sie in der Einheit 3 *Deutsch als fremde Sprache* von *Deutsch Lehren Lernen* (Barkowski u.a. 2014).

Übungsgrammatiken

Übungsgrammatiken führen sprachliche Strukturen meist kurz in einem Überblick ein und bieten dann Übungen an. Bei einigen gibt es eindeutige Angaben dazu, für welches Sprachniveau und für welche Altersgruppe sie sich eignen. Drei Beispiele möchten wir Ihnen hier zeigen (Hall/Scheiner 2012; Reimann 1996; Rusch/Schmitz 2007):



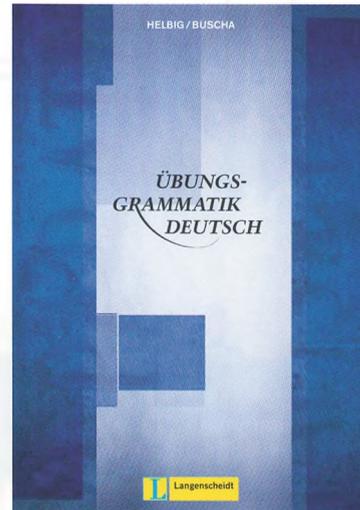
Bei den Übungsgrammatiken hat sich eine große Vielfalt entwickelt, wie wir Ihnen hier an weiteren Beispielen zeigen möchten. Ein Hinweis dazu im Voraus: Wenn Sie diese Zusatzmaterialien nicht in der Bibliothek Ihrer Schule/Institution vorfinden, geben Sie bei Interesse die Titel in Ihren Browser ein und suchen Sie sie im Internet. Die meisten Verlage bieten Probeseiten zu ihren Produkten an, sodass Sie sich die Zusatzmaterialien in Auszügen ansehen können.

Zusatzmaterial mit kurzem Überblick zur Struktur und mit geschlossenen Übungen

Als es noch die Bundesrepublik Deutschland und die DDR gab, entstand im Westen und im Osten jeweils eine erfolgreiche Übungsgrammatik. Beide arbeiteten sehr stark mit geschlossenen Übungen und behandelten erklärend und übend die grammatischen Phänomene des Deutschen (Dreyer/Schmitt 2013, Helbig/Buscha 2000).

Beide Übungsgrammatiken werden bis heute verwendet. Der Klassiker von Helbig / Buscha aus der DDR ist nach der Wende in den Langenscheidt Verlag gewandert.

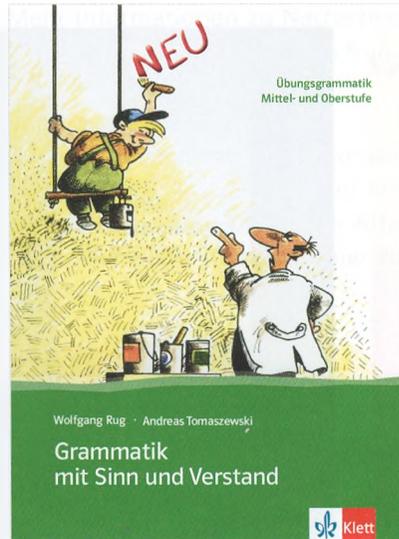
In diesen Übungsgrammatiken findet man meist Einzelsätze, die die Lernenden ergänzen oder umformen, und weniger Übungen in Situationen oder Kontexten, die sie sprachlich bewältigen müssen. Die Übungsgrammatiken üben umfassend die Form, über die Funktion der Strukturen wird wenig gesagt.



Die Übungsgrammatik *Klipp und klar* (Fandrych/Tallowitz 2000) weist schon mit dem Titel darauf hin, dass sie sich der Phänomene in besonders prägnanter Weise annimmt: Jedes Phänomen erhält eine Doppelseite. Eine Illustration verdeutlicht die neue Struktur, Erklärungen zu den Regeln und Tabellen zu Formen folgen, und auf einer zweiten Seite finden sich kurze Übungen, zumeist Einsetzübungen, die man in Einzel- oder auch Partnerarbeit lösen kann. Wer mit *Klipp und Klar* allein lernt, kann auf Lösungen, Lerntipps und ein Grammatikregister zurückgreifen.



Grammatik mit Sinn und Verstand (Rug/Tomaszewski 2001) führt die Lernenden über die Vermittlung der Formen hinaus zu einem differenzierenden Umgang mit der Funktion der Phänomene. So findet man z.B. Relativsätze oder erweiterte Partizipialattribute nicht in Kapiteln, die so heißen, sondern in einem Kapitel „Genauer gesagt“, in dem acht verschiedene Arten vorgestellt werden, wie man mit der deutschen Sprache etwas genauer beschreiben kann. Außerdem erhalten die Lernenden Informationen darüber, dass die unterschiedlichen Möglichkeiten, etwas genauer zu sagen, stilistisch unterschiedlich wirken. So werden z.B. erweiterte Attribute nicht einfach in Relativsätze umgeformt, wie das bei den Übungsgrammatiken der Fall ist, die nur die Form vermitteln. Es wird auch gezeigt, in welchen Textsorten erweiterte Attribute ihre Berechtigung haben und in welchen Textsorten sie nicht angebracht sind. Der Preis für diese kommunikative Erweiterung: Die einzelnen Kapitel sind sehr umfangreich.



Zusatzmaterial, das eine Geschichte erzählt

In der Übungsgrammatik *Die Schöne ist angekommen* (Brand/Kresin-Murakami/Pechatscheck 1996) für das Niveau B1 sind die Grammatikübungen in eine fortlaufende Geschichte, eine Art Krimi, integriert. Ziel ist, die (erwachsenen) Lernenden durch diese ästhetische Verpackung besser motivieren zu können. Im Gegensatz zu einigen anderen Übungsgrammatiken ist dies ein Buch, das man komplett durcharbeiten sollte. Sein Einsatz lohnt sich also vor allem, wenn man mit einer Lerngruppe über einen längeren Zeitraum arbeitet.



Zusatzmaterial für ungeübte Lernende

Die Übungsgrammatik *Grammatik sehen* (Brintzer/Damm 1999) ist ungewöhnlich dadurch, dass der Band grammatische Phänomene mit Hilfe von Bildern vermittelt. Außerdem führt diese Grammatik in die Termini ein, die man braucht, um über die deutsche Sprache sprechen zu können. Das Material ist damit besonders für Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne Sprachlernerfahrung geeignet.



Zusatzmaterial interaktiv, animiert, online

Auch online gibt es eine große Zahl von Grammatikdarstellungen und Übungsmöglichkeiten. Das Online-Zusatzmaterial *Interaktive Grammatikanimationen Deutsch* präsentieren Lernenden auf A-Niveau zehn Grammatikthemen, die man gemeinsam im Unterricht oder auch selbstständig online bearbeiten kann. Neu ist dabei der Versuch, interaktiv und animiert die Lernenden in vier Schritten zur Entdeckung von Regeln und anschließend zum Üben zu führen: Zunächst wird das Thema über eine aussagekräftige Visualisierung präsentiert; dann müssen die Lernenden aus der Interaktion mit dem Material die Regel formulieren. Schließlich wird in zwei Schritten geübt: erst die Form der neuen Struktur, dann deren Anwendung. Das Material kann dabei in unterschiedlichen Formen zugänglich gemacht werden, z.B. als Tafelbild, das man über ein interaktives Whiteboard öffnen kann, sodass es alle Lernenden im Kurs-/Klassenraum sehen können. Es kann eingebunden sein auf einer Online-Lernplattform, auf der die Lernenden individuell auf das Material zugreifen, oder auch als Web-Applikation (App), die man sich kostenlos auf den Tablet/PC herunterladen kann.

Wenn Sie sich das Zusatzmaterial ansehen möchten, melden Sie sich in der Community für Deutschlernende *Deutsch für dich* kostenlos an (www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm). Suchen Sie dann in der Rubrik „Lernen“ über den Reiter „Alle Lerninhalte“ mit den Filtern „Deutschkenntnisse: Grundkenntnisse (A1)“ und „Das übe ich: Grammatik“. In der Ergebnisliste werden Ihnen einzelne Kapitel der *Interaktiven Grammatikanimationen Deutsch* angezeigt.

GOETHE INSTITUT DEUTSCH FÜR DICH Sprache. Kultur. Deutschland.

START LERNEN FORUM FREUNDE (6) NACHRICHTEN (149) PROFIL

Start - Lernen

EMPFOHLENE LERNINHALTE MEINE LERNINHALTE ALLE LERNINHALTE

Suche: Wechselpräpositionen

Deutschkenntnisse: Grundkenntnisse (A1) Das übe ich: Grammatik

Thema: Alle Format: Alle

Sortieren nach: Neueste | Am besten bewertete | Am häufigsten genutzt

1 ERGEBNISSE

Wechselpräpositionen mit Akkusativ

In diesen Übungen wiederholst du Präpositionen mit dem Akkusativ. Du arbeitest mit einem Stadtplan, ordnest Wörter Sätzen zu und tipst Präpositionen und Artikel ein.

Kommentieren (0) Gefällt mir nicht mehr (2)

Zuletzt genutzt: 27.01.2014

Sprachniveau: A1

Das übe ich:

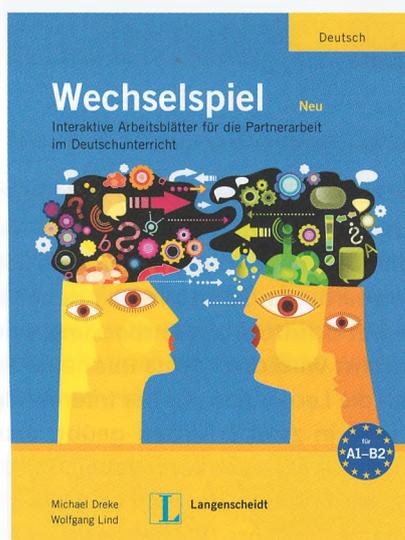
Format: Text

Starten

Zusatzmaterial zum Spielen und Interagieren

Sprachspiele eignen sich nicht nur für junge Lernende, für diese aber besonders gut: In der Spielsituation werden Strukturen, Wortschatz und Aussprache verwendet und dadurch gefestigt. Wir werden Ihnen in der folgenden Aufgabe 23 ein Spiel zur Übung von Präpositionen (*Die Insel der Präpositionen* 2012) und in Teilkapitel 2.5.2 ein Spiel zum Training von Aussprache (*33 Aussprachspiele* 2009) vorstellen.

Wechselspiel (Dreke/Lind 2011) oder *Wechselspiel junior* (Dreke/Salgueiro Prestes 2000) ist ein Material, das mündliches Kommunizieren üben hilft: *Wechselspiel* enthält Arbeitsblätter mit Arbeitsanweisungen für Partnerarbeiten zum Sprechen. Ausgewählt wurden dafür Kommunikationssituationen, die Kinder, jugendliche und erwachsene Lernende im Alltag auf Deutsch bewältigen müssen. In diesen Wechselspielen schleifen sich Strukturen und Wortschatz ein.



Im Folgenden möchten wir Sie bitten, sich vier verschiedene Zusatzmaterialien zu einem grammatischen Phänomen näher anzusehen und zu prüfen, wodurch sie sich auszeichnen, welche Sie vielleicht auch mit Ihrer Lerngruppe benutzen könnten und unter welchen Voraussetzungen dies gelingen kann.

Deswegen stellen wir Ihnen nun vier Auszüge aus Zusatzmaterialien für Kinder, Jugendliche und erwachsene Lernende zur Grammatik vor. Sie beziehen sich alle auf die Darstellung und das Üben von Präpositionen. Welches Zusatzmaterial könnte für Ihre Zielgruppe interessant sein? Sehen Sie sich die vier Beispiele an, wählen Sie eines aus, mit dem Sie sich intensiver beschäftigen möchten, und bearbeiten Sie danach die Aufgabe 23.

Material 12

Animierte interaktive

Grammatik, A1,

für Erwachsene

WECHSELPRÄPOSITIONEN MIT AKKUSATIV
1. WECHSELPRÄPOSITIONEN FINDEN



stellen



die Brücke



sich setzen



das Haus



das Pferd

Sie finden das Kapitel Wechselpräpositionen der *Interaktiven Grammatikanimationen Deutsch* unter www.goethe.de/iga.

Interaktive Grammatikanimationen Deutsch, 2014

Die Insel der Präpositionen

SPIELNIVEAU

Das Spiel *Die Insel der Präpositionen* wendet sich an Lernende, die mindestens das Niveau A1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen erreicht haben. Der Lehrende kann den Schwierigkeitsgrad des Spiels an das Sprachniveau der Klasse/Gruppe anpassen, indem er nur die im Spiel vorkommenden Präpositionen verwendet werden. In einem Schwierigkeitsgrad zu steigern können noch weitere Präpositionen hinzugekommen werden oder die alternativen Handreichungen aus diesen Handreichungen gewählt werden.

ZIELE

- Durch die Beschäftigung mit motivierenden Situationen und interessanten Zeichnungen wird der Wortschatz des Lernenden erweitert.
- Produktion und Produktion von Sätzen mit lokalen Präpositionen
- Verwendung der Präpositionen korrekt mit dem jeweiligen Artikel zu verbinden.

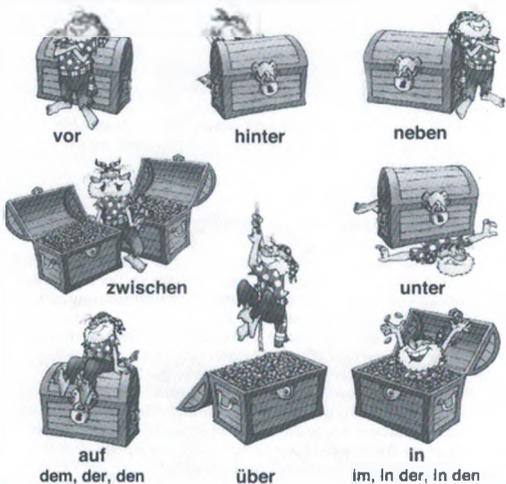
INHALT

- Die Insel der Präpositionen besteht aus:
 - einem Spielplan (dem Spielplan) mit einer unterhaltsamen und interessanten Situation: Das Piratenschiff hat vor der Insel der Präpositionen den Anker geworfen. Es können zahlreiche Personen, interessanter Tätigkeiten verrichten, beobachtet werden.
 - einer Beschreibung, in der die lokalen Präpositionen benötigt werden.
 - einem Stapel mit 58 Karten (58 Karten mit Illustrationen und 58 Karten mit den Präpositionen)
 - Handreichungen, die den zu erobernden Schatz darstellen.

SPIELREGELN

Die Spieler positionieren sich rund um den Spielplan, so dass sie diesen gut einsehen können. Es kann auch in Gruppen gespielt werden. Jeder Spieler oder jede Gruppe zieht eine Karte vom Stapel mit den Illustrationen. Auf diesen Karten ist je eine Figur abgebildet, die sich auch auf dem Spielplan befindet. Die dazugehörige Beschreibung gibt einen Hinweis auf deren Position. Die Aufgabe ist es nun, die jeweilige Figur zu finden, die dazugehörige Beschreibung mit der passenden Präposition zu vervollständigen und den Satz laut vorzulesen. Für jeden korrekt gebildeten Satz erhält der Spieler eine Doblone. Gewonnen hat der Spieler oder die Gruppe mit den meisten Doblone.

Die verwendeten Präpositionen sind:



Die Insel der Präpositionen 2012, Anleitung.

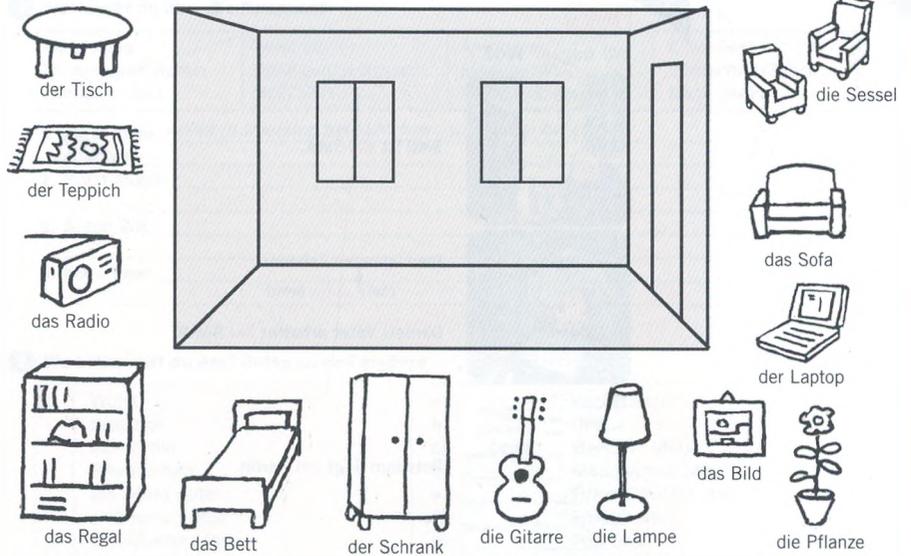


Die Insel der Präpositionen 2012, Spielbrett.

Material 14
Arbeitsblätter für die
Interaktion, A2,
für Jugendliche und
Erwachsene

27 A Gegenstände lokalisieren

1. Möblieren Sie hier Ihre neue Wohnung. Zeichnen Sie die Gegenstände.



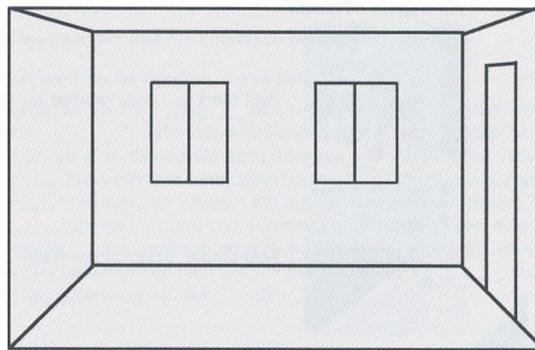
2. Fragen Sie Ihren Partner / Ihre Partnerin nach seiner/ihrer neuen Wohnung.

Redemittel

A: Wohin haben Sie das Bett gestellt? / Wo steht das Bett?

B: Ich habe es an/neben/vor/hinter/auf/unter/zwischen (+ Akk.) ... gestellt.

Es steht an/neben/vor/hinter/auf/unter/zwischen (+ Dat.) ...



Zeichnen Sie hier die Beschreibung Ihres Partners / Ihrer Partnerin. Dann vergleichen Sie die Zeichnungen.
Steht alles am richtigen Platz?

Material 15
Übungsgrammatik für
Jugendliche, A2

21

beiWir fragen: **Wo?**Sissi ist **bei** Sara.

■ Person

Paul ist **beim** Zahnarzt.
(bei + dem = beim)Daniels Vater arbeitet **bei** BMW.

■ Arbeitsplatz

Potsdam liegt **bei** Berlin.

■ Nähe

mitWir fragen: **Mit wem?**Tina spielt **mit** ihren Freundinnen Tennis.

■ Person

Wir fragen: **Womit?**Paul fährt **mit dem** Fahrrad zur Schule.

■ Sache

Frau Weber fährt **mit der** Bahn.

1 Was weißt du über die Personen?

Karin Klein Ismaning/München Zahnarzt (der)	Horst Müller Esslingen/Stuttgart MERCEDES	Anton Rot Mödling/Wien Fernsehen (das)	Klara Beer Winterthur/Zürich Bank (die)
---	---	--	---

- Karin Klein wohnt in Ismaning bei München und arbeitet bei einem Zahnarzt.
- Horst Müller _____
- Anton Rot _____
- Klara Beer _____

2 Wo bekommst du das? Ordne zu und ergänze **bei**, **beim** oder **bei der**.

c) Wurst	a) _____ Backer (der)
Brötchen	b) _____ OPEL
eine Brille	c) <u>beim</u> Fleischer (der)
Briefmarken	d) _____ Modenschau (die)
ein neues Auto	e) _____ Firma SWATCH (die)
eine neue Frisur	f) _____ Friseur (der)
die neueste Mode	g) _____ Post (die)
eine Uhr	h) _____ Optiker (der)

3 Wie fragst du? **Mit wem?** oder **Womit?**

- Die Mädchen sind mit dem Bus ins Zentrum gefahren. Womit?
- Frau Weber ist mit ihrem Sohn zum Arzt gegangen. _____
- Geht ihr mit euren Freunden ins Kino? _____
- Du fährst am besten mit der Straßenbahn. _____
- Ich gehe mit Sara auf die Party. _____
- Familie Weber mochte mit dem Auto aufs Land fahren. _____

4 Ergänze die Artikel **dem**, **der** und die Endungen der Possessivartikel.

Mutter: Was hast du denn den ganzen Tag so gemacht?

Tina: Also zuerst bin ich mit dem Bus zur Schule gefahren. Nach dem Unterricht bin ich mit _____ U-Bahn zum Krankenhaus gefahren und habe Tante Olga besucht. Onkel Leo war auch da und hat mich dann mit sein _____ Auto zu Sara gebracht. Mit mein _____ Freundin Sara zusammen habe ich für den Mathetest gelernt. Mit Sara und ihr _____ Cousine habe ich auch ein bisschen im Internet gesurft. Dann bin ich mit _____ Fahrrad von Sara zum Basketballtraining gefahren. Nach dem Training bin ich mit mein _____ Freundinnen noch in die Cafeteria gegangen. Dann bin ich für dich zum Bäcker gelaufen und jetzt soll ich auch noch mit _____ Hund spazieren gehen. Das geht nicht. Ich bin zu müde.

In der nächsten Aufgabe sollen Sie einschätzen, inwieweit diese Zusatzmaterialien Ihren Unterricht bereichern könnten. Überprüfen Sie dabei z.B. Fragen wie diese:

- Ist das Zusatzmaterial für diejenigen Situationen, in denen Sie eines brauchen, hilfreich? Sehen Sie dazu noch einmal Ihre Antworten zu Aufgabe 22 an.
- Haben Ihre Lernenden ausreichende Vorkenntnisse zur Bearbeitung dieses Zusatzmaterials (Wortschatz, grammatische Terminologie usw.)?
- Kennen Ihre Lernenden solche oder ähnliche Lernaktivitäten? Ist ihnen der Zugang / das Prinzip der Aktivitäten bekannt bzw. ist es nachvollziehbar? Würden sie Ihrer Einschätzung nach gern mit diesem Material arbeiten?
- „Passen“ sie zu der Art und Weise, wie in Ihrem Lehrwerk Grammatik dargestellt wird?

Material 17

NIVEAU: ** bis ***

PHONETIK-THEMA: Vokalquantität und -qualität

LERNZIEL: Differenzieren, Identifizieren, Automatisieren

VORBEREITUNG / MATERIAL:

- Bingotafeln je zweimal kopieren
- einmal die Bingotafeln insgesamt ausschneiden und einmal die einzelnen Wortkärtchen auseinander schneiden und gut mischen
- kleine Spielfiguren oder Schokodragees / kleine Bonbons / Gummibärchen

DAUER: ca. 10-20 Minuten

MITSPIELER: 6 bis beliebig viele

Für mehr als 6 Mitspieler müssen weitere Bingotafeln angefertigt werden – dazu die leere Bingotafel pro zusätzlichen Mitspieler je einmal kopieren und in beliebiger Reihenfolge Wörter von den anderen Bingokarten übertragen.

SPIELVERLAUF / SPIELREGELN / SPIELZIELE:

Jeder Mitspieler erhält eine Bingotafel und genügend viele Spielfiguren. Der Spielleiter zieht nacheinander je ein Wortkärtchen und liest das Wort darauf laut und deutlich vor. Dann legt er das Wortkärtchen beiseite, nimmt das nächste Wortkärtchen und liest es vor usw. Die Mitspieler prüfen jeweils, ob das gehörte Wort auf ihrer Bingotafel steht. Auf jedes gefundene Wort legen sie eine Spielfigur. Wer zuerst eine senkrechte, waagerechte oder diagonale Linie hat (ohne Unterbrechung der Linie durch ein Bild mit einer Blume) ruft laut: „Bingo“. Damit ist der Sieger ermittelt und das Spiel ist zu Ende. Das Spiel kann aber auch so lange weiter geführt werden, bis alle Wortkarten vorgelesen sind. Wichtig: Der Spielleiter überprüft, ob tatsächlich alle Wörter, die auf der Bingokarte des Gewinners markiert sind, auch vorgelesen wurden.

Hier Beispiele für Laut-Bingo-Tafeln:

Laut-Bingo 8

Miete	wegen	hier	Typ	wiegen
legen	Väter		Biene	Mütter
Brüder	füllen	Hölle	wer	Stall
Beet	Masse	Gast	lesen	offen
Kehle	Sonne	Wüste	satt	kann

her	Rum	Mitte	wir	lägen
wenn	Maße		Feder	Tier
Höhle	wen	können	reden	Öfen
Stadt	liegen	Töchter	Wellen	läsen
Hüte	Schatten	wegen	schön	wüsste

© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2009. Alle Rechte vorbehalten. (Vervielfältigung zum Unterrichtsgebrauch gestattet.)

43

33 Aussprachspiele Deutsch als Fremdsprache, S. 43.

Finden Sie zunächst heraus, welche phonetischen Phänomene jeweils trainiert werden sollen.

Sehen Sie sich die beiden Beispiele für Zusatzmaterialien (Material 16–17) an.

a) Welche Lernziele kann man mit diesen Zusatzmaterialien zur Aussprache verfolgen?

Material	Lernziele, die man damit erreichen kann
16: aus Kursbuch Phonetik	
17: aus 33 Aussprachspiele Deutsch als Fremdsprache	

- b) Würden Sie diese Zusatzmaterialien zum Training von Aussprache mit Ihrer Lerngruppe ausprobieren? Warum? Warum eher nicht? Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer Kolleginnen und Kollegen.

Die Idee an dem Zusatzmaterial aus *Kursbuch Phonetik* ist, Wörter und Sätze, die schon mit leerem Mund nur sehr schwer zu artikulieren sind, mit vollem Mund zu sprechen. Lernende können dadurch besonders gut spüren, durch welche Bewegungen von Mund und Zunge die Wörter auszusprechen sind. Für manche Lerngruppen ist dieses Verfahren ein großer Spaß, für andere ist es ein Angriff auf ihre Würde, wenn sie sich derart im Klassenzimmer/Kursraum präsentieren müssten.

Das Aussprache-Spiel Laut-Bingo aus *33 Aussprachspiele Deutsch als Fremdsprache* zielt darauf ab, dass die Lernenden lange und kurze Vokale unterscheiden können. Die Spielleiterin / der Spielleiter (die Rolle kann eine Schülerin / ein Schüler übernehmen) muss die Vokale sehr deutlich aussprechen, damit die Lernenden das Wort verstehen und richtig entscheiden können. Spielt man das Spiel öfter, lernt man auf spielerische Art und Weise, sich auf die phonetische Form zu konzentrieren und lange und kurze Vokale aktiv auszusprechen.

Lernaktivitäten wie diese findet man seltener in Lehrwerken. Solche Zusatzmaterialien sorgen also auch für Abwechslung und geben Impulse für neue bzw. andere Übungstypen.

Schwierigkeiten mit Zusatzmaterialien zur Aussprache

Man kann an diesen beiden Beispielen gut erkennen, welche Herausforderungen der Umgang mit Zusatzmaterialien bildet:

Lehrkräfte müssen erkennen können, wo genau die Schwierigkeiten Ihrer Lernenden im Bereich von Aussprache und Intonation liegen, damit sie gezielt Zusatzmaterial auswählen können. Dafür braucht man Wissen über die phonetischen Mittel der deutschen Sprache, und man muss wissen, worin sich Aussprache und Intonation der Erstsprache und der Zielsprache Deutsch unterscheiden. Dieses Wissen ist eine wichtige Grundlage dafür, entscheiden zu können, was genau die Lernenden üben sollten. Nur dann kann man passende Zusatzmaterialien aussuchen.

Lehrkräfte müssen auch wissen, wie man Aussprache und Intonation überhaupt trainieren kann. Das heißt, dass Sie Lehr-/Lernaktivitäten und Konzepte von Ausspracheübungen kennen sollten. Wenn das Lehrwerk, mit dem Sie unterrichten, das Aussprachetraining nicht konsequent verfolgt, haben Sie es als Lehrkraft in der Regel auch schwer, Zusatzmaterial zielgerecht auszuwählen. In manchen Lehrwerken gibt es dazu allerdings sehr klare Hinweise. Hier ein Beispiel aus den Lehrerhandreichungen zum Lehrwerk *studio d. Die Mittelstufe*:

In der Regel sind alle Ausspracheübungen folgendermaßen konzipiert: Hören – markieren – hören und vergleichen – nachsprechen – gelenktes Sprechen – ggf. freies Sprechen.
(Guzieva 2012, S.23)

Mit derartigen Informationen kann man in Zusatzmaterialien gezielt nach passenden Übungen für bestimmte Phasen suchen; hat man diese nicht, verliert man sich leicht im Angebot der Zusatzmaterialien.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, die Qualität von Zusatzmaterialien zur Aussprache einschätzen zu können. Helga Dieling und Ulla Hirschfeld schlagen 14 Leitfragen für die Auswahl und Analyse von Aussprachematerialien vor, von denen wir hier vier in vereinfachter Form wiedergeben:

- Sind die Übungen für die Zielgruppe annehmbar und akzeptabel (gerade bei Ausspracheübungen ein wichtiges Kriterium)?
- Fördern sie auch Wissen und Bewusstsein über die Aussprache des Deutschen, vielleicht sogar im Vergleich zu der Erstsprache der Lernenden?

- Wird die Aussprache authentisch geübt, also in realen kommunikativen Situationen? Oder werden nur einzelne Wörter geübt, die inhaltlich nicht zusammenhängen?
- Wird das Üben im Zusatzmaterial auch visuell unterstützt (z.B. durch Abbildungen, Erklärungen, Regeln usw.)?

(nach Dieling/Hirschfeld 2000, S. 83)

Zusammenfassung

Eine zentrale Voraussetzung für eine Auswahl von Zusatzmaterialien ist, dass man die Lerngruppe, die besonderen Lernschwierigkeiten der Lerngruppe und geeignete Lehr-/Lernverfahren bzw. Übungstypen gut kennen muss, um gezielt ergänzende Zusatzmaterialien aussuchen zu können. Die andere: Man muss die vorhandenen Zusatzmaterialien kennen und in der Lage sein, sie im Hinblick auf die Lernziele und die Eigenschaften der Lerngruppe einzuschätzen.

Eine weitere Schwierigkeit ist Ihnen vielleicht auch aufgefallen: Zusatzmaterialien kann man oft gar nicht einfach übernehmen, wie man sie vorfindet, sondern man muss sie in Bezug auf Inhalte oder Wortschatz adaptieren. Damit beschäftigen wir uns im nächsten Teilkapitel.

2.6 Lernmaterialien adaptieren

Am Ende dieses Teilkapitels

- wissen Sie, warum und wie man Lernmaterial adaptieren soll,
- können Sie einschätzen, was es bedeutet, Material zu adaptieren.

Sehen Sie sich das folgende Beispiel aus einem Klassenzimmer aus New Delhi an. Hier sind zuerst die Informationen zu dieser Unterrichtssequenz:

Ort, Jahr	Schule New Delhi, 2010
Zielgruppe	Sekundarstufe 1, 6. Schulstufe, A1
Lehrkraft	Megha Rival
Lernziel	Die Schülerinnen und Schüler können einander nach dem Befinden fragen.
Lehr-/Lernaktivität	Inhalt und Strukturen wiederholen
Lernmaterial	Lehrwerk <i>Wir</i> . Modul 2, Lektion 2; runde Papierkarten

Die Lehrerin arbeitet mit diesem Auszug aus dem Lehrwerk *Wir*:



3 Lies laut und ergänze.

grüßen

Guten Tag, ...

Bitte, kommen Sie ...

fragen

Wie geht's Ihnen?

Und dir, Brigitte? Wie geht's dir?

Möchten Sie was trinken?

Und du Brigitte?

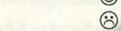
antworten

Mir ...

...

...

...



BAUSTEINE

4 Eine Frage, viele Antworten!

Was antwortet A? Was antwortet B? Was antwortet C?

Es geht... *schlecht* *gut* *sehr gut* *nicht schlecht*
nicht so gut *sehr schlecht*

A



B



C



In Übung 3 auf dieser Lehrwerkseite sollen die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Redemittel in der Tabelle laut vorlesen und dann sprechend ergänzen. In Übung 4 wird der Wortschatz noch einmal aufgegriffen. In den vorangehenden Übungen haben die Lernenden die Fragen und Antworten schon einmal auf der CD gehört.

Aufgabe 25



Sehen Sie Sequenz 1 von *Schule New Delhi* und vergleichen Sie diese Unterrichtsphase mit dem Vorschlag aus dem Lehrwerk *Wir*.

a) Was ändert die Lehrerin im Vergleich zu Übung 3 des Lehrwerks?



b) Stellen Sie Vermutungen auf: Warum tut die Lehrerin das?

In dieser Sequenz wiederholt die Lehrerin den Mini-Dialog „Hallo, wie geht es dir? – Mir geht es gut.“ zu Beginn der Unterrichtsstunde im Plenum. Nachdem sie selbst einen Schüler begrüßt und nach dessen Befinden gefragt hat, fragen sich die Schülerinnen und Schüler auf dieselbe Art und Weise gegenseitig nach dem Befinden. Einen Hinweis darauf, wie sie antworten sollen, findet jede Schülerin / jeder Schüler jeweils auf einem runden, gelben Kärtchen unter dem Stuhl: je einmal in geschriebener Form und auf der Rückseite auch als Smiley, damit die Bedeutung der Redemittel deutlich wird. Auffällig ist dabei, dass die Lehrerin die gemeinsame Sprache Englisch mit den Schülern verwendet, wenn sie sie außerhalb des Begrüßungsdialogs anspricht.

Diese Übung in Partnerarbeit durchzuführen, ist für das Begrüßen und die Frage nach dem Befinden viel realistischer als das Lesen und Ergänzen der Antworten in der Tabelle im Buch. Man sieht hier also zunächst einmal, dass eine Lehrerin ein Stück Lehrwerk in lebendigen Unterricht verwandelt. Die Lehrkraft traut einigen ihrer Lernenden zu, dass sie den Mini-Dialog bereits frei sprechen können; die anderen können ihn an der Tafel sehen und sich am Dialoggerüst orientieren. Außerdem hält die Lehrerin die jeweilige Antwort (Mir geht es nicht so gut. / Es geht so. ...) für die Schülerinnen und Schüler als Überraschung unter dem Stuhl bereit und integriert so ein spielerisches Element in den Unterricht. So erreicht sie, dass alle möglichen Antworten benutzt werden.

Jede Lehrkraft lässt in ihrem Unterricht den Lehrwerktext lebendig werden. Wenn dabei die Materialien selbst verändert werden, redet man von der Adaption der Texte. Hier hat die Lehrerin die Redemittel aus Übung 4 beibehalten, aber sie hat die Arbeitsformen verändert, weil sie glaubt, dass ihre Arbeitsformen besser zu ihren Lernenden und den Lernzielen passen.

Arten der Adaption von Lehrwerken

Wenn man Lehrwerke nicht Schritt für Schritt abarbeitet, sondern Änderungen an ihnen vornimmt, nennt man dies adaptieren. Es gibt unterschiedliche Formen der **Adaption**: Die beiden radikalsten sind, Teile eines Lehrwerks einfach wegzulassen oder Teile durch ein komplett anderes Material zu ersetzen, das man irgendwo gefunden oder selbst geschrieben hat.

Eine andere Möglichkeit ist, das ursprüngliche Material aus dem Lehrwerk weiter zu verwenden, jedoch in veränderter Form. So kann zum Beispiel der Inhalt eines Textes gleichbleiben, aber die Textsorte kann sich ändern, weil sie sich z.B. für die Lernenden als nicht relevant herausgestellt hat: Dieses Material muss man dann selbst für die Lernenden aufbereiten bzw. im Hinblick auf den Text und die Arbeitsanweisungen didaktisieren. Damit beschäftigen wir uns noch genauer in Kapitel 3.4. Aus einem Dialog wird dann vielleicht ein beschreibender Text oder umgekehrt. Dabei können auch Texte selbst verändert wer-

den, z.B. indem aus komplexen Sätzen mehrere Hauptsätze gemacht werden oder indem Wortschatz geändert wird. Manchmal reicht es aber auch aus, lediglich eine Arbeitsanweisung oder die Arbeitsform zu variieren, wie Sie es in dem Filmbeispiel gesehen haben.

Sicher weichen auch Sie ab und an von den Vorschlägen ab, die das Lehrwerk Ihnen macht. Wenn es sich um kleinere Veränderungen handelt, tun Sie dies vielleicht auch relativ spontan und es ist Ihnen gar nicht bewusst. Machen Sie sich mit der nächsten Aufgabe zunächst klar, ob und wie Sie oder die Kollegen und Kolleginnen Ihrer Schule / Ihres Instituts bisher schon Lernmaterialien adaptiert haben.

Aufgabe 26

Wenn Sie selbst bereits Materialien zur Adaption Ihres Lehrwerks entwickelt haben, dann bearbeiten Sie jetzt Teilaufgabe a), wenn nicht, bearbeiten Sie Teilaufgabe b).

a) Notieren Sie Stichworte zu den folgenden Leitfragen.

Das Lehrwerk, zu dem das Material entwickelt wurde, heißt:

Leitfragen	Beschreibungen / Beobachtungen
1. Welche Art von Lernmaterial haben Sie produziert?	
2. Warum haben Sie das Lernmaterial entwickelt?	
3. Als Sie das Lernmaterial eingesetzt haben: Was hat gut funktioniert, was wollen Sie beim nächsten Mal verändern?	

b) Nehmen Sie das Lehrwerk, mit dem Sie am meisten arbeiten, und überlegen Sie,

1. an welcher Stelle es am wenigsten zu Ihrer konkreten Lerngruppe passt:

2. Wie könnte Material aussehen, das diese besondere Schwachstelle Ihres Lehrwerks im Hinblick auf die Bedürfnisse Ihrer Lerngruppe ausgleicht?

Für Adaptionen von Lernaktivitäten in Lehrwerken kann es viele Gründe geben. Vielleicht haben Sie ja einfach nur eine bessere Idee und möchten sie einmal ausprobieren. Vielleicht sehen Sie, dass Ihre Lernenden an einer bestimmten Stelle in einem Lehrwerk gelangweilt reagieren. Vielleicht glauben Sie, dass das Lehrwerk an dieser bestimmten Stelle nicht so richtig gut zu Ihren Lernenden passt.

Vielleicht gelingt es Ihnen, Übungen oder Aufgaben altersgerechter zu gestalten, oder Ihren Lernenden Verstehenshilfen zu geben, indem Sie sie anleiten, neue deutsche Vokabeln mit solchen aus ihrer Erstsprache zu vergleichen, und damit ihren sprachlichen Hintergrund zu berücksichtigen.

Manchmal sind in Lehrwerken die landeskundlichen Informationen nicht mehr aktuell genug und sie müssen adaptiert werden. Dann wollen Sie vielleicht Zahlen oder Fakten ändern oder auch die Perspektiven wechseln usw.

Es gibt also viele verschiedene Gründe, warum man an einem Lehrwerk Teile weglassen, austauschen oder verändern möchte.

historische Einordnung

Die Diskussion um die Adaption von Lehrwerken begann in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Man kritisierte im Kontext der kommunikativen Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts, dass Lehrwerke zu stark steuernd seien und deshalb nicht einfach abgearbeitet werden dürften. Die Metapher des Lehrwerks als Steinbruch kam auf und von dieser war es nur ein kleiner Schritt zur Adaption, denn wenn man etwas aus einem Steinbruch herausbricht, dann muss man es im Anschluss zumeist auch bearbeiten.

Vor- und Nachteile des Adaptierens

Beide Vorgehensweisen, das reine Abarbeiten eines Lehrwerks und die Adaption, haben ihre Vor- und Nachteile. Wenn man anfängt zu unterrichten, freut man sich zumeist erst einmal darüber, dass das Lehrwerk einen sicheren Weg durch den Unterrichtsalltag bietet. Man kann davon ausgehen, dass sich die Autorinnen und Autoren bei ihrer Auswahl der Texte, bei ihren Übungen und Aufgaben und deren Häufung und Reihenfolge etwas gedacht haben, so dass man eine sinnvolle Planung des Unterrichtsverlaufs vor sich hat. Je stärker Sie als Lehrkraft Lernmaterial adaptieren oder neu erstellen, desto mehr übernehmen Sie die Verantwortung für den Lernprozess Ihrer Lernenden.

Das Erstellen guter eigener Materialien ist keinesfalls einfach, es bedarf einiger Übung und Erfahrung und braucht viel Zeit. Man wird zwar meist Material finden oder selber produzieren, das thematisch viel besser zu den jeweiligen Lernenden passt. Aber damit hat man ja nur einen Aspekt des Lernmaterials realisiert. Es muss auch noch gewährleistet sein, dass der Wortschatz zu dem bisher Gelernten passt, dass die verwendete Grammatik auf den Sprachstand bezogen ist, dass es eine attraktive Mischung an Arbeits- und Sozialformen gibt usw. Um all diese Komponenten vernünftig aufeinander beziehen zu können, muss man viel Zeit investieren und sich mit der Gestaltung von Lehrmaterial beschäftigen. Je stärker man in seinem Job als Lehrende/r Zeit hat und über Erfahrung verfügt, desto häufiger kann man versuchen, Materialien an die eigene Lernergruppe anzupassen.

Selbstversuch

Wir möchten Sie bitten, sich tatsächlich an einer Adaption zu versuchen. Das Problem dabei: Wir können von Deutschland aus natürlich nicht wissen, was für Sie eine sinnvolle Adaption ist – nur Sie können sehen, was an Ihrer Institution für Ihre Lernenden und Ihre Lernziele bei den Lehrwerken, mit denen Sie arbeiten, eine sinnvolle Adaption ist. Deshalb ist die folgende Aufgabe etwas abstrakt formuliert. Adaptieren Sie für Sie relevantes Lernmaterial, sammeln Sie Ihre neuen Versionen in einer an Ihrer Schule/Institution brauchbaren Form (z.B. auf einer Lernplattform). Vielleicht wächst dann in einer Datenbank langsam eine Sammlung von Materialien, die gut zu Ihren Zielgruppen und Lernzielen passen.

Aufgabe 27

Nehmen Sie das Lehrwerk, mit dem Sie im Moment unterrichten, und blättern Sie die aktuelle Lektion durch. An welcher Stelle würden Sie die Lektion gern adaptieren und warum?

Diese Fragen könnten Ihnen helfen, auf eine gute Idee zu kommen:

1. Sind die Themen und Inhalte der Lektion für Ihre Lernenden interessant?
 2. Sprechen die Fotos und Abbildungen Ihre Lernenden an?
 3. Sind die Lernaktivitäten so angelegt, dass Ihre Lernenden sie motiviert durchführen werden?
- a) Machen Sie einen Vorschlag für eine Adaption und beschreiben Sie, was sich vermutlich dadurch für Ihre Lernenden verändert.

- b) Probieren Sie Ihre Idee im Unterricht aus und notieren Sie Ihre Erfahrungen mit dem Adaptieren.
-

- c) Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen über das Adaptieren aus.

Zusammenfassung

Das Adaptieren von Lernmaterial bzw. das Erstellen guter eigener Materialien, die die Arbeit mit dem Lehrwerk ergänzen, bedarf Erfahrung und braucht Zeit. Lehrwerke und Zusatzmaterialien bieten jedoch Material, das man aufgreifen und ausbauen kann. Dies ist meist ohne großen Aufwand möglich, wenn man z.B. die Sozial- und Arbeitsformen verändert. Etwas arbeitsintensiver wird es, wenn es um die Adaption von Texten geht. Wichtig ist hier, in den Zusatzmaterialien Material zu finden, das schon relativ nahe an den eigenen Vorstellungen ist, sodass die Eingriffe in die Texte nicht zu umfassend sein müssen.

Je mehr Erfahrungen man in seiner Tätigkeit als Lehrerin/Lehrer gesammelt hat, desto häufiger kann man versuchen, Materialien für die eigene Lerngruppe zu adaptieren. Das Ziel dabei ist, dass der Deutschunterricht durch angepasste Materialien und Lernaktivitäten zielgruppenadäquater, lebendiger und motivierender wird.

Aufgabe 28

Denken Sie noch einmal darüber nach, was Sie in diesem Kapitel zum Thema Lehrwerke und Zusatzmaterialien gelernt haben? Schreiben Sie die Satzanfänge weiter.

1. Ich möchte mir merken, dass
-

2. Ich würde gern Folgendes ausprobieren:
-

3. Ich finde schwierig,
-

3 Arbeit mit Texten

Nachdem Sie sich im zweiten Kapitel dieser Einheit ausführlich und unter verschiedenen Perspektiven mit dem Lehrwerk und seinen Komponenten sowie mit Zusatzmaterialien beschäftigt haben, wird der Blick in diesem Kapitel auf Texte aller Art und den Umgang mit ihnen erweitert. Das ist ein sehr umfangreiches Thema, dem wir uns nur ausschnittsartig nähern können. Grundlegend ist zunächst einmal, sich darüber zu verständigen, was man alles unter dem Begriff Text verstehen kann.

In Kapitel 3.1 werden Sie sich deshalb einen Überblick über verschiedene Textsorten verschaffen, die man im Deutschunterricht einsetzen kann.

Wenn man davon ausgeht, dass es eine Vielzahl von Texten gibt, die im Unterricht eingesetzt werden können, dann stellt sich natürlich die Frage, wie man solche Texte findet, wie man geeignete auswählt und wie man sie für den Unterricht aufbereitet. In Kapitel 3.2 wird es zunächst um die Frage gehen, wie Sie interessante Texte finden können, die Lehrwerke ergänzen, oder wie Sie nicht mehr aktuelle oder für die Zielgruppe nicht relevante Texte in Lehrwerken ersetzen können. Dabei wird am Beispiel des Gegenstandsbereichs Landeskunde erarbeitet, wie und wo Texte gefunden werden können. In Kap. 3.4 wird dann gezeigt, wie eine Didaktisierung der Texte für den Unterricht aussehen könnte.

Texte werden natürlich nicht nur für die Behandlung eines Gegenstandes wie der Landeskunde im Unterricht eingesetzt: Bei der Arbeit mit ihnen geht es immer auch implizit oder explizit um die Förderung der verschiedenen Fertigkeiten, um den Wortschatzerwerb oder das Behandeln von Grammatikaspekten. Exemplarisch wird in Kapitel 3.3 eine Art des Umgangs mit Texten ausführlich behandelt: die Förderung rezeptiver Fertigkeiten.

Unter rezeptiven Fertigkeiten versteht man das Lesen, das Hören und das Hör-Sehverstehen (letzteres setzen Sie ein, wenn Sie sich z.B. Filme ansehen und anhören). Sie werden in Kapitel 3.3 untersuchen, was die fremdsprachliche Lesekompetenz im Vergleich zum Lesen in der Erstsprache ausmacht und wie sie entwickelt werden kann. Aufbauend auf diesen Grundlagen werden Sie Kriterien für die Ordnung von Aufgaben und Übungen zur Förderung rezeptiver Fertigkeiten entwickeln, sich mit verschiedenen Lese- bzw. Hörstilen beschäftigen und über Strategien für das Lesen, Hören und Hör-Sehverstehen nachdenken.

3.1 Unterschiedliche Arten von Texten

Im Unterricht ist die Arbeit mit Texten etwas Selbstverständliches. Mit Ihren Lernenden lesen und hören Sie Texte, die sich im Lehrbuch oder im Medienpaket (CD, DVD) des Lehrwerks befinden, und ermuntern sie, Texte mündlich oder schriftlich zu verfassen. In diesem ersten Teilkapitel wollen wir zunächst ein wenig sortieren: Was alles sind Texte, die beim Deutschlernen zum Einsatz kommen können? Wodurch unterscheiden sie sich?

Wenn Sie dieses Teilkapitel gelesen haben,

- sind Sie sich bewusst, dass im Unterricht und in Lehrwerken sehr unterschiedliche Textsorten verwendet werden können,
- wissen Sie, welche Textsorten für welche Lernaktivitäten besonders interessant sein können,
- wissen Sie, welche Rolle authentische Texte in Ihrem Unterricht spielen können.

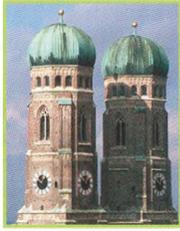
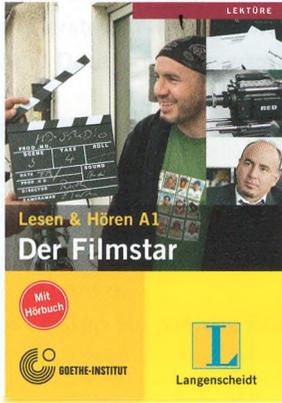
Machen Sie zuerst eine Bestandsaufnahme: Mit welchen Texten arbeiten Sie im Unterricht, welche Funktion haben die Texte dort? Bearbeiten Sie dazu bitte die beiden folgenden Aufgaben.

Aufgabe 29

Welche Texte spielen in Ihrem Unterricht eine Rolle?

a) Kreuzen Sie an, wie häufig Sie die folgenden Textsorten im Unterricht verwenden.

		nie	selten	häufig
Hörtext		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filmausschnitt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
persönlicher Text in einem Lehrwerk	<p> Jakob, 12 – Deutschland Ich habe eine Freundin. Sie heißt Margaret und geht in dieselbe Klasse wie ich. Sie interessiert sich für Fremdsprachen und hört gern Musik. Nächste Woche hat sie Geburtstag. Ich möchte ihr ein tolles Geschenk kaufen. Habt ihr eine Idee?</p> <p> Ewelina, 11 – Polen Mein Vater Michal (37) hat bald seinen Namenstag. Meine Mutter hat ihm eine Uhr gekauft. Letztes Jahr hat er von mir einen Kuli bekommen. Jetzt möchte ich ihm auch etwas Schönes kaufen.</p> <p> Sofia, 32 – Österreich Meine Kinder möchten zu Weihnachten einen neuen Computer, aber der alte ist noch nicht so schlecht und wir haben momentan nicht so viel Geld dafür. Ich kaufe ihnen am besten ein neues Computerspiel.</p> <p> Rafael, 31 – Schweiz Meine Tochter Julia ist erst 5 Jahre alt. Sie spielt gern und liest schon ein bisschen. Sie isst auch sehr gern Süßigkeiten. Bald hat sie Geburtstag und ich schenke ihr ein Kinderbuch und eine große Schokolade.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übung in einem Lehrwerk	<p> Hör noch einmal zu. Was passt zu welchem Ort?</p> <p> 11</p> <p></p> <ol style="list-style-type: none"> Das ist eine weltbekannte Stadt. Im Stadtzentrum gibt es einen besonderen Schachspielplatz. Diese Stadt hat auch viele alte Häuser. Hier trifft man bekannte Wintersportler. Alle Besucher wollen hier ein interessantes Karussell ausprobieren: das Riesenrad. Ein alter Glockenturm ist das Wahrzeichen dieser Stadt. Das ist eine deutsche Stadt. Von hier fahren verschiedene Bergbahnen auf die Zugspitze. Der Bärengaben ist eine große Touristenattraktion. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		nie	selten	häufig
<p>Dialog in einem Lehrwerk</p>	<p>4 Meine Mama ist Ärztin _____ Was machen die Personen in Luisers Familie?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Du, Luise, deine Mama ist nie da! Was macht sie eigentlich? ○ Sie arbeitet viel, sie ist Ärztin. • Ärztin? Echt? ○ Ja, und deine Mama, Sabine? Was macht die? • Ich weiß nicht. Ich glaube, ... sie ist Architektin. Und dein Papa ist Lehrer, oder? ○ Ja, er arbeitet leider auch sehr viel. Aber meine Tante Olga, die hat es gut! • Wieso? Was macht sie denn? ○ Sie arbeitet zu Hause. Sie ist Hausfrau. Sie hat immer Zeit für mich ... und kocht so lecker. <p>Ihre Mutter ist ... Ihr Vater ist ... Und ihre Tante Olga ist ...</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Grammatikdarstellung in einem Lehrwerk</p>	<p>Sieh mal, der Rock! Welcher Rock? Der schwarze?</p> <p>Sieh mal, die Jeanshose! Welch..... Hose? Die blaue?</p> <p>Sieh mal, das Kleid! Welch..... Kleid? Das bunte?</p> <p>Sieh mal, die Schuhe! Welche Schuhe? Die weißen?</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Bild in einem Lehrwerk</p>	<p>Eine Großstadt</p> <p>Was weißt du jetzt über München?</p> <p>Ich weiss, dass München eine Großstadt ist.</p> <p>In der Collage steht, dass</p> <p>Die Kinder haben geschrieben, dass</p>  	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Lektüre</p>	 <p>(Der Filmstar A1, 2010)</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

häufig

Zeitungsartikel



In der Nacht vom 31. Oktober zum 1. November wird es wieder „gruselig“. Geister streifen durch die Straßen. Häuser sind schauung geschmückt und überall leuchten Kürbislaternen. Aber warum feiern wir überhaupt Halloween und wieso verkleiden wir uns so gruselig? Und was hat es mit den Kürbislaternen auf sich?

Der Name stammt von dem katholischen „Allerheiligen“ Fest ab. Dieses wird seit vielen Jahren am 1. November gefeiert. Im Englischen heißt das Fest „All Hallows“ und der Abend davor, also der 31. Oktober, „All Hallow's Evening“. Die Abkürzung hierfür ist Halloween.

In den USA ist Halloween sehr beliebt. Sowohl Kinder als auch Erwachsene verkleiden sich, ziehen von Tür zu Tür um Süßigkeiten zu bekommen oder Streiche zu spielen. In Amerika heißt dieser Brauch „Trick or Treat“. Hier in Deutschland sagen die Kinder zum

Beispiel: „Süßes, sonst gibt's Saures“. Haben die Hausbewohner keine Süßigkeiten zur Hand, kann es passieren, dass die Kinder ihnen kleine Streiche spielen. Die Häuser werden besonders in den USA sehr aufwendig und „gruselig“ geschmückt und überall sieht man schauung leuchtende Kürbisse.

Das Fest stammt ursprünglich aus Europa und nicht aus den USA, wie viele glauben. Vermutlich hat es seinen Ursprung in dem von den Kelten gefeierten „Samhain“ Fest. Die Feier steht für das Ende des Sommers und den Anfang des Winters - der dunklen Jahreszeit. Die Kelten, welche vor vielen Jahrhunderten unter anderem in Irland und Schottland lebten, glaubten, dass in dieser Zeit die Geister der Verstorbenen und andere überirdische Wesen unsere Welt besuchen.

Da sie fürchteten, dass der Tod in dieser Nacht besonders nahe war, verkleideten sich die Kelten so gruselig wie möglich, damit er denkt, sie wären bereits gestorben. So wollten sie ihn überlisten, damit er sie nicht mit sich nahm. Angeblich haben die Menschen auch kleine Gaben vor ihre Häuser gelegt, um die Geister, die in dieser Nacht zu „Besuch“ waren, zu besänftigen.

Einer der beliebtesten Brauche zu Halloween ist es, eine Jack-O-Laterno zu basteln. So nennt man die ausgehöhlten und mit gruseligen Grimassen verzierten Kürbisse. Jack O war einer inschen Sago zufolge ein gemeiner Schuft. Als der Teufel sich Jack O holen wollte, überlistet dieser ihn, um sich ewiges Leben zu erswindeln. Je älter Jack jedoch wurde, desto sähnlicher wünschte er sich, die ewige Ruhe zu finden. Doch sowohl das Paradies als auch die Hölle wollte ihn wegen seiner Taten nicht aufnehmen. Der Teufel gab ihm ein Stück glühende Kohle aus dem Höllenfeuer mit auf den Weg. Dieses legte Jack in eine ausgehöhlte Rube. Mit der Ruben-Laterno wanderte Jack fortan durch die Finsternis. Heute werden anstatt Ruben große Kürbisse verwendet. Die leuchtenden Kürbislaternen sollen die bösen Geister vertreiben und sehen deshalb so gruselig aus.

(www.lernspaß-fuer-kinder.de/aktuell)

nie selten häufig

ge

<Wilma und Paula> Wie ist euer Aktionstag?
 <Guest> Es ist ein Deutsch tag fuer dreissig shueler
 <Ulls> Guest, in welcher Stadt lebt ihr?
 <Wilma und Paula> Und was macht ihr noch so?
 <Guest> wir sid rotorua
 <Guest> wir sind in rotorua
 <Wilma und Paula> Ist das im Norden oder im Süden Neuseelands?
 [...]

<Guest> Wir haben gerade Frankfurter und Kartoffelsalat gegessen.
 <Wilma und Paula> Wow
 <Guest> Was ist euer lieblingsessen?

gespräch



(Lehrwerkabbildungen: Der Grüne Max, Lehrbuch 3)

- b) Ergänzen Sie und erstellen Sie mit Ihrer Kollegin / Ihrem Kollegen eine gemeinsame Liste über Textsorten, die Sie im Unterricht verwenden.

Textsorten und Lernziele

Mit dem Einsatz verschiedener Textsorten lassen sich im Unterricht gleiche oder unterschiedliche **Lernziele** verbinden. Texte können beispielsweise dazu dienen,

- neuen Wortschatz oder neue sprachliche Strukturen einzuführen oder zu festigen,
- Informationen zu übermitteln und zu lernen, wie man diese erfassen kann,
- sprachliche und kulturelle Informationen aufzugreifen,
- die Aussprache zu schulen.
- Außerdem können sie die Lernenden dazu anregen, selbst produktiv zu werden und eigene Texte zu verfassen.

Aufgabe 30

Wofür verwenden Sie welche Textsorten? Kreuzen Sie bitte an und ergänzen Sie bei Bedarf weitere Textsorten und Lernziele. Mehrfachankreuzungen sind möglich.

Textsorte	Wortschatz- erwerb	Einführung neuer sprachl. Strukturen	Entnahme von Informationen	Aussprache- schulung	weitere Lernziele
Hörtext	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dialog im Lehrwerk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Filmausschnitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Prosa- / Sachtext im Lehrwerk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Übung im Lehrwerk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Grammatikdarstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
schematische Darstel- lung wie z.B. Diagramm oder Grafik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Buch/Auszug aus Buch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zeitungsausschnitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Werbung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gespräch im Klassen- zimmer /Kursraum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fotoroman	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstige:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstige:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstige:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Alles Texte?

Vielleicht haben Sie sich beim Ankreuzen der Antworten in Aufgabe 29 ein wenig gewundert: Waren das alles Texte? Ein Zeitungsausschnitt und ein Anzeigentext sind natürlich Texte. Aber ein Dialog auf der CD? Oder eine Audio-Datei aus dem Internet? Vielleicht ist für Sie ein Text immer etwas Geschriebenes. Damit hätten Sie auch recht; Sie beziehen sich dann auf einen alltagssprachlichen Textbegriff.

unterschiedliche Textbegriffe

In der Linguistik und in der Alltagssprache gibt es unterschiedliche Vorstellungen von dem, was ein Text ist, die wir hier nicht ausführlich behandeln können. Es gibt eine Vorstellung, die sich hauptsächlich auf Geschriebenes bezieht, und eine Vorstellung von Text, die geschriebene und gesprochene Gegenstände umfasst. Ein Text ist offensichtlich mehr

als eine beliebige Sammlung von Sätzen: Man erwartet, dass diese Sätze etwas miteinander zu tun haben. Die Sätze stehen miteinander in Verbindung, bestimmte sprachliche Elemente wie z.B. Pronomen weisen im Text auf einen bestimmten Gegenstand oder eine bestimmte Person zurück, bestimmte Konjunktionen verknüpfen einzelne Teilsätze miteinander. Zu unserer Vorstellung von einem Text gehört nicht nur, dass die Sätze miteinander verknüpft sind, sondern auch, dass sie einen gewissen thematischen Zusammenhang haben. Außerdem hat ein Text auch noch eine bestimmte kommunikative Funktion.

Wir arbeiten im Folgenden mit dem Textbegriff, der mündliche und schriftliche Texte umfasst: Das ist unter didaktischen Gesichtspunkten auch sinnvoll, so rücken die Vielfalt an geschriebenen und gesprochenen Texten und die verschiedenen **Textsorten** in den Blick.

Es gibt viele verschiedene Textsorten. Zu den geschriebenen Texten gehören z.B. Zeitungsartikel, Prosatexte, Anzeigen, Speisekarten, Einkaufszettel, Einladungen, Veranstaltungsprogramme, Wetterberichte im Netz, Comics, Fotogeschichten, Schaubilder, Formulare, Fragebögen, Briefe, Text-Chats und SMS-Nachrichten. Zu den mündlichen Texten gehören z.B. Gespräche im Café, Interviews, Telefongespräche, Durchsagen, Wettervorhersagen, Nachrichtensendungen, Diskussionen, Vorträge, Lieder oder mündlich erzählte Geschichten. Einen gut lesbaren Überblick über Textsorten liefern Fandrych / Thurmair (2011).

Wann ist ein Text ein mündlicher Text, wann ein schriftlicher? Die einfache Antwort lautet: Das hört man doch bzw. das sieht man doch! Machen wir einen kleinen Test, der auf den ersten Blick gar nichts mit dem Thema Mündlichkeit zu tun zu haben scheint. Dafür brauchen Sie den folgenden Text aus einem älteren Lehrwerk:



Eine Einladung

Herr Hartmann, der gerade von einer Reise zurückgekommen ist, unterhält sich mit seiner Frau.

Herr Hartmann: Ich möchte gern Herrn Weber einladen, der ja nächste Woche nach Argentinien fährt.

Frau Hartmann: Wir sollten noch einige Gäste dazu einladen, die Herrn Weber kennen und mit denen er zusammengearbeitet hat.

Herr Hartmann: Herrn Meier auf jeden Fall, und Fräulein Klein, die auch persönlich mit ihm befreundet ist.

Frau Hartmann: Es gibt sicher auch noch andere, von denen Herr Weber sich verabschieden möchte.

Herr Hartmann: Da hast du recht. Ich frage ihn, wen wir noch einladen sollen.

Frau Hartmann: Und was ist mit Herrn Gonzales? Der ist doch hier.

Herr Hartmann: Herr Gonzales, mit dem Herr Weber in Südamerika zusammenarbeiten wird, hat schon zugesagt.

Aufgabe 31



Lösen Sie für unseren Test die folgenden Teilaufgaben.

a) Geben Sie zuerst eine spontane Antwort zum Text: Welches Grammatikphänomen bringt man im Unterricht mit diesem Text in Verbindung?

b) Wenn Ihnen dies möglich ist: Spielen Sie zu zweit die Situation nach. Sprechen Sie aber frei und halten sich nicht an die Vorgabe des Lehrwerks: Sie wollen lediglich den gleichen Inhalt ausdrücken. Nehmen Sie Ihren Dialog auf. Sie können z.B. Ihr Mobiltelefon dazu verwenden, wenn es eine Aufnahmefunktion hat.

c) Hören Sie Ihren eigenen Dialog und schreiben Sie ihn ab.

d) Vergleichen Sie diesen Dialog und den Dialog aus dem Lehrwerk und notieren Sie in Stichworten, wodurch sich Ihr Dialog von dem im Lehrwerk unterscheidet.

Beim Vergleich der beiden Texte haben Sie vielleicht festgestellt, dass in dem Lehrwerktext verglichen mit Ihrem Text sprachliches Material fehlt und anderes zusätzlich vorhanden ist. Vielleicht haben Sie gesagt „Und Fräulein Klein auch – sie ist ja mit ihm befreundet“. Wahrscheinlich haben Sie auch nicht „Fräulein Klein“, sondern „Frau Klein“ gesagt und damit den Text sprachlich aktualisiert. In der letzten Zeile hätten Sie vielleicht gar nicht erwähnt, dass Herr Weber und Herr Gonzales in Südamerika zusammenarbeiten werden, denn Ihre Gesprächspartnerin Frau Hartmann kennt ihn anscheinend, und Sie würden ihr diese Information nur geben, wenn sie für sie tatsächlich neu wäre. Auch in dieser Situation hätten Sie wahrscheinlich anders formuliert als der Text im Lehrbuch, z.B. so: „Ja, der hat sogar schon zugesagt, dass er kommt. Die beiden werden übrigens in Südamerika zusammenarbeiten“.

Sie haben in Ihren Dialogen also vielleicht anderen Wortschatz verwendet, Sie sind sich eventuell ins Wort gefallen, haben einen Satz nicht zu Ende gebracht. Sie haben vielleicht nicht noch einmal das gesagt, von dem Sie wissen, dass Ihr Gesprächspartner es schon weiß. Wahrscheinlich werden bei Ihnen auch weniger Relativpronomen und Relativsätze vorgekommen sein als in dem Lehrwerktext vor Aufgabe 31 (Material 18). Dort waren sie so zahlreich vorhanden, um das Grammatikphänomen möglichst vollständig vorzuführen. Der Text sollte also Grammatik präsentieren, und zwar in der Form eines Dialogs, der sich dadurch beträchtlich von dem unterscheidet, was einen Dialog sonst so ausmacht. Dieser Dialog entspricht also nicht der Art und Weise, wie sich zwei Menschen, die miteinander verheiratet sind, normalerweise unterhalten würden. Man kann sagen, dieser Dialog klingt nicht authentisch. Die Sprecherin und der Sprecher verhalten sich nicht so, wie man sich außerhalb von Lehrwerken in mündlicher Kommunikation verhält.

authentische Texte

Der Lehrwerktext vor Aufgabe 31 (Material 18) wurde produziert, als in der Fremdsprachendidaktik die Grammatikvermittlung an erster Stelle stand und als man annahm, dass es die Aufgabe von Texten ist, die Grammatik ins Klassenzimmer / in den Kursraum zu transportieren. Heutzutage sieht man das Problem, das solche Texte haben, die zur Vermittlung eines Grammatikstoffs geschrieben werden, klarer: Sie wirken nicht echt. Seit Fremdsprachen handlungsorientiert vermittelt werden, hat sich die Überzeugung durchgesetzt, dass es nicht reicht, dass Texte nur das jeweilige Grammatikpensum transportieren. Sie sollten auch so oder zumindest annähernd so verfasst sein, wie sie in der Welt außerhalb des Klassenzimmers/Kursraums vorkommen. Gefordert wurde deshalb, wie es in der Fachsprache der Fremdsprachendidaktik heißt, vermehrt auf die **Authentizität** der Texte zu achten. Was versteht man darunter?

Eine radikale Antwort heißt: Authentisch sind Texte, die von realen Sprechern einer Sprache produziert wurden und die dann in den Unterricht hineingebracht werden. Dadurch, dass sie außerhalb des Unterrichtskontextes produziert worden sind, sind sie sozusagen auf ihre Echtheit beglaubigt worden. Dadurch können sie ein angemessenes Sprachvorbild sein. Die ‚mildere‘ Variante lautet: Authentizität bezieht sich auf die Beschaffenheit der Texte. Ein Dialog, in dem zwei Leute so miteinander reden, dass möglichst viele Relativsätze vorkommen [...], ist kein authentischer Dialog. Aber natürlich können in einem Dialog Relativsätze vorkommen und es kann sinnvoll sein, in einem Lehrwerk zu einem bestimmten Zeitpunkt einen Dialog einzusetzen, in dem Relativsätze vorkommen.

(Rösler 2012, S. 39)

In der Sprachwissenschaft wird nicht einfach nur zwischen mündlichen und schriftlichen Texten unterschieden, man trifft eine genauere Unterscheidung zwischen medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit.

Medial schriftlich ist ein Text, wenn er in gedruckter Form vorkommt, egal ob in einem Buch oder im Internet. Medial mündlich ist ein Text, wenn er akustisch realisiert wird. Dabei ist es egal, ob die Schallwellen digital über einen Podcast transportiert werden, aus dem Radio, von einer CD kommen oder ob man ihn von einer Person hört, die mit einem im gleichen Raum steht.

Wenn sich mündlich und schriftlich nur auf diese mediale Ebene bezieht, dann gehören Texte, die sehr unterschiedlich sein können, in die gleiche Kategorie: Alles, was gesprochen wird, ist mündlich, egal wie schriftsprachlich der Text auch wirkt. In der Sprachwissenschaft ist es deshalb üblich, der medialen Schriftlichkeit und Mündlichkeit die konzeptionelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit gegenüberzustellen. Der vorgelesene druckreife Vortrag ist konzeptionell schriftlich, auch wenn er medial mündlich realisiert ist. Der schnell getippte Chat-Beitrag ist zwar schriftlich realisiert, hat aber viel mehr Eigenschaften, die einer normalen informellen Unterhaltung ähnlich sind, er ist also in den meisten Fällen eher konzeptionell mündlich.

Je fortgeschrittener die Lernenden sind, desto wichtiger ist es, dass die Lernziele sich auf konzeptionell schriftliche und mündliche Texte beziehen: Lernende, die z.B. an einer deutschen Universität studieren möchten, müssen nicht einfach nur korrekte Sätze produzieren, sie müssen lernen, wie man im Deutschen eine Seminararbeit schreibt. Viele werden zu ihrer Überraschung feststellen, dass diese Texte anders geschrieben werden als die Texte, die sie an ihrer Universität schreiben mussten. Lernende, die ein Verkaufsgespräch auf Deutsch führen müssen, müssen nicht nur den passenden Wortschatz und die korrekten Strukturen erworben haben, sie müssen auch gelernt haben, wie ein Gespräch mit deutschen Gesprächspartnern funktioniert, wann und wie lange man Smalltalk macht, wann man zur Sache kommt usw.

Wer auf den Niveaustufen B2 und C1 unterrichtet, wird also zumeist mit Texten arbeiten, die nicht nur medial, sondern auch konzeptionell schriftlich und mündlich sind, und darauf achten, seinen Lernenden möglichst viele authentische Texte zugänglich zu machen. Schwieriger ist die Situation im Anfängerunterricht, besonders auf den Niveaustufen A1 und A2. Hier sind die Lernenden mit einer großen Menge neuer Formen konfrontiert, mit Lauten und Satzmelodien, mit neuen Strukturen und vielen neuen Wörtern. Da kann es schon sinnvoll sein, dass man kurze geschriebene Texte hört, um sich mit der Aussprache der deutschen Sprache vertraut zu machen, auch wenn es sich nicht um einen konzeptionell mündlichen Text handelt. Auch die geschriebenen Texte in Lehrwerken für diese Niveaustufen unterscheiden sich von Texten derselben Textsorte, wie man sie außerhalb eines Lehrwerks antreffen würde. Wenn man akzeptiert, dass Lehrwerke durch ihre Progression die Lernenden vor zu viel Neuem auf einmal schützen sollen, dann muss man auch akzeptieren, dass man nicht immer nur mit Texten arbeiten kann, die konsequent authentisch sind. Das gilt nicht nur für Texte wie in dem Auszug aus dem älteren Lehrwerk *Deutsch als Fremdsprache I A.* vor Aufgabe 31. Auch in neueren Lehrwerken trifft man auf Dialoge, denen man ansieht, dass sie produziert wurden, um ein bestimmtes grammatisches Phänomen zu präsentieren, wie z.B. der folgende Ausschnitt aus dem Lehrwerk *Ja genau!* zeigt.



10 Welches Eis? Ergänzen Sie.

Tim: Ich mag gern Schokolade und Zitrone. Und ihr?

Laura: Schokolade? Nein! Ich mag **gern** Zitrone, aber ich mag Vanille **lieber**.

Nina: Und ich mag **am liebsten** Melone.

Tim: Und jetzt? Ich kann nur eine Kugel Eis kaufen. Nina, magst du auch gern Zitrone?

Nina: Nein, ich mag lieber Vanille.

Laura: Ja! Vanille!

Tim: Okay. Bitte eine Kugel – Vanille.

1. Tim mag gern _____ und _____.
2. Laura mag lieber _____ als Zitrone.
3. Nina mag am liebsten _____.
4. Nina mag lieber _____ als Zitrone.



😊 gern
 😊😊 lieber (als)
 😊😊😊 am liebsten

141

Ja genau!, S. 29.

Dieses kleine Beispiel zeigt die Problemlage: Natürlich ist es sinnvoll, die Lernenden auf den unteren Niveaustufen mit einem didaktisch kontrollierten Sprachangebot beim Sprachenlernen zu unterstützen. Aber dieses Schützen vor zu viel Authentizität kann leicht dazu führen, dass auf diesen Sprachstufen die Möglichkeiten, mit authentischen Texten zu arbeiten, nicht genutzt werden. Man muss also immer versuchen, die Balance zu halten. Wie weit man dabei gehen kann, lässt sich nicht allgemein sagen. Für die folgenden beiden Aufgaben gibt es deshalb auch keinen Lösungsvorschlag.

Aufgabe 32

Wählen Sie aus einem Lehrwerk auf der Niveaustufe A1, das Sie gut kennen, einen Dialog aus. Machen Sie den Dialog authentischer.

Aufgabe 33



Ist es möglich, eine generelle Antwort auf die Frage zu finden, wie authentisch ein Text in einem Lehrwerk eigentlich sein darf/soll? Diskutieren Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen.

Wahrscheinlich werden Sie in Ihren Antworten zu Aufgabe 33 zu sehr interessanten Aussagen – auch zu sehr unterschiedlichen – gekommen sein, die sich auf das Lernen an Ihrer Schule/Institution und auf Ihre Lernenden beziehen. Welcher Grad von authentischen Texten für das Deutschlernen der richtige ist, kann man nicht allgemein sagen. Allgemein kann man nur sagen, dass das von sehr unterschiedlichen Faktoren abhängt, z.B. vom Lernziel, vom erreichten Sprachniveau oder auch von den an einer Schule/Institution herrschenden Normvorstellungen.

Der Wunsch nach möglichst großer Authentizität ist also ein wichtiges Kriterium für die Auswahl von Texten für den Unterricht. Aber es ist nicht das einzige. Andere Kriterien sind: Der Text muss zum Sprachniveau der Lernenden passen (siehe Kapitel 2.3) und zur Zielgruppe (siehe Kapitel 2.4). Wenn er nicht auf deren Interesse stößt und nicht motivierend ist, muss er vielleicht adaptiert werden (siehe Kapitel 2.6). Es gibt also eine ganze Reihe von Kriterien, die man bei der Auswahl von Texten für den Unterricht beachten muss. Diese Kriterien können durchaus in Konkurrenz zueinander stehen, wie zum Beispiel die Forderung nach Authentizität und das Eingehen auf das Sprachniveau der Lernenden.

Zusammenfassung

Viele Texte in Lehrwerken unterscheiden sich, manchmal sogar sehr, von entsprechenden Texten, die von Sprechenden und Schreibenden einer Sprache sonst produziert werden. In der Lehrwerkproduktion hat man es daher mit einem Spannungsfeld zu tun: Man möchte, dass Texte in Lehrwerken so authentisch wie möglich sind, gleichzeitig erfordert es der didaktische Schutzraum Klassenzimmer/Kursraum, dass man vor allen Dingen auf den A-Niveaustufen Texte in Lehrwerke aufnimmt, die nicht immer den Forderungen nach Authentizität entsprechen.

3.2 Landeskundliche Texte finden und auswählen

Im vorherigen Teilkapitel haben Sie erfahren, dass eine Vielfalt an Textsorten notwendig ist, um realitätsnah mit der deutschen Sprache arbeiten zu können. In diesem Teilkapitel beschäftigen Sie sich mit der Frage, wie man geeignete Texte findet und nach welchen Kriterien man sie auswählt. Wir werden diesen Fragen am Beispiel des Gegenstandsberichts Landeskunde nachgehen.

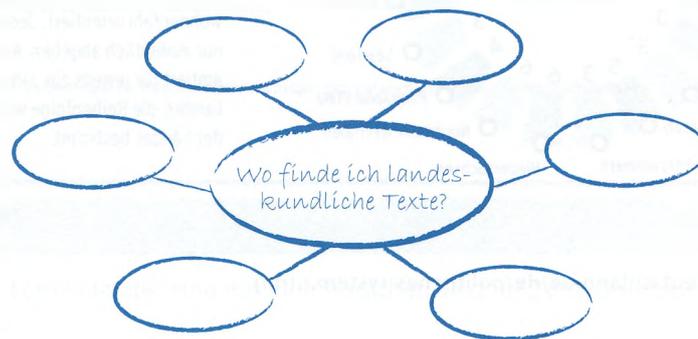
Am Ende dieses Teilkapitels

- wissen Sie, wie und wo Sie landeskundliche Texte finden können,
- haben Sie drei unterschiedliche landeskundliche Ansätze (faktischer, kommunikativer, interkultureller Ansatz) kennengelernt und können sie beschreiben,
- können Sie einschätzen, wann sich landeskundliche Texte für eine Zielgruppe eignen,
- kennen Sie verschiedene Recherchetechniken zum Finden von Texten im Internet.

Wahrscheinlich werden Sie im Unterricht mit landeskundlichen Texten arbeiten, um Ihren Lernenden Aspekte der Kultur deutschsprachiger Länder näherzubringen. Ihr Lehrwerk deckt zwar in den Lektionen, auf speziellen Seiten zur Landeskunde oder im Rahmen eines zusätzlichen Angebotes (z.B. Zusatzmaterial zur Landeskunde / DVD) landeskundliche Inhalte ab. Vielleicht wollen Sie aber Themen abändern, erweitern, aktualisieren oder auf Ihre Lerngruppe zuschneiden. Wo finden Sie dann ergänzende Texte zur Landeskunde, die für Ihre Lernenden geeignet sind? Wie sind Sie bisher dabei vorgegangen?

Wie und wo können Sie Texte zur Landeskunde finden?

a) Ergänzen Sie das Assoziogramm.



b) Stellen Sie Ihren Kolleginnen und Kollegen Ihre Ideen vor.

Selbstverständlich gibt es verschiedene Möglichkeiten, ergänzende landeskundliche Texte zu finden. Eine wichtige Quelle sind Zeitungen, die Sie entweder im Internet finden oder die an Ihrer Institution in einer Papierversion vorhanden sind. Diese lesen Sie vielleicht, um sich über aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum zu informieren. Dort finden Sie eventuell geeignete Texte für Ihre Lernenden und kopieren die entsprechenden Artikel, Bilder, Werbeanzeigen usw. Vielleicht sind Sie auch ab und zu in den deutschsprachigen Ländern und bringen von dort authentische Texte mit. Oder Sie nehmen bei solchen Gelegenheiten selbst Bild-, Audio- oder Videomaterialien auf, die Sie dann in Ihrem Unterricht einsetzen.

Lernziele für die Arbeit mit dem Text

Für das Finden und die Auswahl von Texten ist es wichtig, sich vorab klar zu machen, welche Lernziele mit einem Text erreicht werden sollen. Auch bei landeskundlichen Texten kann es um sprachliche Lernziele gehen, wenn Sie bei Ihren Lernenden z.B. einen bestimmten Wortschatz aus den Bereichen Politik, Geschichte oder Kultur aktivieren wollen. Meist aber werden andere Lernziele im Vordergrund stehen. Diese können ganz unterschiedlich sein: So möchten Sie vielleicht Informationen über Deutschland und über die deutsche Kultur vermitteln oder aber für interkulturelle Unterschiede sensibilisieren.

Die Didaktik der Landeskunde unterscheidet grob zwischen drei verschiedenen Ansätzen, diese zu vermitteln. Sehen Sie sich zunächst die drei Textbeispiele an. Jedes Beispiel eignet sich besonders gut für die Umsetzung eines der drei Ansätze. Indem Sie sich in der nächsten Aufgabe überlegen, welche Lernziele man mit den drei Texten verfolgen und welche Aufgaben man zu den Texten stellen könnte, werden Sie sicherlich schon auf einige Merkmale der drei Ansätze kommen. Einen Überblick über die wichtigsten Aspekte erhalten Sie im Anschluss an die Aufgabe.

Aufgabe 35

Sehen Sie sich die drei Textbeispiele (Material 19–21) an.

a) Welche Lernziele könnte man mit diesen Texten erreichen? Notieren Sie.

Material 19



(www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/politisches-system.html)

Lernziele, die man mit einem solchen Text im Deutschunterricht erreichen könnte:

Material 20



Kontakt | Hilfe | Sitemap a a+ a++ Deutschland

Startseite | Angebotsberatung | Fahrplan & Buchung | Services | BahnCard | Urlaub **Meine Bahn**

Suche Auswahl Ticket & Optionen Zahlung Prüfen & Buchen Bestätigung

Reiseauskunft

Strecke

von Bahnhof oder Haltestelle Ort, Straße Hausnr. Sehenswürdigkeit (POI) ★

zu Bahnhof oder Haltestelle Ort, Straße Hausnr. Sehenswürdigkeit (POI)

→ Zwischenhalte angeben

Einfache Fahrt Hin- und Rückfahrt

Datum und Uhrzeit

Abfahrt Abfahrt Ankunft

Angaben zur Verbindung

Verkehrsmittel Alle Alle ohne ICE Nur Nahverkehr → Erweiterte Verkehrsmittelwahl

Verbindungszeit

Schnelle Verbindungen bevorzugen

Reisende

Erwachsene Kinder 6-14 J. Kinder 0-5 J. → Mehr als 5 Reisende

1 Erwachsener

2. Klasse reisen 1. Klasse reisen

Reservierung

Nur Sitzplatzreservierung (keine Fahrkarte)

Fahrradmitnahme im Zug

Nur Verbindungen zur Fahrradmitnahme anzeigen (ggf. Fahrradkarte kaufen) → Mehr Informationen

reiseauskunft.bahn.de)

Lernziele, die man mit einem solchen Text im Deutschunterricht erreichen könnte:

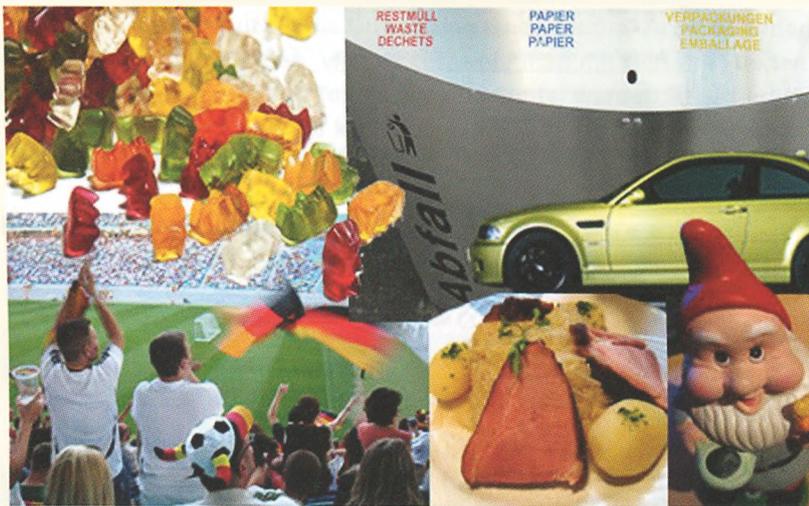
Material 21

JETZT DEUTSCH LERNEN
 DEUTSCH FÜR FORTGESCHRITTENE


▲ Menü ► Zur Aufgabe während des Lesens

"Das ist wieder so typisch deutsch."

100 Sätze reichen für ein ganzes Leben.



Bildquellen

"100 Sätze reichen für ein ganzes Leben." - Für den jetzt-Autor Max Scharnigg gehört der Satz "Das ist wieder so typisch deutsch." zu diesen 100 Sätzen.

Ich weiß nicht warum, aber diesen Satz höre ich viel öfter von schnippischen Mädchen als von schnippischen Jungen. Diese Mädchen heißen allesamt Andrea und Tiffy und kommen gerade aus Übersee. Sie deuten zwei Tage nach ihrer Rückkehr auf meinen Teller mit Fleisch und Soße und sagen "Puh, schau mal, so viel Fleisch und Soße, das ist wieder so typisch deutsch." Wenn der Kellner ankellnert, sagen sie: "Olá! Habt ihr auch Kiwi-Schorle? Nö? Och, schade, dann nehme ich nur ein Glas Wasser. Nein wirklich, mit Leitungswasser bin ich fine!" Sobald der Kellner abgezogen ist: "Hast du gesehen, wie der geguckt hat? Das habe ich nicht vermisst, dieses Mürrische und nicht gerade Serviceorientierte." Diese Mädchen finden später auch noch Gartenzwerge und "dass alles geregelt sein muss" typisch deutsch und am allertypischsten allerdeutschesten ist natürlich immer das Wetter.

(www.goethe.de/z/jetzt/dejart78/dejart78.htm)

Lernziele, die man mit einem solchen Text im Deutschunterricht erreichen könnte

- b) Welche Aufgaben würden Sie Ihren Lernenden bei der Arbeit mit diesen Texten stellen? Notieren Sie Ihre Ideen.

Mögliche Arbeitsanweisung für Material 19:

Mögliche Arbeitsanweisung für Material 20:

Mögliche Arbeitsanweisung für Material 21:

Alle drei Texte aus Aufgabe 35 kann man als landeskundliche Textdokumente bezeichnen, das heißt, sie vermitteln den Lernenden etwas über Deutschland, die deutsche Kultur, Gesellschaft, Sprache, Geschichte, Politik usw. Bei Ihren Überlegungen zu den möglichen Lernzielen und Arbeitsanweisungen ist Ihnen aber vielleicht deutlich geworden, dass man mit dem Einsatz der drei authentischen Texte sehr unterschiedliche Ziele erreichen kann. All diese Ziele spielen heutzutage im Landeskundeunterricht eine Rolle. Historisch gesehen hat sich diese Bandbreite an Zielsetzungen allerdings erst nach und nach entwickelt (vgl. für die folgenden Ausführungen Biechele/Padrós 2003).

Im Fremdsprachenunterricht dominierte bis in die 1970er-Jahre der Ansatz der sogenannten faktischen Landeskunde. Bei diesem Ansatz steht die Vermittlung von Informationen (Fakten, Daten, Zahlen) im Mittelpunkt. Diese Informationen beziehen sich auf ganz unterschiedliche Bereiche: auf Geschichte, Wirtschaft, Geografie, Politik, aber auch auf bestimmte kulturelle Phänomene wie Sitten und Gebräuche. In den landeskundlichen Texten tauchen häufig Tabellen, Statistiken und Schaubilder auf. Fotos sollen die deutsche Wirklichkeit angemessen repräsentieren. Dieser Ansatz spielt natürlich auch heute noch eine Rolle im Fremdsprachenunterricht. Er repräsentiert aber schon lange nicht mehr die einzige Sicht auf landeskundliche Gegenstände.

Etwa ab Ende der 1970er-Jahre setzte sich die kommunikative Landeskunde durch. Dieser Landeskundeansatz orientiert sich am übergeordneten Ziel der kommunikativen Kompetenz, das heißt, „das Gelingen sprachlicher Handlungen soll ebenso gefördert werden wie das Verstehen alltagskultureller Phänomene“ (Biechele/Padrós 2003 S. 43). Damit kommen andere Textsorten ins Spiel: Diese entsprechen nun den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden und unterstützen sie dabei, sich im Alltag sprachlich angemessen verhalten zu können. Typische Textsorten einer kommunikativen Landeskunde sind z.B. Fahrpläne, Speisekarten, Stadtpläne, Anzeigen und Formulare.

Das **World Wide Web** hat sehr dazu beigetragen, dass solche Texte leichter zu finden sind. Sie können über das Internet jederzeit auf aktuelle authentische Texte zugreifen: Viele Restaurants veröffentlichen z.B. ihre Speisekarten im Netz, Stadtpläne aus aller Welt sind über Anwendungen wie *Google Maps* zugänglich (und virtuell begehrbar), Formulare gibt es als Online-Formulare oder zum Herunterladen, und um Werbeanzeigen kommt man im Netz sowieso kaum herum.

Der dritte Ansatz zur Vermittlung von Landeskunde ist der interkulturelle Ansatz. Er hat sich Ende der 1980er-Jahre entwickelt und stellt eine Erweiterung des kommunikativen Ansatzes dar. Das Ziel einer interkulturellen Landeskunde ist unter anderem, dass die Lernenden sich klar machen, dass ihre Wahrnehmung, ihr Denken und ihre Einstellungen durch ihre eigene Kultur geprägt sind. Sie lernen, dass ihr Blick auf die fremde Kultur dadurch beeinflusst wird und dass ihre Wahrnehmung niemals unvoreingenommen sein kann. Um diesen Prozess zu fördern, spielt zum Beispiel die Thematisierung von Vorurteilen eine wichtige Rolle.

Die Lernenden lernen darüber hinaus, Phänomene aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen, sich in andere einzufühlen (empathisch zu sein) oder auch eine kritische Toleranz zu entwickeln. Auf diese Weise versucht der Ansatz, die Lernenden auf sprachliche Handeln in interkulturellen Situationen vorzubereiten und eine interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Zur Unterstützung werden häufig Texte eingesetzt, die Spielraum für

Interpretationen lassen und die Lernenden emotional ansprechen. So können Texte im Rahmen der interkulturellen Landeskunde auch eine subjektive Sicht wiedergeben, wie Sie im Textbeispiel aus Material 21 in Aufgabe 35 aus der Reihe *Hauptsatz – 100 Sätze reichen für ein ganzes Leben* gesehen haben.

Zusammenspiel der drei Ansätze

Je nach Zielsetzung werden Sie im Unterricht mal stärker nach dem einen, mal nach dem anderen landeskundlichen Ansatz arbeiten oder aber die drei Ansätze miteinander kombinieren. So kann es für eine interkulturell ausgerichtete Unterrichtseinheit manchmal notwendig sein, dass sich die Lernenden zunächst Fakten zu einem Thema erarbeiten. Ein Beispiel dafür werden Sie in Kapitel 3.4 sehen, wo es um eine Unterrichtseinheit zum Oktoberfest geht.

Auswahl von Texten

Wahrscheinlich haben Sie bei der Betrachtung der drei landeskundlichen Texte bereits überlegt, ob sich Ihre Lernenden dafür interessieren würden und ob sie sprachlich geeignet wären. Auch bei der Auswahl landeskundlicher Texte spielt Ihre Lerngruppe eine entscheidende Rolle. Es ist deswegen wichtig, Texte nach bestimmten Kriterien abzuklopfen, um zu prüfen, ob sie für Ihre Zielgruppe tatsächlich geeignet sind. Die zwei zentralen Kriterien, die Sie im 2. Kapitel im Zusammenhang mit der Auswahl von Lehrwerken behandelt haben, gelten ebenso für authentische Texte, die Sie in den Unterricht einführen möchten:

- Der Text muss zum Sprachniveau der Lernenden und ihren Vorkenntnissen passen (siehe Kapitel 2.3) und
- er muss zu den Interessen der Zielgruppe passen (siehe Kapitel 2.4).

Texte aus dem Internet

Alle drei Texte, die wir Ihnen in Aufgabe 35 präsentiert haben, stammen aus dem WWW. Dieses ist eine wichtige Quelle für ergänzende, landeskundliche Texte. Dabei kann es sich um geschriebene Texte, Hörtexte oder auch um Filme handeln. Die unendliche Fülle an authentischem Material mag manche/n von Ihnen eher abschrecken als motivieren, hier nach geeignetem Material für die Lernenden zu suchen. Unser Tipp: Nutzen Sie sogenannte Internetportale oder Link-Sammlungen für Deutsch-als-Fremdsprache als Einstieg in den Internet-Dschungel.

Folgende Portale und Link-Sammlungen bieten systematisierte Überblicke über im Netz verfügbare Materialien für den Unterricht oder zumindest eine ganze Reihe von qualitativ hochwertigen Materialien an. Neben Hinweisen auf geschriebene Texte finden sich bei vielen Angeboten auch Tipps zu Audio- und Videotexten (Hinweise auf Portale, in denen es nur um Audio- und Videotexte geht, finden Sie in Kapitel 4.1.2):

- Ein Portal mit einem systematischen Zugriff auf zahlreiche Materialien ist das Angebot, das das *Institut für Internationale Kommunikation* in Zusammenarbeit mit der *Heinrich-Heine Universität Düsseldorf* e.V. anbietet: www.deutsch-als-fremdsprache.de
- Das Goethe-Institut bietet auf seiner Webseite unter dem Menüpunkt *Deutsch lernen* eine Vielzahl von Materialien an: www.goethe.de/dfd
- Das Portal www.deuschlern.net bietet zu den meisten authentischen Texten, die dort empfohlen werden, auch gleich Aufgaben mit an.
- Das Portal www.germanfortravellers.com aus Kanada gibt es inzwischen auch schon sehr lange; es bietet längst nicht mehr nur Texte für Touristen an.
- Neben diesen schon länger existierenden und stabilen Angeboten, gibt es auch Angebote von Privatpersonen, die jüngeren Datums sind, und von denen man leider nicht immer genau weiß, wie lange sie existieren werden. Ein Beispiel dafür wäre der <http://deutsch-lerner.blog.de>



Texte für Kinder



Wenn man auf der Suche nach authentischen Texten für Kinder ist (oder diese nach solchen recherchieren lassen will), kann es hilfreich sein, gezielt mit einer Suchmaschine für Kinder zu suchen. Ein Beispiel dafür ist: www.blinde-kuh.de
Weitere interessante Internetseiten für Kinder finden Sie in der Fernstudieneinheit *Deutsch im Primarbereich* (Chighini/Kirsch 2009).

In der folgenden Aufgabe bitten wir Sie, eine konkrete Recherche vorzunehmen und anschließend Ihre Erfahrungen und Recherchetechniken zu reflektieren.

Aufgabe 36



Suchen und finden Sie landeskundliche Texte zu Ihrem Lehrwerk.

- a) Suchen Sie aus Ihrem Lehrwerk drei Stellen heraus, an denen ein Lernziel
- im Sinne der faktischen Landeskunde,
 - im Sinne der kommunikativen Landeskunde und
 - im Sinne der interkulturellen Landeskunde verfolgt wird,
- und bei denen es Ihnen sinnvoll erscheint, sie durch authentische Texte aus dem Internet zu ergänzen.
- b) Notieren Sie die jeweiligen Lernziele, den Namen des Lehrwerks und die entsprechende Stelle, und beschreiben Sie, welche Art von Text Sie im Internet suchen:

Lernziel	Name des Lehrwerks und Stelle	gesuchter Text
faktische Landeskunde		
kommunikative Landeskunde		
interkulturelle Landeskunde		

- c) Versuchen Sie dann über die oben aufgezählten Portale oder andere Einstiege geeignete Texte zu finden.
- d) Tauschen Sie sich über Ihre Erfahrungen bei der Suche aus: Gibt es Vorgehensweisen, die sich dabei besonders bewährt haben? Gibt es Schwierigkeiten, die immer wieder aufgetreten sind und für die Sie vielleicht gemeinsam nach Lösungen suchen können?

Vielleicht haben Sie sich in Aufgabe 36 d) gegenseitig Tipps zur Suche mit einer Suchmaschine wie *Google* gegeben. Wir möchten Ihnen am Ende dieses Teilkapitels sicherheitshalber noch ein paar Möglichkeiten beschreiben, mit denen man eine Suche in einer Suchmaschine verfeinern und damit die Chancen, passende Texte zu finden, erhöhen kann. Die angegebenen Vorgehensweisen lassen sich in vielen Suchmaschinen nutzen; als Beispiel verwenden wir den Begriff Oktoberfest:

- +-Suche (Oktoberfest +2013): Die Suchmaschine sucht nur nach Dokumenten, in denen die beiden Begriffe vorhanden sind (vor dem Pluszeichen muss eine Leerstelle sein).
- --Suche (Oktober -Fest): Das Minuszeichen schließt einen Suchbegriff aus.
- „"-Suche („Oktoberfest“): Die Anführungszeichen sorgen dafür, dass die Suchmaschine nach dem exakten Ausdruck sucht.
- OR-Suche (Oktoberfest München OR USA): Die Suchmaschine sucht nach Seiten, die entweder Wort A oder Wort B enthalten.
- ...-Suche (Oktober...Fest...Jubiläum): Mit den drei Pünktchen zwischen den Worten werden die Begriffe in der vorgegebenen Reihenfolge gesucht.
- Dateityp-Suche (jpg Oktober Fest): Die Suchmaschine sucht jetzt nur in Dokumenten mit der Endung jpg und damit nach Bildern. Andere Dateitypen von Bildern sind z.B. gif, tif, raw, png oder bmp. Nach Audiomaterialien suchen Sie mit Dateitypen wie midi, wav, wma, mp3 oder raw, nach Videomaterialien mit Dateitypen wie avi, mov, mpeg, wmv oder flv.
- definiere-Suche (definiere Lernen): Zum Anzeigen einer Definition für ein Wort oder eine Wortgruppe geben Sie „definiere“, gefolgt von einem Leerzeichen und dem entsprechenden Wort oder der Wortgruppe ein. Wenn Sie eine Liste unterschiedlicher Definitionen aus mehreren Online-Quellen erhalten möchten, geben Sie „definiere:“ und ein Wort oder eine Wortgruppe ein. Beachten Sie, dass dabei als Ergebnis eine Definition der gesamten Wortgruppe angezeigt wird.

Zusammenfassung

In der Didaktik der Landeskunde unterscheidet man grob drei landeskundliche Ansätze: den faktischen, den kommunikativen und den interkulturellen Landeskundeansatz. Je nach gewähltem Ansatz wird man im Unterricht mit unterschiedlichen Texten arbeiten, diese durch entsprechende Arbeitsanweisungen aber auch variieren oder gegebenenfalls miteinander verbinden. Dafür kann es wichtig sein, dass Sie selbst nach ergänzenden landeskundlichen Texten suchen. Ein guter Ausgangspunkt dafür sind Portale, Lernumgebungen und Link-Sammlungen im Internet.

3.3 Das Verstehen von Texten

In den Teilkapiteln 3.1 und 3.2 haben Sie sich mit der Frage beschäftigt, welche Texte im Unterricht behandelt werden können und sollten. Dabei ist zum einen deutlich geworden, wie wichtig es für Ihre Lernenden ist, schon früh mit authentischen Lese-, Hör- und Hör-Sehtexten in Berührung zu kommen. Zum anderen ist klar geworden, dass es im Deutschunterricht häufig darum geht, dass Lernende Texten Informationen entnehmen sollen. Wie können Sie das Verstehen von Texten in diesem Sinne fördern? Mit dieser Frage beschäftigen wir uns in diesem Teilkapitel genauer und rücken das Leseverstehen und die Informationsentnahme in den Mittelpunkt.

Am Ende des Teilkapitels

- wissen Sie, was Lesen ausmacht,
- wissen Sie, dass es für die Lernenden hilfreich sein kann, beim Lesen, Hören und Hör-Sehverstehen strategisch vorzugehen,
- kennen Sie verschiedene Stile, Texte zu lesen oder anzuhören,
- können Sie erkennen, welche Ziele Aufgaben zum Lesen haben,
- kennen Sie verschiedene Aufgabentypen, mit denen man das Lesen, Hören und Hör-Sehen fördern kann, und können einschätzen, wie geeignet sie in Hinblick auf ihre jeweiligen Lernziele sind.

3.3.1 Lesen in der Fremdsprache

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass

- Ihnen bewusst ist, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede es beim Lesen in der Erstsprache und beim Lesen in der Fremdsprache gibt,
- Sie wissen, welche Vorgehensweisen dabei helfen, einem Text Informationen zu entnehmen.

Was macht eine fremdsprachliche Lesekompetenz überhaupt aus? Die Antworten auf diese Frage können einem helfen, wenn man die Lesekompetenz seiner Lernenden systematisch fördern will. Überlegen Sie deshalb bitte einmal, wo sich Ihre Lesekompetenz in Ihren Fremdsprachen von Ihrer erstsprachlichen Lesekompetenz unterscheidet und in welchen Punkten sie sich gleichen.

Aufgabe 37

Stellen Sie sich vor, Sie lesen einen Zeitungsartikel in Ihrer Erstsprache, in einer Fremdsprache, die Sie sehr gut beherrschen, und in einer, die Sie weniger gut beherrschen. Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede gibt es? Was trifft jeweils zu? Kreuzen Sie an.

	Lesekompetenz Erstsprache	Lesekompetenz Fremdsprache Anfängerniveau (A1, A2)	Lesekompetenz gut beherrschte Fremdsprache (B2, C1)
1. Man liest den Text Wort für Wort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Man hat ein Ziel beim Lesen des Textes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Das Wissen über die Textsorte hilft einem beim Lesen des Textes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sehr viele Wörter versteht man durch den Kontext.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Man muss beim Lesen häufig zurückspringen, um Bezüge zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wissen über Land und Kultur hilft einem beim Verstehen des Textes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie in der Erstsprache und in der Fremdsprache

Vermutlich hat sich aus dem Vergleich in der Aufgabe ergeben, dass die Lesekompetenz bei einer Fremdsprache, die man gut beherrscht, weitgehend dem Lesen in der Erstsprache entspricht. Auch wenn Sie einen Zeitungstext in Ihrer Erstsprache lesen, kann es Ihnen passieren, dass Sie über unbekannte Wörter stolpern oder die Wortstellung in einem verschachtelten Satz nicht auf Anhieb richtig entschlüsseln können. Verstehen Sie den Text trotzdem, halten Sie sich damit aber meist nicht auf. Sie beweisen damit einen „Mut zur Lücke“. Nur wenn das Verständnis gefährdet ist, lesen Sie den Satz ein zweites oder sogar ein drittes Mal oder informieren sich über die Bedeutung eines unbekannten Wortes.

Auch Lernende können häufig von den Kompetenzen profitieren, die sie in ihrem Lese-, Hör- und Hör-Sehverstehen in der Erstsprache aufgebaut haben.

Besonders beim Lesen auf Anfängerniveau wird aber deutlich, dass sich das Lesen in einer Fremdsprache auch stark vom Lesen in der Erstsprache unterscheiden kann. Sicherlich kennen Sie vor allem aus Ihrem Unterricht mit Anfängerinnen und Anfängern das Wort-für-Wort-Lesen und das Bedürfnis der Lernenden, alle unbekannt Wörter verstehen und nachschlagen zu wollen.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Lesens in der Erst- und in der Fremdsprache sind Thema in dem kurzen theoretischen Text, den wir Ihnen in der nächsten Aufgabe zeigen. In dem Text geht es um die Frage, welche Prozesse beim Lesen allgemein und beim Lesen in der Fremdsprache ablaufen (für eine ausführlichere Zusammenfassung zum fremdsprachlichen Lesen siehe Würffel 2013).

Lassen Sie uns hier zur Einstimmung auf die folgenden beiden Kapitel ein Experiment machen: Versuchen Sie nicht, den Text aus Aufgabe 38 vollständig zu verstehen, sondern versuchen Sie nur, die wichtigsten Informationen zu entnehmen. Wundern Sie sich nicht, wenn Sie dafür den Text mehrmals lesen müssen. Mit zwei Arbeitsaufträgen versuchen wir, Sie beim Verstehen des Textes zu unterstützen: Zunächst sollen Sie Überschriften für einzelne Absätze des Textes finden (Aufgabe b). Anschließend sollen Sie die Hauptinformationen grafisch darstellen (Aufgabe c).

Eine kleine Hilfestellung, falls Sie Letzteres noch nie gemacht haben: Stellen Sie sich einen Text vor, in dem ein historischer Überblick gegeben wird. Hier könnte man als Strukturierungshilfe eine Tabelle entwerfen, in deren erster Spalte die Zeitangaben stehen und in deren zweiter Spalte die dazugehörigen Ereignisse eingetragen werden. Oder denken Sie

an einen argumentativen Text: Bei dem könnte man ein Diagramm entwerfen, das mit einer Pfeilstruktur die Abfolge der Argumentationslinie nachzeichnet.

Aufgabe 38



Was steht in diesem Fachtext?

a) Lesen Sie den folgenden Text.

Fertigkeit Lesen

1.

Lesen ist ein komplexer Vorgang, bei dem die Lesenden unterschiedliche Aktivitäten parallel oder sehr schnell hintereinander ausführen. Auf der einen Seite spielen sprachbezogene Prozesse eine Rolle: Buchstaben werden Lauten zugeordnet, Wörter werden als Einheiten identifiziert, Bezüge innerhalb eines Satzes werden hergestellt, die Bedeutung des Satzes wird verstanden usw. Bei einigermaßen geübten Lesenden laufen diese Prozesse in ihrer ersten Sprache automatisiert ab, d.h. die Lesenden sind sich dieser Schritte nicht bewusst. Beim Lesen in der Fremdsprache kann dies anders sein, solange die Kenntnisse in der Fremdsprache nicht über ein bestimmtes Niveau hinausgehen. Die Lesenden kämpfen dann beim fremdsprachlichen Lesen eventuell mit einzelnen sprachlichen Zeichen oder Wörtern und verringern dadurch ihr Lesetempo erheblich.

2.

Die Analyse der sprachlichen Zeichen ist jedoch nur ein Teil des Leseprozesses. Neben diesen grundlegenden Aktivitäten laufen auch noch Verstehensprozesse ab: Die Lesenden aktivieren das Wissen, das sie über den Text, den weiteren Kontext und die Welt haben und setzen Lesestrategien ein. Dazu gehört z.B. auch, dass sie permanent Vermutungen anstellen und diese mithilfe ihres Wissens und mithilfe des Textes überprüfen. Man spricht deshalb auch davon, dass Lesende ihren eigenen Text in einem interaktiven Prozess zwischen eigenem Wissen und Information aus dem Text konstruieren (vgl. Westhoff 1997). Bei den Lesestrategien unterscheidet man zwischen solchen, die sich direkt auf den Leseprozess beziehen (diese gehören zu den sogenannten kognitiven Strategien) und solchen, mit denen man seinen eigenen Leseprozess steuert und kontrolliert (diese nennt man metakognitive Strategien). Wenn ich beim Zeitungslesen anhand der Überschrift eine Hypothese aufstelle, wovon der Text handeln könnte, dann wende ich eine kognitive Strategie an. Wenn ich darauf hin entscheide, den Text genauer zu lesen, dann steuere ich meinen eigenen Lesevorgang und wende eine metakognitive Strategie an.

b) Notieren Sie für Absatz 1 und 2 je einen kurzen Satz, der als Überschrift dienen könnte.

1. _____

2. _____

c) Stellen Sie die Hauptinformationen des Textes grafisch dar, z.B. als Tabelle, Grafik, Strukturdiagramm oder Mindmap.

- d) Tauschen Sie Ihre grafischen Darstellungen mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus. Vergleichen Sie:
Haben Sie den Text ähnlich visualisiert oder haben Sie ganz andere Visualisierungen gefunden? Könnten unterschiedliche Visualisierungen darauf hindeuten, dass Sie den Text unterschiedlich verstanden haben?

Zusammenfassung

Beim Lesen muss man sich sowohl auf sprachbezogene Prozesse als auch auf Verstehensprozesse konzentrieren. Erstere laufen in der Erstsprache weitgehend automatisiert und unbewusst ab, deswegen ist ein schnelles Lesetempo möglich. In der Fremdsprache ist das zunächst nicht so. Neben diesem Unterschied gibt es aber auch viele Gemeinsamkeiten zwischen dem erstsprachlichen und dem fremdsprachlichen Lesen. So wenden wir bei beiden (häufig ähnliche) Strategien an.

Nicht nur unser Lesen, auch unser Hören und unser Hör-Sehverstehen werden durch den Einsatz solcher Strategien gesteuert. Dies beginnt schon im Anfängerbereich, spielt aber auch im Fortgeschrittenenbereich eine entscheidende Rolle. Sie werden sich deshalb im folgenden Teilkapitel eingehender mit Strategien zur Unterstützung der rezeptiven Fertigkeiten beschäftigen.

3.3.2 Strategien für das Lesen, Hören und Hör-Sehen

Sie haben wahrscheinlich schon beobachtet, dass vor allem Anfängerinnen und Anfänger versuchen, Lesetexte oder auch Hörtexte Wort für Wort zu verstehen. Sie nehmen beim Lesen häufig das Wörterbuch zur Hand, um alle unbekannt Wörter nachzuschlagen: Anders als in der Erstsprache fehlt den Lernenden häufig der „Mut zur Lücke“. Dies führt zu einem extrem verlangsamten Leseprozess und beim Hören häufig dazu, dass die Lernenden den Zusammenhang des Textes aus dem Blick verlieren. Die Lernenden konzentrieren sich darauf, einzelne Wörter und Strukturen zu entschlüsseln, weshalb der Gesamtzusammenhang auf Satz- und Textebene nicht erfasst wird bzw. nicht erfasst werden kann. Ein inhaltliches Verständnis des Textes wird so häufig nicht erreicht. Will man die rezeptiven Fertigkeiten im Unterricht fördern, ist es wichtig, den Lernenden Strategien bewusst zu machen und ihnen neue Strategien zu vermitteln. Dies beginnt schon im Anfängerbereich, spielt aber auch im Fortgeschrittenenbereich eine wichtige Rolle.

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie

- mehr darüber wissen, welche Probleme es beim Lesen in der Fremdsprache geben kann,
- dass Sie sich darüber im Klaren sind, was der Unterschied zwischen einer Strategie und einer Aktivität ist,
- dass Sie zwei Typen von Strategien unterscheiden können,
- dass Sie wissen, dass der Einsatz von Strategien im Unterricht geübt und bewusst gemacht werden sollte.

Die wichtige Rolle von Lesestrategien beim Lesen wurde schon im Text in der Aufgabe 38 angesprochen. In diesem Zusammenhang haben auch Sie Erfahrungen mit dem bewussten Einsatz von Lesestrategien gemacht, um den recht schwierigen Text besser zu verstehen.

Sehen Sie sich noch einmal das Experiment in Aufgabe 38 c) an. Kreuzen Sie die Lesestrategien an, die Sie dort anwenden sollten.

- Internationalismen erkennen und zum Verständnis nutzen
- wichtigste Informationen des Textes erkennen
- Ihr Leseverstehen überprüfen
- den Kontext nutzen, um unbekannte Wörter zu verstehen
- Hauptinformationen systematisch ordnen und grafisch wiedergeben
- Fragen an den Text stellen

Strategien und Lerntechniken

Westhoff spricht mit Blick auf Strategien von „Denkhandlungen“, die durch Aufgaben und Übungen angeregt werden (1997, S. 29). Unter **Strategie** versteht man also die planvolle Vorgehensweise, mit der man ein Lernziel (in diesem Fall das Verständnis des Textes) erreicht. Die konkrete Ausführung einer Strategie ist die Lerntechnik, also der sichtbare, beobachtbare Teil einer Strategie. Denken Sie an die Aufgabe 38 zurück: Die Arbeitsanweisung forderte Sie auf, eine Tabelle, eine Grafik oder ein Diagramm zu zeichnen. Dies war die Lerntechnik, die die Arbeitsanweisung ausgelöst hat. Die damit angeregten Lese-strategien waren: die wichtigen Informationen im Text zu finden, sie systematisch zu ordnen und zu visualisieren.



Literatur zum Weiterlesen

Auch die Einheit 2 *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* von *Deutsch Lehren Lernen* (Ballweg u.a. 2013) befasst sich ausführlich mit Strategien. Dort geht es allerdings allgemeiner um Lernstrategien.

Strategien können, je nach Bedarf und Situation, unterschiedlich sein. Sie haben aber immer das Ziel, das Lesen, Hören oder Hör-Sehen zu steuern und den Erfolg beim Verstehen zu erhöhen.

Nicht jede von Lernenden eingesetzte Strategie führt allerdings zum Ziel: Wenn Sie irgendwelche Informationen aus dem obigen Text beliebig ausgewählt und in ein Strukturdiagramm eingetragen hätten, so hätte dies wahrscheinlich nicht zum Verstehen des Textes beigetragen. Eine Aktivität muss unter dem Einsatz sinnvoll angewendeter Strategien stattfinden, damit sie beim Verstehen helfen kann. Sinnvoll heißt in diesem Zusammenhang, dass die/der Lernende diese Strategie später auch einmal in einer authentischen Situation anwenden könnte, um einen Text (besser) zu verstehen.

Aufgabe 40

Finden Sie heraus, wie Ihre Lernenden lesen.

- Geben Sie Ihren Lernenden einen Lesetext und leiten Sie sie dazu an, dem Text die wichtigsten Informationen zu entnehmen.
- Befragen Sie sie direkt im Anschluss an die Bearbeitung, wie genau sie dabei vorgegangen sind. Notieren Sie die wichtigsten Antworten.

kognitive und metakognitive Strategien

Man unterscheidet bei Strategien zwischen verschiedenen Typen. Wichtig sind vor allem zwei: zum einen die sogenannten kognitiven Strategien; das sind solche, die sich direkt auf den Lese-, Hör- oder Hör-Sehprozess beziehen und die direkt dem Verstehen dienen. Zum anderen gibt es die metakognitiven Strategien. Mit diesen organisieren und kontrollieren Lernende den Verstehensprozess.

Beispiele für kognitive Strategien sind:

- Wörter genau analysieren (z.B. Komposita),
- den Kontext nutzen, um unbekannte Wörter zu entschlüsseln,
- unbekannte Wörter ignorieren,
- Textstellen erneut lesen, hören oder hör-sehen, um Bezüge zu verstehen,
- Informationen zusammenfassen oder systematisieren,
- Informationen visualisieren,
- Bildinformationen nutzen, um Vermutungen anzustellen oder zu überprüfen,
- neue Informationen mit eigenem Wissen verknüpfen.

Beispiele für metakognitive Strategien sind:

- den eigenen Lese-, Hör- oder Hör-Sehvorgang planen (Schritte und Strategien festlegen, Vorwissen aktivieren usw.),
- das Vorgehen beim Lesen, Hören oder Hör-Sehen steuern (wiederholen, verschieben, auslassen usw.),
- die Ergebnisse kontrollieren (Probleme identifizieren, Thesen überprüfen, Ergebnisse bewerten).

Welche Strategien sollen geübt werden?

Lehrwerkautoren und -autorinnen machen sich bei der Konzeption von Aufgaben und Übungen in Lehrwerken Gedanken über die Strategien, die sie bei den Lernenden anregen wollen. Trotzdem können Sie als Lehrende nicht einfach darauf vertrauen, dass die Aufgaben und Übungen im Lehrwerk schon dazu führen werden, dass Ihre Lernenden sinnvolle Strategien anwenden. Vielleicht soll mit einer Aufgabe oder einer Übung eine Strategie gefördert werden, die Ihren Lernenden gänzlich unbekannt ist und auf deren Verwendung sie deshalb gar nicht kommen können.

Es ist deshalb wichtig, als Lehrkraft immer selbst zu überlegen, welche Strategien bestimmte Aufgaben und Übungen anregen sollen oder anregen können. Außerdem sollte man darüber nachdenken, wie man die Lernenden bei der Anwendung einer für ein bestimmtes Ziel sinnvollen Strategie unterstützen kann. Dazu müssen Sie erkennen können, welche Strategie(n) eine bestimmte Lernaktivität anregen will.

Um das zu üben, sehen Sie nun ein älteres Video aus dem Archiv des Goethe-Instituts, das eine Unterrichtssituation zeigt, in der es um Leseverstehen geht und in der die Lehrkraft Lernaktivitäten anbietet, durch die bestimmte Lesestrategien geübt werden.

Ort	Goethe-Institut Bratislava
Zielgruppe	Erwachsene, etwa auf A2
globales Lernziel	einen Zeitungstext verstehen und seine Meinung zum Inhalt des Textes äußern können
Lernmaterial	Lehrbuch <i>Deutsch aktiv neu</i>

Aufgabe 41



Sehen Sie *Goethe-Institut Bratislava*

- a) Notieren Sie die Lernaktivitäten in der Tabelle, mit denen die Lehrerin das Textverstehen fördert.
- b) Beschreiben Sie in eigenen Worten, welche Lesestrategie(n) die Lernenden mit den Lernaktivitäten üben (sollen).



Lernaktivität	Lesestrategie, die geübt wird
1.	
2.	
3.	
4.	

Bewusstmachung von Strategien

In der Unterrichtssequenz in Aufgabe 41 sollen die Lesestrategien von den Lernenden benutzt und auf diese Weise eingeübt werden. Leider werden die Strategien selbst den Lernenden aber nicht bewusst gemacht. Eine Bewusstmachung der Strategien kann für manche Lernende von hohem Nutzen sein. Für andere wiederum mag dies vielleicht zunächst eine Überforderung sein. Prinzipiell ist die Bewusstmachung von Strategien aber ein wichtiger erster Schritt, um Strategien systematisch zu trainieren. Dazu gehört, dass die Lernenden Strategien immer wieder ausprobieren und sich darüber klar werden, welche ihnen besonders helfen. Ziel eines solchen Strategietrainings ist es, ein Repertoire von Strategien aufzubauen und Strategien flexibel einsetzen zu können.

Im Auszug aus dem Lehrbuch *Unterwegs*, den wir Ihnen nun zeigen, sehen Sie, wie eine solche Reflexion angeregt werden kann. Bearbeiten Sie Aufgabe 42, um sich die Lernziele bewusst zu machen, die mit den Aufgaben 1–4 des Lehrwerkschnitts verfolgt werden.

1
1

Berichten, erzählen

Wo die Liebe hinfällt

Luftpirat hatte Liebeskummer

Zeitungsmeldung	Personen unterschiedlich benennen	Zeitungsmeldung; persönlicher Brief	(Rollenspiel)
		Zeilenfolge; Plusquamperfekt; [Perfektbildung]	

Gespräch über das Lesen

- Wie lesen Sie in Ihrer Muttersprache Zeitungen?
 - Von hinten nach vorne.
 - Ich schaue mir die Illustrationen bzw. die Fotos an.
 - Ich lese immer zuerst die Überschriften. Wenn mich eine interessiert, lese ich weiter.
 - Ich lese in meiner Zeitung immer nur den

- Sportteil	- Wirtschaftsteil
- politischen Teil	- Kulturteil
 - Ich überfliege einige wenige Artikel.
 - ...
- Wie lesen Sie fremdsprachige Zeitungsartikel? Gibt es Unterschiede zu Ihrer Muttersprache? Warum?
- Wie kann man sich das Lesen eines Zeitungsartikels in der Fremdsprache erleichtern? Sammeln Sie Ideen.

► Ratgeber „Lesen“ S. 175

Lesen

- Versuchen Sie jetzt, einen deutschen Zeitungsartikel wie einen Artikel in Ihrer Muttersprache zu lesen.
 - Stellen Sie sich vor, Sie lesen in Ihrer Zeitung folgende Überschrift:

Luftpirat hatte Liebeskummer
 Junger Grieche entführte Flugzeug auf dem Weg nach Athen

- Was denken Sie, steht in dem dazu gehörigen Artikel? Stellen Sie Vermutungen an und bilden Sie Hypothesen.

Unterwegs, S. 22.

Welche Begriffe passen in die Lücken? Ergänzen Sie und benennen Sie auf diese Weise die Lernziele, die mit den Aufgaben 1–4 aus dem Lehrwerk *Unterwegs* verfolgt werden.

_____ dem Lesen des eigentlichen Texts wird in einem ersten Schritt versucht, den Lernenden eigene _____ bewusst zu machen. Zunächst müssen sie _____, wie sie Zeitungsartikel in ihrer _____ lesen. Anschließend geht es um das _____ Lesen, und die Lernenden sollen überlegen, welche _____ es zwischen diesem und ihrem _____ Lesen gibt. In Aufgabe 3 sollen die Lernenden dann erkennen, dass ihr fremdsprachiges Lesen durch einen _____ von Lesestrategien aus ihrer _____ erleichtert werden kann.

Nach diesen Aufgaben zur Bewusstmachung wird dann in Aufgabe 4 a und b eine Simulation vorgenommen: Die Lernenden sollen versuchen, beim Lesen eines Artikels die gleichen Strategien in der _____ zu verwenden, die sie auch beim Lesen in ihrer _____ benutzen: Sie lesen den Titel eines Artikels und stellen dabei _____ an und bilden _____, wie der _____ des dazugehörigen Artikels aussehen könnte. Auch diese Simulation dient dem Zweck, dass die Lernenden erfahren können, dass ein _____ von Strategien aus der _____ in die _____ ihnen beim Verstehen von Texten helfen kann.

Zusammenfassung

Lernende haben die Möglichkeit, ihr Lesen, Hören und Hör-Sehen auf jeder Niveaustufe durch den Einsatz sinnvoller Strategien positiv zu beeinflussen. Will man die rezeptiven Fertigkeiten Lesen, Hören und Hör-Sehverstehen im Unterricht fördern, ist es wichtig, Strategien bewusst zu machen und neue Strategien zu vermitteln. Dies kann durch den Einsatz von angeleiteten Aktivitäten geschehen, die den Einsatz von Strategien fördern.

Zu solchen angeleiteten Aktivitäten kann es auch gehören, Lernende zum Einsatz von Lese-, Hör- und Hör-Sehstilen aufzufordern, die den Einsatz effektiver Strategien fördern oder auch das Einsetzen ineffektiver Strategien verhindern. Dazu erfahren Sie im nächsten Teilkapitel mehr.

3.3.3 Lese-, Hör- und Hör-Sehstile

Oben hatten wir das Problem angesprochen, dass Anfängerinnen und Anfänger Texte häufig Wort für Wort lesen. Ihr Leseprozess ist deshalb häufig sehr verlangsamt und manchmal ineffektiv. Um mit den Lernenden an diesem Problem zu arbeiten, kann es hilfreich sein, ihnen bewusst zu machen, dass es verschiedene Vorgehensweisen gibt, einen Text zu verstehen. Diese Vorgehensweisen setzen sie beim Lesen in ihrer Erstsprache selbstverständlich ein.

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie

- erkennen, wie das Anwenden verschiedener Stile den Lernenden helfen kann, mit bestimmten Schwierigkeiten beim Lesen auf Anfängerniveau besser umgehen zu können,
- wissen, welche Lese-, Hör- und Hör-Sehstile es gibt.

Lese-, Hör- und Hör-Sehstile bestimmen, wie man einen Text aufnimmt oder rezipiert. Die Rezeptionsstile hängen sowohl von den Vorkenntnissen, von der Textsorte als auch von den Interessen und Absichten der Rezipientinnen und Rezipienten ab: So liest man einen Prosatext anders als einen Werbeprospekt oder eine Fahrkarte. Den Verkehrsnachrichten oder Durchsagen auf dem Bahnhof hört man anders zu als einer Radioreportage, deren Thema man sehr interessant findet.

Lernenden diese Stile bewusst zu machen und mit ihnen zu üben, sie anzuwenden, ist aus zwei Gründen sinnvoll:

- Lernende erkennen, dass sie Texte auch schon als Anfängerin und Anfänger auf verschiedene Art und Weise lesen können. Je nach Leseziel kann man an einem Text verschiedene Lese-, Hör- und Hör-Sehstile anwenden: Dies entspricht dem natürlichen Lesen, bei dem man z.B. einen Zeitungstext zunächst nur überfliegt, um zu sehen, ob er interessant ist, und den man dann in einem zweiten Durchgang erst genauer liest.
- Das bewusste Anwenden der Rezeptionsstile kann außerdem helfen, mit bestimmten Schwierigkeiten besser umzugehen: Die explizite Aufgabe, einen Text nur überfliegend zu lesen, kann den Lernenden helfen, mehr „Mut zur Lücke“ zu entwickeln, da sie erkennen, dass sie auch dabei bestimmte Informationen des Textes verstehen und den Gesamtzusammenhang vielleicht sogar besser erfassen können. Man hilft den Lernenden damit bei der Übertragung hilfreicher erstsprachlicher Lese-, Hör und Hör-Sehstrategien in die Fremdsprache.

Sie sehen nun drei Sequenzen einer Unterrichtsstunde, in der die Lehrerin mit den Lernenden einen Hörtext bearbeitet. Dabei werden verschiedene Hörstile angewendet. Es geht im Hörtext um das Thema Nachbarschaft. Zunächst sammelt die Lehrerin mit den Lernenden in einem Brainstorming Wörter rund um das Thema. Anschließend stellt sie drei Aufgaben, mit denen jeweils ein bestimmter Hörstil geübt wird.

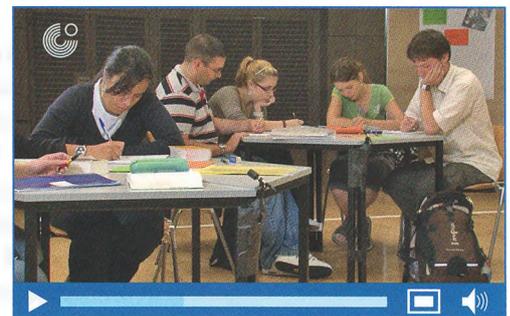
Hier sind die Informationen zu der Unterrichtssituation, aus der die drei Sequenzen stammen:

Ort, Jahr	Goethe-Institut München, 2008
Zielgruppe	Erwachsene auf B2.1
Lehrkraft	Ulla Helling
Lernziel	Die Lernenden können einen Hörtext zum Thema Nachbarschaft verstehen.
Lernmaterial	<i>Mittelpunkt B2</i>

Sehen Sie die Sequenzen 2, 3 und 4 von Goethe-Institut München.

a) Auf welche Art und Weise müssen die Lernenden in den drei Sequenzen jeweils zuhören, um die Aufgabe lösen zu können? Kreuzen Sie jeweils die richtige Lösung an.

Bei Sequenz 3 und 4 reicht es wahrscheinlich, wenn Sie nur die Arbeitsanweisung der Lehrerin hören.



Sequenz	Hörstil 1 (detailliert): Die Lernenden müssen den Inhalt des Hörtextes möglichst vollständig erfassen.	Hörstil 2 (kursorisch): Die Lernenden müssen beim Hören nur erkennen, welche Themen überhaupt genannt werden. Sie müssen keine Details verstehen.	Hörstil 3 (selektiv): Die Lernenden müssen beim Hören nur bestimmte Informationen des Hörtextes erfassen.
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- b) Beschreiben Sie nun jeweils eine reale Situation, in der man auf die drei Arten und Weisen hört.

Hörstil 1

Reale Situation:

Hörstil 2

Reale Situation:

Hörstil 3

Reale Situation:

**Stile beim Lesen,
Hören und Hör-Sehen**

Lernende können einen globalen bzw. kursorischen Lese-, Hör- oder Hör-Sehstil einsetzen, um sich einen ersten Eindruck zu verschaffen und das Thema oder die Hauptinformationen des jeweiligen Textes zu verstehen. Diesen Stil setzt man z.B. häufig ein, wenn man Zeitung liest und erst einmal die wichtigsten Informationen auf der ersten Seite überfliegt. Auf Details achtet man bei einem solchen Lesen nicht. Das war z.B. in Aufgabe 43 im ersten Ausschnitt (Sequenz 2) der Fall.

Ein zweiter wichtiger Stil ist das selektive oder selegierende Hören oder Lesen. Dabei geht es darum, nur bestimmte Informationen zu verstehen. Alle anderen werden ignoriert. Dieser Stil wird von Lernenden häufig eingesetzt, wenn Detailfragen zu einem Text gestellt werden: Die Lernenden suchen dann nur nach den zu findenden Informationen und ignorieren den Rest des Textes. Diesen Hörstil sollten die Lernenden im dritten Ausschnitt (Sequenz 4) des Unterrichts anwenden.

Dann gibt es noch das detaillierte Lesen, Hören oder Hör-Sehen. Hierbei wird versucht, den jeweiligen Text bzw. alle Informationen, die dieser gibt, möglichst vollständig zu erfassen. Ein Beispiel dafür haben Sie in Aufgabe 38 gesehen und in Aufgabe 43 im zweiten Ausschnitt (Sequenz 3).

Die Beispiele aus dem Unterricht haben auch gezeigt, dass man mit Lernenden verschiedene Lese-, Hör- und Hör-Sehstile an einem Text üben kann: Für verschiedene Durchgänge werden unterschiedliche Ziele benannt; um diese zu erreichen, müssen die Lernenden unterschiedliche Stile anwenden. Auf diese Weise wird auch deutlich gemacht, wie wichtig eine flexible Verwendung von Stilen und Strategien ist.

Zusammenfassung

Je nach Rezeptionsabsicht und Textsorte kann man beim Lesen, Hören und Hör-Sehen verschiedene Rezeptionsstile einsetzen: Man kann beim Lesen, Hören und Hör-Sehen global, selektiv oder detailliert rezipieren. Das Üben dieser Stile kann den Lernenden dabei helfen, ihr Lesen, Hören und Hör-Sehen je nach Text und Absicht anders zu gestalten. Sie können durch die Anwendung bestimmter Stile außerdem lernen, mit bestimmten Schwierigkeiten, die vor allem auf Anfängerniveau auftauchen, besser umzugehen. Sowohl die Anwendung von Strategien als auch das gezielte Einsetzen eines bestimmten Rezeptionsstils kann man durch bestimmte Aufgaben anregen und fördern. Im nächsten Kapitel werden Sie sich gezielt mit möglichen Aufgaben zur Unterstützung des Lesen-, Hör- und Hör-Sehverstehens auseinandersetzen.

3.3.4 Aufgaben zur Förderung des Lese-, Hör- und Hör-Sehverstehens

Nun kommen wir im letzten Schritt dieses Kapitels zu verschiedenen Aufgaben, durch die man sowohl Strategien zum Lesen, Hören und Hör-Sehverstehen als auch den Einsatz verschiedener Rezeptionsstile gezielt fördern kann.

Ziel dieses Teilkapitels ist,

- dass Sie wissen, nach welchen Kriterien man Aufgaben zum Textverstehen ordnen kann,
- dass Sie erkennen, welche Ziele die jeweiligen Aufgaben haben und welche Strategien und/oder Rezeptionsstile durch die Aufgaben geübt werden.

Ziele von Aufgaben

Häufig werden **Aufgaben** zum Textverstehen in „vor-während-nach“-Aufgaben unterteilt. Die Aufgaben werden hierbei nach dem Zeitpunkt ihres Einsatzes geordnet. Auch wenn Sie auf diese Einteilung immer wieder stoßen werden, da viele Lernmaterialautorinnen und -autoren sie verwenden, kann man sie durchaus kritisch sehen: Über die jeweilige Zielsetzung der Aufgabe sagt diese Einteilung nichts aus, obwohl diese für jede Lehrkraft zentral sind. Vor allem die Kategorie „während“ umfasst Aufgaben und Übungen mit völlig unterschiedlicher Zielsetzung. Die meisten Aufgaben, die Lernende z.B. beim Lesen eines Textes bearbeiten, sollen ihnen beim Verständnis des Textes helfen. Manchmal wird aber auch schon während des Lesens das Verständnis der Lernenden geprüft. Gleichzeitig werden „während“-Aufgaben beim Hören und Hör-Sehen häufig gar nicht wirklich während des Hörens und Hör-Sehens ausgeführt, sondern erst im Anschluss daran.

Uns erscheint es deshalb sinnvoller, Aufgaben nach den Zielen zu ordnen, zu denen sie eingesetzt werden. Wir unterscheiden zwischen Aufgaben,

- die das Textverstehen vorbereiten, indem sie Vorwissen aktivieren oder erweitern,
- die das Verstehen unterstützen,
- und die zu einer (weiterführenden oder vertiefenden) Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen.

Auf Aufgaben mit diesen Zielen werden Sie in Lehrwerken bei der Bearbeitung von Texten immer wieder stoßen, wobei es natürlich Variationen gibt und nicht immer alle Aufgabentypen vorhanden sind.

Beschäftigen Sie sich nun genauer mit Aufgaben, die das Verstehen vorbereiten und unterstützen sowie mit Aufgaben, die die Beschäftigung mit den Textinhalten weiterführen oder vertiefen.

Sehen Sie sich zunächst die beiden Lehrwerksauszüge an:

Leseverstehen

13 Klären Sie in Ihrer Lerngruppe folgende Begriffe:

- e Teilzeitarbeit
- e Ganztagsbeschäftigung
- Rollenvorstellungen
- r Rollentausch
- egalitäre Vorstellungen (Egalität = Gleichheit)
- r Widerstand, "e



Material 23

12 Leben in der Großfamilie



- a Hör die Einleitung des Interviews und füll den Steckbrief aus.
- b Was meint ihr: Wie ist Florians Leben? Sammelt eure Ideen. Das hilft beim Weiterhören.

Name: Florian Löschner

Alter: ?

Klasse: ?

Geschwister: ?

Platz in der Familie: ?



Eltern haben weniger ...

es ist immer viel los

Großfamilie



Team Deutsch 2, S. 55.

Aufgabe 44



Sehen Sie sich Aufgabe 13 aus dem Lehrwerk *Leselandschaft* (Material 22) und 12b aus dem Lehrwerk *Team Deutsch* (Material 23), an. Welche Funktionen haben die Aufgaben im Detail? Notieren Sie in der Tabelle.

Aufgabe	Funktionen der Aufgaben
13 aus <i>Leselandschaft</i> , S. 86 (Material 22)	
12b aus <i>Team Deutsch</i> , S. 55 (Material 23)	

vorbereitende Aufgaben

Sehr häufig dienen die vorbereitenden Aufgaben der Vorentlastung von Vokabeln. Manchmal dürfen die Lernenden das Wörterbuch zu Hilfe nehmen, manchmal werden sie aufgefordert, neue Wörter zu entschlüsseln: Aufgabe 13 aus dem Lehrwerk *Leselandschaft* (Material 22) ist z.B. eine Aufgabe zur Vorentlastung, bei der nicht die Lehrkraft die Bedeutung der unbekannt Wörter vorgibt, sondern bei der die Lernenden sie sich gegenseitig erklären sollen. In Lehrwerken wird das Verstehen eines Textes zum Teil auch vorentlastet, ohne dass Aufgaben eingesetzt werden, z.B. indem bestimmte Vokabeln vor dem Rezipieren eines Textes eingeführt werden. Auch für dieses Vorgehen gibt es durchaus Gründe; ein Vorgehen, das die Lernenden stärker aktiviert, ist aber sicherlich in den meisten Fällen wünschenswerter.

Durch die vorbereitenden Aufgaben soll außerdem das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden. Für die Aktivierung des Vorwissens werden nicht nur Anregungen in sprachlicher Form, sondern häufig auch Bildinformationen genutzt. Es geht also bei dem Vorwissen nicht nur um ein Vokabelwissen, Grammatikwissen oder überhaupt faktisches Wissen. Auch Haltungen, Erfahrungswissen und Emotionen können und sollen aktiviert werden. Die Aktivierung erfolgt häufig dadurch, dass man die Lernenden auffordert, Vermutungen zum Text anzustellen.

Gerade bei der Arbeit mit Hörtexten sind Vorentlastungen in dieser, aber auch noch in einer anderen Form sehr wichtig: Vor dem Hören sollte man zunächst gemeinsam und individuell die Arbeitsanweisung zum Text lesen, damit sichergestellt ist, dass sie verstanden wurde. Während des Hörens sind die Lernenden verständlicherweise mit dem Hören beschäftigt, dass es für sie eine Überforderung darstellt, sich erst intensiver damit zu beschäftigen, was sie eigentlich während des Hörens oder direkt im Anschluss daran machen sollen.

Aufgaben, die das Verstehen unterstützen

Wir kommen jetzt zum nächsten Aufgabentyp, den Aufgaben, die das Verstehen unterstützen. Während das Aufgabenspektrum bei den vorbereitenden Aufgaben überschaubar ist, sind die unterstützenden Aufgaben sehr variantenreich. Dies liegt auch daran, dass es zahlreiche Lesestrategien gibt, die Lernende einsetzen können, um Texte (besser) zu verstehen, und dass deren Gebrauch durch Aufgaben angeregt werden soll.

Lesestrategien

Aufgaben in Lehrwerken, die das Verstehen unterstützen sollen, dienen häufig dem Training der folgenden Strategien:

- **unbekannte Wörter mithilfe des Kontexts entschlüsseln:** Die Lernenden nutzen den Kontext, um ein unbekanntes Wort verstehen zu können.
- **Schlüsselwörter erkennen:** In jedem Text gibt es Wörter, die besonders wichtig zum Verständnis des Textes sind; diese nennt man Schlüsselwörter. Wenn Lernende diese Wörter verstehen, dann können sie meist auch den groben Inhalt des Textes verstehen.
- **Zwischenüberschriften zur Orientierung nutzen:** In dieser Einheit sollen Ihnen die Zwischenüberschriften am Rand helfen, komplexere Textabschnitte besser zu verstehen. Sein eigenes Lesen kann man unterstützen, wenn man für sich selbst solche Zwischenüberschriften an den Rand schreibt: Man wird dadurch gezwungen, die wichtigen Informationen herauszufiltern.
- **wichtige Informationen im Text erkennen und von unwichtigeren Informationen abgrenzen:** Jeder Text enthält wichtigere und unwichtigere Informationen. Wenn Lernende die wichtigen Informationen erkennen und versuchen, diese zu verstehen, wird ihr Lesen ökonomischer. Trotzdem verstehen sie die Hauptaussagen des Textes.
- **Vermutungen zum Inhalt des Textes anstellen:** Beim Lesen von Texten stellen wir permanent Vermutungen oder Hypothesen auf. Wir lesen die Überschrift und vermuten, worum es in einem Text geht. Wir lesen ein unbekanntes Wort und lesen weiter, um vielleicht eine Erklärung dafür im Text zu bekommen usw.
- **Vermutungen überprüfen:** Manchmal führt uns die Überschrift auf eine falsche Fährte und man merkt erst beim Lesen, dass der Text in eine ganz andere Richtung geht, als man nach dem Lesen der Überschrift vermutet hatte. Deswegen gehört es auch zum Lesen, dass man die Vermutungen, die man anstellt, immer wieder überprüft.
- **inhaltliche Struktur des Textes nachvollziehen und visualisieren:** Um die Struktur eines Textes besser zu verstehen, kann es helfen, diese visuell abzubilden. Sie haben diese Strategie in der Aufgabe 38 c) selbst angewendet. Allerdings wird diese Aufgabe nur selten in offener Form gestellt. Meistens wird eine Visualisierung vorgegeben, die Lernenden müssen diese nicht selbst entwickeln.
- **W-Fragen an den Text stellen:** Mithilfe von allgemeinen W-Fragen (Wer?, Was?, Wann?, Wo?, ...) lassen sich häufig zentrale Informationen aus Texten einordnen und der Gesamtzusammenhang schnell erfassen. W-Fragen sind häufig in Aufgaben in Lehrwerken zu finden, aber es ist auch sinnvoll, sie selbst an einen Text zu stellen. Konkrete Fragen an einen Text, wie z.B. „Was ist der Appetitkiller Nummer 1 bei Kindern?“ dienen eher dazu, spezielle Informationen herauszufiltern und prüfen das Detailverstehen, statt das Gesamtverständnis des Textes zu unterstützen.
- **Vorwissen mit neuen Informationen verbinden (Elaboration):** Beim Anstellen von Vermutungen, aber auch beim Verstehen von Wörtern, Sachverhalten, Metaphern usw. hilft uns unser Vorwissen; dafür müssen wir es aber mit dem neuem Wissen verbinden.
- **Lesestrategien bewusst machen:** Wenn man sich bewusst ist, welche Strategien beim Lesen helfen können, dann kann man flexibler mit ihnen umgehen und sie gezielter einsetzen, um das Verstehen zu fördern.

Damit Sie einen Eindruck davon bekommen, was alles möglich ist, um Ihre Lernenden beim Verstehen von Texten zu unterstützen, sehen Sie sich nun fünf verschiedene Auszüge aus Lehrbüchern an und untersuchen dann in der nächsten Aufgabe, welche Strategien die Aufgaben anregen. Hier sind zunächst die Lehrwerkauszüge:



- 3.3 Der Zeitungsartikel gibt Informationen über das Lieblingsessen von Kindern in Deutschland. Was mögen sie gern oder nicht gern? Unterstreichen Sie alle Wörter für Speisen in dem Artikel. Machen Sie eine „Hitliste“. Vergleichen Sie mit Ihren Hypothesen von 3.2.

Material 24

Was Kinder mögen: Am liebsten Pommes

Hamburg (AP). Jetzt wissen es alle: Kinder essen am liebsten Pommes frites. Das Magazin «Eltern» hat 2110 Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 14 Jahren gefragt, was sie am liebsten essen und was sie nicht mögen. An erster Stelle stehen Pommes frites. An zweiter Stelle folgen Spaghetti. Danach kommen auf den Plätzen 3 und 4 Pizza und Hamburger. Auf Platz 5 stehen

Süßigkeiten (Schokolade, Gummibärchen, Eis und Kuchen). Hähnchen sind auf Platz 6. Der Appetitkiller Nummer 1 ist Leber. Danach folgen auf der Negativ-Liste Knoblauch, Hirn und Haferbrei. So wie Tanja (11) sagen viele: „Pommes in der Tüte und ein großes Eis, das sind meine Favoriten.“ Frank (12) sagt: „Ich habe drei Hits: Pizza, Hamburger und Spaghetti.“

Material 25

Idiomatische Redewendungen

5. Versuchen Sie, folgende umgangssprachliche Ausdrücke aus dem Kontext zu erklären.
- Frauen sind *Weltmeister* im Zuspätkommen. (Z. 31)
 - Frauen sind *Quasselstrippen*. (Z. 37)
 - Sie plaudern *über Gott und die Welt* und *tuscheln* gern. (Z. 44/45)
 - Frauen *haben nah am Wasser gebaut*. (Z. 47)
 - Frauen *vergießen* mehr *Tränen* als Männer. (Z. 48)
 - Sehr viele Autounfälle *gehen auf das Konto* der Männer. (Z. 66)

Material 26

20 Hypothesen helfen lesen

Es ist hilfreich, während des Lesens Hypothesen (Vermutungen, Ideen, Spekulationen) darüber zu entwickeln, wie es weitergeht. Wir benutzen dazu unser „Weltwissen“, das wir mitbringen, aber auch Informationen aus dem Text. Probieren Sie es aus. Lesen Sie nur bis zum * und decken Sie den Rest des Textes mit einem Blatt Papier oder einem Lesezeichen ab.

- A Das Värmland ist eine wundersame Landschaft im Westen Schwedens. Es gibt dort glasklare Seen und unermessliche Wälder, reine Luft und Stille, hölzerne Häuschen, die sich im Wasser spiegeln, kleine bunte Städte mit vielen freien Parkplätzen. Es gibt keine Industrie, wenig Verkehr und auch nicht sonderlich viele Menschen. Aber es gibt viele, viele Elche. Das wird jedenfalls behauptet und bis jüngst habe ich es auch geglaubt.

Decken Sie die folgenden Textteile ab. Wie geht es weiter?

Der Autor wird auf seiner Reise erfahren, dass die Elche langsam aussterben.
Es gibt gar keine Elche.
Es ist erfolglos, Elche zu jagen.

...

*

- B Jawohl, im Värmland leben erheblich mehr Elche als Menschen, sagte man ruhig. Vor allem eine Elchmutter, die ihre Jungen hütet, könne beim Anblick ei-

A
B
C

Leselandschaft, S. 19.

Material 27

- 8 Die Zeitschrift „PZ – Wir in Europa“ stellte 1995 türkische Biografien in Deutschland vor. Express-Strategie: Überfliege die Texte 1 und 2 (S. 23/24) und beantworte die W-Fragen: Wer? Wie alt? Wo? Woher?

Text 1



Selda Öztürk ist 18 Jahre alt und lebt seit 1990 in der Bundesrepublik Deutschland. Sie hat in Köln die Hauptschule besucht – mit viel Erfolg, denn heute lernt sie weiter im Gymnasialzweig einer Gesamtschule.

PZ: Fühlst du dich als Deutsche oder als Türkin?

Keine Ahnung. Ich weiß nicht so recht. Eigentlich fühle ich mich als Europäerin.

PZ: Hast du Vorbilder?

Ja, Atatürk, weil er vieles in der Türkei verändert hat.

PZ: Was können die Deutschen von den Türken lernen und umgekehrt

die Türken von den Deutschen?

Die Deutschen sollten von den Türken die Warmherzigkeit übernehmen. Oft fühle ich mich fremd, wenn ich mich mit deutschen Mitschülern unterhalte. Die Türken könnten bei der Kindererziehung viel von den Deutschen lernen. Deutsche Kinder sind viel freier erzogen und dürfen viel mehr. Die Eltern sind nicht so streng wie in türkischen Familien. Mein Vater würde nicht erlauben, dass ich einen festen Freund hätte oder allein in die Disco ginge ...

sowieso 3, S. 23.

- 16 Ergänzen Sie die Textkarte auf Seite 89 mit Informationen aus dem Zeitungsartikel.
- 17 Schreiben Sie eine Zusammenfassung des Textes auf der Basis Ihrer Textkarte.

LeseLandschaft, S. 88.

Textkarte

Veränderung im Rollenverständnis

Frauen:

Männer:

Studie

Ziele der Studie:

Ergebnisse der Studie:

Wie viele Männer die Rolle tauschen: _____

Wie sie leben: _____

Ihre Beweggründe: _____

a) _____

LeseLandschaft, S. 89.

Aufgabe 45

Sehen Sie sich die Arbeitsanweisungen zu den Aufgaben aus den fünf Lehrwerken (Material 24–28) an. Welche Lesestrategien sollen in den Aufgaben geübt werden? Kreuzen Sie an (pro Aufgabe können meistens mehrere Strategien geübt werden).

1. Den Kontext zur Entschlüsselung unbekannter Wörter nutzen
2. Auffinden spezifischer Informationen (selektives Lesen)
3. Abgrenzung von wichtigen und unwichtigen Informationen
4. Vermutungen zum Textinhalt anstellen
5. Vermutungen überprüfen
6. Inhaltliche Struktur des Textes nachvollziehen und gegebenenfalls visualisieren
7. Fragen zum Text beantworten
8. Lesestrategien bewusst machen

Material	Strategien							
	1	2	3	4	5	6	7	8
24 <i>eurolingua</i>	<input type="checkbox"/>							
25 <i>Unterwegs</i>	<input type="checkbox"/>							
26 <i>Leselandschaft, S. 19</i>	<input type="checkbox"/>							
27 <i>sowieso</i>	<input type="checkbox"/>							
28 <i>Leselandschaft, S. 88/89</i>	<input type="checkbox"/>							

Sie haben sich durch eine beachtliche Menge von Aufgaben gekämpft! Anders wäre es aber nicht möglich gewesen, Ihnen auch nur einen Eindruck von der Vielfalt der Aufgaben zu geben, die während des Lesens gestellt werden können. Bevor wir zum nächsten Aufgabentyp kommen, den weiterführenden und vertiefenden Aufgaben, möchten wir kurz zwei Aspekte ausführen, die uns im Zusammenhang mit den unterstützenden Aufgaben noch wichtig erscheinen: Das ist zum einen der häufig eingesetzte Aufgabentyp „Fragen zum Text“ und das sind zum anderen die unterstützenden Aufgaben zum Hör- und Hör-Sehverstehen.

Aufgabentyp „Fragen zum Text“

Wie Sie bestimmt selbst wissen, ist einer der häufigsten Aufgabentypen das Stellen von Fragen zum Text. Leider werden mit den Fragen häufig eher Details abgefragt. Den Lernenden wird damit nicht geholfen, ein Gesamtverständnis des Textes zu entwickeln. Besser ist es, die Lesenden selbst Fragen an den Text stellen und diese beantworten zu lassen. Dies entspricht am ehesten einem Lesen in der Erstsprache und bereitet die Lernenden am besten auf authentische Lesesituationen vor. In einer solchen Situation im wirklichen Leben müssen sie auch zunächst ihr Leseinteresse festlegen, bevor sie dann den Text im Hinblick auf dieses Leseinteresse lesen (siehe hierzu ausführlicher Westhoff 1997, S. 19).

unterstützende Aufgaben zum Hör- und Hör-Sehverstehen

In unseren Beispielen stand meist die Förderung der Lesekompetenz im Mittelpunkt. Häufig werden aber die gleichen oder ähnliche Aufgabentypen auch bei Hör- und Hör-Sehtexten angeboten, da man viele Strategien sowohl für das Verstehen von schriftlichen Texten als auch von Hörtexten und Hör-Sehtexten nutzen kann. Abweichungen finden Sie dort, wo die Aufgaben und Lernaktivitäten dem jeweiligen Medium und seinen Besonderheiten angepasst werden oder wo gezielt Hör- und Hör-Sehstrategien geübt werden sollen:

- Bei Hörtexten oder Hör-Sehtexten werden die Lernenden häufig aufgefordert, während des ersten Hörens Notizen zu machen. Bei diesen Notizen können die Lernenden auch näher spezifizieren: z.B. A. Bei dieser Information bin ich mir sicher, ich habe sie richtig verstanden zu haben. B. Das glaube ich, verstanden zu haben. C. Dieses Wort habe ich nicht verstanden, halte ich aber für wichtig.

- Vor dem zweiten Hören können unbekannte Wörter nachgeschlagen werden und anhand der Notizen kann geplant werden, auf welche Informationen die Aufmerksamkeit beim zweiten Hören gezielt gelenkt wird, um nun auch Informationen zu verstehen, die beim ersten Hören nicht richtig verstanden wurden.
- Häufig wird Lernenden auch die Aufgabe gestellt, während des Hörens eines Textes Bilder gemäß der im Text erzählten Geschichte anzuordnen oder einen Lückentext zu vervollständigen. Damit kann das Verstehen durch die visuellen Hilfen (Bilder) oder die Texthilfen (Lückentext) unterstützt oder auch überprüft werden.
- Bei der Arbeit mit Filmen bietet es sich z.B. an, die beiden Informationskanäle Bild und Ton in den Aufgaben didaktisch zu nutzen, indem man sie zuerst gesondert betrachten lässt: Lernende sehen den Film also zunächst ohne Ton oder ohne Bild und stellen Vermutungen über seinen Inhalt an. Gleichzeitig kann man sie auch über ihre jeweiligen Rezeptionsprozesse reflektieren lassen, um ihnen bewusst zu machen, dass die Kanäle Bild und Ton das Verstehen in unterschiedlicher Weise unterstützen.

weiterführende und vertiefende Aufgaben

Die weiterführenden und vertiefenden Aufgaben dienen streng genommen gar nicht mehr der Unterstützung des Verstehens von Texten, sondern verfolgen andere und/oder darüber hinausgehende Ziele. Man benutzt die neuen Informationen, die man durch das Lesen, Hören oder Hör-Sehen gewonnen hat, und auch die schon bekannten Informationen als Impuls für weiterführende Diskussionen, kreative Aufgaben usw. Wenn man neue Informationen aus dem Text mit dem eigenen Vorwissen verknüpft (Elaboration), geht es zwar zunächst um das Verstehen; diese Aufgaben dienen aber häufig dazu, die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben zu fördern. Solche Formen der **Anschlusskommunikation** runden damit die Bearbeitung des Textes ab.

Ein Beispiel dafür ist die folgende Arbeitsanweisung zu einem Artikel zum Thema Ehrenamt:

6 Und bei Ihnen? Welche Bedeutung hat ein Ehrenamt im beruflichen Kontext?

Bei uns sehen Arbeitgeber das gern.

Sie haben nun anhand von konkreten Beispielen aus Lehrwerken eine Reihe von typischen Aufgaben kennen gelernt, die das Verstehen vorbereiten und unterstützen. Außerdem kennen Sie nun auch weiterführende und vertiefende Aufgaben. Nicht immer werden Ihnen die in Ihrem Lehrwerk zu den Texten angebotenen Aufgaben für Ihre Lerngruppe ausreichend oder sinnvoll erscheinen. Dann müssen Sie selbst überlegen, wie sie z.B. den Text vorentlasten, Verstehensprozesse für reale Situationen trainieren oder eine Anschlusskommunikation anregen können.

Zu diesem Zweck und in Vorbereitung auf das nächste Teilkapitel, in dem es um das Didaktisieren von Texten geht, wollen wir Ihren Blick nun direkt auf die Lernaktivitäten lenken, mit denen man das Leseverstehen von Lernenden unterstützen kann. Wir möchten Sie bitten, einmal selbst Lernaktivitäten zu entwickeln. Dies kann Ihnen später helfen, zusätzlich zu dem Angebot in Ihrem Lehrwerk Lese-, Hör- oder Hör-Sehtexte zu suchen und diese zu didaktisieren. Dabei müssen Sie Ihren Lernenden auch durch Aufgaben bei ihrem Verständnis der Texte helfen. Achten Sie darauf, die Lernenden durch die Lernaktivitäten zur Verwendung von (bestimmten) Strategien zu veranlassen.

Aufgabe 46



Entwickeln Sie mögliche Lernaktivitäten für die verschiedenen Lernziele.

- a) Vervollständigen Sie die nachfolgende Tabelle. Natürlich können Sie auch mehrere Lernaktivitäten für ein Lernziel eintragen.

Lernziel	mögliche Lernaktivität
Bedeutung von Textkonnektoren kennen	einen zerschnittenen Text zum Ausgangstext zusammensetzen
Vermutungen über den generellen Inhalt oder über Details eines Textes anstellen können	
wichtige Informationen im Text erkennen	
Vorwissen zum Thema aktivieren können	
dem Text selektiv Informationen entnehmen können	

- b) Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus.

Zusammenfassung

In diesem Teilkapitel haben wir Ihnen Aufgaben vorgestellt, die Lernende dabei unterstützen sollen, Lese-, Hör- und Hör-Sehtexte auf Deutsch verstehen zu können. Für die Förderung der Rezeption von Texten gibt es viele verschiedene Aufgaben und Übungen, die häufig nach den Kriterien „vorher-während-nachher“ eingeteilt werden. Sinnvoller ist es, Aufgaben nach ihren Zielen zu ordnen. In diesem Sinne kann man die Aufgaben einteilen in das Verstehen vorbereitende und unterstützende Aufgaben sowie in weiterführende und vertiefende Aufgaben.

In Lehrwerken kommt es häufig vor, dass Texte eher als Lerntexte eingesetzt werden. Sie haben dann das Ziel, sprachliche und grammatische Phänomene einzuführen. Die Vermittlung und Förderung grundlegender Verstehenskompetenzen kommt dabei zu kurz. Ein bewusstes Training von Strategien zum Leseverstehen ist deshalb sinnvoll, damit Lernende Texte auch außerhalb des Unterrichts lesen und verstehen können.

Literatur zum Weiterlesen

In Einheit 4 *Aufgaben, Übungen, Interaktion von Deutsch Lehren Lernen* (Funk u.a. 2004) können Sie mehr über das Potenzial lesen, das Aufgaben beim Sprachenlernen entfalten können. Am Beispiel der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben werden dort Wege aufgezeigt, wie durch Aufgaben die Kompetenzen aufgebaut werden können, die Lernende für flüssiges Schreiben und Sprechen brauchen.

Wir kommen nun zum letzten Thema dieses Kapitels: zur Didaktisierung landeskundlicher Texte.

3.4 Landeskundliche Texte didaktisieren

Während es in den vorangehenden Teilkapiteln darum ging, wie man ergänzende Texte zur Landeskunde finden und wie man Lernende beim Verstehen von Texten unterstützen kann, gehen wir nun der Frage nach, wie man als Lehrkraft mit gefundenen, authentischen Materialien im Unterricht umgehen kann. Dabei steht wiederum landeskundliches Material im Fokus.

Am Ende des Teilkapitels

- ist Ihnen bewusst, was mit Didaktisierung eines Textes gemeint ist,
- wissen Sie, welche Überlegungen vor der Didaktisierung eines Textes wichtig sind,
- haben Sie eine Idee davon bekommen, wie Sie landeskundliche Texte im Hinblick auf verschiedene Lernziele und auf Ihre Lerngruppe didaktisieren können.



Wahrscheinlich ist Ihnen der Begriff der Didaktisierung bereits häufiger begegnet, wir haben ihn auch schon mehrfach in dieser Einheit verwendet. Gerade weil man diesen Begriff so häufig liest und vielleicht auch selbst benutzt, wollen wir Sie bitten, zunächst einmal zu überlegen, was man eigentlich damit meint.

Was meint man eigentlich, wenn man von der Didaktisierung eines Textes spricht?

a) Definieren Sie den Begriff.

b) Wie kann man bei einer Didaktisierung vorgehen, die es den Lernenden ermöglichen soll, einem Text Informationen zu entnehmen? Notieren Sie einige Schritte, die Teil einer Didaktisierung eines landeskundlichen Textes sein könnten.

adaptieren und didaktisieren

Didaktisierungen von (landeskundlichen) Texten können ganz unterschiedlich aussehen. Sie sind vor allem unterschiedlich umfangreich und komplex. Ausschlaggebend hierfür ist meist das Ziel, das man mit dem Einsatz des Textes erreichen möchte, aber z.B. auch die Frage, ob der Text sprachlich an das Niveau der Lernenden angepasst werden muss. Sinnvolle Schritte einer Didaktisierung werden wir Ihnen weiter unten darstellen.

An dieser Stelle wollen wir noch einmal auf den Prozess der **Adaption** zurückkommen, den wir in Teilkapitel 2.6 behandelt haben. Bei der Adaption eines Lehrwerks geht es darum, zusätzliche Lernmaterialien heranzuziehen, wenn Lernmaterial und Lernaktivitäten des Lehrwerks nicht optimal zur Zielgruppe passen, oder Zusatzmaterialien an den Sprachstand Ihrer Lernenden anzupassen. In Kapitel 2.6 haben Sie gesehen, wie Sie mit Lernmaterialien umgehen und diese z.B. in Bezug auf den Wortschatz so verändern können, dass die Lernenden gut mit dem Material arbeiten können. Da haben Sie also das Material selbst verändert. Typische Schritte dafür sind die folgenden:

- Text kürzen (insgesamt oder gezielt hinsichtlich einzelner Informationen),
- Text sprachlich vereinfachen (Wortschatz, Syntax, Grammatikstrukturen usw.),
- Vokabeln vor dem Lesen vorentlasten oder Vokabelhilfen zum Text geben,
- Wörter, Sätze oder Abschnitte hervorheben,
- Bilder, Grafiken, Schaubilder zum Text suchen oder erstellen, die das Verständnis unterstützen,
- die Präsentationsform des Textes verändern, um einen einfacheren Zugang zu ermöglichen (z.B. Zeilen nummerieren),
- Zusatzinformationen zum Text liefern, die das Verständnis erleichtern (z.B. kulturelles Hintergrundwissen).

Eine Adaption eines Textes mit Blick auf die eigene Lerngruppe ist häufig Teil des Didaktisierungsprozesses. Darüber hinaus legen Sie bei der Didaktisierung auch die Aufgaben fest, die Sie zu dem Lernmaterial erstellen. Das Didaktisieren ist also ein umfassenderer Prozess als die Adaption.

Eine gute Didaktisierung kostet Zeit: Lehrbuchautorinnen und -autoren sitzen zum Teil sehr lange daran, einen Text in sinnvoller Weise didaktisch für eine bestimmte Lerngruppe und bestimmte Lernziele aufzubereiten. Sie haben diese Zeit nicht, wollen Ihren Lernenden aber trotzdem als Ergänzung zum Lehrwerk aktuelle Texte bieten? Bei der Didaktisierung von Texten Kompromisse einzugehen, ist völlig in Ordnung. Trotzdem sollte man sich vor dem Einsatz eines authentischen Textes im Unterricht genau überlegen, warum und wie man den Text benutzen will.

Lassen Sie uns das an einem konkreten Beispiel einmal durchspielen. Stellen Sie sich vor, Sie behandeln im Unterricht gerade das Thema Sitten und Gebräuche und wollen mit Ihren Lernenden gerne das Oktoberfest intensiver bearbeiten. Eine interkulturelle Herangehensweise ist Ihnen dabei wichtig. Auf der Suche nach einem geeigneten Text für Ihre Lerngruppe (Jugendliche, Niveau B2) sind Sie im Internet auf den folgenden Text gestoßen und überlegen nun, ob und wie er sich im Unterricht einsetzen lässt.



O'zapft wird. Der Wies'n-Ticker

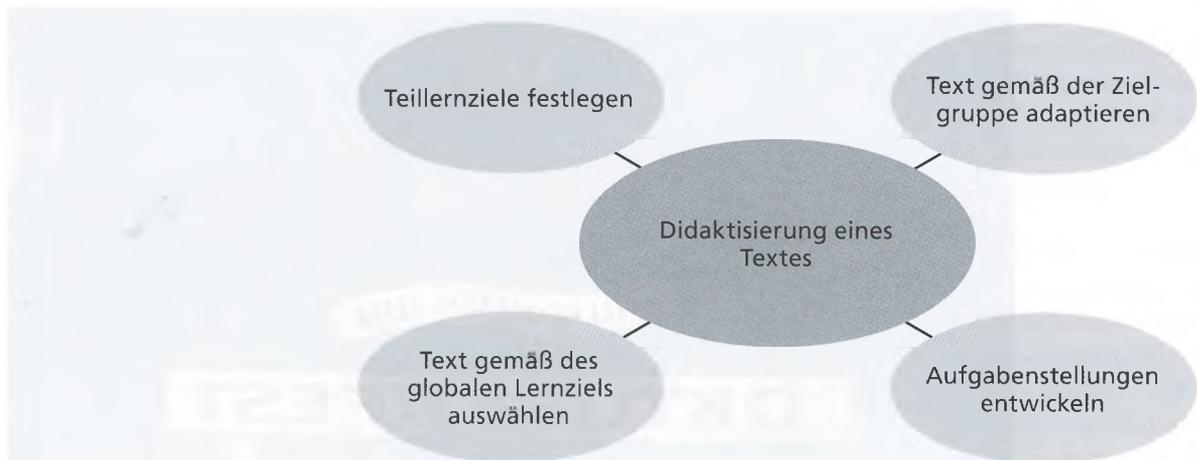
So ziemlich genau in 72 Stunden geht das 174. Oktoberfest los. Und es wird sein wie immer: Der ewige Oberbürgermeister wird anzapfen, der BR wird rund um die Uhr anstrengende Live-Berichte aus dem Bierzelt senden, die Italiener und Australier werden sich gegenseitig zu Promille-Höchstleistungen antreiben, die Nachrichtenspalten der Lokalteile werden um mittlere Körperverletzungen und kuriose Wies'n-Anekdoten bereichert, die Zelte werden jeden Tag noch früher wegen Überfüllung schließen und irgendein Lebensmittel (Ochsen, Türkischer Honig, Bier) wird darin wieder in Rekordmengen verzehrt werden. Über die Stadt wird sich ein sanfter Hauch von gebrannten Mandeln und Erbrochenem legen, die S-Bahnen werden zu fahrenden Müllkippen, die Straßenbahnen tragen kleine Fähnchen und jede Münchnerin und jeder Münchner wird bereitwillig über sein Verhältnis zur Wies'n Auskunft geben: Der eine geht gar nicht und hasst alles; dem nächsten ist es egal, er war zuletzt 1999 auf der Theresienwiese, als es noch Calypso gab; die dritte ist natürlich jedes Jahr mehrmals da und polstert sich schon das Dirndl aus; der vierte ist zugereist und will sich dieses Jahr mal vorsichtig an die Sache rantasten.

(nach: www.goethe.de/z/jetzt/dejart75/dejart75.htm)

Wir wollen Ihnen zunächst kurz darlegen, wie Sie bei Ihrer Didaktisierung vorgehen könnten. Anschließend werden wir Ihnen zeigen, wie eine konkrete Didaktisierung des Textes aussehen könnte.

Zunächst machen Sie sich klar, welche landeskundlichen Ziele Sie erreichen wollen. Dann können Sie einschätzen, ob sich das globale Lernziel, das Sie anstreben, mit dem Text überhaupt erreichen lässt. Erscheint Ihnen der Text nach dieser Einschätzung immer noch geeignet, dann beginnen Sie mit seiner Didaktisierung:

- Entscheidend für Ihr Vorgehen sind die konkreten Teillernziele, die Sie in der jeweiligen Lernsituation mit dem Text erreichen wollten. Sie legen diese deshalb fest.
- Danach schauen Sie sich den Text noch einmal gründlich an, analysieren den Wortschatz und die sprachlichen Strukturen und adaptieren den Text, wenn dies nötig ist.
- Als letztes entwickeln Sie Aufgaben, um das Textverstehen Ihrer Lernenden zu unterstützen und um ihnen beim Erreichen der vorgesehenen Lernziele zu helfen.



Wie könnte eine Didaktisierung zum Thema Oktoberfest nun konkret aussehen?

Beispieldidaktisierung Als globales Lernziel haben Sie folgendes festgelegt: Die Lernenden kennen die verschiedenen Facetten des Oktoberfests in Deutschland und in anderen Ländern.

Für den Einsatz in einer interkulturellen Landeskundeeinheit, die auch Aspekte eines faktischen Landeskundeansatzes integriert, ist der Text aus Ihrer Sicht gut geeignet.

Als Teillernziele haben Sie sich folgende überlegt:

- Die Lernenden sind sich über ihr Wissen zum Oktoberfest bewusst und kennen mehr Details zum Volksfest (z.B. typische Rituale).
- Die Lernenden erkennen den ironischen Stil des Textes und die Perspektive des Autors. Sie können beides an den Strukturen und Redemitteln festmachen (so verstehen sie z.B., welche besondere Rolle den Prognosen im Futur I im Text zukommt).
- Die Lernenden haben Wissen darüber, ob es auch in ihrem und anderen Ländern Oktoberfeste gibt und wie diese aussehen.
- Die Lernenden sind sich ihrer Einstellung zum Oktoberfest oder zu vergleichbaren Festen in ihrem Land bewusst.

Nachdem Sie sich die Teillernziele klar gemacht haben, prüfen Sie den Text genauer. Dabei hilft es, sich die Charakteristika der Textsorte zu verdeutlichen und den Text auf auffällige sprachliche Merkmale hin zu untersuchen. Schauen Sie sich den Wortschatz, die grammatischen Strukturen und den Stil des Textes an (wichtig ist hier z.B. die Ironie). Suchen Sie Wörter, die Ihren Lernenden unbekannt sind, und überlegen Sie, wie Sie damit umgehen wollen. In unserem Text sind beispielsweise die Wörter „O'zapft“ und „Wies'n“ umgangssprachlich und gleichzeitig so markant, dass sie vor dem Bearbeiten des Textes am besten mit der Lerngruppe besprochen werden. Außerdem stehen sie hier für zwei zentrale Aspekte des Oktoberfests, weswegen es wichtig ist, sie z.B. im Rahmen der Vor-entlastung zu klären.

Andere Wörter, die Ihren Lernenden unbekannt sind, lassen sich wahrscheinlich auch aus dem Kontext erschließen und brauchen erst während des Lesens oder nach dem Lesen aufgegriffen zu werden. Ein auffälliges Merkmal dieses Textes ist die Reihung der Sätze, die überwiegend im Futur I formuliert sind. Da diese Struktur unter anderem den ironischen Stil des Textes transportiert, sollte man sie in den Aufgaben aufgreifen.

Nach diesen Vorüberlegungen können Sie mit der konkreten Aufgabengestaltung starten. Dabei sollten Sie Ihre Teillernziele im Auge behalten, aber auch die Lernaktivitäten und Strategien, die das Textverstehen unterstützen sollen. Die Arbeits- und Sozialformen sind natürlich auch wichtig. Sie können sich diese parallel überlegen, oder aber nachträglich berücksichtigen, wenn das Gerüst für die Aufgaben steht. Wie mögliche Arbeitsanweisungen aussehen könnten, sehen Sie auf dem folgenden Arbeitsblatt. In der Anordnung folgen wir unserem bisherigen Prinzip: Wir beginnen mit den das Verstehen vorbereitenden und unterstützenden Aufgaben und beenden die Einheit mit einer weiterführenden Aufgabe.



1. Vorbereitende Aufgabe – Aktiviere dein Vorwissen!

- Was siehst du auf dem Foto?
- Was weißt du über
 - den Ort, an dem dieses Fest stattfindet?
 - die Zeit, zu der man es feiert?
 - das Essen/Trinken?
 - die Festkleidung?
 - Sonstiges?
- Was bedeuten „O'zapft wird“ und „Wies'n“ in der Überschrift?
- Besprich dich mit deiner Lernpartnerin / deinem Lernpartner und tragt eure Ergebnisse in der Klasse zusammen.



2. Unterstützende Aufgabe – Überprüfe deine Hypothesen!

- Lies den Text und notiere, was du zu den folgenden Punkten findest:
 - Essen/Trinken:
 - Transportmittel:
 - Traditionen:
 - Negative Auswirkungen:
- Vergleiche deine Ergebnisse mit euren Notizen aus 1b).

3. Unterstützende Aufgabe – Lies im Detail!

Es gibt vier Typen von Wies'n-Besuchern. Beschreibe sie.

- Typ 1:
Typ 2:
Typ 3:
Typ 4:

4. Unterstützende Aufgabe – Untersuche den Stil des Textes!

Der Autor hat eine ironische Haltung zum Thema eingenommen.

Woran erkennt man das? Unterstreiche im Text.

O'zapft wird. Der Wies'n-Ticker

Sei ziemlich genau in 72 Stunden geht das 174. Oktoberfest los. Und es wird sein wie immer: Der ewige Oberbürgermeister wird anzapfen, der BR wird rund um die Uhr anstrengende Live-Berichte aus dem Bierzelt senden, die Italiener und Australier werden sich gegenseitig zu Promille-Höchstleistungen antreiben, die Nachrichtenspalten der Lokalteile werden um mittlere Körperverletzungen und kuriose Wies'n-Anekdoten bereichert, die Zelte werden jeden Tag noch früher wegen Überfüllung schließen und irgendein Lebensmittel (Ochsen, Türkischer Honig, Bier) wird darin wieder in Rekordmengen verzehrt werden. Über die Stadt wird sich ein sanfter Hauch von gebrannten Mandeln und Erbrochenem legen, die S-Bahnen werden zu fahrenden Müllkippen, die Straßenbahnen tragen kleine Fähnchen und jede Münchnerin und jeder Münchner wird bereitwillig über sein Verhältnis zur Wies'n Auskunft geben: Der eine geht gar nicht und hasst alles; dem nächsten ist es egal, er war zuletzt 1999 auf der Theresienwiese, als es noch Calypso gab; die dritte ist natürlich jedes Jahr mehrmals da und polstert sich schon das Dirndl aus; der vierte ist zugereist und will sich dieses Jahr mal vorsichtig an die Sache rantasten.

5. Unterstützende Aufgabe – Erfasse die ganz spezielle Perspektive des Textes!

Der Autor sieht das Oktoberfest eher kritisch. Schreibt gemeinsam den Text so um, dass er zu einem positiven Bericht über das Oktoberfest wird.

6. Weiterführende Aufgabe – Wie feiert man in anderen Ländern das Oktoberfest?

Informiere dich über Oktoberfeste in deinem oder einem anderen Land. Nutze dazu das Internet.

Wähle dir die Fotos von Oktoberfesten in aller Welt an. Stelle Vermutungen auf, wo das jeweilige Foto aufgenommen wurde.

Verfasst in der Lerngruppe einen gemeinsamen Text über Oktoberfeste in der ganzen Welt.

Diskutiert in der Klasse, wie ihr solche exportierten Feste findet?

Besonders die letzte Teilaufgabe zeigt, wie verschiedene Landeskundeansätze kombiniert werden können: Teilaufgabe 6 b) und c) sind eher faktisch orientiert: Die Lernenden sollen Informationen über Oktoberfeste weltweit zusammentragen. Alle gesammelten Informationen könnten von der Lerngruppe dabei auf einem Plakat oder auch in einem gemeinsamen Wiki (siehe dazu Kapitel 4.1.1) zusammengefasst werden.

Schon bei der Betrachtung der weltweiten Oktoberfestfotos könnte man aber interkulturell arbeiten: So könnten diese Fotos nicht nur Menschen auf ausländischen Oktoberfesten zeigen, sondern auch ausländische Besucher auf dem Münchner Oktoberfest. Dies könnte man nutzen, um mit den Lernenden über Wahrnehmungsmuster und die Rolle von Erwartungen bei der Bildbetrachtung und -interpretation zu diskutieren. Teilaufgabe d) fordert die Lernenden schließlich explizit auf, sich ihre Haltungen zu Oktoberfesten im Ausland bewusst zu machen.

Um einen interkulturellen Lerneffekt zu verstärken, könnte man weitere Aufgaben stellen, die zur Weiterarbeit mit den Textinhalten einladen: Man würde die Lernenden dazu anregen, sich dazu Gedanken zu machen, wie sich das Oktoberfest verändert, wenn es in ein anderes Land exportiert wird. Dies sollte dazu führen, dass sich die Lernenden Gedanken machen, inwieweit sich in der Gestaltung der Feste bestimmte Stereotype über Deutschland zeigen oder auch typische Eigenheiten des jeweiligen Landes widerspiegeln. Eine Diskussion über den Export von Festen und die Rolle, die Vorurteile dabei spielen, könnte die Unterrichtseinheit abschließen.

Mit der nächsten Aufgabe schließt auch dieses Teilkapitel ab. Wir möchten Sie zum Schluss einladen, selbst eine Didaktisierung zu erstellen und zu reflektieren. Dazu bieten wir Ihnen einen authentischen Text an, der sich auf der Webseite *Lernspaß für Kinder* befindet. Diese Webseite bietet ein multimediales Angebot für Kinder von 6–12 Jahren. Der Text soll für das Sprachniveau B1 didaktisiert werden.



In der Nacht vom 31. Oktober zum 1. November wird es wieder „gruselig“. Geister streifen durch die Straßen, Häuser sind schaurig geschmückt und überall leuchten Kürbislaternen. Aber warum feiern wir überhaupt Halloween und wieso verkleiden wir uns so gruselig? Und was hat es mit den Kürbislaternen auf sich?

Der Name stammt von dem katholischen „Allerheiligen“ Fest ab. Dieses wird seit vielen Jahren am 1. November gefeiert. Im Englischen heißt das Fest „All Hallows“ und der Abend davor, also der 31. Oktober, „All Hallows Evening“. Die Abkürzung hierfür ist Halloween.

In den USA ist Halloween sehr beliebt. Sowohl Kinder als auch Erwachsene verkleiden sich, ziehen von Tür zu Tür um Süßigkeiten zu bekommen oder Streiche zu spielen. In Amerika heißt dieser Brauch „Trick or Treat“. Hier in Deutschland sagen die Kinder zum

Beispiel „Süßes, sonst gibt's Saures“. Haben die Hausbewohner keine Süßigkeiten zur Hand, kann es passieren, dass die Kinder ihnen kleine Streiche spielen. Die Häuser werden besonders in den USA sehr aufwendig und „gruselig“ geschmückt und überall sieht man schaurig leuchtende Kürbisse.

Das Fest stammt ursprünglich aus Europa und nicht aus den USA, wie viele glauben. Vermutlich hat es seinen Ursprung in dem von den Kelten gefeierten „Samhain“ Fest. Die Feier steht für das Ende des Sommers und den Anfang des Winters - der dunklen Jahreszeit. Die Kelten, welche vor vielen Jahrhunderten unter anderem in Irland und Schottland lebten, glaubten, dass in dieser Zeit die Geister der Verstorbenen und andere überirdische Wesen unsere Welt besuchen.

Da sie fürchteten, dass der Tod in dieser Nacht besonders nahe war, verkleideten sich die Kelten so gruselig wie möglich, damit er dachte, sie wären bereits gestorben. So wollten sie ihn überlisten, damit er sie nicht mit sich nahm. Angeblich haben die Menschen auch kleine Gaben vor ihre Häuser gelegt, um die Geister, die in dieser Nacht zu „Besuch“ waren, zu besänftigen.

Einer der beliebtesten Bräuche zu Halloween ist es, eine Jack-O-Laterne zu basteln. So nennt man die ausgehöhlten und mit gruseligen Grimassen verzierten Kürbisse. Jack O war einer irischen Sage zufolge ein gemeiner Schuft. Als der Teufel sich Jack O überlistete, überlistete dieser ihn, um sich ewiges Leben zu erschwandeln. Je älter Jack jedoch wurde, desto sehnlicher wünschte er sich die ewige Ruhe zu finden. Doch sowohl das Paradies als auch die Hölle wollte ihn wegen seiner Taten nicht aufnehmen. Der Teufel gab ihm ein Stück glühende Kohle aus dem Höllenfeuer mit auf den Weg. Dieses legte Jack in eine ausgehöhlte Rübe. Mit der Laterne wanderte Jack fortan durch die Finsternis. Heute werden anstatt Rüben große Kürbisse verwendet. Die leuchtenden Kürbislaternen sollen die bösen Geister vertreiben und sehen deshalb so gruselig aus.

(www.lernspaß-für-kinder.de/aktuell/halloween)

Lesen Sie den Text der Webseite *Lernspaß für Kinder* und überlegen Sie, wie er sich didaktisieren lässt. Orientieren Sie sich dabei an der Didaktisierung aus diesem Teilkapitel.

- Fertigen Sie ein Arbeitsblatt nach dem Beispiel der Didaktisierung zum Text *O'zapft wird* an.
- Tauschen Sie Ihre Didaktisierung mit denen Ihrer Kolleginnen und Kollegen aus und inspirieren Sie sich gegenseitig.

Authentische Texte, die man einsetzen will, muss man in der Regel didaktisieren, um sie für die eigene Lerngruppe nutzbar zu machen. In diesem Kapitel haben wir Ihnen konkrete Anhaltspunkte dazu gegeben, Texte selbst zu didaktisieren.

Didaktisierungen beziehen sich in erster Linie auf ein konkretes Lernmaterial. Das Lesen und Verstehen eines Textes kann natürlich aber auch in ein größeres Lernszenario, das aus mehreren aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten besteht, eingeordnet werden.

Lassen Sie am Ende dieses 3. Kapitels Ihre Eindrücke Revue passieren:

Aufgabe 49

Beantworten Sie abschließend die folgenden Fragen.

1. Was war für Sie besonders interessant?

2. Welche Fragestellung/en würden Sie gern weiter bearbeiten?

4 Digitale Medien im Deutschunterricht

In Deutschland sind Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren zu 100% im Internet aktiv, Kinder zwischen 6 und 13 Jahren sind immerhin schon zu 57% gelegentlich im Internet; dies sind Ergebnisse der *ARD-ZDF-Onlinestudie* (Van Eimeren/Frees 2012) aus dem Jahr 2012 und der *KIM-Studie* von 2010 (MPFS 2011). Mit diesen Studien wird in Deutschland das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen (*KIM-* und *JIM-Studien*) und das Medienverhalten aller Deutschen über 14 Jahren (*ARD-ZDF-Onlinestudie*) erhoben.

Auch wenn in Ihrem Land der Prozentsatz derer, die im Internet aktiv sind, bei den verschiedenen Altersgruppen eventuell nicht so hoch ist, so kann man sicherlich sagen, dass digitale Medien weltweit für die meisten Kinder und Jugendlichen und für sehr viele Erwachsene ein fester Bestandteil ihrer Lebenswelt sind.

Es überrascht wenig, dass diese Tatsache auch Einfluss auf den Unterricht nimmt. So kommen vielleicht auch Ihnen folgende Unterrichtssituationen bekannt vor:

Sie behandeln gerade die Geografie Deutschlands und möchten das Wissen Ihrer Lernenden über Großstädte in Deutschland abfragen. Statt zu überlegen, was sie über deutsche Großstädte wissen, aktivieren einige Ihrer Lernenden ihre internetfähigen Mobiltelefone, gehen zu *Google Maps*, einem Dienst von *Google*, der es möglich macht, Orte und Straßen zu sehen, und können in Windeseile zahlreiche deutsche Städte und deren Lage in Deutschland benennen.

Oder: Sie werden von einem Lernenden zur aktuellen Einwohnerzahl von Berlin befragt. Da Sie die genaue Zahl nicht kennen, schätzen Sie und nennen eine Zahl, woraufhin Sie direkt von einem anderen Lernenden korrigiert werden, der sich schnell über sein Mobiltelefon bei *Wikipedia* über die genaue aktuelle Zahl informiert hat. Vielleicht haben Sie schon Ihr Lehrverhalten geändert: Auf die Frage nach der Einwohnerzahl bitten Sie einfach einen Ihrer Lernenden, die Zahl im Internet zu ermitteln.

Vielleicht setzen auch Sie den Computer und das Internet regelmäßig ein, zum Beispiel um mit Ihren Lernenden per E-Mail zu kommunizieren und auf diese Weise sicherzustellen, dass die gestellte Hausaufgabe wirklich bei allen angekommen ist; oder um Hausaufgaben von Ihren Lernenden zu empfangen und diese korrigiert zurückzusenden. Vielleicht lassen Sie die Lernenden Rechercheaufgaben am Computer durchführen, reden mit ihnen über die Nutzung von Wörterbüchern auf ihren Mobiltelefonen, oder machen mit ihnen über die Aufnahmefunktion Tonaufnahmen, um Sprechübungen zu optimieren.

Sie haben in dieser Einheit schon an mehreren Stellen gesehen, wie digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden können: Lehrwerke haben digitale Komponenten und, wie Sie in Kapitel 1 gesehen haben, Figuren aus Lehrwerken können inzwischen sogar ihre eigene *Facebook*-Seite haben und dort mit den Lernenden kommunizieren. Im WWW finden Sie ausgearbeitete Aufgaben zum Hör- und Leseverständnis, wie die Beispiele in Kapitel 3.3.4 gezeigt haben, und besonders im Bereich der Landeskunde finden sich dort zahlreiche aktuelle und authentische Materialien, die Sie nach einer Didaktisierung im Unterricht nutzen können, wie Sie in Kapitel 3.4 sehen konnten.

In diesem 4. Kapitel wird das Thema Lernen mit digitalen Medien noch einmal vertiefend behandelt.

Zuerst lernen Sie im Teilkapitel 4.1 Werkzeuge kennen, die man im Unterricht nutzen kann: Besonders soziale Medien eignen sich gut dazu, die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben im Unterricht zu unterstützen. Das Teilkapitel gibt Ihnen zunächst einen Überblick über die sozialen Medien und zeigt anschließend Nutzungsmöglichkeiten für den Unterricht auf. Konkret werden dabei zwei Anwendungen genauer betrachtet, die sich besonders gut zur Unterstützung des Schreibens (*Wikis*) und zur Unterstützung des Hörens und Sprechens (*Podcasts*) eignen. Sie lernen, wie man ein *Wiki* und einen *Podcast* erstellen kann, und Sie können es auch selbst ausprobieren. Sie werden sehen: Es ist ganz leicht.

Das Teilkapitel 4.2 thematisiert das Blended Learning: Blended Learning, auch hybrides Sprachenlernen genannt, bezeichnet Lernformen, bei denen der traditionelle Präsenzunterricht durch Phasen ergänzt wird, in denen die Lernenden computergestützt lernen. Das Ziel ist dabei, eine ausgewogene und für die Zielgruppe passende Kombination aus computergestützten und nicht-computergestützten Phasen herzustellen.

Im Teilkapitel 4.2 werden Ihnen die verschiedenen Bestandteile von Blended Learning sowie zwei Blended-Learning-Szenarien präsentiert. Sie werden auf diese Weise nicht nur eine Vorstellung davon bekommen, wie Blended Learning aussehen kann, sondern wir hoffen, dass Sie vielleicht auch Lust bekommen, es selbst einmal auszuprobieren.

4.1 Soziale Medien im Unterricht

Studien zeigen, dass soziale Medien häufig selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt von jüngeren Menschen in vielen Teilen der Welt sind. In Deutschland werden Online-Communities wie *Facebook* von insgesamt 78 Prozent der 12- bis 19-Jährigen mehrmals pro Woche genutzt: Es geht darum, Freunde im Internet zu treffen, miteinander zu kommunizieren, Bilder und Nachrichten zu veröffentlichen und miteinander zu chatten.

Das alles passiert zunehmend auch mobil: Immer mehr Jugendliche – 2012 sind es 40 Prozent – nutzen die Möglichkeit, mithilfe ihres internetfähigen mobilen Telefons unterwegs ins Internet zu gehen (MPFS 2012).

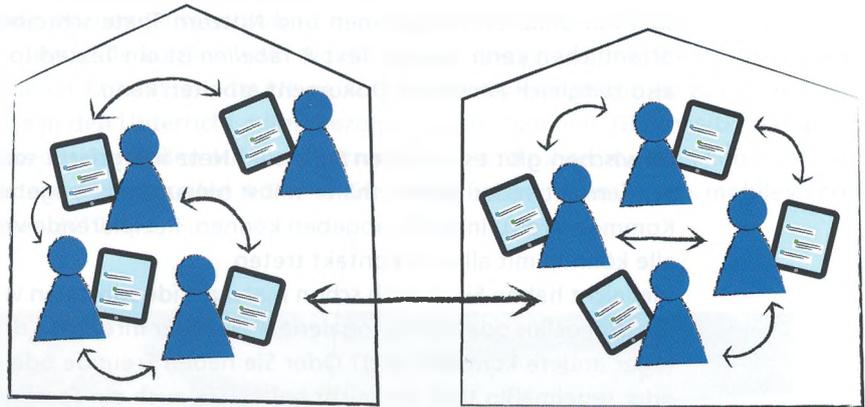
Eine andere, Ihnen sicher bekannte, Anwendung im Bereich der sozialen Medien ist *Wikipedia*. Der soziale Moment liegt in der Möglichkeit, gemeinsam mit anderen im WWW einen Text zu erstellen oder die Texte anderer bearbeiten zu können.

Das, was besonders Jugendliche in ihrem Alltag für wichtig halten, nämlich sich mitzuteilen und auszutauschen, kann man sich durch soziale Medien im Sprachunterricht zu Nutze machen: Die Lernenden kommunizieren einzeln oder in der Gruppe untereinander, außerdem mit der Lehrkraft. In Unterrichtsprojekten ist es auch denkbar, dass die Lerngruppe mit einer Lerngruppe an einer anderen Schule oder in einem anderen Land über soziale Medien kooperiert.

Am Ende dieses Teilkapitels

- kennen Sie verschiedene soziale Medien,
- können Sie Gründe dafür benennen, mit ihnen im Unterricht zu arbeiten,
- kennen Sie konkrete Nutzungsmöglichkeiten für verschiedene soziale Medien im Deutschunterricht,
- können Sie selbst ein Wiki und einen Podcast anlegen.

Das WWW wird häufig auch als Mitmach-Netz bezeichnet. Das liegt vor allem an den vielen sozialen Medien, die im Netz zur Verfügung stehen. Mit Hilfe dieser **Software-Anwendungen** kann man kommunizieren. Kommunikation meint hier zum einen die Veröffentlichung von Informationen (also die Publikation von Fotos, Audio- oder Videodateien, Webseiten oder Nachrichten in vielen Formen). Zum anderen haben andere die Möglichkeit, diese veröffentlichten Informationen zu kommentieren und mit denen, die sie veröffentlicht haben, Kontakt aufzunehmen. Soziale Medien werden damit nicht nur für individuelle Zwecke eingesetzt, sondern sie ermöglichen es Menschen, miteinander in Beziehung zu treten.



Aufgabe 50

Welche sozialen Medien nutzen Sie und mit welchem Ziel?

a) Notieren Sie in der Tabelle und ergänzen Sie eigene Ideen.

E-Mail – Forum – Chat – *Wikipedia* – Blog – Podcast – *Google-Text* – Internet-Telefonie (z.B. *Skype*) – virtuelles Klassenzimmer – *YouTube* – *Twitter* – *Facebook* – *WhatsApp*

Ich nutze	mit dem Ziel
	mich zu informieren.
	mit anderen in Kontakt zu bleiben und zu kommunizieren.
	Texte zu publizieren.

b) Vergleichen Sie Ihre Antworten mit denen Ihrer Kolleginnen und Kollegen.

Zu den **sozialen Medien** gehören zum einen Kommunikationswerkzeuge. Zu diesen zählt man z.B.

- E-Mails (elektronische Post),
- Foren (virtueller Ort zum Austausch und zur Archivierung von Diskussionsbeiträgen),
- Blogs (tagebuchartige oder journalistische Webseiten mit chronologischen Einträgen),
- Podcasts (im Internet bereitgestellte Audio- bzw. Videodateien),
- Web- oder Internettelefonie (z.B. *Skype*),
- Chats (Kommunikationsmöglichkeit per Tastatur oder über das Mikrofon),
- virtuelle Klassenzimmer (Audio-Konferenzsystem mit der Möglichkeit, auch Dokumente gemeinsam anzusehen).

Diese Kommunikationswerkzeuge unterscheiden sich im Grad ihrer **Synchronizität**. Asynchron sind Medien, mit denen man zeitversetzt kommuniziert. Die Beteiligten müssen dabei also nicht gleichzeitig online sein. Beispiele für solche Anwendungen sind E-Mails, **Foren**, **Blogs** und **Podcasts**.

Bei den synchronen Anwendungen, wie Web- oder Internettelefonie oder **Chats**, laufen die Unterhaltungen gleichzeitig ab. Die Beteiligten sind dabei also zeitgleich im Netz und reagieren direkt aufeinander. Gleichzeitig gibt es auch Anwendungen, die synchrone und asynchrone Kommunikation erlauben, wie z.B. **virtuelle Klassenzimmer**, bei denen die Kommunikation meist synchron ist, die Rezeption von Materialien aber auch asynchron erfolgen kann.

Zum anderen gehören zu den sozialen Medien Anwendungen, mit deren Hilfe man gemeinsam an Texten arbeiten kann – man nennt diese **kooperative Texteditoren**. Auch hier gibt es asynchrone und eher synchrone Varianten: Eine asynchrone Variante sind Wikis; auf dieser Anwendung beruht auch die schon erwähnte und Ihnen sicherlich bekannte Enzyklopädie *Wikipedia*. *Google* bietet ebenfalls Plattformen an, auf denen man gemein-

sam mit anderen Nutzerinnen und Nutzern Texte schreiben, bearbeiten und dann veröffentlichen kann. *Google Text & Tabellen* ist ein Texteditor, mit dem man fast synchron, also zeitgleich am selben Dokument arbeiten kann.

Inzwischen gibt es zu vielen Seiten im Netz integrierte soziale Medien, so dass die Nutzenden entweder leicht Inhalte selbst hinzufügen, angebotene Inhalte verändern oder Kommentare zu Inhalten abgeben können. Rezipierende werden zu Produzierenden und alle können mit allen in Kontakt treten.

Vielleicht haben Sie ja auch schon mal auf Videoportalen wie *YouTube* Ihre selbstgedrehten Videoclips oder auf Fotogalerien wie *Flickr* Ihre Fotos der Welt zur Verfügung gestellt (oder andere kommentiert)? Oder Sie haben Freunde oder Kinder, die das getan haben oder regelmäßig tun? Vielleicht haben Sie auch ein *Facebook*-Konto oder kennen Leute, die dies dazu nutzen, um mit Freunden in Kontakt zu bleiben? Vielleicht kennen Sie jemanden, der/die einen Blog schreibt oder regelmäßig Tweets (maximal 140 Zeichen lange Nachrichten) bei *Twitter* (einem sozialen Netzwerk im Internet) abschickt?

Wir möchten im Folgenden zeigen, wie Sie mit Ihren Lernenden auch im Unterricht soziale Medien nutzen und diese z.B. zum gemeinsamen Schreiben und Sprechen einsetzen können. Finden Sie deshalb vorher heraus, mit welchen sozialen Medien Ihre Lernenden häufig umgehen.

Aufgabe 51



Welche sozialen Medien nutzen Ihre Lernenden zu welchem Zweck?

a) Was vermuten Sie?

b) Befragen Sie Ihre Lernenden dazu, wie häufig und mit welchem Zweck sie soziale Medien nutzen.

Meine Lernenden nutzen	mit dem Ziel	häufig	gelegentlich	selten
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer Kolleginnen und Kollegen und tauschen Sie sich aus.

Auch im Leben Ihrer Lernenden spielen soziale Medien sehr wahrscheinlich eine wichtige Rolle, und es ist eine spannende Frage, wie diese für den Unterricht genutzt werden können. Natürlich müssen Sie als Lehrkraft nicht gleich anfangen, Ihren Lernenden Hausaufgaben nur noch über ein soziales Medium mitzuteilen. Aber es wäre auch für Ihre Lernenden sicherlich interessant zu sehen, wie man die von ihnen genutzten und auch andere soziale Medien zum Sprachenlernen sinnvoll und gewinnbringend verwenden kann. Dafür sollten auch Sie, wenn möglich, diese Anwendungen ab und zu in Ihrem Unterricht einsetzen.

Für einen solchen Einsatz braucht man nicht gleich einen voll ausgestatteten Computerraum – Lernende können auch eigene mobile Endgeräte (z.B. ein mobiles Telefon oder einen Tablet-PC) nutzen, um kleine Audio- oder Videoaufnahmen zu machen, die als Lernertexte in den Unterricht miteinbezogen werden können. Gleichzeitig hat dies den Vorteil, dass die Lernenden auf diese Lerninhalte mithilfe ihrer mobilen Endgeräte außerhalb des Unterrichts zugreifen können. Sie ermöglichen ihnen so ein mobiles Lernen (vgl. Mitschian 2010, S. 5).



Fremdsprachendidaktiker und -didaktikerinnen haben schon sehr früh darauf hingewiesen, dass man das Internet nicht nur als Informationsmedium nutzen sollte, sondern vor allem auch als Kommunikations-, Produktions- und Publikationsmedium: So gibt es schon seit über 20 Jahren Erfahrungen mit E-Mail-Projekten, in denen sich Gruppen aus aller Welt austauschen. Das wiederum heißt, dass für den Fremdsprachenunterricht das Internet schon sehr lange als Mitmach-Netz interessant war. Umso erfreulicher ist, dass sich durch die Entwicklung des Internets das Angebot an sozialen Medien vergrößert hat: Es wird damit für die Lernenden leichter, aktiv zu werden, zu interagieren und das (bei Bedarf auch öffentlich) zu kommunizieren, was sie wirklich mitteilen wollen.

Das große Angebot des Internets erlaubt Lernenden vielfältigere und authentischere Einblicke in das Leben von z.B. Gleichaltrigen in anderen Ländern, und zwar auf der Text-, Bild-, Audio- und Filmebene. Sie können darüber hinaus mit diesen in Kontakt treten, selbstständig und interessengeleitet, wie sie es in ihrer außerunterrichtlichen Welt – abhängig vom Alter – sowieso tun. Dieses Bedürfnis, mit dem Rest der Welt zu kommunizieren (auch wenn die Banalität der Gegenstände, die verhandelt werden, einem zum Teil zu denken geben mag), kann dem Fremdsprachenunterricht nur recht sein: Es eröffnen sich hier die authentischen Kommunikationssituationen, die man sich für die Lernenden immer gewünscht hat.

Soziale Medien können im Fremdsprachenunterricht auch dazu genutzt werden, bestimmte Handlungsabläufe und die Interaktion im Unterricht (und darüber hinaus) zu unterstützen und zu fördern. So kann das gemeinsame Schreiben unterstützt werden (dazu finden Sie einige konkrete Beispiele in Kapitel 4.1.1), aber auch die mündliche Kommunikation lässt sich mit sozialen Medien fördern (siehe Kapitel 4.1.2). Insgesamt haben sich besonders die Möglichkeiten zur Interaktion und zur Produktion vervielfacht, vereinfacht und zum Teil auch qualitativ verändert.

Damit Sie einen noch besseren Eindruck von den Potenzialen der sozialen Medien für den Deutschunterricht bekommen, werden Sie in den folgenden beiden Teilkapiteln zwei Anwendungen genauer kennenlernen: Wikis und Podcasts. Wir möchten Ihnen zunächst erläutern, was das für Werkzeuge sind, und dann anhand von Beispielen zeigen, wie sie

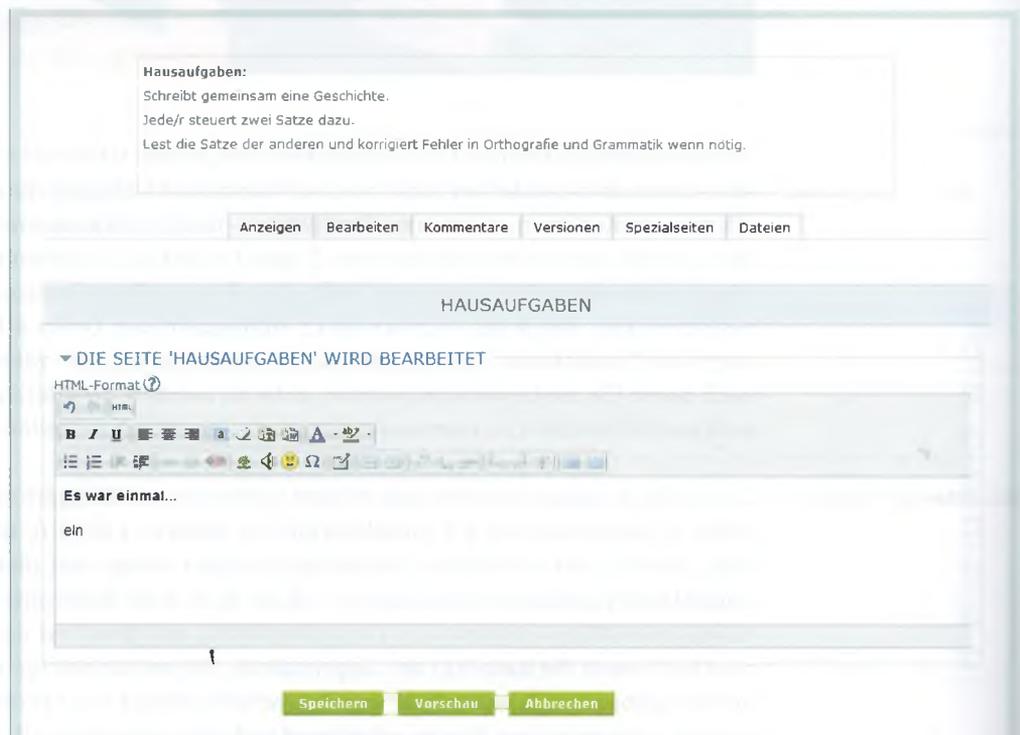
im Unterricht eingesetzt werden können und warum sie sich besonders gut für den Einsatz im Sprachunterricht eignen. Anschließend werden Sie anhand von Anleitungen lernen, wie man ein Wiki einrichten und einen Podcast erstellen kann, und überlegen, wie Sie diese Werkzeuge konkret in Ihrem Unterricht einsetzen könnten.

4.1.1 Wikis

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- kennen Sie verschiedene Beispiele für Wikis,
- wissen Sie, wie Sie mit Hilfe von Wikis die Schreibkompetenz Ihrer Lernenden und ihre Fähigkeit, gemeinsam Texte zu verfassen, trainieren können,
- können Sie selbst ein Wiki anlegen und im Unterricht einsetzen.

Wikis sind Webseiten, die entweder für jede/jeden zugänglich sind oder die durch Passwort geschützt sind. Die Informationen auf diesen Seiten können von den Besucherinnen und Besuchern nicht nur gelesen, sondern auch verändert werden. Die Versionenkontrolle ermöglicht es dabei jederzeit, ältere Versionen wiederherzustellen und so Änderungen rückgängig zu machen.



(Wiki auf der Lernplattform *Moodle* des Goethe-Instituts)

Alle haben auf diesen Webseiten die gleichen Rechte: Jede/jeder kann in gleicher Weise Inhalte hinzufügen, verändern oder löschen. Wikis waren dabei von Beginn an als einfache zu bedienende Programme zur kooperativen Texterstellung konzipiert. Die Idee ist, dass eine Gruppe von Autorinnen und Autoren zusammen einen Text für eine (meist größere) Gruppe von Lesenden verfasst, wobei die Rezipierenden aber jederzeit ebenfalls zu Produzierenden werden können. Das Produzieren kann auch ein Korrigieren sein.

Überlegen Sie, für welche Ziele sich der Einsatz von Wikis in Ihrem Deutschunterricht eignen könnte.

Aufgabe 52



Haben Sie schon einmal Wikis in Ihrem Unterricht eingesetzt? Wenn ja, mit welchem Ziel? Wenn nein, haben Sie eine Idee, welches Lernziel Sie mit Hilfe eines Wikis erreichen könnten?

a) Notieren Sie.

Ja, ich habe schon einmal ein Wiki eingesetzt.

Das Lernziel war

Nein, aber ich würde gern einmal ein Wiki einsetzen.

Das Lernziel wäre

b) Lesen Sie die Ideen von Kolleginnen und Kollegen und vergleichen Sie.

Eines der größten Potenziale von Wikis liegt sicherlich in der Tatsache, dass hier jede/jeder sowohl schreiben als auch alles korrigieren, verändern, erweitern usw. kann. Dieses Merkmal unterscheidet Wikis von anderen sozialen Medien und macht ihren Einsatz im Unterricht besonders sinnvoll.

Darüber hinaus sind die Texte, die in Wikis erstellt werden, sofort sichtbar und online von überall her und jederzeit zugänglich (bei offenen Wikis generell, bei geschützten mit einem Passwort). Wikis eignen sich daher sehr gut als Produktions-, Publikations- und Kommunikationsort.

Die Lernziele, die man durch den Einsatz von Wikis unterstützen kann, können ganz vielfältig sein: Lernende sollten zunächst lernen, das Wiki mit all seinen Funktionalitäten benutzen zu können. Dazu gehört, dass sie Texte in Wikis verfassen und verändern, Textversionen vergleichen und Texte kommentieren können. Wikis können bei Gruppenarbeiten außerdem dazu eingesetzt werden, die Organisation der Gruppenarbeit zu unterstützen.

Darüber hinaus erhoffen sich viele Lehrende, dass man mit Wikis das kooperative Schreiben anregen und unterstützen kann. Kooperativ meint hier, dass die Lernenden beim Schreiben miteinander interagieren, Bedeutungen aushandeln und ihren Text wirklich gemeinsam verfassen und nicht nur Textteile additiv zusammensetzen. Die Lernenden sollen bei der Nutzung von Wikis voneinander lernen (indem sie sich z.B. gegenseitig korrigieren), und die Produkte sollen besser werden. Das Ziel ist, durch das kooperative Schreiben einen höheren Lerngewinn zu erzielen.

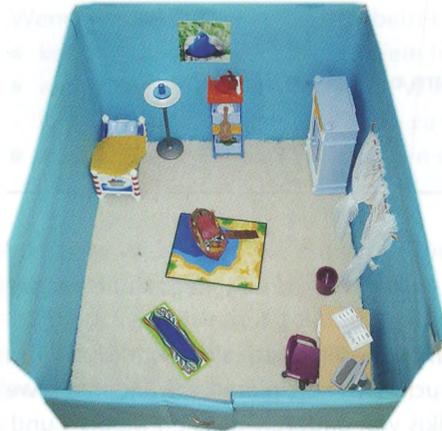
Dieses sehr anspruchsvolle Ziel wird von den Lehrenden auch in den beiden Beispielen aus dem Unterricht angestrebt, die wir Ihnen nun präsentieren wollen. Das erste Beispiel stammt aus der Grundschule; das Wiki wird hier zur Unterstützung einer virtuellen Schreibkonferenz eingesetzt. Im zweiten Beispiel arbeiten ältere Lernende mit einem Wiki: Sie sollen in einer internationalen Community gemeinsam an einem Fortsetzungsmärchen arbeiten.

Beispiel 1: Gemeinsam schreiben und Rückmeldung auf Texte geben

Es gibt sehr ermutigende Beispiele dafür, auch schon mit jüngeren Schülerinnen und Schülern interaktiv mit Wikis zu arbeiten. Ein Beispiel dafür ist die Durchführung einer virtuellen Schreibkonferenz, in der zwei 5. Klassen aus Partnerschulen kooperierten. Beide Klassen lernten zum Zeitpunkt des Projekts die Textsorte Beschreibung kennen, indem sie Zimmer und ihre Einrichtung beschrieben. Den Lehrkräften, die dieses Projekt initiiert haben, war wichtig, dass der Unterricht möglichst handlungsorientiert ablief und die Zusammenarbeit der Lernenden förderte (vgl. Ansekit 2012):

- In beiden Partnerklassen bildeten sich zunächst Teams.
- Die Schülerinnen und Schüler verfassten in ihren Teams im Wiki gemeinsam eine Beschreibung eines Zimmers, das es wirklich gibt.
- Im nächsten Schritt las jedes Team die Zimmerbeschreibung eines Teams aus der Partnerklasse (und umgekehrt) und baute danach das Zimmer modellhaft nach. Dazu benutzte es verschiedene Bastelutensilien, wie z.B. Pappkartons, Figuren, Stoffreste, Zeitschriften usw.

ein Modellzimmer



(Foto: Nadine Anskait 2012)

- Jedes Team fotografierte sein Zimmermodell und stellte das Foto zur Zimmerbeschreibung in das Wiki.
- Die Teams verglichen das Zimmermodell auf dem Foto mit dem realen Zimmer, das sie beschrieben hatten. Das Modell gab ihnen erste Hinweise darauf, an welchen Stellen ihre Zimmerbeschreibung gut und an welchen Stellen sie weniger konkret war.
- In einem nächsten Schritt fügten die Teams auch noch einen Kommentar mit Lob und SchreibeTipps zum Text für das Partnerteam in das Wiki. Dabei orientierten sie sich an einer Liste mit Merkmalen für Zimmerbeschreibungen.
- Der Kommentar des anderen Teams lieferte den Schülerinnen und Schülern weitere Hinweise darauf, wie verständlich ihre Beschreibung gewesen war. Auf diese Weise bekam jedes Team mehrere Rückmeldungen zu seinem Text. Die Lernenden konnten sich außerdem gegenseitig als kompetente Ratgeber erleben.

Rückmeldung zur Beschreibung des Zimmers

Was sagt Ihr zu der Zimmerbeschreibung?
Was gefällt euch gut?
Welche Tipps habt ihr?

Anzeigen Bearbeiten Kommentare Versionen Spezialseiten Dateien

ZIMMERBESCHREIBUNG

Lob:

- Man weiß, von wo aus das Zimmer beschrieben wurde.
- Es ist klar, wo die Möbel und Gegenstände stehen.
- Wir kennen die Form und Farbe der Möbel und der anderen Gegenstände.
- Die Sätze kann man alle gut verstehen.
- Die Wörter sind richtig geschrieben.
- ...
- ...

SchreibTipp:

- Eine Einleitung wäre gut: Wem gehört das Zimmer? Ist es in einer Wohnung oder in einem Haus? Wo sind eigentlich Tür, Fenster und Ecken des Zimmers? Das ist nicht klar. Die müssen auch beschrieben sein.
- ...
- ...

(Aufgabenstellung nach: Anskait 2012, S. 38)

weiterführende Gedanken zum Projekt

Bei einer Schreibkonferenz ist es wichtig, dass die Lernenden wirklich kooperieren. Dieser Gedanke sollte nicht verloren gehen, wenn man die Schreibkonferenz in den virtuellen Raum verlagert. Tatsächlich will man den Aspekt des kooperativen Arbeitens durch den Einsatz eines Wikis ja gerade unterstützen. In dem Projekt von Nadine Anskait interagieren die Schülerinnen und Schüler der Partnerschulen, indem sie die Zimmerbeschreibungen austauschen und darauf mit Modellen und Rückmeldungen reagieren. Man könnte zusätzlich noch den Austausch unter den Schülerinnen und Schülern in der lokalen Lerngruppe fördern: Die Schülerinnen und Schüler sollten dazu angeregt werden, die Zimmerbeschreibungen wie auch die Rückmeldungen wirklich gemeinsam zu schreiben; sie sollten nicht von einem Lernenden allein verfasst und von den anderen nur akzeptiert werden.

Anskait selbst macht in ihrer Projektbeschreibung den Vorschlag, dass man das Bauen des Zimmermodells auch durch das Erstellen einer Zeichnung ersetzen könnte, die ins Wiki eingefügt wird. Dies ist eine gute Alternative, wenn das Projekt weniger komplex sein soll.

Der Einsatz eines Wikis zur Unterstützung einer virtuellen Schreibkonferenz kann also folgende Potenziale bieten:

- Im Projekt kooperieren die Schülerinnen und Schüler sowohl in den lokalen Gruppen (beim gemeinsamen Verfassen der Zimmerbeschreibung und der Rückmeldungen) als auch zwischen den Partnerklassen (mit der jeweiligen Reaktion auf die Texte der Partner).
- Das Wiki macht die Kooperation erst möglich (direkter Austausch mit den Partnerinnen und Partnern) oder unterstützt sie (gemeinsames Verfassen von Texten).
- Das gemeinsame Verfassen, der Austausch und die Kommentierung von Texten lässt sich über das Wiki gut organisieren.

Beispiel 2: Texte weiterschreiben

Unser zweites Beispiel zeigt, wie Schülerinnen und Schüler (in der Schüler-Community von *PASCH-net*, der Initiative *Schulen: Partner der Zukunft*) gemeinsam ein Märchen mit dem Titel *Die zwölf Prüfungen* erfinden. Jede Schülerin / jeder Schüler ist verantwortlich für einen Teil des Märchens und kennzeichnet diesen auch mit ihrem/seinem Namen. Die Ziele dieser Schreibaufgabe im Wiki sind, dass Schülerinnen und Schüler Merkmale von Märchen kennen und dieses Wissen nutzen können, um ihren Teil des Märchens an die bereits vorhandene Geschichte anzupassen. Sie sollen Textzusammenhänge herstellen, Elemente aufnehmen, die andere Schreibende eingeführt haben usw.

Mit welchen digitalen oder analogen Medien könnte man die Aufgabe, ein Märchen gemeinsam zu schreiben, unterstützen? Nennen Sie eins oder zwei.

Im *PASCH-net*-Projekt haben die Lehrenden mit einem Wiki gearbeitet, in dem die Schülerinnen und Schüler das Märchen gemeinsam schreiben sollten. Sehen Sie sich das Beispiel in der nächsten Aufgabe an und rekapitulieren Sie, was Sie bisher über Wikis im Deutschunterricht gelesen haben. Welche Vorteile kann es haben, ein Märchen gemeinsam im Wiki zu schreiben? Welche Vorteile hat ein Wiki gegenüber anderen Medien?

Sehen Sie sich das Wiki zum Märchen *Die zwölf Prüfungen* an und notieren Sie in der Tabelle Vor- und Nachteile, die die Nutzung eines Wikis für die Lösung dieser Aufgabe bieten kann.

Literatur

Die zwölf Prüfungen



PASCH-Schülerinnen und -Schüler aus der ganzen Welt haben in der Community gemeinsam an einem Fortsetzungsmärchen geschrieben. Hier könnt ihr das Märchen lesen.

„Es war einmal ein König, der lebte mit seinem Sohn in einem Königreich hinter den sieben Bergen. Die Königin war vor Kurzem gestorben. Außer dem Sohn hatte der König nur noch eine Schwester, die eine Hexe war. Bei seiner Geburt hatte die Schwester den Königssohn mit einem Fluch belegt, weil sie eifersüchtig auf ihren Bruder war. An seinem 16. Geburtstag sollte sich der Königssohn in einen Stein verwandeln. Es gab nur eine Möglichkeit, diesen Fluch zu brechen: Vater und Sohn mussten zwölf Prüfungen bestehen, die sich die Hexe ausgedacht hatte. Der 16. Geburtstag rückte immer näher. Eines Tages klopfte es am Schlosstor ...“

Ein Mann mit einem langen weißen Bart stand vor dem Tor. Er sah ein wenig gruselig aus. Er wollte, dass der König und sein Sohn mit ihm mitgingen. Er führte sie zur ersten Prüfung!

Emmi, Theresien-Gymnasium München

Der Mann war ein Zauberer, ein Freund der Hexe. Der König und sein Sohn

(www.pasch-net.de/pas/cls/sch/jus/mae/de3350027.htm)

Vorteile eines Wikis sind	Nachteile eines Wikis sind

Vielleicht haben Sie sich folgende Vorteile eines Wikis überlegt:

- Über das Wiki können auch zwischen lokal verteilten Gruppen Texte sehr einfach allen Beteiligten zugänglich gemacht werden.
- Ein Text ist nach seiner Speicherung in einem Wiki sofort für alle sichtbar, die Zugang zu dem Wiki haben. Die Schreibenden sind deshalb vielleicht motivierter und bemühen sich besonders, einen interessanten und sprachlich korrekten Textbeitrag zu leisten.

- Gleichzeitig können die Schreibenden aber auch andere Lernende um eine Korrektur oder Verbesserung ihrer Texte bitten.

Sehen Sie nun ein Beispiel für die Bitte um Verbesserung eines Textes in einem Wiki. Auch hier wurde von Jugendlichen weltweit zusammen an einer Geschichte geschrieben. Jasmine Lee aus China bittet in ihrem Wiki-Eintrag Lernende explizit um Mithilfe. Andere Lernende kommen dieser Bitte nach und korrigieren den Text von Jasmine Lee:

In Version B gelöschte Passagen sind rot markiert und unterstrichen.
Eingefügte Passagen sind blau markiert und fett

! Der Junger hatte einen Streit mit einem DJ und bekam dann **einen** heftigen Schlag. Ein Mädchen mit schönen blonden Harren sah ihn und half ihm aus Sympathie. Sie gingen zusammen nach Hause des Junges **Jungen** und hatten ein Gespräch im Badzimmer. Obwohl das Mädchen dem Junger sehr gefiel, hatte er etwas Angst, Verantwortungen zu tragen. Deshalb ging das Mädchen weg. Dann was war der Junger **Junge** sehr traurig, weil er ihre Nummer nicht hatte. Eines Tages stoßte **stieß** er zufällig **wieder** in einem Büro **wieder** auf das Mädchen wieder. . Beide waren begei tert und umarmten sich und küssten sich aufregent, **aufgeregt**.

von: Jasmine Lee, China

PS: Ich lerne Deutsch nicht lange, deshalb gibt es bestimmte grammatishce Fehler drin. Es wäre sehr freudlich von euch, wenn ihr solche Fehler korrigieren könntet. :)

Version A anzeigen

Version B anzeigen

Versionen

Abbrechen

(Platten 2008, S. 17)

Dieses Beispiel zeigt, dass die Arbeit mit Wikis in solchen Schreibprojekten dazu führen kann, dass die Lernenden nicht nur eigene Texte einstellen, sondern auch an den Texten von anderen Lernenden arbeiten, Fehler korrigieren, stilistische oder inhaltliche Verbesserungsvorschläge machen usw. Die Korrigierten wiederum können Änderungen, die ihnen nicht gefallen, rückgängig machen, indem sie eine ältere Textversion wieder herstellen. Texte können auf diese Weise tatsächlich gemeinsam verfasst und qualitativ besser werden.

Schwierigkeiten bei der Arbeit mit Wikis

Natürlich gibt es auch Schwierigkeiten beim Einsatz von Wikis: So haben die Erfahrungen im Projekt der interaktiven Schreibwerkstatt von *Jetzt Deutsch lernen* gezeigt, dass das gemeinsame Verfassen von Texten nicht in dem Maße funktioniert, wie man sich dies ursprünglich erhofft hatte. Vielleicht haben auch Sie im eigenen Unterricht schon beobachtet, dass es Lernenden nicht leicht fällt, in Texte ihrer Mitlernenden einzugreifen. Studien haben gezeigt, dass diese Vorsicht unter anderem damit zu tun hat, dass wir alle es gewohnt sind, dass die von uns geschriebenen Texte „uns gehören“. Man spricht hier vom Prinzip der individuellen Autorenschaft: Eingriffe von außen nehmen wir selbst häufig zunächst einmal als ungewohnt oder sogar bedrohlich wahr. Dies wiederum kann dazu führen, dass es uns auch schwer fällt, Texte anderer zu korrigieren oder zu erweitern (vgl. hierzu ausführlicher Würffel 2008).

Vor allem in Projekten, in denen sich die beteiligten Lernenden nicht persönlich kennen, kann es aber auch zum gegenteiligen Phänomen kommen: Lernende greifen aufgrund der Anonymität vielleicht manchmal auch zu stark in die Texte anderer ein oder nutzen die Kommentarfunktion für unangemessene oder verletzende Rückmeldungen.

Kooperatives Lernen muss man immer wieder mit Lernenden trainieren, damit es in einer für alle Beteiligten zufriedenstellenden Art und Weise abläuft. Diese Tatsache gilt selbstverständlich auch für die kooperative Arbeit mit Wikis. Die gemeinsame, interaktive Arbeit an Texten muss erst zu etwas Gewohntem werden, dessen Vorteile auch die Lernenden klar erkennen können: Erst dann werden Lernende die Mühe auf sich nehmen, sich z.B. korrigieren zu lassen, andere zu korrigieren und Texte tatsächlich gemeinsam zu schreiben.

Selbstverständlich gibt es über unsere beiden Beispiele hinaus noch eine Reihe anderer Möglichkeiten, Wikis sinnvoll im Deutschunterricht einzusetzen. In Wikis kann man z.B. auch

- gemeinsam Sachtexte jeder Art verfassen, z.B. eine Sammlung von Buch- oder Filmrezensionen, Essays, Pro- und Kontratexten, landeskundlichen Informationstexten usw.,
- gemeinsam Link-Listen erarbeiten und allen zur Verfügung stellen,
- sich auf Klassenseiten vorstellen und Projekte präsentieren. Beispiele und Tipps findet man z.B. auf folgender Seite: http://wiki.zum.de/ZUM-Wiki:Kurs-_und_Klassenseiten,
- Kleingruppenarbeit organisieren, um z.B. kooperative Projekte zu organisieren, dabei Absprachen zu treffen, Ergebnisse auszuhandeln und zu dokumentieren,
- Lerntagebücher schreiben (siehe z.B. das Kurstagebuch eines Kurses am GI Bukarest: http://wiki.zum.de/Kurstagebuch_M3-M4).

Voraussetzungen für den Einsatz von Wikis im Sprachunterricht

Für eine Arbeit mit Wikis im Unterricht müssen einige Vorbereitungen getroffen werden:

technische Vorbereitungen

Die Lehrkraft muss zunächst ein Wiki anlegen und allen Lernenden den Zugangscode mitteilen. Die Lernenden brauchen zu Hause oder in der Klasse / im Kurs Zugang zu einem internetfähigen PC und müssen sich für das Wiki anmelden. In der Klasse sollte die Lehrkraft über einen Beamer / ein interaktives Whiteboard und einen internetfähigen PC verfügen, damit sie das Wiki aufrufen und zeigen kann. Alle Lernenden müssen mit der Arbeit mit der Wiki-Software vertraut sein und wichtige Funktionen für die gemeinsame Arbeit an Texten kennen.

schriftlich kommunizieren lernen

Die Kommunikation per Internet geschieht vor allem auf der Basis von geschriebenem Deutsch. Dies kann für viele Lernende eine Hürde darstellen: Viele haben gelernt, dass geschriebene Texte in viel höherem Maße als mündliche Texte korrekt sein müssen und tun sich deshalb mit spontanen, womöglich fehlerhaften Äußerungen schwer.

Sie als Lehrkraft befürchten vielleicht auch, dass Ihre Lernenden durch das Kommunizieren via Chat, E-Mail, SMS usw. negativ beeinflusst sein könnten: Hier zählt nämlich, dass schnell geschrieben wird, weniger, dass orthografisch oder grammatisch korrekt geschrieben wird.

Tatsächlich sollte das Kommunizieren per Internet mit den Lernenden geübt werden. Genauso wie in jeder direkten Kommunikationssituation im Klassenzimmer/Kursraum muss den Lernenden verdeutlicht werden, ob es gerade stärker um Verständlichkeit oder um Korrektheit geht, damit sie ihr Kommunikationsverhalten danach ausrichten können.

kooperieren lernen

Lernende brauchen Erfahrungen damit, wie gemeinsames Arbeiten mit sozialen Medien erfolgreich verläuft. Dann fällt es ihnen auch leichter, sich z.B. in den Online-Phasen als Gruppe zu organisieren. Sie müssen Verantwortung für das gemeinsame Produkt übernehmen können, sie müssen ihre Arbeitszeit kontrollieren und ihren eigenen Beitrag überprüfen können, bevor sie ihn für andere freigeben.

Folgende Punkte sind für die Arbeit mit Wikis (und auch für andere soziale Medien) im Unterricht deshalb wichtig:

- Dass Sie als Lehrkraft Lernertexte korrigieren und kommentieren, ist der Normalfall. Dass aber in Wikis beim gemeinsamen Schreiben auch Mitlernende in Texte eingreifen, ist keine vertraute Praxis. Darüber sollte man im Unterricht miteinander sprechen.

- Das kooperative Lernen und das gleichberechtigte Übernehmen von Aufgaben unter den Lernenden muss geübt werden, damit die Arbeit mit Wikis oder Podcasts klappt.
- Die Arbeitsanweisungen müssen kooperatives Arbeiten anregen: Wenn man den Lernenden die Aufgabe stellt, einen Text gemeinsam zu verfassen, und diese Aufgabe es erlaubt, dass die Lernenden ihre Textteile einzeln verfassen und danach im Wiki einfach nur zusammenfügen, dann wird das Ergebnis kaum besser sein, als hätte man sie die Aufgabe einzeln bearbeiten lassen. Die Aufgabe sollte also so gestellt sein, dass der Text mehr sein muss als eine Summe von Einzelbeiträgen. Zum Beispiel könnte man die Lernenden auffordern, verschiedene Meinungen zu einem Thema darzustellen, diese aber anschließend auch noch miteinander zu vergleichen.
- Es sollte Schreib- oder Gesprächsimpulse geben, zu denen sich die Lernenden wirklich mit Interesse austauschen möchten und die eine gemeinsame Arbeit erfordern: Wenn es nur darum geht, gewissenhaft Antworten auf Lehrerfragen zu geben, kommt keine Kommunikation in Gang, an der alle interessiert teilnehmen.

Haben Sie nun Lust bekommen, selbst mit Wikis in Ihrem Unterricht zu arbeiten? Wir möchten Ihnen zeigen, wie einfach es ist, ein Wiki einzurichten und zu nutzen.

Wenn Ihre Institution über eine Lernplattform verfügt, dann bietet Ihnen diese wahrscheinlich eine Wiki-Funktion an. Dies ist z.B. bei der Lernplattform *Moodle* der Fall, der Lernplattform, mit der z.B. das Goethe-Institut, viele Schulen und Universitäten weltweit arbeiten.

Wenn dies nicht der Fall ist, können Sie über Anbieter im Netz relativ einfach Wikis erstellen, die Sie kostenfrei im Unterricht nutzen können, z.B. bei www.wikispaces.com.

In der nächsten Aufgabe sehen Sie in zwei Anleitungen, wie Sie in der Lernplattform *Moodle* und alternativ bei einem externen Anbieter ein Wiki einrichten und nutzen können. Wenn Sie noch keine Erfahrungen mit dem Anlegen von Wikis haben und mit *Moodle* arbeiten, dann lesen Sie bitte die Anleitung zur Erstellung eines Wikis 1. Wenn Sie noch keine Erfahrungen mit dem Anlegen von Wikis haben und nicht mit *Moodle* arbeiten, dann lesen Sie bitte die Anleitung zur Erstellung eines Wikis 2.

Erstellen Sie ein Wiki.

a) Lesen Sie die *Anleitung zur Erstellung eines Wikis 1 oder 2*.

Wiki 1 in Moodle: <http://lernen.goethe.de/dllmedia/anleitungen/wiki1.pdf>

Wiki 2 nicht in Moodle: <http://lernen.goethe.de/dllmedia/anleitungen/wiki2.pdf>

b) Wenn Sie mit einer Lernplattform arbeiten, legen Sie in einem von Ihnen benutzten Kursraum die Aktivität Wiki an. Wenn nicht, erstellen Sie bei www.wikispaces.com ein Testwiki.

Wenn Sie erfolgreich ein Wiki angelegt haben, haben Sie die technischen Voraussetzungen dafür, ab sofort gemeinsam mit Ihren Lernenden an einem Wiki zu arbeiten.

Aufgabe 56



Sehen Sie sich die Lernziele und Lernaktivitäten anhand Ihres Lehrplans oder Ihres Lehrwerks an. Wo könnte man mit einem Wiki arbeiten? Entwickeln Sie eine Idee für die Arbeit mit einem Wiki.

a) Notieren Sie sie in der Tabelle.

Lernziel	Inhalte / Thema der Aktivität	Arbeitsanweisung für die Lernenden

b) Vergleichen Sie Ihre Ideen mit denen Ihrer Kolleginnen und Kollegen und inspirieren Sie sich gegenseitig.

Zusammenfassung

Wikis eignen sich aus vielen Gründen gut für die Arbeit im Deutschunterricht. Sie lassen sich leicht einrichten und bedienen. Das ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die gemeinsame Arbeit an den Texten im Wiki im Vordergrund stehen kann; es macht Wikis aber auch zu einem Werkzeug, um anderen Lernenden Texte zur Verfügung zu stellen. Wikis, in denen gemeinsam geschrieben wird, haben den Vorteil, dass alle Nutzerinnen und Nutzer Produzierende und Rezipierende sein können. Jede/jeder kann alles korrigieren, verändern, erweitern; die Lernenden können beim Schreiben voneinander lernen. Außerdem kann man die Erfahrung machen, dass gemeinsam erstellte Texte häufig qualitativ besser sind, was wiederum motivierend wirken kann.

4.1.2 Podcasts

Auch von Podcasts haben Sie in Kapitel 4.1 schon einmal gehört. In diesem Teilkapitel zeigen wir Ihnen, welche Ziele Sie mit Podcasts in Ihrem Unterricht erreichen können.

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- wissen Sie, welche Funktion Audio- bzw. Video-Podcasts in Ihrem Unterricht übernehmen können,
- wissen Sie, wo Sie Podcasts finden können, die sich für den Unterricht und für Ihre Lernenden eignen,
- können Sie selbst Podcasts erstellen und im Unterricht einsetzen.

Bei **Podcasts** handelt es sich um privat oder auch zunehmend kommerziell produzierte Beiträge in Audioform (Audiocast) oder Videoform (Videocast), die im Internet zur Verfügung gestellt werden. Dort kann man sie direkt anhören oder auch auf einen MP3-Player, ein Smartphone oder einen Tablet/PC übertragen. Werden Podcasts als Reihe produziert und veröffentlicht (und nicht von vornherein als Einzelbeiträge), kann man diese abonnieren, um sie zu sehen oder anzuhören.



Zum Abonnieren von Podcasts finden Sie sehr gute Anleitungen im Internet, z.B. bei www.podcast.de.

Aufgabe 57



Hören bzw. sehen Sie selbst Podcasts? Wann und in welchen Situationen greifen Sie auf Podcasts zurück und wo finden Sie diese?

a) Notieren Sie hier.

b) Vergleichen Sie Ihre Praxis mit der Ihrer Kolleginnen und Kollegen.

Der große Vorteil von Podcasts ist, dass man sie im Gegensatz zu Fernsehsendungen zeitversetzt, mehrfach und – bei einer Nutzung auf mobilen Geräten wie Smartphones oder Tablets/PCs – überall anhören und ansehen kann. Lernende können so auch unterwegs jederzeit ihr Hör- und Hör-Sehverstehen erweitern. Damit sind Podcasts auch ein Beitrag zum mobilen Lernen.

Manchmal gibt es auch Transkripte zu den Podcasts, so dass man die Hörtexte mit- oder nachlesen kann. Lernende können selbst Podcasts zu speziellen Themen suchen und den Mitlernenden vorstellen oder zur Verfügung stellen.

Authentische Podcasts sind nicht didaktisiert und sollten sorgfältig ausgewählt werden, damit sie sprachlich und inhaltlich nicht zu komplex sind. Es gibt aber auch spezielle Podcasts zum Deutschlernen.

Mitschian analysierte solche didaktisierten Podcasts und fand heraus, dass sich qualitativ hochwertige Podcasts vor allem im Angebot von „großen Institutionen mit nicht primär finanziellen Publikationsabsichten“ (2010, S. 119) wie z.B. dem Goethe-Institut finden; daneben gibt es auch wenige andere Podcasts von einzelnen Lehrenden, die in der Analyse positiv abschnitten. Bei kommerziellen Anbietern dienen Podcasts vor allem als Lockangebot für kostenpflichtige Vollangebote von Sprachkursen und können deshalb nach Ansicht von Mitschian „keine oder nur sehr geringe Lerneffekte initialisieren“ (Mitschian 2010, S.119).

Eine gute Auswahl qualitativ hochwertiger und informativer authentischer Podcasts bieten die deutschsprachigen Radio- und Fernsehsender an: Unter www.tagesschau.de/100sekunden zeigt z.B. die ARD ihre Tagesschau in komprimierter Form. Für jüngere Lernende kann man auch auf Kindernachrichten zurückgreifen, die viele Radio- und Fernsehsender anbieten, z.B. www tivi.de/fernsehen/logo/start/index.html oder www.ndr.de/info/podcast4096.html.

Eine gezielte Suche nach Podcasts zum Lernen von Deutsch ist außerdem über die Portale möglich, die wir schon in Kapitel 3.2 erwähnt haben.

Für Anfängerinnen und Anfänger stellt die *Deutsche Welle* Podcasts zur Verfügung, die verlangsamt gesprochen werden: www.dw.de/german/podcasts/

Durch die Arbeit mit Audio- und Video-Podcasts im Unterricht kann man verschiedene Ziele erreichen. Dies zeigen wir Ihnen wiederum an drei Beispielen.

Beispiel 1: Aktuelle Landeskunde vermitteln

Um aktuelle Landeskunde zu vermitteln, kann man im Deutschunterricht mit authentischen Podcasts arbeiten, zum Beispiel mit dem Podcast *Tagesschau in 100 Sekunden*. Täglich könnte zum Beispiel zu Beginn des Unterrichts eine Lernende / ein Lernender in eigenen Worten eine Zusammenfassung des gesamten Podcasts des Vortages oder einzelner, besonders relevanter Nachrichten liefern. Bei Kursen, die nicht täglich stattfinden, könnte auch eine Gruppe eine Zusammenfassung von Podcasts mehrerer Tage vortragen. Hochaktuelle Themen in den Unterricht einzubeziehen kann sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken (vgl. Mitschian 2010, S.112–113).

Beispiel 2: Hör- und Hör-Sehverstehen trainieren und landeskundliche Informationen erhalten

Neben den vielen Angeboten für authentische Podcasts, gibt es auch didaktisierte Angebote, die Lernende nutzen können, um landeskundliche Informationen zu erhalten und ihr Hör- und Hör-Sehverstehen zu trainieren. *Grüße aus Deutschland* sind 60 Podcasts von 8 bis etwa 11 Minuten, die über die Webseite des Goethe-Instituts zur Verfügung stehen. Sie richten sich an Hörerinnen und Hörer auf den Niveaus A2-B1. In diesen Podcasts findet man Interviews, authentische Geschichten und Lieder, die von einer Moderatorin und einem Moderator erläutert werden. Man kann die Beiträge online hören oder herunterladen.



GOETHE-INSTITUT



PODCAST

Grüße aus Deutschland

Kontakt | Über „Grüße aus Deutschland“

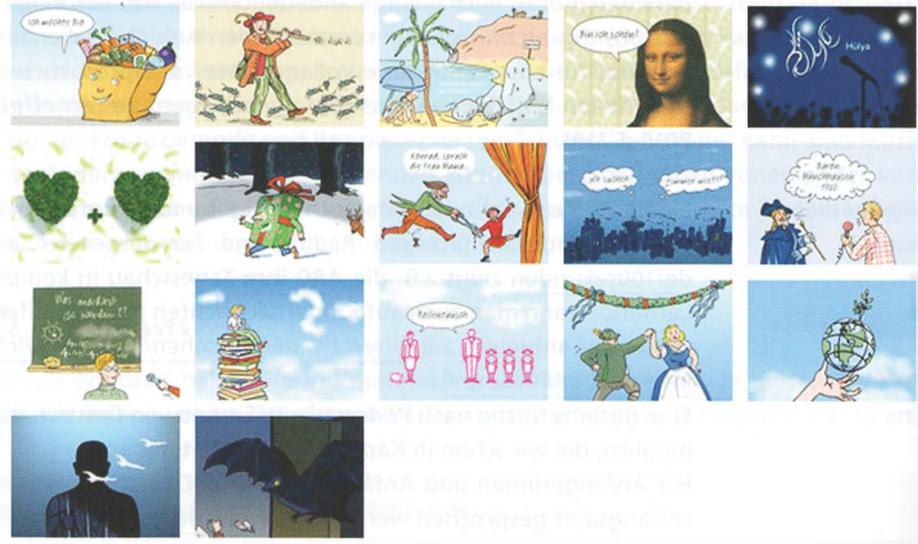
Start

- Essen und Ernährung
- Der Rattenfänger von Hameln
- Urlaub und Reisen
- Findest Du mich schon?
- Hülya
- Die Liebe
- Fröhliche Weihnachten
- Struwelpeter und Prinzessin Sarah
- Wohngemeinschaft
- Münchhausen
- Zwischen Schule und Beruf
- Studentenleben
- Familie im Wandel
- Fasching und Oktoberfest
- Umweltschutz
- Die Gedanken sind frei
- Der Nachtvogel

Grüße aus Deutschland – Ein Podcast für Deutschlerner

Sind Sie ein mobiler Lerner? Möchten Sie Deutsch auch unterwegs auf unterhaltsame Art lernen? Dann sind Sie richtig bei „Grüße aus Deutschland“!

Verbessern Sie Ihre Sprachkenntnisse und Ihr Wissen über Deutsch und Deutschland mit 60 unterhaltsamen Folgen! Damit Sie wirklich alles verstehen und das Gehörte auch nachlesen können, können Sie alle Sprechermanuskripte als PDF-Datei herunterladen. Viel Spaß!



(www.goethe.de/lrn/prj/gad/deindex.htm)

Die Verwendung solcher Podcasts kann viele Vorteile haben:

- Podcasts gibt es nicht nur zu fast allen landeskundlichen Themen, sie sind meistens auch ziemlich aktuell.
- Die Lernenden können ihre Recherchekompetenzen entwickeln, wenn sie selbst nach interessanten deutschsprachigen Podcast-Angeboten suchen. Mit ihrer Auswahl bringen sie ihre eigenen Interessen in den Unterricht ein.
- Die regelmäßige Nutzung solcher Podcasts kann die Lernenden darin unterstützen, gesprochene deutsche Sprache hören und verstehen zu können, neuen Wortschatz kennenzulernen und Strategien zu entwickeln, authentische Hör- und Hör-Sehtexte besser zu verstehen.
- Zu didaktisierten Podcasts gibt es gelegentlich passendes landeskundliches und sprachliches Übungsmaterial, so z.B. zum Angebot *Slow German* auf www.slowgerman.com.

Beispiel 3: Sprechfertigkeit trainieren

Die Erstellung eigener Podcasts kann Lernende dabei unterstützen, ihre Sprechfertigkeit zu trainieren: Das folgende Beispiel bezieht sich auf Audio-Podcasts, die in einem Radioworkshop für Schülerinnen und Schüler (organisiert vom Goethe-Institut Moskau und PASCH-net) zum Thema Weihnachten entstanden. In diesem Radioworkshop interviewten Schülerinnen und Schüler Menschen auf einem Weihnachtsmarkt und befragten sie nach ihren Ritualen zu Weihnachten.

INTERKULTURELLER WEIHNACHTSMARKT IN EKATERINBURG

Jan
11
2013



Geschrieben von PASCH-Schulen weltweit in [Kultur](#), [PASCH-Schulen weltweit](#)
Foto: © Werner Nowitzki
[Kommentare \(0\)](#)

Das Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland in Ekaterinburg hat 2012 zum zweiten Mal einen „Deutschen Interkulturellen Weihnachtsmarkt“ veranstaltet. PASCH-Schülerinnen und -Schüler haben die Gelegenheit genutzt, die Besucher des Marktes zum Thema Weihnachten zu befragen.

„Entschuldigen Sie, ich bin Maria, Schülerin des Gymnasiums Nr.9. Ich bin Teilnehmerin eines Radioworkshops und möchte Ihnen eine Frage stellen. Ist das in Ordnung?“ Wer so freundlich gefragt wurde, konnte einfach nicht „Nein“ sagen. Besucherinnen und Besucher des Weihnachtsmarktes erzählen, was sie schenken, wie bei ihnen zu Hause Weihnachten gefeiert wird und wurde, was es traditionell zu essen gibt und was Weihnachten in Deutschland und Russland unterscheidet.



Entstanden sind die Interviews im Rahmen eines PASCH-Radioworkshops, der vom Goethe-Institut in Moskau und PASCH-net organisiert wurde. Viel Spaß beim Hören!

<http://blog.pasch-net.de/pasch-global/archives/231-Interkultureller-Weihnachtsmarkt-in-Ekaterinburg.html>



Hören Sie doch einmal in den Podcast hinein.

Bei der Entwicklung eigener Podcasts trainieren die Lernenden ihre Fähigkeiten, eine Sendung vorzubereiten, das Thema für Zuhörende bzw. Zusehende aufzubereiten und es selbstbewusst zu präsentieren. Die Lernenden stellen sich der großen Herausforderung, die Aufnahme eines eigenen Podcasts vorzubereiten: Die meisten hören zum ersten Mal ihre eigene Stimme auf Deutsch und werden sich bewusst, wie sie die deutsche Sprache aussprechen. Sie müssen Sprechhemmungen überwinden und lernen, spontan mit Sprechproblemen umzugehen.

Die Lernenden erfahren durch die Arbeit mit Podcasts, dass sie einem Publikum etwas mitzuteilen haben und dass sie dies für eine bestimmte Zielgruppe vorbereiten können. Das Hochladen und das Präsentieren der Podcasts macht oft die eigentliche Motivation aus, mit Podcasts zu arbeiten (vgl. Peuschel 2012, S. 34). Deshalb ist es besonders wichtig, dass sie am Ende auch veröffentlicht werden.

Podcasts erstellen

Der Phantasie sind bei der Erstellung von Podcasts keine Grenzen gesetzt. Dafür gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Eine ist, mit dem kostenlosen Programm *Audacity* auf dem eigenen Rechner einen Podcast zu erstellen und diesen dann auf einer Webseite (z.B. der Schulhomepage) zu veröffentlichen. Eine genauere Anleitung dazu finden Sie auf den Seiten von www.pasch-net.de (in der Rubrik „Lehrer“ unter „Fortbildung“ und „Arbeit mit Medien“).

Da Ihre Institution vielleicht über keine eigene Webseite verfügt oder dort eine Veröffentlichung von Podcasts nicht möglich ist, möchten wir Ihnen noch eine weitere, sehr einfache Möglichkeit vorstellen, bei der Sie mit einer Software kostenlos Podcasts erstellen und veröffentlichen können. Sie müssen dazu weder eine zusätzliche Software auf Ihrem Rechner installieren, noch benötigen Sie einen eigenen Serverplatz zum Hochladen. Es handelt sich um eine Internetanwendung namens *Voxipop*, über die Sie kostenlos Bilder, Präsentationen und Videos in einer Gruppe anlegen. In diesen Gruppen können Sie bzw. Ihre Lernenden am Computer mit einem Mikrofon Audiodateien aufnehmen, die bei dem Anbie-

ter gespeichert werden. Je nach Einstellung sind die erstellten Audioaufnahmen dann entweder für alle öffentlich sichtbar oder die Gruppe ist durch ein Passwort geschützt. Aber lesen Sie, wie man mit *Voxopop* arbeiten kann. Auch dazu haben wir eine Anleitung für Sie vorbereitet. Natürlich gibt es auch noch andere vergleichbare Anwendungen im Internet (z.B. *Voicethread*), die Sie nutzen können. Diese sind aber zum Teil kostenpflichtig.

Aufgabe 58

Lernen Sie die Software *Voxopop* zur Erstellung und Veröffentlichung von Podcasts kennen.

- a) Lesen Sie dazu die *Anleitung zur Arbeit mit Voxopop* unter <http://lernen.goethe.de/dllmedia/anleitungen/voxopop.pdf>
- b) Legen Sie dann eine Gruppe bei *Voxopop* an.

Nun sollen Sie selbst ausprobieren, mit *Voxopop* einen Podcast zu erstellen. Schließen Sie dieses Teilkapitel mit der nächsten Aufgabe und mit einem Podcast ab, der sicher auch bei Ihren Kolleginnen und Kollegen gut ankommt.

Aufgabe 59

Was war für Sie in diesem Teilkapitel 4.1.2 besonders wichtig, und was bedeutet dies für Ihren Unterricht?

Erstellen Sie einen Podcast zu dieser Frage. Gehen Sie dabei in drei Schritten vor:

1. Erstellen Sie einen Podcast mit einer der vorgestellten Möglichkeiten.
2. Beantworten Sie in Ihrem Podcast die folgenden beiden Fragen:
Was war für Sie in diesem Teilkapitel 4.1.2 besonders wichtig?
Was bedeutet dies für Ihren Unterricht?
3. Veröffentlichen Sie Ihren Podcast für Ihre Kolleginnen und Kollegen, wenn das möglich ist.

Zusammenfassung

Mit den Audio- bzw. Video-Podcasts haben Sie nun ein weiteres Werkzeug im Bereich der sozialen Medien kennengelernt, das sich für den Einsatz im Deutschunterricht eignet. Über Podcasts kommt man an aktuelle landeskundliche Informationen. Außerdem kann man das Sprechen und das mündliche Präsentieren auf Deutsch trainieren, indem man selbst Podcasts erstellt. Mit zunehmender Erfahrung kann der Einsatz von Podcasts im Deutschunterricht dazu führen, dass die Lernenden ihre eigenen Beiträge wirklich veröffentlichen, das heißt einem Publikum präsentieren möchten. Dies ist ein guter Weg, Sprechen und Präsentieren für eine bestimmte Zielgruppe zu üben.

4.1.3 Hinweise zum Umgang mit sozialen Medien im Unterricht

Wenn man soziale Medien im Unterricht einsetzt, ist es wichtig, einige Dinge zu bedenken, die in diesem Teilkapitel kurz angesprochen werden.

Wenn Sie dieses Teilkapitel gelesen haben,

- können Sie Vorteile und Schwierigkeiten benennen, die die Arbeit mit sozialen Medien im Unterricht hat,
- wissen Sie, worauf man beim Schreiben und Publizieren von Texten im Internet achten sollte.

Fassen Sie zunächst die Vorteile der sozialen Medien in der nächsten Aufgabe noch einmal zusammen; überlegen Sie aber auch, welche Schwierigkeiten ihr Einsatz im Unterricht mit sich bringen kann.

Aufgabe 60



Welche Vorteile und welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Nutzung von sozialen Medien im Unterricht?

a) Notieren Sie Ihre Ergebnisse in Stichpunkten.

Vorteile bei der Nutzung von sozialen Medien im Unterricht	mögliche Schwierigkeiten bei der Nutzung von sozialen Medien im Unterricht

b) Diskutieren Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen, inwieweit Sie als Lehrkraft Möglichkeiten haben, mit den Schwierigkeiten umzugehen.

Sie haben in der Aufgabe 60 sicherlich eine ganze Reihe von Vorteilen und möglichen Schwierigkeiten beim Einsatz sozialer Medien im Unterricht zusammengetragen. Vermutlich ist die Spalte mit den Vorteilen etwas ausführlicher ausgefallen, als die Spalte mit den Schwierigkeiten. Beim Nachdenken über mögliche Schwierigkeiten ist Ihnen vielleicht ein Punkt eingefallen, den wir bisher noch nicht thematisiert haben, den man aber bei der Arbeit mit sozialen Medien im Unterricht unbedingt im Auge behalten sollte: Das ist die Tatsache, dass man bei der Arbeit mit sozialen Medien zum Teil im öffentlichen Raum Internet arbeitet und dass man deshalb zum Teil andere Regeln beachten muss, als dies im Klassenzimmer/Kursraum der Fall ist. Dazu möchten wir Ihnen abschließend noch ein paar wichtige Hinweise geben.

Hinweise zur Arbeit im Internet

Ein Sprachunterricht, der mit Medien arbeitet, sollte die Lernenden auch in einem kompetenten Umgang mit den Medien fördern (siehe dazu noch genauer Kapitel 4.2). Die Lernenden müssen wissen, dass sie im Internet Spuren hinterlassen, die nicht immer vollständig gelöscht werden können. Wenn Informationen über die Lernenden aus dem geschützten Unterrichtsraum an die Öffentlichkeit gelangen, so sollte die Lehrkraft den Lernenden die Folgen, die sich daraus ergeben können, bewusst machen. Bei der Veröffentlichung in sozialen Medien aller Art im Netz muss man Folgendes beachten:

- Die Persönlichkeitsrechte der Lernenden und ihr Recht am eigenen Bild müssen gewahrt werden.
- Man muss darauf achten, dass die Privatsphäre der Kinder geschützt bleibt.
- Es dürfen keine urheberrechtlich geschützten Materialien (Fotos, Texte, Musikstücke usw.) ins Netz gestellt werden, sonst kann es nachträglich teuer werden.
- Man muss darauf achten, dass das Bild, das durch ein öffentlich gemachtes Podcast-Projekt von einer Schule/Einrichtung entsteht, für diese nicht schädlich ist. (nach Quandt 2010, S. 52)

Bei den Aufgaben gilt es noch einen weiteren Punkt zu bedenken: Wenn man Lernertexte oder Podcasts frei zugänglich publiziert, bieten sich zum einen Aufgaben an, bei denen ein Blick von außen die Lernenden voranbringen kann, z.B. indem ihre Texte in einem Blog von Fremden kommentiert werden. Zum anderen sollte man Aufgaben stellen, bei denen die Lernenden nichts Persönliches preisgeben. So kann man z.B. Sachtexte verfassen lassen. Private Texte, wie z.B. Lesetagebücher, in denen die Lernenden ihre Eindrücke und Gefühle schildern sollen, gehören dagegen an einen geschützten Publikationsort, wie z.B. ein durch ein Passwort geschütztes Wiki. Der Schutz, den das Klassenzimmer / der Kursraum bietet, muss auch virtuell gesichert bleiben. Für Veröffentlichungen von Werken, an denen Kinder gearbeitet haben, empfehlen wir generell den geschützten Raum einer Lernplattform. Zu dieser kann der Zugang geregelt werden.

Sie haben sich nun ausführlich mit den Möglichkeiten beschäftigt, wie Sie die sozialen Medien in Ihrem Unterricht nutzen können. Fassen Sie nun noch einmal für sich selbst zusammen:

Aufgabe 61

Was ist für Sie persönlich in Kapitel 4.1 so wichtig, dass Sie es in Ihrem Unterricht ausprobieren oder berücksichtigen möchten?

Zusammenfassung

Soziale Medien spielen im Leben von vielen Lernenden eine immer größere Rolle. Es ist möglich und sinnvoll, einige dieser Anwendungen im Unterricht einzusetzen, vor allem, um das Hör-Sehverstehen, das Schreiben und das Kommunizieren auf Deutsch zu fördern. Zu den schon erprobten Medien gehören Wikis und Podcasts. Diese sind relativ einfach zu nutzen und können mit vielfältigen Zielen im Unterricht eingesetzt werden. Dabei müssen natürlich die Persönlichkeitsrechte der Lernenden und der Datenschutz berücksichtigt werden.

4.2 Sprachenlernen im Blended-Learning-Modus

Die verbreitete Nutzung der digitalen Medien beeinflusst auch das gesteuerte Sprachenlernen. So machen z. B. Rahmenpläne immer häufiger Vorgaben für die Integration der digitalen Medien in den Unterricht. Der *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 2009)* weist darauf hin, dass Lehrkräfte ihre Lernenden darin unterstützen sollen, das Internet mit seinen Informations- und Kommunikationsangeboten auch für das Sprachenlernen zu nutzen. Der Rahmenplan schlägt außerdem vor, dass die interkulturellen Kompetenzen der Lernenden durch die Arbeit mit dem Internet gefördert werden können (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, S. 28–30*).

Eine Form, digitale Medien systematisch im eigenen Unterricht zu verankern, bietet das Blended Learning. Anhand einiger Beispiele werden wir Ihnen in diesem Teilkapitel zeigen, wie Sie diese Lernform auch in Ihren Unterricht integrieren können.

Am Ende dieses Teilkapitels

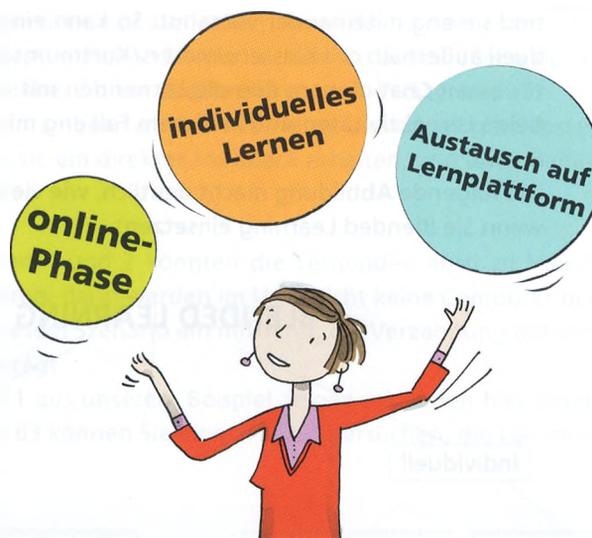
- wissen Sie, wie man nicht-computergestützte mit computergestützten Lernaktivitäten kombinieren kann,
- kennen Sie verschiedene Aspekte von Blended Learning und verschiedene Blended-Learning-Szenarien,
- kennen Sie wichtige Bedingungen, die erfüllt sein sollten, damit Blended-Learning-Szenarien das Sprachenlernen unterstützen.

Erinnern Sie sich bitte an das Beispiel zur Didaktisierung in Kapitel 3.4. Dort ging es um die Arbeit mit einem Text zum Oktoberfest. Unser Vorschlag für einen Einsatz dieses Textes im Unterricht war ein Beispiel für ein Blended-Learning-Szenario:

Die Lernenden sollten mithilfe des Internets recherchieren, wie in ihrem oder einem anderen Land Oktoberfeste gefeiert werden. Dann sollten sie in einem Wiki einen Text über Oktoberfeste in aller Welt verfassen.

Ein Wiki zu nutzen, um gemeinsam einen Text zu schreiben, mag im Unterricht nicht überall verbreitet sein. Dagegen ist es heutzutage in weiten Teilen der Welt schon selbstverständlich, das Internet für Recherchen im Deutschunterricht zu verwenden; eine solche Form des Blended Learning kann also schon als Normalfall von Unterricht angesehen werden.

Dies ist natürlich nur ein Beispiel für Blended Learning. Die Mischungen von traditionellem Präsenzlernen und Online-Lernen können ganz vielfältig aussehen.



Wahrscheinlich setzen auch Sie schon in irgendeiner Form Blended Learning ein, oder vielleicht haben Sie selbst als Lernerin/Lerner Erfahrungen mit Blended Learning gemacht?

Aufgabe 62

Haben Sie schon einmal Blended Learning in Ihrem Unterricht eingesetzt? Oder haben Sie selbst schon einmal in der Lernform Blended Learning gelernt? Notieren Sie die Situationen.

Definition von Blended Learning

Beim **Blended Learning** wird entweder individuell oder gemeinsam in der Lerngruppe, im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts, mit dem Computer oder ohne, gleichzeitig oder zeitversetzt, mit vielen verschiedenen oder eher wenigen Medien Deutsch gelernt. Das englische Wort *blended* bedeutet vermischt oder vermengt und signalisiert, dass es bei Blended Learning um eine sinnvolle Verknüpfung verschiedener Aspekte geht.

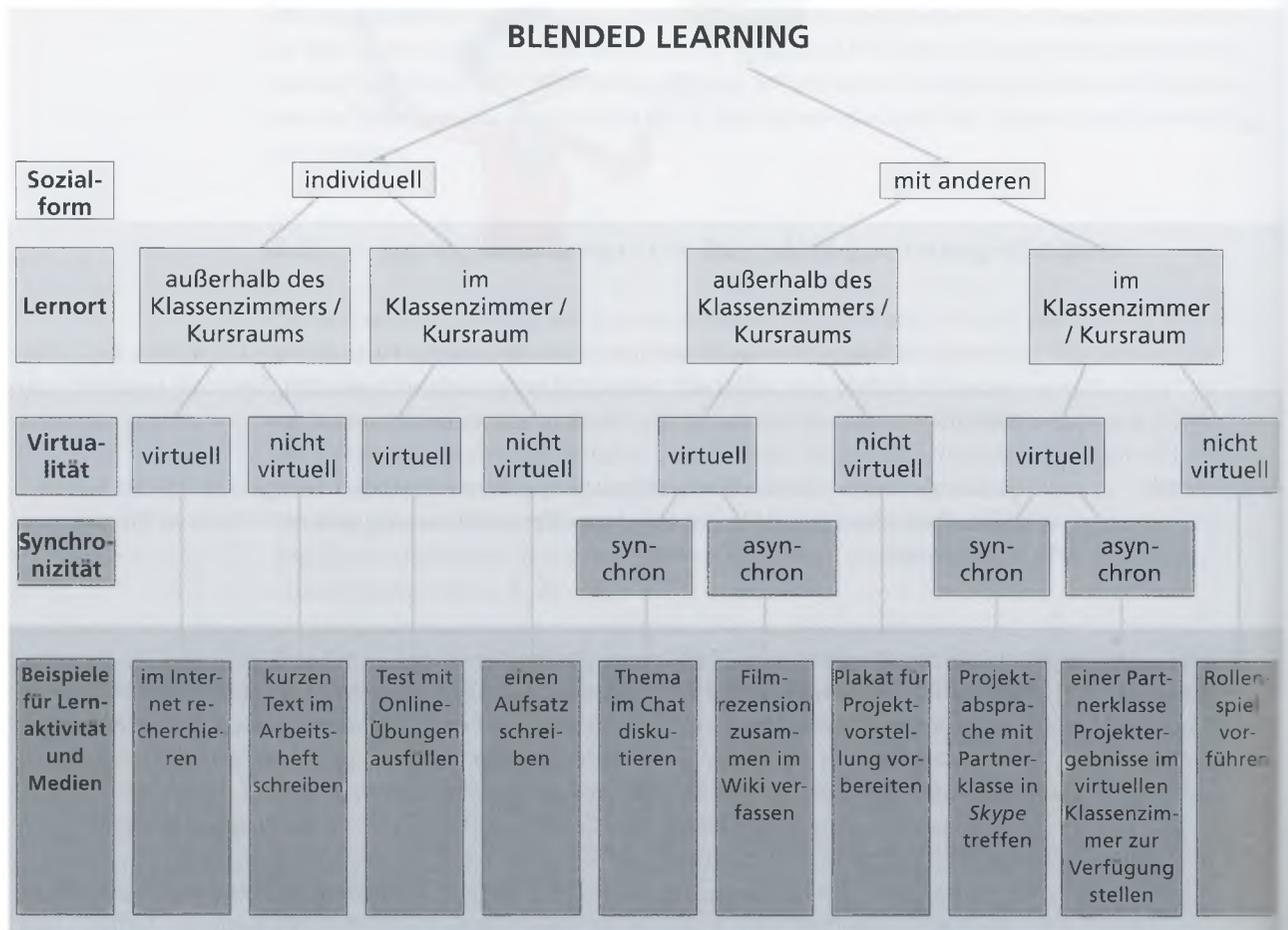
Dies war natürlich auch schon vor dem verstärkten Einsatz digitaler Medien im Unterricht der Fall: Lehrende haben schon immer verschiedene Lehr-/Lernaktivitäten, Arbeits- und Sozialformen, Inhalte und auch Medien gemischt, damit ihre Lernenden die Lernziele erreichen. Jetzt sind durch die digitalen Medien noch weitere Variationsmöglichkeiten hinzugekommen: Die Anzahl der Aspekte, die Sie bei ihrer Unterrichtsplanung bedenken müssen, hat sich erhöht. Bei der Planung eines Blendend-Learning-Unterrichts entscheiden Sie nicht nur über Lernziele, Lehr-/Lernaktivitäten und Inhalte. Folgende Aspekte können Sie bei einem Blended-Learning-Unterricht mischen:

1. Sozialformen (individuelles Lernen oder Lernen in der Gruppe);
2. Lernorte (innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers/Kursraums, im Internet oder ohne Internet);
3. Phasen, in denen die Lernenden gleichzeitig und zeitversetzt arbeiten; man spricht vom Grad der **Synchronizität** (siehe Kapitel 4.1);
4. virtuelle (computergestützte) und nicht-virtuelle Anteile (ohne Computerunterstützung); man spricht vom Grad der **Virtualität**, der hoch ist, wenn es viele computergestützte Anteile gibt;
5. verschiedene Medien; man spricht vom Grad der **Medialität**, der hoch ist, wenn Sie viele verschiedene Medien miteinander kombiniert einsetzen.

Verzahnung der verschiedenen Aspekte

Je nach Mischungsverhältnis gibt es sehr unterschiedliche Formen des Lehrens und Lernens, die sich hinsichtlich der Aspekte Sozialform, Lernort, Virtualität und Synchronizität unterscheiden können. Manchmal stehen diese eher additiv nebeneinander, manchmal sind sie eng miteinander verzahnt: So kann eine Internetrecherche, die Lernende individuell außerhalb des Klassenzimmers/Kursraums durchführen, anschließend als Grundlage für einen Chat dienen, den die Lernenden mit einer Partnerklasse im Unterricht führen. Beide Lernaktivitäten sind in diesem Fall eng miteinander verzahnt.

Die folgende Abbildung macht deutlich, wie vielfältige Auswahlmöglichkeiten Sie haben, wenn Sie Blended Learning einsetzen:



Am Beispiel von zwei möglichen Blended-Learning-Szenarien möchten wir Ihnen nun zeigen, wie unterschiedlich man die Mischungsverhältnisse im Blended Learning gestalten kann.

Die beiden Szenarien unterscheiden sich in der Verzahnung der einzelnen Aspekte. Natürlich sind auch noch viele andere Szenarien denkbar: So findet man häufig solche, die der zweiten Form ähneln, in denen aber keine Verzahnung verschiedener Aspekte stattfindet. Außerdem gibt es Blended-Learning-Szenarien, die fast vollständig online stattfinden – diese kann man dann gar nicht mehr als gemischte Formen bezeichnen (vgl. dazu ausführlicher Rösler/Würffel 2010).

zwei Blended-Learning-Szenarien

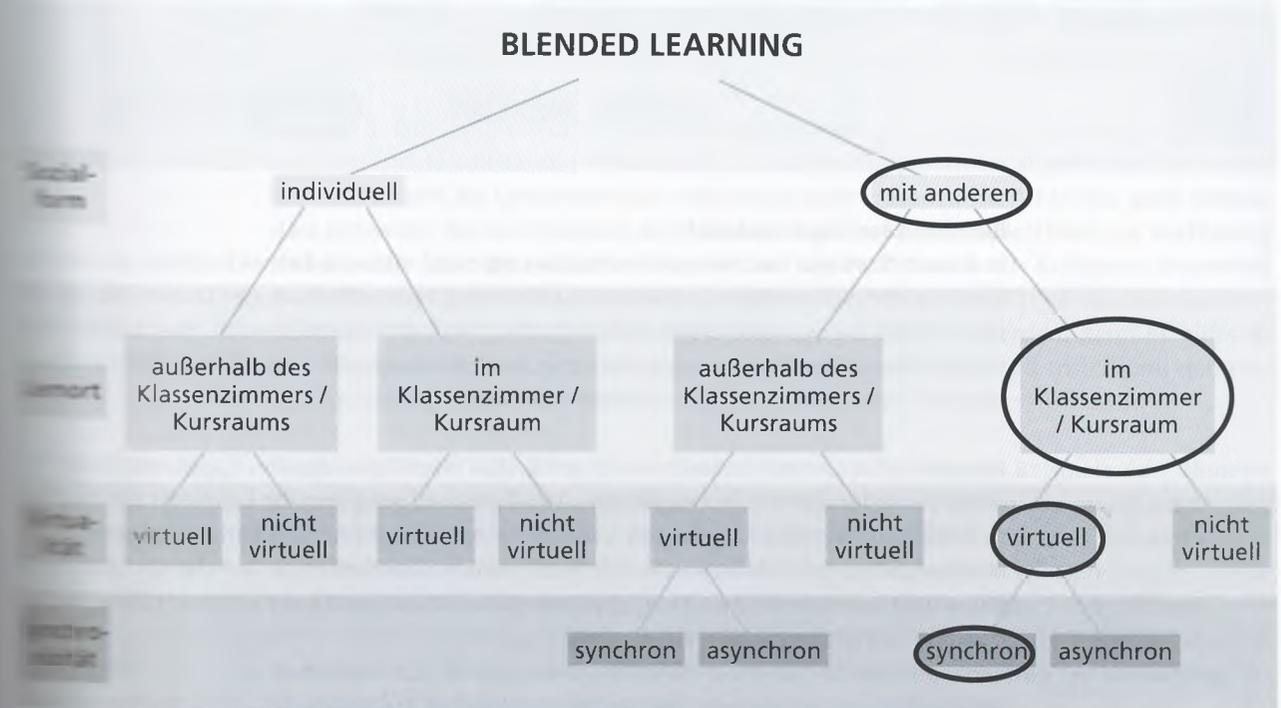
Blended-Learning-Szenario 1

Stellen Sie sich einen Präsenzunterricht vor, in dem mit dem WWW gearbeitet wird. Folgende Lernaktivitäten sind denkbar:

1. In einer Gruppenarbeitsphase recherchieren die Lernenden im Internet Informationen zu einem landeskundlichen Thema, zu dem sie anschließend Aufgaben lösen.
2. Sie benutzen dabei Online-Grammatiken und -Wörterbücher.
3. Im Anschluss daran bearbeiten sie zu Hause individuell geschlossene Online-Übungen, zu denen sie ein direktes Feedback erhalten, und üben damit sprachliche Strukturen.

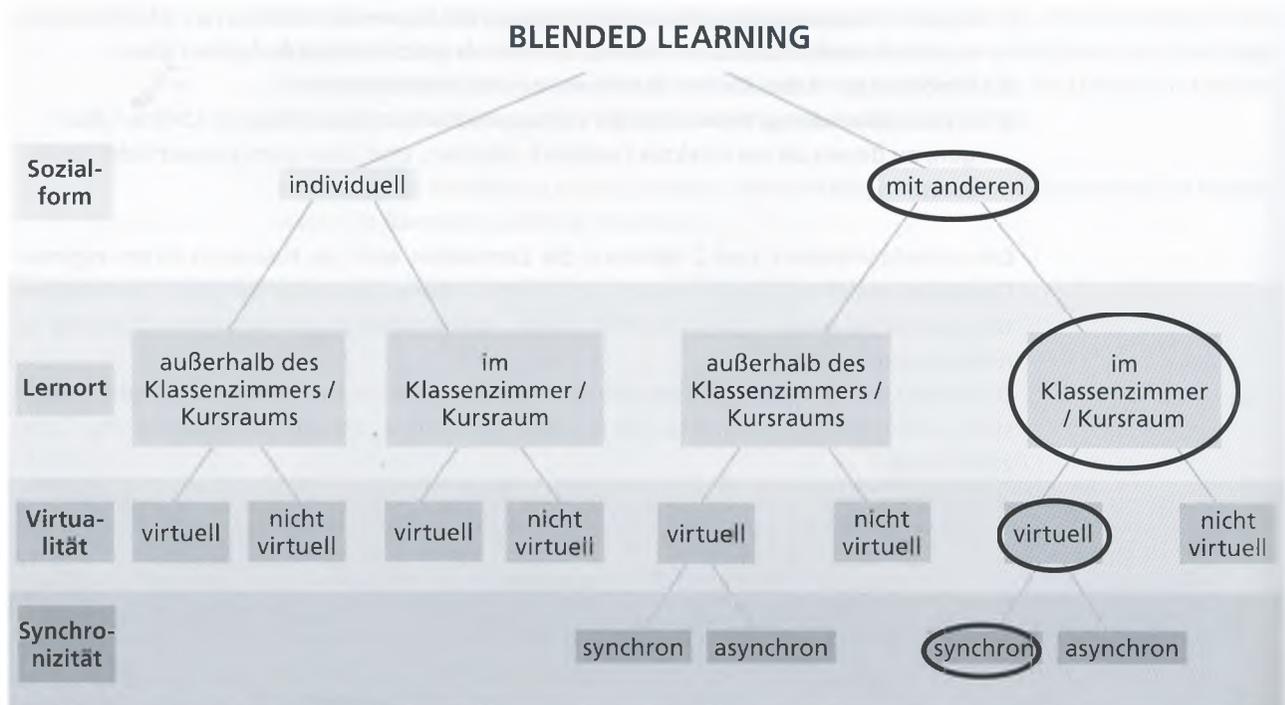
Die Lernaktivitäten 1 und 2 könnten die Lernenden auch zu Hause an ihrem eigenen Computer ausführen; dann werden im Unterricht keine Computer benötigt. Der Medialitätsgrad ist bei diesem Szenario ein mittlerer, die Verzahnung der einzelnen Elemente ist nicht sehr ausgeprägt.

Die Lernaktivität 1 aus unserem Beispiel zeigen wir Ihnen hier einmal als Grafik dargestellt. In Aufgabe 63 können Sie einmal selbst versuchen, die Lernaktivitäten 2 und 3 einzuzichnen.



Aufgabe 63

Markieren Sie die Lernaktivitäten 2 und 3 mit zwei unterschiedlichen Farben nun ebenfalls in der Grafik. Vergleichen Sie Ihr Ergebnis mit der Grafik im Lösungsschlüssel.

**Blended-Learning-Szenario 2**

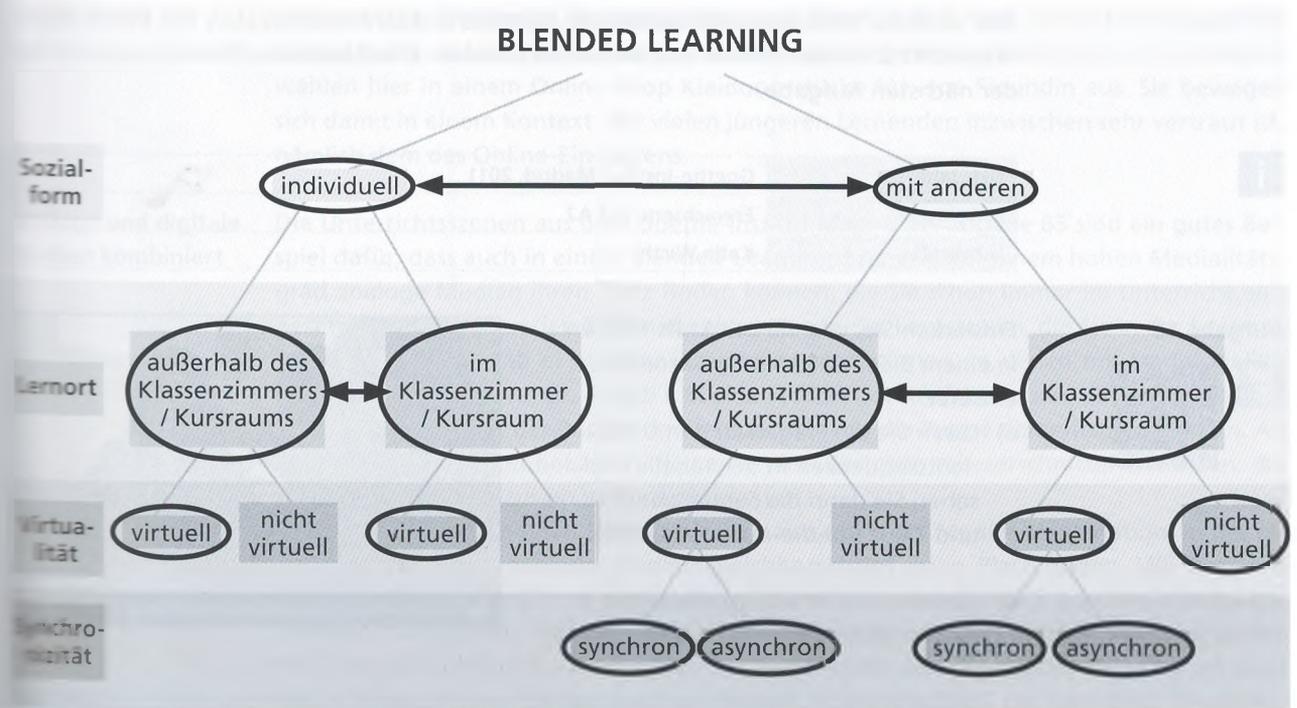
In diesem Szenario wechseln sich virtuelle und nicht-virtuelle Lernaktivitäten am Lernort Klassenzimmer/Kursraum und virtuelle Lernaktivitäten außerhalb des Unterrichts ab. Sie sind inhaltlich eng miteinander verzahnt. Der Medialitätsgrad ist hoch. Hier beschreiben wir für dieses Blended-Learning-Szenario zwei Beispiele, die selbstverständlich auch zusammen in einem Unterricht auftreten können:

Beispiel 1: Die Lernenden bekommen per E-Mail ihre Hausaufgaben zugeschickt oder finden sie auf der Lernplattform, einem virtuellen Lernraum, den die Lehrkraft für die Klasse / den Kurs mit einer speziellen Software eingerichtet hat. Die Lernenden senden die Hausaufgaben per E-Mail an die Lehrkraft zurück oder stellen sie auf der Lernplattform ein, wo sie kommentiert und korrigiert werden. Danach macht die Lehrkraft diese Versionen den Lernenden wieder zugänglich.

Beispiel 2: Die Lerngruppe macht einen virtuellen Austausch mit einer Partnergruppe. Dies kann zum Beispiel im Rahmen eines Projekts der Fall sein, in dem sich die Lernenden zweier Partnerklassen zuerst kennen lernen und dann gemeinsam am selben Projekt arbeiten.

Die gemeinsame Arbeit und der Austausch werden im Präsenzunterricht vorbereitet. Die Gruppen lernen zum Beispiel, wie sie technisch einen Beitrag in ein Forum einstellen oder ein Foto hochladen können. Sie üben neuen Wortschatz oder Redemittel, die sie in der Kommunikation mit den Partnerinnen und Partnern brauchen usw. Die Lernenden tauschen sich dann eigenständig außerhalb des Unterrichts aus. Die Ergebnisse können danach wieder mit in den Unterricht gebracht werden: Die Lehrkraft kann zum Beispiel ein Forum mit dem Beamer auf eine Leinwand projizieren oder über ein interaktives Whiteboard zeigen, sodass man im Unterricht gemeinsam darüber sprechen kann.

In der folgenden Grafik haben wir die Lernaktivitäten des 2. Szenario eingezeichnet. Die großen Pfeile zeigen, zwischen welchen Formen in diesem Szenario eine besonders starke Verzahnung stattfindet: nämlich zwischen den Sozialformen und der Arbeit an den verschiedenen Lernorten.



Beispiel 3: Eine andere Form dieses Blended-Learning-Szenarios ist realisiert, wenn Teile des Unterrichts vollständig virtuell, z.B. auf einer Lernplattform stattfinden. In diesem Fall treffen sich die Lernenden nur noch selten zum Präsenzunterricht. Dies setzt voraus, dass entweder das Lernmaterial oder das Lehrbuch auf der Lernplattform zur Verfügung stehen, oder dass das individuelle Lernen auf der Plattform durch Aufgaben angeleitet wird. Wichtig ist, dass diese virtuellen Lernphasen von einer Tutorin / einem Tutor betreut sind, die/der den Lernenden Feedback gibt und sie berät. Außerdem kann es hilfreich sein, die Lernenden dazu zu ermuntern, miteinander in Kontakt zu treten und gemeinsam an den Aufgaben zu arbeiten.

Bevor wir Ihnen nun anhand von Unterrichtsmitschnitten zwei Beispiele von Blended Learning im Deutschunterricht zeigen, möchten wir von Ihnen wissen, ob Sie gern selbst einmal eine Form von Blended Learning ausprobieren würden. Welches Blended-Learning-Szenario könnten Sie sich für Ihren Unterricht vorstellen? Wie würden Sie gern arbeiten? Welchen Grad der Medialität würden Sie wählen? Wie würden Sie verzahnen?

Aufgabe 64

Vorausgesetzt, Ihnen stehen/stünden die technischen Möglichkeiten zur Verfügung: Was würden Sie gern einmal mit Ihren Lernenden ausprobieren?

a) Notieren Sie Ihre Ideen.

Blended-Learning-Szenario Nr.	Ihre Ideen

b) Welche Ideen haben Ihre Kolleginnen und Kollegen?

Sehen Sie sich drei Sequenzen aus einer Unterrichtseinheit mit Erwachsenen an, in der mit Blended Learning gearbeitet wird. Die Sequenzen zeigen virtuelle Lernaktivitäten, die weitgehend als Präsenzunterricht im Klassenzimmer/Kursraum stattfinden. Eine Sequenz aus diesem Unterricht haben Sie schon im Kapitel 1 gesehen: Die Lernenden haben dabei mit einem Arbeitsblatt, Kärtchen und einem Mobiltelefon gearbeitet.

Hier sind die Informationen zu diesem Unterricht, allerdings verraten wir Ihnen dieses Mal nichts über das Lernziel und die Lernaktivitäten: Diese herauszufiltern ist nämlich Teil der nächsten Aufgabe.



Ort, Jahr	Goethe-Institut Madrid, 2011
Zielgruppe	Erwachsene auf A2
Lehrkraft	Katja Wirth

Aufgabe 65



Entdecken Sie, wie die Lehrkraft Medien in einem Blended-Learning-Szenario einsetzt.

- Lesen Sie die Fragen zu den Unterrichtssequenzen in der Tabelle und sehen Sie dann die Sequenzen 2, 5 und 7 aus *Goethe-Institut Madrid*.
- Notieren Sie Ihre Beobachtungen in der Tabelle.



Frage zu den Unterrichtssequenzen	Sequenz 2	Sequenz 5	Sequenz 7
1. Was ist vermutlich das Lernziel dieser Unterrichtsphase?			
2. Welche Medien werden eingesetzt?			
3. Welche Lernaktivitäten führen die Lernenden durch?			
4. Welche Blended-Learning-Aspekte werden an den verschiedenen Lernstationen in welcher Form gemischt (z.B. mit anderen/im Klassenzimmer/virtuell/synchron)?			

Der Unterricht, den Sie in den Sequenzen gesehen haben, entspricht in wichtigen Aspekten unserem Blended-Learning-Szenario 1. Der Lernort ist der Kursort, an dem sowohl virtuell also auch nicht-virtuell gearbeitet wird. Bemerkenswert ist der hohe Medialitätsgrad, den die Lehrerin erreicht, indem sie digitale und traditionelle Medien kombiniert. Darüber hinaus wird deutlich, wie ertragreich hier das Gruppenlernen mit und Gruppenlernen ohne Computer parallel eingesetzt werden:

Sequenz 2: Bei den Übungen am Computer kann die Lehrerin auf vorgefertigte Lernmaterialien im Internet zurückgreifen. Zu grammatischen und landeskundlichen Themen gibt es dafür inzwischen ja ein großes Angebot; zum Teil finden Sie diese übrigens auch über die Portale und Link-Listen, die Sie in Kapitel 3.2.2 kennengelernt haben. Das erspart der Lehrkraft eine Menge Arbeit bei der Vorbereitung. Außerdem bekommen die Lernenden beim Lösen von Selbstlernübungen ein direktes Feedback, ob ihre Lösung falsch oder richtig war. Die Form eines direkten Feedbacks am Computer ist für Lernende häufig motivierender (oder zumindest bequemer), als wenn ihnen die Lösung auf Papier vorliegt und sie diese mit ihrer ausgefüllten Lösung vergleichen müssen.

Sequenz 5: Bei dieser Station machen die Lernenden ein Buchstabenpuzzle: Mit verschiedenen farbigen Pappkärtchen und einem Würfel hat die Lehrerin ihnen dafür ganz traditionelle, analoge Medien zur Verfügung gestellt.

Sequenz 7: Hier können Sie beobachten, wie durch den Einsatz von Blended Learning authentische, aktuelle Materialien in den Unterricht einbezogen werden: Die Lernenden wählen hier in einem Online-Shop Kleidungsstücke für eine Freundin aus. Sie bewegen sich damit in einem Kontext, der vielen jüngeren Lernenden inzwischen sehr vertraut ist, nämlich dem des Online-Einkaufens.

analoge und digitale Medien kombiniert

Die Unterrichtsszenen aus dem *Goethe-Institut Madrid* in Aufgabe 65 sind ein gutes Beispiel dafür, dass auch in einem Blended-Learning-Szenario mit einem hohen Medialitätsgrad analoge Medien ihren Platz finden können, die Sie schon immer im Unterricht eingesetzt haben: Neben den Buchstabenkärtchen in der Lernstation, die Sie in der Sequenz 5 sehen konnten, gab es auch noch andere Lernstationen, in denen mit traditionellen Medien gearbeitet wurde: Es gab z.B. eine Station mit Anziehpuppen; ein Lernender beschrieb die Kleidung der Puppe, der Lernpartner zog die Puppe dementsprechend an. An einer anderen Station bekamen die Lernenden Kärtchen mit zerschnittenen Sätzen, die sie zu einem Dialog zusammensetzen mussten.

Die Lehrerin arbeitet beim **Stationenlernen** also mit einer Medienkombination, in der digitale Medien und analoge Medien gleichberechtigt ihren Platz finden. Wir betonen dies, weil viele Kolleginnen und Kollegen beim Stichwort Blended Learning häufig befürchten, sie dürften nur noch digitale Medien einsetzen. Das ist aber keineswegs der Fall. Virtuelle und nicht-virtuelle Arbeit sowie analoge und digitale Medien können sinnvoll miteinander kombiniert werden. Wichtig ist bei der Wahl des jeweiligen Mediums, dass mit ihm das Lernziel erreicht und der jeweilige Inhalt effektiv vermittelt werden kann und dass außerdem die Lerngruppe durch seinen Einsatz motiviert wird.

Blended Learning in der Grundschule

In unserem zweiten Beispiel zeigen wir, dass Blended Learning nicht nur mit Erwachsenen funktioniert. In Aufgabe 66 sehen Sie eine Unterrichtsstunde in der Grundschule. Auch in diesem Beispiel entspricht die Mischung in vielen Aspekten unserem Szenario 1. Besonders hervorzuheben ist hier die gute Verzahnung der Elemente mit und ohne Computernutzung. Der hohe Grad an Medialität wird in diesem Unterricht durch den Einsatz eines interaktiven Whiteboards erreicht. Ehe Sie sich ausführlicher mit diesem Blended-Learning-Beispiel beschäftigen, wollen wir Ihnen kurz die wichtigsten Charakteristika eines interaktiven Whiteboards vorstellen.

interaktives Whiteboard

Ein **interaktives Whiteboard** (im Folgenden IWB) wird zum Teil als Tafelersatz, zum Teil zusätzlich zur normalen Tafel eingesetzt. Die große weiße Tafel ist eine berührungssensitive, elektronische Oberfläche, auf die mit einem Beamer der Bildschirm eines angeschlossenen Computers projiziert wird. An diesen Computer wiederum können andere Peripheriegeräte angeschlossen sein, wie z.B. ein Fotoapparat, eine Dokumentenkamera (mit der man Texte auf Papier abfotografieren und direkt auf dem IWB zur Verfügung stellen kann), Drucker, Scanner usw.

Auf einem IWB kann man im Klassenzimmer/Kursraum ohne großen Aufwand Lernmaterialien in Form von Texten, Bildern und Filmen zeigen und gemeinsam bearbeiten. Dies können Materialien sein,

- die Lehrende oder Lernende (z.B. auf einem Datenstick) mit in den Unterricht bringen,
- die aus dem WWW stammen,
- die im Klassenzimmer aufgenommen wurden,
- die die Lehrkraft mithilfe der boardeigenen Software vor dem Unterricht erstellt hat oder die Lernende während des Unterrichts gemeinsam erstellen. Die Software wird von fast allen IWB-Anbietern mitgeliefert.

Außerdem können diese Projektionen – und das ist das Besondere am IWB – mithilfe eines speziellen elektronischen Stifts oder einfach mit dem Finger manipuliert oder (handschriftlich) beschriftet werden. Die veränderten Dokumente können wiederum auf dem Computer gespeichert werden und stehen somit auch später noch zur Verfügung. Man kann also gemeinsam Tafelbilder erarbeiten und speichern, um zu einem späteren Zeitpunkt wieder darauf zurückzugreifen.

Aufgabe 66



Sehen Sie die Sequenzen 4, 5 und 6 aus *Deutsche Schule Sevilla*.

a) Kreuzen Sie an, welche Lernmaterialien und Medien verwendet werden.



Lernmaterial/Medien	wird verwendet	Lernmaterial/Medien	wird verwendet
IWB	<input checked="" type="checkbox"/>	Internet	<input type="checkbox"/>
boardeigene Software	<input checked="" type="checkbox"/>	Fotoapparat	<input type="checkbox"/>
IWB-Stifte	<input type="checkbox"/>	Computer	<input type="checkbox"/>
Fotos	<input type="checkbox"/>	Handy	<input type="checkbox"/>
Videos	<input type="checkbox"/>	digitale Videokamera	<input type="checkbox"/>
Arbeitsblätter	<input type="checkbox"/>	Plakate	<input type="checkbox"/>
Lehrbuch	<input type="checkbox"/>	Papier/Hefte	<input type="checkbox"/>
DVDs	<input type="checkbox"/>		

b) Wer führt in diesem Unterricht welche Handlungen aus?

Handlungen	Schülerinnen und Schüler	Lehrer
1. singt/singen eigene Liedstrophe vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. startet/starten Karaoke-Funktion am IWB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. nimmt/nehmen Präsentationen mit einem Fotoapparat mit Videofunktion auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. überträgt/übertragen Videos mithilfe eines USB-Kabels auf den Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. öffnet/öffnen die Videos am IWB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. nimmt/nehmen aus dem Video ein Foto mithilfe der IWB-Software auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. zeichnet/zeichnen Sprechblasen am IWB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. schreibt/schreiben Wörter der Objekte, die im Liedtext gesammelt werden, in die Sprechblasen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Sehen Sie die Sequenzen noch einmal und ergänzen Sie in der Lehrskizze die Informationen zu Lernmaterial/Medien und zu Lehraktivität.

Klasse: Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse (*Deutsche Schule Sevilla*)

Sprachniveau: A2

Globales Lernziel: ein Lied auf Deutsch präsentieren können

Teillernziel	Lernaktivität	Arbeits- und Sozialform	Lernmaterial/ Medien	Lehraktivität
1. Kinder kennen neuen Wortschatz.	K* nennen gemeinsam Dinge, die man sammeln kann.	Plenum	Zuordnungsübung am IWB	Lehrer erklärt die neuen Wörter kurz
2. K können das Lied <i>Ich sammle</i> global verstehen.	K hören das Lied mit geschlossenen Augen.	Einzelarbeit		
3. K können das Lied detailliert verstehen.	K hören das Lied und lesen den Text mit.	Plenum		
4. K können selbst eine Liedstrophe schreiben.	K schreiben in Gruppen eine neue Liedstrophe. Sie notieren neue Vokabeln am IWB	Gruppenarbeit		
5. K können vor Publikum ihre eigene Liedstrophe vortragen.	K singen in der Kleingruppe ihre Liedstrophe. Die Gruppe wird jeweils von einem anderen Kind angekündigt.	Gruppenarbeit (3 Kleingruppen à 5 Kinder).		
6. K können die Liedstrophen der anderen verstehen.	K hören die Liedstrophen der Mitschülerinnen und Mitschüler, die auf das IWB projiziert wurden.	Plenum		
7. K kennen den Wortschatz, den die anderen Kinder in ihren Liedstrophen benutzt haben.	K sehen die Vokabeln, die die Kinder jeweils in Sprechblasen am IWB festgehalten haben.	Plenum		

K*= Kinder

Sicherlich sind auch Sie beeindruckt davon, was in dieser Unterrichtseinheit alles passiert, wie eng die verschiedenen Lernaktivitäten des Unterrichts miteinander verzahnt und wie sinnvoll die verschiedenen Aspekte gemischt sind. Beim Anschauen der Unterrichtssequenzen konnten Sie die verschiedenen Medien identifizieren, die die Medienkombination in diesem Unterricht ausmachen (unterschiedliche Software-Anwendungen und zusätzliche Peripheriegeräte wie z.B. eine digitale Kamera). Sie haben außerdem gesehen, wie die Aktivitäten zwischen Lehrenden und Lernenden in diesem Unterricht verteilt sind, und wie gut es dem Lehrer gelingt, seine kleinen Medienexperten zu aktivieren.

Wir haben die Filme auch deshalb für Sie ausgesucht, um Ihnen zu zeigen, wie **möglich** eines IWBs in einem Blended-Learning-Unterricht ein hoher Grad an Medialität erreicht werden kann. Wenn Sie gerade damit beginnen, das IWB zu benutzen, werden Sie sich sicherlich erst nach und nach mit den vielfältigen Möglichkeiten vertraut machen und anfänglich nur einen Teil der Funktionen nutzen. Das ist normal, so haben Sie sich vielleicht auch Ihrem Mobiltelefon oder Ihrer digitalen Kamera angenähert.

Sie haben gesehen, dass dieser Lehrer sehr erfahren im Gebrauch des IWBs ist. Er setzt das IWB in vorbildhafter Weise so ein, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv werden, selbst etwas produzieren und dieses präsentieren. Ein solcher Unterricht setzt das **handlungsorientierte** Prinzip der **Handlungsorientierung** gut um.

Natürlich verfügt aber nicht jede Lehrerin / jeder Lehrer über ein IWB und hat dazu auch die Möglichkeit, zusätzliche technische Geräte einzusetzen. Selbstverständlich gibt es

auch die Möglichkeit, einen hohen Medialitätsgrad mit anderen Medien (digitalen wie analogen) zu erreichen. Bearbeiten Sie dazu die folgende Aufgabe.

Aufgabe 67



Nennen Sie drei Beispiele dafür, wie die Lernenden in Ihrem Unterricht Arbeitsergebnisse präsentieren. Welche technischen Möglichkeiten haben Sie in Ihrem Klassenzimmer/Kursraum?

- a) Beschreiben Sie jeweils, was Ihre Lernenden präsentieren und welche Medien sie dabei benutzen.

Präsentiert wird/werden	Folgende Medien werden dabei eingesetzt
markierte Schlüsselwörter in einem Lesetext.	ein Overhead-Projektor: eine Lernerin / ein Lerner erhält den Lesetext auf einer Overhead-Folie und unterstreicht dort die Schlüsselwörter. Die Folie wird an die Wand projiziert, sodass alle die Lösungen vergleichen und diskutieren können.

- b) Welche Möglichkeiten der Präsentation haben Ihre Kolleginnen und Kollegen aufgeschrieben? Tauschen Sie sich aus.

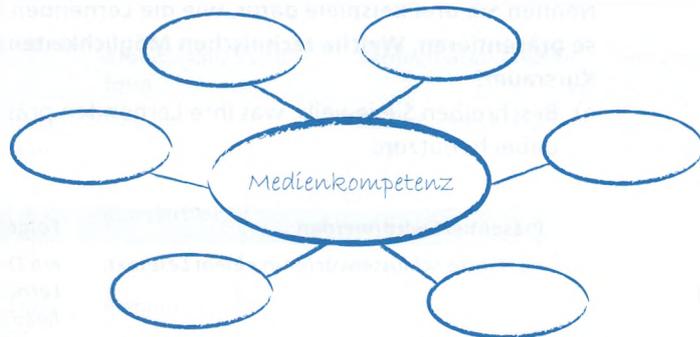
Bei den beiden Beispielen, die wir Ihnen präsentiert haben, finden die computergestützten Lernphasen im Klassenzimmer/Kursraum statt: Virtuelle Phasen, bei denen die Lernenden an Lernorten außerhalb des Klassenzimmers/Kursraums computergestützt arbeiten, gibt es hier nicht. Ein solcher Unterricht im Sinne unseres Blended-Learning-Szenario 1 braucht nicht nur eine gewisse technische Ausstattung – vor allem, wenn er durch einen hohen Grad an Medialität gekennzeichnet ist. Er stellt zudem besondere Anforderungen an Ihre Lernenden und an Sie als Lehrkraft. Mit diesen Anforderungen, die noch etwas anspruchsvoller ausfallen können, wenn mit einer Mischung gearbeitet wird, die unserem Blended-Learning-Szenario 2 entspricht, werden Sie sich nun genauer beschäftigen.

Den Lehrer aus Sevilla haben Sie in diesem Kapitel gut kennengelernt. Dass ihm ein Unterricht wichtig ist, der sich an den Bedürfnissen und Interessen seiner Schülerinnen und Schüler orientiert, haben Sie schon erkannt.

In einem Interview nach seiner Unterrichtsstunde wird dieser Lehrer dazu befragt, welche Rolle die Schülerinnen und Schüler in einem Unterricht haben, in dem digitale Medien so präsent sind, und wie er sie in einem kompetenten Umgang mit Medien (inner- und außerhalb des Unterrichts) fördert. Bevor Sie seine Antworten und Tipps dazu hören, machen Sie sich bewusst, was für Sie selbst ein kompetenter Umgang mit Medien bedeutet.

Aufgabe 68

Was bedeutet es für Sie, kompetent mit Medien umgehen zu können? Vervollständigen Sie das folgende Assoziogramm.



Sehen Sie jetzt, was der Lehrer Michael Priesterroth über die Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht mit Kindern sagt.

Aufgabe 69



Sehen Sie das *Gespräch über Vermittlung von Medienkompetenz* und kreuzen Sie diejenigen Aussagen an, die der Lehrer macht.



Aussagen	Das sagt der Lehrer
1. Die Kinder werden mit Medien groß und verfügen deshalb schon über eine hohe Medienkompetenz.	<input type="checkbox"/>
2. Lehrkräfte sind <i>digital natives</i> und können den Kindern deshalb gut helfen.	<input type="checkbox"/>
3. Für die Kinder ist es schwierig, sich an die digitalen Medien zu gewöhnen. Sie brauchen die Hilfe der Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>
4. Die Kinder finden es normal, in einem Unterricht zu lernen, der digitale Medien einbezieht.	<input type="checkbox"/>
5. Lehrkräfte müssen dafür offen sein, sich von den Kindern helfen zu lassen, da diese mit digitalen Medien im Klassenzimmer häufig schneller vertraut sind als ihre Lehrerinnen und Lehrer.	<input type="checkbox"/>
6. Lehrkräfte müssen den Kindern Platz und Zeit dafür lassen, die digitalen Medien im Unterricht auszuprobieren und ihre Medienkompetenz zu entwickeln. Sie ermöglichen den Kindern auf diese Weise das „learning by doing“ (Lernen durch Ausprobieren und Einüben).	<input type="checkbox"/>

Von **Medienkompetenz** spricht man nicht erst seit der Zeit der digitalen Medien; der Begriff wurde in einer Zeit geprägt, als Radio und Fernsehen vermehrt in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, aber auch in die Klassenzimmer/Kursräume Einzug hielten. Schon damals wurde diskutiert, welche Kompetenzen Lernende benötigen, um sowohl im Unterricht als auch außerhalb mit den Medien verantwortungsvoll und kritisch umgehen zu können. Wird heute über Medienkompetenz gesprochen, so meinen manche damit leider nur eine technische Kompetenz zur Bedienung der Geräte, das heißt im Falle der Computer den Umgang mit der Hard- und Software. Auch der Lehrer aus Sevilla konzentriert sich bei der Frage der Medienkompetenz etwas zu stark auf die technischen Kompetenzen seiner Lernenden.

Aufgabe 70



Wie reagieren nach Ansicht des Lehrers aus Sevilla die Kinder auf Medien und wie sollten Lehrkräfte damit umgehen?

a) Lassen Sie sich das *Gespräch über Vermittlung von Medienkompetenz* noch einmal durch den Kopf gehen und fassen Sie in eigenen Worten zusammen, was der Lehrer zu folgenden Themen sagt.

1. Wie Kinder auf Medien reagieren:

2. Wie Lehrkräfte damit umgehen sollten:

b) Was sagen Sie selbst dazu?

Medienkompetenz

Vielleicht haben Sie selbst in der Aufgabe 68 auch noch an andere Fähigkeiten gedacht, die eine Medienkompetenz ausmachen. Medienkompetenz brauchen die Lernenden nicht nur, um im Unterricht die angebotenen Medien(-kombinationen) für ihr Lernen nutzen zu können; sie ist eine Schlüsselkompetenz zur Teilhabe an der Gesellschaft und umfasst weitere wichtige Aspekte. In vielen Definitionen wird Medienkompetenz in die folgenden vier Teilkompetenzen unterteilt:

Wissen über Medien,

- wie z.B. darüber, wie eine Online-Zeitung hergestellt wird, in welche Rubriken sie unterteilt ist, welche Textsorten es gibt,
- wie mediale Texte strukturiert sind, was ein Hypertext ist (also ein Text, der aus mehreren Dokumenten besteht, die untereinander verlinkt sind) und wie mediale Texte wirken.

Fähigkeit zur Medienkritik,

- wie z.B. die Fähigkeit, die Informationen, die durch Internet und Fernsehen verteilt werden, kritisch-reflexiv zu betrachten und nicht jede Information für wahr zu halten,
- problematische Inhalte (Rassismus, Gewalt usw.) zu erkennen, auch wenn sie nur unterschwellig übermittelt werden,
- zu erkennen, welche Informationen von wem und zu welchem Zweck / mit welchem Ziel bereitgestellt wurden,
- kulturelle Eigenheiten von Texten zu erkennen.

Fähigkeit zur Mediennutzung,

- wie z.B. die Fähigkeit, das Internet zur Erweiterung der eigenen Fremdsprachenkenntnisse und als Erfahrungsfeld für die eigene interkulturelle Kompetenz zu nutzen,
- wie die Fähigkeit, ein Medium zum Lernen anders zu nutzen, als man es z.B. in seiner Freizeit tun würde (also z.B. beim Schreiben im Chat auch auf orthografische Korrektheit zu achten).

Fähigkeit zur Mediengestaltung,

- die Fähigkeit, eigene Texte zu editieren, Grafiken zu erstellen, Abbildungen in Texte oder Präsentationen einzufügen,
- Quellen (Texte, Bilder) aus dem Internet auszuwählen, um diese in eigenen Texten zu nutzen,
- Präsentationen gut sichtbar/hörbar/lesbar vorzubereiten und anderen zu zeigen.

Kindern und Jugendlichen wird oft eine hohe Medienkompetenz zugeschrieben, weil viele von ihnen schon ab dem Kleinkindalter einen Computer anschalten und bedienen können. Das stimmt auf der technischen Ebene in den meisten Fällen.

Problematisch kann aber der Umgang mit den Inhalten sein, die Medien wie das Internet präsentieren: Manchmal übernehmen Kinder und Jugendliche, wie auch viele Erwachsene, ungeprüft, was sie im Netz zu einem Thema finden, ohne sich zu fragen, wie vertrauenswürdig die Quelle ist, von der die Informationen stammen. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass eine Recherche im Netz z.B. leicht dazu führen kann, dass Vorurteile verstärkt werden, weil die Lernenden noch nicht einschätzen können, wie Medien funktionieren und ihnen nicht kritisch genug gegenüber stehen. Wenn Sie also im Deutschunterricht mit Medien arbeiten, sollten Sie dabei auch die Medienkompetenz Ihrer Lernenden fördern.

Rolle der Lehrkraft im Blended Learning

Blended Learning stellt nicht nur besondere Anforderungen an die Lernenden, auch die Lehrkräfte müssen sich umstellen. So wird zum einen die Unterrichtsplanung nicht einfacher, wenn man nun zusätzlich entscheiden muss, welche Medien in welcher Kombination eingesetzt werden. Zum anderen kann sich auch die Rolle der Lehrkraft durch den Einsatz von Blended Learning verändern.

Aufgabe 71



Sehen Sie das *Gespräch über Lehrende als Moderatoren*. Ergänzen Sie dann im Lückentext die Aussagen des Lehrers zu seiner Rolle.

Wenn die Kinder über eine hohe _____ verfügen, dann sollte der Lehrende eine stärker _____ Rolle übernehmen.

In dieser _____ Rolle verbleibt er im Unterricht und lässt _____ Teile des Unterrichts _____.

Für den Lehrenden bedeutet das auch, dass nicht er die große _____ macht, sondern dass die Lernenden am IWB _____. Das IWB führt bei den Lernenden zu einer hohen _____. Der Lehrende muss den Kindern _____, mit dem IWB selbst zu arbeiten, und auf diese Weise die Motivation _____.

Man kann häufig lesen, dass sich die Rolle der Lehrkraft durch den zunehmenden Einsatz von digitalen Medien verändert und dass die Lehrenden stärker zu Lernhelferinnen und Lernhelfern oder Beraterinnen und Beratern werden. Der Einsatz von digitalen Medien im Deutschunterricht führt aber keineswegs dazu, dass Lehrkräfte weniger Arbeit haben. Wenn sie digitale Medien intensiv in ihren Unterricht einbinden, dann führt dies zu vielfältigen Aufgaben:

- Lehrerinnen und Lehrer müssen sich darüber Gedanken machen, mit welchen W... schungen ihre Lernenden die jeweiligen Lernziele sinnvoll erreichen können. Dabei berücksichtigen sie vielleicht auch Vorschläge ihrer Lernenden, wenn diese z.B. ... en aus ihrem Alltag für ihr Sprachenlernen einsetzen möchten, wenn sie in andern...



Arbeits- und Sozialformen, mit einem anderen Grad von Virtualität oder wenn sie an anderen Lernorten lernen wollen.

- Lehrerinnen und Lehrer bestimmen den Medialitätsgrad so, dass er für das Erreichen eines Lernziels sinnvoll ist.
- Lehrerinnen und Lehrer achten darauf, die verschiedenen Elemente, die sie in ihrem Blended-Learning-Szenario einsetzen, gut miteinander zu verzahnen.
- Lehrerinnen und Lehrer zeigen den Lernenden, wie man das Medium / die Medien jeweils benutzt, und regen sie dazu an, ihre Mitlernenden bei der Anwendung zu unterstützen.
- Lehrerinnen und Lehrer begleiten die Lernenden dabei, das Medium / die Medien (und die damit übermittelten Inhalte) selbstständig, kreativ und kritisch zum Lernen zu nutzen.

Zum Abschluss dieses Teilkapitels wollen wir noch zwei Rahmenbedingungen thematisieren, die maßgeblich zu einer hohen Qualität eines Blended-Learning-Unterrichts beitragen können: die Gestaltung der virtuellen Aufgaben und die Auswahl und Kombination der Lernmaterialien und Medien.

Virtuelle Aufgaben gestalten

Für die Gestaltung von virtuellen Aufgaben und Übungen sollte man sich immer genau überlegen, wie man die digitalen Medien, mit denen man arbeiten möchte, didaktisch sinnvoll nutzen kann. Auf keinen Fall sollte man sich nur vom technisch Möglichen leiten lassen: So kann man z.B. mit der Software, die viele IWB-Hersteller kostenlos zu ihren Boards zur Verfügung stellen, leicht Einsetz- oder Zuordnungsübungen erstellen. Dies kann Lehrende dazu verführen, in ihrem Unterricht erst einmal viel mehr solcher Übungen zu verwenden als vorher; vielleicht sogar mehr, als von den Inhalten oder den Lernzielen her sinnvoll erscheint. In Biechele u.a. (2003) und Rösler (2007) finden Sie eine kritische Bestandsaufnahme von Aufgaben und Übungen mit digitalen Medien, die sich in Blended-Learning-Szenarien einsetzen lassen.

Darüber hinaus gilt für Aufgaben und Übungen, die Lernende selbstständig online bearbeiten, grundsätzlich dasselbe, wie für solche, die sie im Präsenzunterricht und in Ihrer Gegenwart bearbeiten. Es gilt eigentlich sogar noch stärker: Wenn Sie als Lehrkraft physisch nicht anwesend sind, um Hilfestellung leisten zu können, ist es noch wichtiger, dass die Aufgaben und Übungen gut gemacht sind.

Die Aufgaben und Übungen sollten

- eine sehr gut verständliche Arbeitsanweisung haben,
- Hinweise enthalten zu den Lernformen und zu Hilfsmitteln (z.B. eine Grammatik, ein Wörterbuch),
- angeben, in welcher medialen Form die Arbeitsergebnisse abgegeben werden sollen und welcher Art die Rückmeldung zur Aufgabe sein wird,
- nichts voraussetzen, was vorher nicht eingeführt wurde, also gut mit den vorherigen Unterrichtsinhalten verzahnt sein,
- kein Medium nutzen (z.B. Textverarbeitungsprogramm, Browser, Plattform usw.), das die Lernenden nicht haben oder kennen,
- das Potenzial ausschöpfen, das in dem gewählten Medium steckt (siehe auch die Hinweise zu Auswahl und Kombination der Medien unten).

Aufgaben, Übungen, Interaktion sind das Thema der Einheit 4 von *Deutsch Lehren Lernen* (Funk u.a. 2014). Hier können Sie sich noch gründlicher mit Qualitätsmerkmalen von Aufgaben und Übungen beschäftigen, als wir es an dieser Stelle anbieten können.

Lernmaterialien auswählen

Welche Lernmaterialien Sie mithilfe welcher Medien präsentieren und in welcher Kombination hängt ab

- von der Ausstattung der Räume vor Ort,
- von der Medienkompetenz der Lehrenden und Lernenden und vor allem
- von dem Lernziel, das für die jeweilige Unterrichtsphase vorgesehen ist.

Wenn Ihre Lernenden z.B. in Einzelarbeit eine neue sprachliche Struktur üben sollen, eignet sich vielleicht eine geschlossene Übung, wie Sie sie z.B. auf der CD zum Lehrwerk vorfinden, oder auch eine Online-Übung im Internet.

Wenn Ihre Lernenden wissen sollen, welche Meinungen die Bürgerinnen und Bürger aktuell zum Thema Europa haben, eignet sich die Nutzung einer Nachrichtensendung; besonders dann, wenn gerade eine Bürgerbefragung in einem europäischen Land stattgefunden hat. Ein solcher Einsatz fördert sowohl aktuelle landeskundliche Kenntnisse als auch das Hör-Sehverstehen.

Offene oder geschlossene Aufgaben und Übungen, Strukturen üben oder sich mitteilen, Arbeit mit authentischen Texten oder mit didaktisiertem Lernmaterial: Wie Sie vorgehen, mit welchen Medien Sie arbeiten und wie viele Medien Sie in Ihrem Unterricht kombinieren, hängt also von den Lernzielen ab und nicht von Merkmalen der Medien.

Zusammenfassung

Mit dem Begriff des Blended Learning werden verschiedene Mischungen von Sozialformen, Lernorten, virtuellen und nicht-virtuellen Lernphasen, von zeitversetztem und gleichzeitigem Lernen sowie von verschiedenen Medien bezeichnet. Die verschiedenen Elemente können in unterschiedlichem Maße miteinander verzahnt sein. Lernende müssen die Benutzung von und den Umgang mit digitalen Medien im Sprachunterricht wie in anderen Fächern lernen. Für Lehrkräfte gilt dasselbe.

5 Praxiserkundungsprojekte planen

In diesem letzten Kapitel möchten wir Sie darin unterstützen, ein Praxiserkundungsprojekt zu planen und durchzuführen.

Das **Praxiserkundungsprojekt** ist ein wichtiges Instrument für Ihre Professionalisierung als Lehrkraft. Mit dem Praxiserkundungsprojekt können Sie einem für Sie persönlich wichtigen oder interessanten Aspekt Ihrer eigenen Praxis nachgehen.

Ein Praxiserkundungsprojekt wird in der Regel durch einen Impuls, z.B. eine neue Idee, einen Vorschlag, etwas zu verändern, oder auch durch ein Video von einer Unterrichtsstunde angestoßen und ist von einer Erkundungsfrage bestimmt. Auf diese Frage suchen Sie entweder allein oder gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Antworten in Ihrem Unterricht / für Ihren Unterricht. Sie sammeln Daten (z.B. durch Interviews mit Ihren Lernenden oder durch Beobachtungen in Form von Notizen), die Ihnen dabei helfen zu verstehen, was genau im Unterricht geschieht, und Ihr eigenes Handeln zu bewerten und möglicherweise zu verändern.

Ziel der Praxiserkundung ist, dass Sie

- sich diejenigen Fragen, die Sie in dieser Einheit mit Blick auf Lernmaterialien und Medien besonders beschäftigt haben, bewusst machen,
- durch die Beschäftigung mit einer dieser Fragen neue Wege und Ideen für die Einbindung von Lernmaterialien und Medien und damit die Gestaltung Ihres Unterrichts entwickeln können.

Erinnern Sie sich, was Sie in dieser Einheit kennengelernt haben, was Folgen haben könnte für Ihre Art und Weise, mit Lernmaterialien und Medien umzugehen.

Sie haben erfahren, wie vielfältig Lernmaterialien sind und wie die Entwicklung der Medien Ihren Unterricht verändern kann. Sie sind als Lehrkraft vielleicht auf die Arbeit mit einem Lehrwerk festgelegt, weil Ihre Schule/Institution dies so bestimmt hat, aber Sie wissen nun, dass es eine Reihe von weiteren Lernmaterialien gibt, auf die Sie zurückgreifen können. Sie haben gelernt, wie Sie diese adaptieren und selbst didaktisieren können, sodass Sie sie gut in Ihrem Unterricht einsetzen können.

Außerdem haben Sie Kriterien kennengelernt, die Ihnen helfen, Lernmaterialien einzuschätzen. Dadurch können Sie konkret sagen,

- in Bezug auf welche Aspekte Ihr Lehrwerk gut zu Ihrer Zielgruppe passt,
- was das Lehrwerk nicht ausreichend abdeckt,
- warum Sie wann auf was für Zusatzmaterialien zugreifen möchten.

Sie haben sich in dieser Einheit damit beschäftigt, wie Lernende Texte auf Deutsch lesen. Sie wissen jetzt, dass das Lesen und Verstehen von Texten sprachliche Aktivitäten sind, die man im Unterricht gezielt fördern kann, und zwar dadurch, dass man Texte sorgfältig und lerngruppenorientiert auswählt und das Leseverstehen durch Aufgaben fördert. Außerdem haben Sie gesehen, wie man mit Texten den Landeskundeerwerb unterstützen kann.

Sie haben sich mit Blended Learning befasst und verschiedene Arten, mit digitalen Medien zu arbeiten, kennengelernt. Sie haben sich außerdem mit der Bedeutung der sozialen Medien für das Deutschlernen auseinandergesetzt und erfahren, wie Sie durch digitale Kommunikationswerkzeuge wie Wikis oder Foren motivierende Schreibaktivitäten schaffen können oder mit Audio-/Video-Podcasts das Hör- und Hör-Sehverstehen Ihrer Lernenden trainieren können.

Bevor wir Ihnen einige Vorschläge für Praxiserkundungsprojekte machen, rekapitulieren Sie bitte, welche Fragestellungen dieser Fortbildungseinheit für Sie persönlich besonders interessant waren und welche Sie irritiert haben.

Aufgabe 72



Sehen Sie sich noch einmal Ihre Notizen und Arbeitsblätter an und erinnern Sie sich an die Gespräche mit Ihren Kolleginnen und Kollegen. Notieren Sie.

Für mich war in dieser Einheit neu:

Besonders interessant finde ich:

Nicht zustimmen kann ich:

Ich möchte mehr wissen über:

Impulse für Praxiserkundungsprojekte

Wir machen Ihnen nun einige Vorschläge für Praxiserkundungsprojekte, von denen wir uns vorstellen können, dass sie zu interessanten Ergebnissen führen könnten. Mit diesen Vorschlägen wollen wir Ihre eigenen Ideen für ein Praxiserkundungsprojekt jedoch nicht einschränken. Da Sie ja von einem solchen Projekt profitieren sollen, versteht es sich von selbst, dass Ihre Entscheidung für ein Thema oder eine Fragestellung Priorität hat. Denken Sie vor allem daran: Klein, aber fein sollte Ihr Projekt sein. Nehmen Sie sich nicht zu viel vor. Entscheiden Sie sich für ein Projekt, das sich im Rahmen Ihres Unterrichtsalltags gut planen und durchführen lässt.

das eigene Lehrwerk aus der Sicht der Lernenden (siehe Kapitel 2)

Sie haben sich im 2. Kapitel ausgiebig mit dem Lehrwerk beschäftigt, mit dem Sie gerade unterrichten. Möchten Sie vielleicht die Meinungen und Erwartungen Ihrer Lernenden zum Lehrwerk erkunden? Daraus ergeben sich Hinweise darauf, in Bezug auf welche Aspekte Sie Ihr Lehrwerk ergänzen können.

Falls Sie diese Frage interessiert, überlegen Sie, wie Sie Ihre Lernenden am besten befragen können. Durch Interviews, die Sie nur mit einigen Lernenden führen? Oder durch einen Fragebogen, den Sie an alle Lernenden verteilen? In den Kapiteln 2.3 und 2.4 (z.B. Aufgabe 20: Raster zur Einschätzung von Lehrwerken) finden Sie Anregungen für mögliche Fragen an die Lernenden. Werten Sie Ihre Daten aus und berichten Sie danach in der Klasse / im Kurs darüber.

authentische Texte auf den Niveaustufen A1 oder A2 (siehe Kapitel 3.1 und 3.2)

Hat Sie die Diskussion in Kapitel 3.1 angeregt, wie weitgehend man im Anfängerunterricht mit Texten arbeiten kann, die authentischer sind als die, die Sie in Ihrem Lehrwerk benutzen?

Ihre Frage zu einem Praxiserkundungsprojekt könnte dann lauten: Wie muss ein Text beschaffen sein, den ich zu einer bestimmten Lektion hinzuziehen kann? Überlegen Sie im Voraus, welche Themen/Inhalte für die Lernenden im Rahmen des Lektionsthemas interessant sind oder welche sprachlichen Besonderheiten der Text enthalten darf (siehe Kapitel 3.2). Dann suchen Sie einige Texte, die Ihrer Meinung nach gut für Ihre Lernenden geeignet sein könnten. Achten Sie darauf, dass Ihre Lernenden mit dem Text die jeweiligen Lernziele erreichen können. Ein nächster Schritt wäre, die Texte zu didaktisieren, z.B. mit Hilfe der Aufgabentypen zum Lesen, wie Sie sie in Kapitel 3.3 kennengelernt haben. Wie verändert sich die Arbeit mit den Texten für Ihre Lernenden, wenn Sie sich die Mühe machen und die Texte systematisch didaktisieren? Arbeiten Sie mit diesem von Ihnen

Lehrwerke für bestimmte Zielgruppen recherchieren (siehe Kapitel 2.3 und 2.4)

stellten Lernmaterial mit Ihren Lernenden, dokumentieren Sie den Unterricht und befragen Sie Ihre Lernenden dazu, wie ihnen die Arbeit mit den Texten gefallen hat und was sie gegebenenfalls schwierig fanden.

Möchten Sie sich über aktuelle Lehrwerke informieren und eventuell auch eine Vorauswahl für Ihre Institution treffen? Dann legen Sie als erstes die Eigenschaften der Zielgruppe(n) Ihrer Institution fest, die für Sie wichtig sind. In den Kapiteln 2.3 und 2.4 haben Sie ja einiges darüber gelesen, nach welchen Kriterien man Lehrwerke für eine Zielgruppe auswählen kann.

Überlegen Sie dann, woher Sie Informationen über Ihnen unbekannte Lehrwerke bekommen können? Sind die Bibliotheken in Ihrer Nähe gut bestückt? Gibt es Treffen mit Kolleginnen und Kollegen, Fortbildungsveranstaltungen, Werbeveranstaltungen von Verlagen, die Ihnen Anhaltspunkte liefern können? Wie hilfreich sind die Seiten der Verlage im Netz? Kennen Sie Zeitschriften oder Seiten im Netz, in denen regelmäßig neue Lehrwerke rezensiert werden, wie z.B. in fast jedem Heft der Fachzeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* oder einmal im Jahr gesammelt im Heft *Für Sie gelesen* der Fachzeitschrift *InfoDaF*?

Wählen Sie ein Lehrwerk, das Ihnen gut gefällt bzw. passend erscheint und besorgen Sie es sich. In Kapitel 2.4 dieser Einheit finden Sie Hinweise darauf, wie Sie den Zuschnitt des Lehrwerks und die Funktion seiner verschiedenen Komponenten untersuchen können. Stellen Sie das Lehrwerk anschließend einigen Kolleginnen und Kollegen an Ihrer Institution vor. Führen Sie eine Expertendiskussion durch, in der sie Ihre Kolleginnen und Kollegen die Vor- und Nachteile des Lehrwerks für Ihre Institution diskutieren lassen. Nehmen Sie diese Diskussion auf, fassen Sie die Ergebnisse zusammen und vergleichen Sie sie mit Ihrer Einschätzung.

Soziale Medien nutzen (siehe Kapitel 4.1)

Möchten Sie mit Ihren Lernenden ausprobieren, wie sich auch noch ganz andere soziale Medien als diejenigen, die wir vorgestellt haben, in Ihren Unterricht integrieren lassen? Wenn Sie z.B. im Rahmen der Erkundung in Aufgabe 51 herausgefunden haben, dass Ihre Lernenden besonders gern und häufig über *Facebook* kommunizieren, bietet es sich an, dieses Werkzeug auch einmal für das Deutschlernen auszuprobieren.

Sie könnten z.B. ein erstes Unterrichtsprojekt mit einer befreundeten Partnerklasse ausprobieren. Die Praxiserkundungsfrage könnte lauten: Wie verändert sich die Kommunikation zwischen den Lernenden durch *Facebook*? Tauschen sich die Lernenden dort nur auf Deutsch aus oder verwenden sie auch andere Sprachen? Oder Sie können herausfinden, was *Facebook* im Deutschunterricht sonst noch leisten kann. Können die Lernenden es für die Suche nach landeskundlichen Informationen verwenden? Kann es der Ort werden, über den man den Unterricht organisiert, also wie eine Lernplattform funktionieren?

Befragen Sie Ihre Lernenden, wie ihnen die Arbeit mit dem sozialen Medium gefallen hat und was sie vielleicht schwierig fanden. Die Arbeit mit *Facebook* ist hier nur ein Beispiel. Welche sozialen Medien Sie ausprobieren, hängt nur davon ab, was für Sie und Ihre Lernenden zum jeweiligen Zeitpunkt eine reizvolle Herausforderung, aber keine Überforderung darstellt.

Blended-Learning-Materialien planen, durchführen und analysieren (siehe Kapitel 4.2)

Konnten Sie bei Ihrer Erkundung in Aufgabe 51 feststellen, dass Ihre Lernenden regelmäßig soziale Medien wie Wikis oder Foren nutzen? Dann planen Sie doch einmal eine Unterrichtseinheit, die Sie sonst nur mit Ihrem Lehrwerk gestalten würden, zu einer Blended-Learning-Einheit um. Planen Sie sowohl Phasen mit digitalen Medien als auch Phasen ohne Computereinsatz. Sehen Sie z.B. die Produktion von Texten vor und nutzen Sie dafür kooperative Texteditoren (siehe Kapitel 4.1). Vielleicht nutzen Sie aber auch einmal einen Audio- oder Video-Podcast, um mit Ihren Lernenden neue Redemittel oder die Aussprache zu trainieren.

Führen Sie danach die von Ihnen geplante Blended-Learning-Einheit oder zumindest Teile davon durch. Bitten Sie einige Lernende, ein Lerntagebuch zu führen und notieren auch Sie Ihre Erfahrungen/Beobachtungen. Werten Sie Ihre Daten anschließend aus: Wie

empfinden Ihre Lernenden das gemeinsame Schreiben von Texten mithilfe sozialer Medien? Was verändert sich für Sie als Lehrkraft, wenn Sie Blended Learning in Ihren Unterricht integrieren?

Aufgabe 73

Formulieren Sie eine Leitfrage zu Ihrer Praxiserkundung und notieren Sie Ihre Aktivitäten zur Erkundung der Frage.

Was ich erkunden möchte ist:

Dies weiß ich bereits zu dieser Frage:

Ich möchte dabei so vorgehen:

Meine Ergebnisse sammle ich so:

Die Ergebnisse meiner Erkundung stelle ich so dar:

Zum Abschluss

Mit diesen Vorschlägen und Anregungen zu Praxiserkundungsprojekten schließen wir die Einheit ab. Wir hoffen, dass wir Ihr Interesse geweckt haben, sich auch weiterhin intensiv mit Lernmaterialien und Medien zu beschäftigen.

Lösungsschlüssel

Für Aufgaben, die Ihre Erfahrungen ansprechen oder die nach Ihren Vorstellungen fragen, geben wir keine Lösungen an. Bei Aufgaben, die nach Vermutungen usw. fragen, wird eine mögliche Lösung angeboten.

Aufgabe 2

Quellen in erster Linie im Unterricht vorhanden	Quellen auch außerhalb des Unterrichts vorhanden
Lehrwerk	Radio
Hörkassette/CD	Fernsehen
Internetkomponente des Lehrwerks	Buch (Sachbuch/Belletristik)
	Internet
	Muttersprachlerinnen/Muttersprachler des Deutschen
	Zeitung (online/Papier)
	Chat
	Realien

Aufgabe 3

- a) Kärtchen, Mobiltelefon, Arbeitsblatt
- b) **Kärtchen:** An der 2. Lernstation sollen die Lernenden Kärtchen und ein Mobiltelefon benutzen. Die drei Lernenden ziehen Kärtchen, auf denen eine Frage steht, lesen sie laut vor und beantworten die Frage. Über die Kärtchen wird in dieser Gruppenarbeit gesteuert, welche/r Lerner/in welche Frage zugeteilt bekommt.

Mobiltelefon mit Aufnahmefunktion: Damit nehmen die Lernenden ihre Antworten auf und hören sie danach ab. Sie haben so die Möglichkeit, sich selbst zu korrigieren.

Arbeitsblatt: Auf dem Arbeitsblatt – Sie sehen es gut, wenn Sie das Video bei 00:48 anhalten – ist eine Tabelle, in der die Nummer der Station, das jeweilige Lernziel und die Lernaktivität angegeben sind. Es gibt noch zwei weitere Spalten, in denen die Lernenden abschließend notieren sollen, wie gut sie mit der Lernaktivität zurechtkamen. Dieses Arbeitsblatt, das die Lehrkraft vermutlich selbst gestaltet hat, unterstützt die Lernenden also bei ihrer Arbeit an den verschiedenen Lernstationen.

Aufgabe 5

Einsatz von	Ziele	Vorteile
Videos im Internet	Lernende hören die deutsche Aussprache.	Die Lernenden haben Aussprache-Vorbilder von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern.
E-Mails	Die Lernenden können sich schriftlich mit anderen austauschen.	Die Lernenden haben authentische Kommunikationspartnerinnen und -partner, mit denen sie sich auf Deutsch schreiben.
Online-Schülerzeitschrift	Die Lernenden können journalistische Texte von anderen Deutschsprachigen lesen und verstehen.	Eine Online-Zeitschrift hat eine große Reichweite. Auf diese Weise werden viele Informationen von Gleichaltrigen aus aller Welt zugänglich.

Aufgabe 10

Wir geben Ihnen hier ein Beispiel dafür, wie man diese Aufgabe lösen kann.

a)

	Titel des Lehrwerks	Anzahl der Lektionen von A1 bis Ende B1
bekanntes Lehrwerk	<i>Delfin</i> A1 – B1	20 Lektionen
unbekanntes Lehrwerk	<i>Ja genau!</i> A1 – B1	42 Einheiten oder Lektionen

b) *Delfin* ist für schnelle Lernende konzipiert, die voller Energie in die neue Sprache eintauchen möchten (Vorwort, S. III). Jede der 20 Lektionen besteht aus 10 Seiten. *Ja genau!* wurde für erwachsene Lernende ohne Vorkenntnisse entwickelt. Auch dieses Lehrwerk hat pro Lektion 10 Seiten, aber eben mehr als doppelt so viele Lektionen wie *Delfin*. Offensichtlich geht *Ja genau!* viel langsamer vor. Das Lehrwerk wird in Deutschland auch in Sprachkursen eingesetzt, in denen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind, die es nicht gewohnt sind, Fremdsprachen zu lernen.

Aufgabe 14

Sicherlich ist es Ihnen leichter gefallen, die sprachlichen/kommunikativen Aktivitäten zu bestimmen, als sie den Niveaustufen und Kann-Beschreibungen des GER zuzuordnen. Das Beispiel ist aus dem B1-Band des Lehrwerks. Es befindet sich hier in der ersten Hälfte des Bands und gehört somit zur Niveaustufe B1.1. In den Lernaktivitäten werden die folgenden Kann-Beschreibungen geübt:

2b: kann an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen

3b/4b: kann persönliche Meinungen ausdrücken

2a/3a: kann Informationen austauschen

Aufgabe 15

Je nach Wahl des Lehrwerks wird es hier sehr unterschiedliche Lösungen geben. Ein Beispiel: Im Lehrwerk *Netzwerk* A2 Lektion 4 schreiben die Lernenden eine Glückwunschkarte, nachdem ihnen zuvor verschiedene Arten von Glückwunschkarten präsentiert wurden. Hier können die Lernenden eng an der Vorlage orientiert schreiben. Etwas später im Lehrwerk arbeiten die Lernenden zunächst einen längeren Blog-Eintrag durch. Dabei machen sie Überschriften für die Textteile, um ihr Verständnis zu überprüfen. Im Anschluss daran werden sie aufgefordert, selbst einen Blog über ihre Erlebnisse bei einem Aufenthalt im Ausland oder einem anderen Ort zu schreiben.

Diese Aufgaben sind unterschiedlich stark gelenkt: Bei der Glückwunschkarte steht die Übernahme von Textroutinen im Vordergrund, beim Blog das Versprachlichen der eigenen Eindrücke. In beiden Fällen wird jedoch versucht, alltagsbezogenes Schreiben in unterschiedlichen Medien zu üben.

Aufgabe 16

Material	A1	A2	B1
3: <i>Passwort Deutsch</i> 1. Kurs- und Übungsbuch, S. 62.	✗	☐	☐
4: <i>deutsch.com</i> A2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch, S. 40.	☐	✗	☐
5: <i>studio d</i> B 1. Kurs- und Übungsbuch, S. 23.	☐	☐	✗
6: <i>Optimal</i> B1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, S. 51.	☐	☐	✗
7: <i>studio d</i> A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch, S.180.	☐	✗	☐
8: <i>Lagune</i> 1. Niveaustufe A 1. Kursbuch, S.122.	✗	☐	☐

Aufgabe 18

Material	passt zu Alterstufe
9: <i>Planetino</i> 2. Kursbuch, S. 67f.	Kinder
10: <i>Berliner Platz</i> 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch, S. 156.	Erwachsene
11: <i>Magnet</i> A2. Kursbuch, S. 39f.	Jugendliche

Woran Sie erkennen können, warum ein Material zu welcher Zielgruppe passt, erfahren Sie im Text unter Aufgabe 18.

Aufgabe 19

a) Ein möglicher Vorschlag wäre dieser:

Grammatik

13 Wie lautet der Infinitiv? Ergänze auch für das Englische.

Perfekt (Dt.)	Infinitiv (Dt.)	Perfekt (Engl.)	Infinitiv (Engl.)
hat ... geschickt	<i>schicken/senden</i>	has ... sent	<i>to send</i>
hat ... geschrieben		has ... written	
hat ... kennen gelernt		has ... got to know	
hat ... gesprochen		has ... spoken	
ist ... weggegangen		has ... gone	
hat ... bekommen	<i>bekommen</i>	has ... got	<i>to get</i>

b) Die Bildung des Perfekts / present perfect ist im Deutschen und Englischen sehr ähnlich, wobei sich die Verwendung klar unterscheidet. Beachte aber: bekommen wird mit *get* übersetzt, nicht mit *become*!

Aufgabe 23

Hier finden Sie zu jedem Material einige Hinweise; Schwierigkeiten, die bei der Arbeit mit diesen Zusatzmaterialien auftauchen könnten, werden ebenfalls angesprochen.

Material 12: Die *Interaktiven Grammatikanimationen* sind eine neue Art, grammatische Phänomene darzustellen und die Lernenden zum Verstehen zu motivieren. Sie sind mit einer Hilfsfunktion ausgestattet, sodass die Nutzerinnen und Nutzer lernen können, mit ihnen zu arbeiten. Sie halten überraschende Darstellungen und Aktivitäten bereit, die motivierend wirken. Wenn man mit den *Interaktiven Grammatikanimationen Deutsch* auch im Unterricht arbeiten möchte, muss man sich überlegen, wie man sie einbaut: Es ist möglich, ein oder mehrere Kapitel Schritt für Schritt gemeinsam mit den Lernenden zu bearbeiten. Dadurch können sie die Funktionsweise kennen lernen. Man kann aber auch entscheiden, z.B. den jeweils ersten Schritt, die Entdeckung der Regel, gemeinsam mit den Lernenden am interaktiven Whiteboard vorzunehmen; Üben könnten die Lernenden dann selbstständig an ihrem Tablet/PC.

Voraussetzung für die Arbeit mit den *Interaktiven Grammatikanimationen Deutsch* ist auf jeden Fall, dass man die Benutzung dieser Online-Grammatikkapitel ausprobiert und dass man sich in den Kapiteln orientiert. Dafür muss man sich etwas Zeit nehmen.

Material 13: Das Spiel ist für Primarschülerinnen und Primarschüler gut geeignet, kann ohne große Vorbereitung und Erklärungen gespielt werden und entspricht dem Sprachniveau A1. Der Wortschatz ist zum Teil vielleicht noch unbekannt, aber die Illustrationen auf den Karten und dem Faltposter klären die Bedeutung der unbekanntesten Wörter. Es gibt verschiedene Spielvarianten. Es bietet Gelegenheit zum Üben, wie sie in Lehrwerken für Kinder sonst nicht angeboten wird.

Da das Spiel immer nur von wenigen Schülerinnen und Schülern gespielt werden kann, weil alle Mitspielerinnen und Mitspieler das Faltposter gut sehen können müssen und weil die Kinder sonst auch zu selten an der Reihe sind, sollte man es kleineren Lerngruppen anbieten. Die Lehrkraft könnte in einer Unterrichtseinheit auch Lernstationen organisieren, an denen die Lernenden unterschiedliche Spiele in kleinen Gruppen spielen.

Material 14: Das Arbeitsblatt, das Sie hier sehen, liegt im Buch zwei Mal als Kopiervorlage vor: eins für jede/n Partner/in in diesem Frage- und Antwortspiel. Abwechslung bietet diese Lernaktivität dadurch, dass die Partner die Zimmereinrichtung des jeweils anderen nicht kennen und deshalb erfragen müssen. Dabei können sie sie mit ihrer eigenen Einrichtung vergleichen. Auch viele Lehrwerke arbeiten mit solchen Übungen zur Einrichtung von Zimmern, haben aber dieses Spannungsmoment nicht, dass man nicht weiß, wie der andere eingerichtet ist. Diese Partnerübung kann man gegen eine der bekannten Übungen aus dem Lehrwerk austauschen.

Material 15: Diese Übungsgrammatik zeigt immer eine Präposition mit ihrer Bedeutung, die sie durch jugendgerechte Illustrationen und Beispielsätze verdeutlicht. Daneben bietet sie geschlossene Einsetz- oder Ergänzungsübungen an, wie man sie auch in vielen Arbeitsbüchern zu Lehrwerken finden kann. Die jugendlichen Lernenden können diese Übungsgrammatik zur Wiederholung einzelner Präpositionen einsetzen.

Die Beispielsätze sind Einzelsätze, die nicht in einen kommunikativen Kontext eingebunden sind.

Die Art und Weise Fragen zu bilden, um den entsprechenden Kasus zu erkennen, muss den Lernenden als Strategie bereits bekannt sein.

Aufgabe 24

a)

Material	Lernziele, die man damit erreichen kann
16	Die Lernenden können die schwierigen Laute in dem Zungenbrecher deutlich artikulieren. Sie können schwierige Sprechbewegungen durchführen. Sie haben den Mut, auch sehr ungewohnte Sprechbewegungen durchzuführen.
17	Die Lernenden können lange und kurze Vokale in Wörtern laut und verständlich artikulieren. Die Partnerinnen und Partner können die Wörter mit langen und kurzen Vokalen verstehen und Wörter, die ähnlich klingen, unterscheiden.

Aufgabe 35

a) **Mögliche Lernziele:**

Material 19:

Die Lernenden kennen die Funktion und den Aufbau des Deutschen Bundesrats. Die Lernenden können einem Text Informationen entnehmen und diese schriftlich wiedergeben.

Material 20:

Die Lernenden kennen wichtiges Vokabular für den Kauf einer Bahnfahrkarte; sie kennen die verschiedenen Zugtypen in Deutschland und wissen, was eine Bahncard ist. Die Lernenden können im Internet eine Bahnfahrkarte kaufen.

Die Lernenden sind sprachlich in der Lage, jemandem beim Kauf einer Online-Fahrkarte der Deutschen Bahn zu unterstützen.

Material 21:

Die Lernenden wissen, was ein Stereotyp ist.

Die Lernenden können Stereotype erkennen, wenn sie benannt werden.

Die Lernenden sind sich eigener Stereotype bewusst.

Die Lernenden kennen Stereotype in Bezug auf ihre eigene Kultur bzw. können sich diese bewusst machen.

b) **Mögliche Arbeitsanweisungen:**

Material 19:

Bitte beantworte die folgenden Fragen:

Welche Funktion hat der Bundesrat?

Wie viele Mitglieder hat er insgesamt?

Woher kommen die Mitglieder?

Wie viele Stimmen hat Berlin und wieso hat das Saarland weniger Stimmen als Berlin?

Wie wird der Präsident des Bundesrats bestimmt?

Material 20:

Dein Vater oder deine Mutter bitten dich, ihm/ihr beim Kauf einer Online-Fahrkarte der Deutschen Bundesbahn für eine Reise nach Berlin zu helfen. Simuliere die Interaktion vor dem Computer mit deinem Kursnachbarn bzw. deiner Kursnachbarin.

Material 21:

Diskutiert zunächst in 3er-Gruppen die folgenden Fragen:

Welche Vorurteile werden in diesem Text angesprochen?

Kennt ihr diese Vorurteile? Teilt ihr sie?

Versucht anschließend in kulturhomogenen Kleingruppen einen ähnlichen Text mit Blick auf eure eigene Kultur zu verfassen.

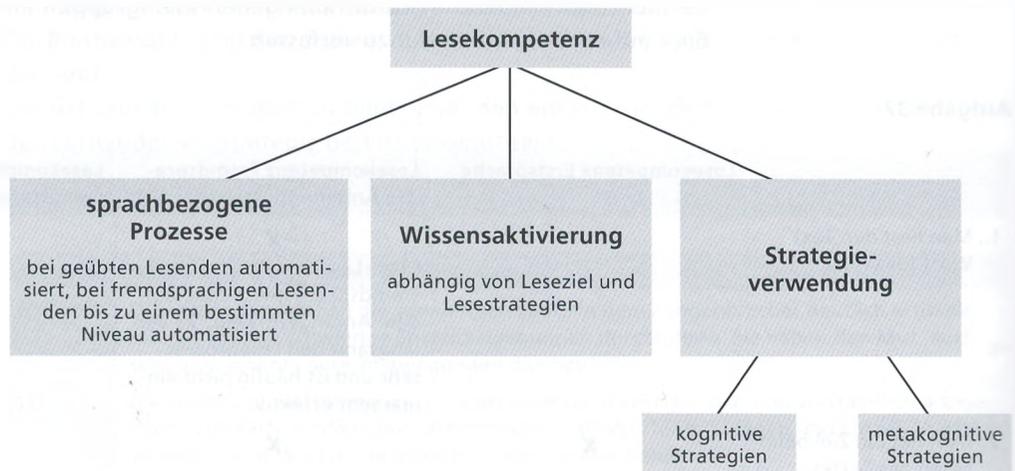
Aufgabe 37

	Lesekompetenz Erstsprache	Lesekompetenz Fremdsprache Anfängerniveau (A1, A2)	Lesekompetenz gut beherrschte Fremdsprache (B2, C1)
1. Man liest den Text Wort für Wort.		<p>X</p> <p>Diese Leseweise ist typisch für Fremdsprachenlernende auf dem Anfängerniveau. Sie verlangsamt den Leseprozess sehr und ist häufig nicht einmal sehr effektiv.</p>	
2. Man hat ein Ziel beim Lesen des Textes.	X	X	X
3. Das Wissen über die Textsorte hilft einem beim Lesen des Textes.	X	X	<p>X</p> <p>Dieses Charakteristikum trifft allerdings nur zu, wenn mit dem Fremdsprachenerwerb auch Wissen über fremdsprachenspezifische Textsorten mit erworben werden. Natürlich können Lernende auch das Textsortenwissen bezüglich der Erstsprache übertragen – dies trifft allerdings nicht immer zu, sodass es auch zu falschen Erwartungen führen kann.</p>
4. Sehr viele Wörter versteht man durch den Kontext.	X	Die weitgehende Automatisierung vieler Prozesse beim Lesen macht das Lesen schneller und effektiver.	X
5. Man muss beim Lesen häufig zurückspringen, um Bezüge zu verstehen.		X	<p>X</p> <p>Das Herstellen bestimmter Bezüge ist auch noch für fortgeschrittene Fremdsprachenlesende schwierig.</p>
6. Wissen über Land und Kultur hilft einem beim Verstehen des Textes.	X		<p>X</p> <p>Dieses Wissen kann natürlich auch unabhängig von den Fremdsprachenkenntnissen vorliegen – meist wird es aber wohl zusammen mit der Fremdsprache erworben, sodass dieses Charakteristikum meist in Teilen auch auf fortgeschrittene Fremdsprachenlesende zutrifft.</p>

Aufgabe 38

- b) Absatz 1: Sprachbezogene Prozesse beim (erst- und fremdsprachlichen) Lesen
 Absatz 2: Verstehensprozesse beim (erst- und fremdsprachlichen) Lesen

c) Unsere Musterlösung zeigt Ihnen eine mögliche Visualisierung für das Teilkapitel. Lassen Sie sich nicht irritieren, wenn Ihre ganz anders aussieht: Selbstverständlich gibt es sehr viele verschiedene Möglichkeiten, die Struktur eines Textes visuell abzubilden



d) Natürlich kann man bei der Visualisierung des Textes sehr unterschiedliche Layouts wählen. Man kann mit Grafiken arbeiten, mit Diagrammen, mit Textformaten mit Pfeilen usw. Die formalen Unterschiede geben keinen Hinweis darauf, ob der Text tatsächlich unterschiedlich oder womöglich auch nicht völlig korrekt verstanden wurde. Inhaltlich dürften sich die Visualisierungen aber nicht sehr stark voneinander unterscheiden, denn bei dem vorliegenden Text gibt es klare Oberpunkte (sprachbezogene Prozesse, Wissensaktivierung und Strategieverwendung), denen verschiedene Unterpunkte zugeordnet werden. Diese Struktur müsste in allen Darstellungen abgebildet sein. Wenn sich hier Unterschiede zeigen, kann man tatsächlich vermuten, dass die Struktur des Textes von der Verfasserin / vom Verfasser der Visualisierung nicht völlig korrekt verstanden wurde.

Aufgabe 39

Beim Lösen der Aufgabe 38 c) sollten Sie die Hauptinformationen des Textes erkennen und diese gemäß der argumentativen Struktur des Textes ordnen. Dann sollten Sie diese Struktur visuell z.B. in einer Grafik darstellen. Vielleicht haben Sie zum Lösen der Aufgabe auch den Kontext genutzt, um unbekannte Wörter besser zu verstehen; das war aber nicht expliziter Teil der Aufgabe.

Aufgabe 41

Lernaktivität	Lesestrategie, die geübt wird
1. Die Lernenden sollen deutsche Fernsehsender nennen, die sie kennen.	Die Lernenden sollen ihr Vorwissen zum Thema aktivieren, indem sie sich überlegen, welche deutschen Fernsehsender sie kennen.
2. Die Lernenden sollen das Fernsehprogramm (den Text) lesen.	Die Lernenden lesen den Text des Fernsehprogramms und fokussieren dabei die verschiedenen Typen von Sendungen (selektives Lesen).
3. Sie sollen Bilder von Sendungen und Titel von Sendungen zuordnen.	Beim Zuordnen der Bilder zu den Sendungstiteln sollen sie Bildinformationen nutzen, um die Titel der Sendungen zu verstehen und gegebenenfalls unbekannte Wörter in den Titeln zu entschlüsseln.
4. Sie sollen sich überlegen und notieren, welche Inhalte die Sendungen haben.	Bild- wie Textinformationen sollen sie nutzen, um Hypothesen über den Inhalt der Sendungen aufzustellen.

Aufgabe 42

Vor dem Lesen des eigentlichen Texts wird in einem ersten Schritt versucht, den Lernenden eigene **Strategien** bewusst zu machen. Zunächst müssen sie **überlegen/sich bewusst machen**, wie sie Zeitungsartikel in ihrer **Erstsprache/Muttersprache** lesen. Anschließend geht es um das **fremdsprachige** Lesen, und die Lernenden sollen überlegen, welche **Unterschiede** es zwischen diesem und ihrem **muttersprachigen** Lesen gibt. In Aufgabe 3 sollen die Lernenden dann erkennen, dass ihr fremdsprachiges Lesen durch einen **Transfer** von Lesestrategien aus ihrer **Erstsprache/Muttersprache** erleichtert werden kann.

Nach diesen Aufgaben zur Bewusstmachung wird dann in Aufgabe 4 a und b eine Simulation vorgenommen: Die Lernenden sollen versuchen, beim Lesen eines Artikels die gleichen Strategien in der **Fremdsprache** zu verwenden, die sie auch beim Lesen in ihrer **Erstsprache/Muttersprache** benutzen: Sie lesen den Titel eines Artikels und stellen dabei **Vermutungen** an und bilden **Hypothesen**, wie der **Inhalt** des dazugehörigen Artikels aussehen könnte. Auch diese Simulation dient dem Zweck, dass die Lernenden erfahren können, dass ein **Transfer** von Strategien aus der **Erstsprache/Muttersprache** in die **Fremdsprache** ihnen beim Verstehen von Texten helfen kann.

Aufgabe 43

- a) Sequenz 2: Hörstil 2 (kursorisch)
Sequenz 3: Hörstil 1 (selektiv)
Sequenz 4: Hörstil 3 (detailliert)
- b) Reale Situationen für Hörstil 1 (detailliert): Eine Dokumentation über ein Thema hören, das sehr interessant ist (z.B. einen Bericht über ein Land, wohin die nächste Reise geht). Man möchte deshalb kein Detail verpassen, hört ganz genau hin und versucht, alles zu verstehen. Vielleicht macht man sich sogar Notizen.
Reale Situation für Hörstil 2 (kursorisch): In der Küche nebenbei Radio hören, während man kocht. Während die Nachrichten laufen, versucht man, die wichtigsten Neuigkeiten mitzubekommen. Wenn man merkt, dass über etwas Interessantes berichtet wird, wechselt man direkt zu Hörstil 1 oder wendet ihn bei den nächsten Nachrichten an.
Reale Situation für Hörstil 3 (selektiv): Auf der Autobahn von Stuttgart nach Frankfurt fahren und dabei konzentriert die Verkehrsnachrichten hören, wenn sie kommen, um die Staumeldungen für den Autobahnabschnitt mitzubekommen. Nachdem die Meldung zum Autobahnabschnitt gehört wurden, wechselt man wieder zu Hörstil 2.

Aufgabe 44

Aufgabe	Funktionen der Aufgaben
13 aus <i>Leselandschaft</i> , S. 86 (Material 22)	Die Lernenden werden dazu angeregt, gemeinsam unbekannte Wörter vor dem Lesen des Textes zu entschlüsseln.
12b aus <i>Team Deutsch</i> , S. 55 (Material 23)	Die Lernenden werden dazu angeregt, auf der Grundlage der Informationen aus der Einleitung und des Bildes Vermutungen zum Hörtext anzustellen.

Aufgabe 45

Material	Strategien							
	1	2	3	4	5	6	7	8
24 <i>eurolingua</i>		X			X			
25 <i>Unterwegs</i>	X							
26 <i>Leselandschaft</i> , S. 19				X				X
27 <i>sowieso</i>			X				X	
28 <i>Leselandschaft</i> , S. 88/89			X			X		

Aufgabe 46

a)

Lernziel	mögliche Lernaktivität
Bedeutung von Textkonnektoren kennen	einen zerschnittenen Text zum Ausgangstext zusammensetzen
Vermutungen über den generellen Inhalt oder über Details eines Textes anstellen können	anhand der Überschrift oder von Bildern Vermutungen zum Textinhalt anstellen lassen
wichtige Informationen im Text erkennen	Schlüsselwörter unterstreichen lassen: Was ist wichtig, was kann zusammengefasst werden?
Vorwissen zum Thema aktivieren können	eigene Meinung/Erfahrungen zu einem Thema vor dem Lesen abfragen; Gepflogenheiten im eigenen Land zu einem Thema vor dem Lesen abfragen
dem Text selektiv Informationen entnehmen können	Tabelle ausfüllen lassen; gezielte Fragen zum Inhalt stellen

Aufgabe 47

a) Didaktisierung bedeutet einen Text für den Lernprozess so aufzubereiten, dass eine bestimmte Zielgruppe in der Lage ist, den Text zu bearbeiten, zu verstehen, ihm inhaltliche und sprachliche Informationen zu entnehmen und über den Text zu kommunizieren.

Die Aufgaben sollten ein konkretes Lernziel verfolgen – wenn vorhanden, in Abstimmung mit einem vorgegebenen Curriculum –, und so gestellt sein, dass die Lernenden weder über- noch unterfordert sind. Außerdem sollten sie verschiedene Arbeits- und Sozialformen berücksichtigen und idealerweise ein binnendifferenzierendes Vorgehen für langsamere oder schnellere Lernende ermöglichen.

Aufgabe 53

Man könnte an den Wänden des Klassenzimmers/Kursraums Plakate aufhängen und auf diesen das Märchen nach und nach von verschiedenen Kleingruppen weiterschreiben lassen. Es könnte auch ein Märchenbuch geben, in das jede/r einen Beitrag zum Text hineinschreibt und das in der Klasse / im Kurs weitergereicht wird. Neben solchen analogen Medien könnten natürlich auch digitale Medien eingesetzt werden: Neben einem Wiki könnte das Märchen auch in einem Blog oder einem Forum verfasst werden. Denkbar wäre auch, das Märchen in Form von Podcasts, also als Audio- oder Videotext, verfassen zu lassen. Im Netz gibt es außerdem vermehrt kostenlose Software-Anwendungen, mit denen sich leicht Comics erstellen lassen – auch in dieser Form könnte man die Lernenden ein Fortsetzungsmärchen erstellen lassen.

Aufgabe 60

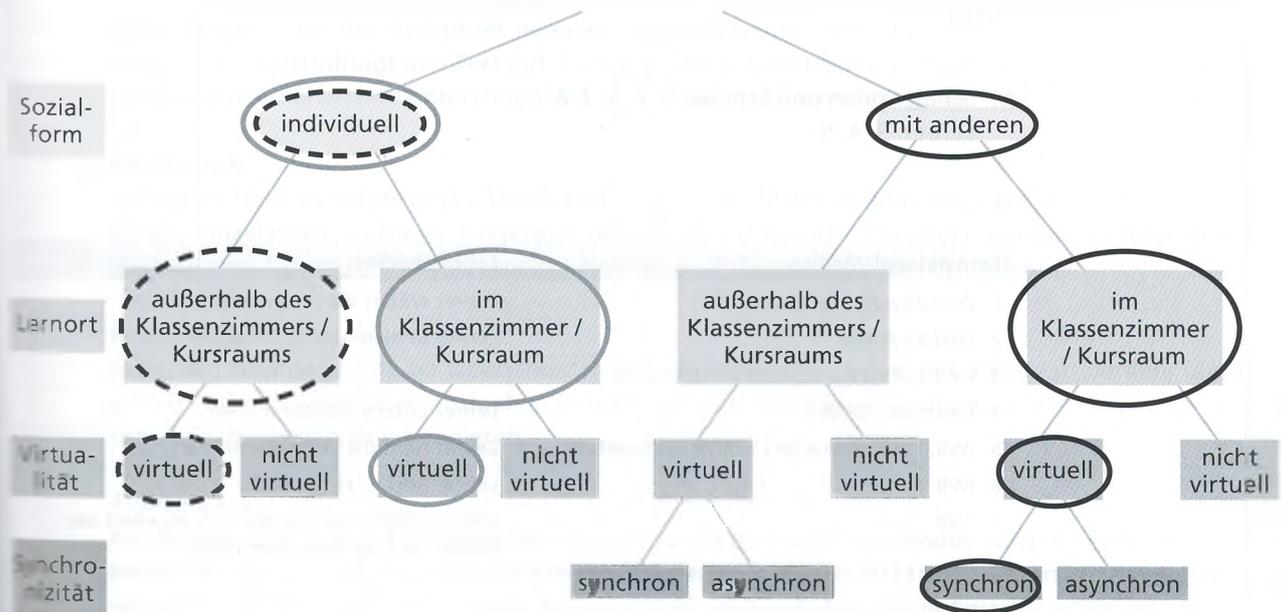
a)

Vorteile bei der Nutzung von sozialen Medien im Unterricht	mögliche Schwierigkeiten bei der Nutzung von sozialen Medien im Unterricht
Der Einsatz sozialer Medien knüpft an die Lebenswelt der Lernenden an.	Für den Umgang mit sozialen Medien benötigen die Lehrenden und Lernenden zum Teil neue Kompetenzen.
Lernende können sich über soziale Medien gut informieren und landeskundliche Information erhalten.	Soziale Medien arbeiten häufig mit schriftlichen Texten. Die dazu nötige Schreibkompetenz kann für bestimmte Lernende eine Hürde darstellen.
Soziale Medien vervielfachen und vereinfachen die Möglichkeiten zur Interaktion, Produktion und Publikation.	Auch kooperatives Lernen mit sozialen Medien geht nicht von alleine, sondern stellt an alle Beteiligten hohe Anforderungen. Es muss deshalb mit den Lernenden trainiert werden.
Lernende können mit Menschen in aller Welt kommunizieren und kooperieren.	Bei der Nutzung sozialer Medien außerhalb des Unterrichts ist sprachliche Korrektheit häufig nicht so wichtig. Lernende übertragen diese Gewohnheit eventuell auch auf den Gebrauch der Medien im Unterricht.
Soziale Medien eröffnen viele authentische Kommunikationsmöglichkeiten. Die Lernenden können so vielfältige authentische Einblicke ins Leben anderer erhalten.	Wenn Lernende weltweit über soziale Medien zusammenarbeiten und sich nicht kennen, kann die Anonymität dazu verleiten, sich unangemessen zu verhalten.
Lernende können selbst leicht Informationen veröffentlichen. Sie können Relevantes mitteilen und gemäß ihren Interessen arbeiten.	

Vorteile bei der Nutzung von sozialen Medien im Unterricht	mögliche Schwierigkeiten bei der Nutzung von sozialen Medien im Unterricht
Soziale Medien eröffnen neue Möglichkeiten, das gemeinsame Schreiben zu fördern, das Hör- und Hör-Sehverstehen sowie die mündliche Kommunikation zu trainieren.	
Soziale Medien können durch ihre Publikationsmöglichkeiten Lernende dazu motivieren, sprachlich verständliche und interessante Texte zu verfassen.	
Soziale Medien können ein mobiles Lernen unterstützen.	

Aufgabe 63

BLENDED LEARNING



Lernaktivität 2: Die relevanten Aspekte sind grau gekennzeichnet (individuell, im Klassenzimmer, virtuell). Diese Aktivität kann individuell (GA mit verteilten Aufgaben) oder quasi in der Gruppe durchgeführt werden, nämlich dann, wenn sich die TN während der GA die Texte gemeinschaftlich erschließen

Lernaktivität 3: Die relevanten Aspekte sind schwarz gestrichelt gekennzeichnet (individuell, außerhalb des Klassenzimmers, virtuell).

Aufgabe 65

Frage zu den Unterrichtssequenzen	Sequenz 2	Sequenz 5	Sequenz 7
1. Was ist vermutlich das Lernziel dieser Unterrichtsphase?	Die Lernenden kennen den Wortschatz zum Thema Kleidung. Sie können Adjektivendungen korrekt bilden.	Die Lernenden kennen den Wortschatz zum Thema Kleidung. Sie können Adjektivendungen korrekt bilden.	Die Lernenden kennen den Wortschatz zum Thema Kleidung. Sie können Adjektivendungen korrekt bilden.
2. Welche Medien werden eingesetzt?	Übungen / didaktisches Material im Internet / auf dem Computer	Spielkärtchen aus farbigem Karton, Würfel	Online-Shop im Internet / auf dem Computer
3. Welche Lernaktivitäten führen die Lernenden durch?	Sie bearbeiten eine Einsetzübung mit direktem Feedback.	Sie bearbeiten ein Buchstabenpuzzle; begrenzte Anzahl der Buchstaben erlaubt nur eine Lösung	Sie bearbeiten eine Aufgabe mit halboffenen Fragen ohne Feedback.
4. Welche Blended-Learning-Aspekte werden an den verschiedenen Lernsituationen in welcher Form gemischt?	mit anderen, im Klassenzimmer/Kursraum, virtuell, synchron	mit anderen, im Klassenzimmer/Kursraum, nicht-virtuell, synchron	mit anderen, im Klassenzimmer/Kursraum, virtuell, synchron

Aufgabe 66

a)

Lernmaterial/Medien	wird verwendet	Lernmaterial/Medien	wird verwendet
IWB	X	Internet	
boardeigene Software	X	Fotoapparat	X
IWB-Stifte	X	Computer	X
Fotos	X	Handy	
Videos	X	Videokamera	
Arbeitsblätter		Plakate	
Lehrbuch	X	Papier/Hefte	X
DVDs			

b) Schülerinnen und Schüler: 1, 2, 6, 7, 8
Lehrer: 3, 4, 5

c)

Lernmaterial/Medien	Lehraktivität
1. Zuordnungsübung am IWB	Lehrer erklärt die neuen Wörter kurz.
2. Lied als Audio	Lehrer bedient den CD-Player.
3. Liedtext als Audio, Text im Lehrwerk	-
4. Deutschheft/IWB	Lehrer unterstützt die Kinder.
5. IWB, Fotoapparat mit Aufnahmefunktion	Lehrer filmt die Liedpräsentation.
6. IWB	Lehrer hört ebenfalls zu.
7. IWB	Lehrer unterstützt die Wortschatzarbeit der Kinder und die Arbeit am IWB.

Aufgabe 69

Der Lehrer trifft die Aussagen 1, 4, 5, 6.

Aufgabe 70

- a) 1. Wie Kinder auf Medien reagieren: Kinder werden mit Medien groß und finden es deshalb völlig normal, wenn diese ihnen auch im Unterricht zum Lernen zur Verfügung gestellt werden. Handelt es sich um Geräte oder um Funktionen von Geräten, die sie aus ihrem privaten Umfeld noch nicht kennen, so werden sie damit sehr schnell vertraut.
2. Wie Lehrkräfte damit umgehen sollten: Die Lehrenden wiederum sollten den Kindern den Raum geben, die Geräte und Funktionen auszuprobieren und sich im Umgang damit vertraut zu machen. Da das den Kindern häufig sogar schneller gelingt als den Lehrenden, sollten diese dafür offen sein, sich von Lernenden helfen zu lassen.

Aufgabe 71

Wenn die Kinder über eine hohe **Medienkompetenz** verfügen, dann sollte der Lehrende eine stärker **moderierende** Rolle übernehmen. In dieser **moderierenden** Rolle verbleibt er im Unterricht und lässt die **Lernenden** Teile des Unterrichts **übernehmen/ausführen**. Für den Lehrenden bedeutet das auch, dass nicht er die große **Show/Schau** macht, sondern dass die Lernenden am IWB **arbeiten/Aufgaben ausführen**. Das IWB führt bei den Lernenden zu einer hohen **Motivation**. Der Lehrende muss den Kindern **den Platz/Raum geben**, mit dem IWB selbst zu arbeiten, und auf diese Weise die Motivation **fördern/erhalten**.

Glossar

A ... Adaption

Man adaptiert ein → **Lehrwerk**, wenn man es in Teilen an die Bedürfnisse der Lernenden anpasst. Dies tut man zumeist, wenn das vorhandene Material im Hinblick auf bestimmte Eigenschaften nicht oder nicht gut genug zur → **Zielgruppe** passt. Es gibt unterschiedliche Formen der Adaption: Beibehaltung des Inhalts eines Textes bei Änderung der Textsorte, Aktualisierung des Inhalts, sprachliche Vereinfachung, Änderung der Sozialformen. Für eine gute Adaption bedarf es einiger Übung und Erfahrung.

Anschlusskommunikation

Mit Anschlusskommunikation ist die Verständigung mit anderen Lernenden über einen Text und seine Bedeutungen nach der Rezeption gemeint. Dabei erweitert und korrigiert man das eigene Textverständnis und durchdringt den Text auf diese Weise neu. Gleichzeitig wird geübt, andere Verstehensweisen nachzuvollziehen und unterschiedliche Interpretationen zum Text gemeinsam auszuhandeln.

Arbeitsbuch

Komponente eines → **Lehrwerks**. Das Arbeitsbuch liefert Material zum Üben und Wiederholen. Es kann für die Einzelarbeit zu Hause eingesetzt oder in den Unterricht integriert werden. Es folgt in seiner Struktur dem Lehrbuch und führt meist keine neuen Phänomene in den Unterricht ein.

Aufgaben

Aufgaben sind Angebote im Deutschunterricht, durch die die Lernenden angeregt werden, die deutsche Sprache zu verwenden. Aufgaben bringen die Lernenden dazu, Deutsch zu verstehen, zu produzieren und auf Deutsch zu interagieren.

Authentizität

Ein Begriff, der in der Fremdsprachendidaktik unterschiedlich verwendet wird. In einer Bedeutung bezieht er sich nur auf Originaltexte der Zielsprache, die unverändert in den Unterricht hineingebracht werden. Dadurch, dass sie von realen Sprecherinnen und Sprechern einer Sprache außerhalb des Unterrichtskontextes produziert wurden, sind sie sozusagen auf ihre Echtheit beglaubigt worden. Dadurch können sie ein angemessenes Sprachvorbild sein. In einer zweiten Bedeutung bezieht sich der Begriff auf die Eigenschaften von Texten und zieht in Betracht, dass diese didaktisch auf den Sprachstand der Lernenden bezogen werden können.

B ... Blended Learning

Blended Learning ist eine Lernform und bezeichnet eine Mischung von individuellem Lernen oder einem Lernen gemeinsam in der Lerngruppe, im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts, mit dem Computer oder ohne, gleichzeitig oder zeitversetzt, mit vielen verschiedenen oder eher wenigen Medien. Was genau ein ausgewogenes Verhältnis für das Sprachenlernen ist, hängt jeweils von der Lerngruppe und den Lernzielen ab.

Blog

Ein Blog (oder Weblog) ist eine Webseite, auf der die Einträge der Nutzenden umgekehrt chronologisch aufgelistet sind. Die meisten Blogs, die im WWW angeboten werden, sind Tagebuch-Blogs oder journalistische Blogs. Viele Blogs sind untereinander verlinkt; die Gesamtheit aller Blogs im WWW nennt man deshalb auch Blogosphäre. Von einer normalen Webseite unterscheidet sich der Blog durch die Kommentarfunktion, mit denen Lesende Blogbeiträge kommentieren können. Blogs können abonniert werden: Man erhält eine kurze Benachrichtigung, wenn ein neuer Eintrag im abonnierten Weblog hinzugefügt wurde.

C ... Chat

Oberbegriff für die Möglichkeit, sich im Internet direkt und in Echtzeit miteinander per Tastatur oder über das Mikrofon zu unterhalten: Beim Textchat sieht jede Chatterin / jeder Chatter auf dem Bildschirm die Eingaben der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer und kann über ihre/seine Tastatur eigene Beiträge senden. Voice-Chats funktionieren ähnlich wie ein Telefongespräch, der Computer wird mit Mikrofon und Lautsprecher benutzt.

D ... didaktische Grammatik

Im Gegensatz zu einer wissenschaftlichen Grammatik, die das System einer Sprache umfassend, klar und systematisch darstellt, muss eine didaktische Grammatik eine Auswahl der Phänomene vorstellen, und auf das Sprachniveau der Lernenden eingehen. Damit ist sie auf die Lernenden und den Lernprozess bezogen.

E ... Elaboration

Unter Elaboration wird die Verknüpfung von eigenem, bereits vorhandenem Wissen (z.B. eigenen Urteilen, Weltwissen, Sprachwissen usw.) mit neuen Informationen verstanden, die man z.B. durch einen Text erhält. Elaboration ist damit eine kognitive Strategie, die man zum Teil bewusst einsetzt, um Texte zu verstehen, und die man im Sprachunterricht fördern kann.

F ... Forum

Ein Forum funktioniert ähnlich wie eine E-Mail. Der Unterschied besteht darin, dass man seine Mitteilung nicht an eine Person sendet, sondern an einen Server. Der Text wird dann vom Server so veröffentlicht, dass er von allen Berechtigten zu einem beliebigen Zeitpunkt an beliebiger Stelle eingesehen und kommentiert werden kann. Man kann dann einen neuen Beitrag platzieren oder zu einem der vorhandenen Beiträge eine Bemerkung machen. Alle eingesendeten Mitteilungen sind im Forum für alle sichtbar und bleiben dort gespeichert.

G ... Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (GER) ist ein Instrument, mit dessen Hilfe Prüfungen, Lehrwerke und Curricula miteinander vergleichbar werden. Er wurde mit dem Ziel entwickelt, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Sprachen von Lernenden abzubilden und zu fördern.

Besonders bekannt geworden sind die Niveaus und ihre Skalierungen, die die erreichte sprachliche Kompetenz abbilden und benennen. Die meisten Lehrwerke, Tests und Portfolios orientieren sich am GER.

H ... Handlungsorientierung

Handlungsorientierung ist das Prinzip eines Sprachunterrichts, nach dem die Lernenden darauf vorbereitet werden, sprachlich handeln zu können. Dies wird auch in der Klasse / im Kurs simuliert.

I ... Input

Als Input bezeichnet man jede Art von sprachlichem Material, das Lernende im Sprachunterricht oder außerhalb des Sprachunterrichts erreicht. Dies kann eine mündliche Äußerung der Lehrkraft oder anderer Lernender sein, eine Übung aus dem Lehrbuch, ein Lied, ein literarischer Text, eine Werbeanzeige usw.

interaktives Whiteboard

Ein interaktives Whiteboard ist eine elektronische Projektionswand oder auch Weißwandtafel, die in Verbindung mit einem Computer und einem Projektor/Beamer funktioniert. Das interaktive Whiteboard kombiniert damit die klassische Funktion der Wandtafel mit den Möglichkeiten digitaler Technologie. Tafelbilder können Schritt für Schritt entwickelt, fertige Präsentationen dabei abgerufen werden.

interkulturelle Kompetenz

Interkulturell kompetente Lernende können zunehmend mehr interkulturelle Kommunikationssituationen analysieren, deuten und sprachlich bewältigen. Empathie und kritische Toleranz gegenüber der fremden Kultur, aber auch Wissen sind weitere wichtige Teilkompetenzen einer interkulturellen Kompetenz.

K ... Kontrastivität

Kontrastivität meint im Kontext dieser Einheit die Tatsache, dass Lehrwerkautorinnen und Lehrwerkautoren bewusst damit umgehen, dass es Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Erstsprache und Zielsprache sowie Herkunftskultur und Zielsprachenkultur gibt. Kontrastiv ausgerichtete Lehrwerke beziehen die Erstsprachen und die bereits erlernten Fremdsprachen der Lernenden in den Lernprozess ein. Das bedeutet, dass sie, wo immer das möglich ist, Deutsch im Vergleich zu den bereits gelernten Sprachen der Lernenden thematisieren und den Sprach- und Kulturvergleich anregen.

kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen nennt man eine Form der Zusammenarbeit im Unterricht, für die bestimmte Regeln verabredet werden (z.B. wer arbeitet wie lange mit wem usw.). Ziel des kooperativen Lernens im Deutschunterricht ist, dass sich Lernende Inhalte und sprachliche Strukturen erarbeiten und dass sie lernen, dies gemeinsam zu tun, dabei also voneinander zu profitieren.

kooperative Texteditoren

Unter kooperativen Texteditoren werden Programme verstanden, mit denen man gemeinsam zeitversetzt oder zeitgleich Texte erstellen und bearbeiten kann. Dabei können – technisch gesehen – beliebig viele Nutzende an unterschiedlichen Rechnern am Text schreiben. Ein Beispiel für kooperative Texteditoren sind → Wikis.

L ... Lehrbuch

Teil eines → **Lehrwerks**. Das Lehrbuch bildet zusammen mit dem → **Arbeitsbuch** und dem → **Lehrerhandbuch** den Kern des Lehrwerks. Das Lehrbuch soll alle für ein bestimmtes Lernziel wesentlichen sprachlichen und landeskundlichen Phänomene didaktisch gut aufbereitet einführen.

Lehrerhandbuch

Eine Komponente des Lehrwerks, auch Lehrerhandreichung oder Lehrerheft genannt. Das Lehrerhandbuch unterstützt die Lehrkraft bei der Arbeit mit Lehrbuch und Arbeitsbuch. Manche Lehrerhandbücher liefern neben Lösungen Zusatzinformationen zum didaktisch-methodischen Konzept des Lehrwerks, Vorschläge für das Unterrichten und Zusatzmaterialien.

Lehrwerk

Das Lehrwerk steuert oder begleitet den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum. Im Lehrwerk wird die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung gebracht. Es besteht normalerweise aus verschiedenen Komponenten (→ **Lehrbuch**, → **Arbeitsbuch**, → **Lehrerhandbuch**) und bezieht sich auf einen bestimmten zu erreichenden Sprachstand und auf bestimmte → **Zielgruppen**.

Lektion

Organisationseinheit des Lehrwerks. Lektionen können je nach Lehrwerk einen unterschiedlichen Umfang und Aufbau haben.

Lernmaterial

Unter dem Begriff Lernmaterial werden alle Materialien zusammengefasst, mit denen Lernende arbeiten, um das angestrebte Lernziel zu erreichen. Lernmaterialien können → **Lehrwerke**, Texte, Abbildungen aller Art, Spiele, Filme, Hörbeispiele usw. sein. Lernmaterial kann sich auf einzelne Materialien oder auf Sammlungen von Materialien beziehen. Die Begriffe Lernmaterial und Lehrmaterial sind synonym.

Lernziel

Lernziele sind diejenigen Ziele oder auch Kompetenzen, die die Lernenden durch Unterricht erreichen sollen. Lernziele beziehen sich im Fremdsprachenunterricht auf die drei Bereiche Wissen, Tun oder Handeln können und auf Einstellungen oder Haltungen.

Lernziele werden häufig auch in Form von Kann-Beschreibungen formuliert.

Lese-, Hör- und Hör-Sehstile

Je nach Ziel der Rezeption und Textsorte kann man beim Lesen, Hören und Hör-Sehen verschiedene Rezeptionsstile einsetzen: Man kann beim Lesen, Hören und Hör-Sehen global, selektiv oder detailliert rezipieren.

L ... Medien

Als Medien bezeichnet man jene Hilfsmittel, die dazu dienen, Informationen zu präsentieren und zu verbreiten. Medien unterteilt man in traditionelle und digitale Medien. Man bezeichnet damit die Art und Weise oder Form, in der eine Information / ein Text vorliegt oder auch eine Kommunikation geführt wird. Eine Wandtafel ist ein Beispiel für ein analoges Medium, ein interaktives Whiteboard ist ein Beispiel für ein digitales Medium.

Medienkompetenz

Lernende mit einer hohen Medienkompetenz können sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Klassenzimmers/Kursraums reflektiert und erfolgreich mit Medien umgehen. Die Medienkompetenz umfasst verschiedene Teilkompetenzen: das Wissen über Medien, die Fähigkeit zur Medienkritik, zur Mediengestaltung und zur Mediennutzung.

P ... Podcast

Podcasts sind privat oder auch zunehmend kommerziell produzierte Beiträge in Audioform (Audiocast) oder Videoform (Videocast), die im Internet zur Verfügung gestellt werden. Werden Podcasts als Reihe produziert und veröffentlicht (und nicht von vornherein als Einzelbeiträge), kann man diese abonnieren, um sie zu sehen oder anzuhören.

Praxiserkundungsprojekt

Die Aktions- oder Unterrichtsforschung geht davon aus, dass Lehrende – wie andere Professionelle auch – die Bedingungen und Möglichkeiten ihrer eigenen Praxis erforschen können. Das Praxiserkundungsprojekt ist dabei ein zentrales Instrument. In einem Praxiserkundungsprojekt versuchen Lehrkräfte, einen für sie interessanten Aspekt der eigenen Praxis zu erkunden. Es wird in der Regel durch einen Impuls (eine neue Idee, ein Vorschlag etwas zu verändern, eine Anregung durch einen Vortrag) angestoßen und von einer Erkundungsfrage bestimmt. Auf diese Frage versucht die Lehrkraft alleine oder mit anderen eine Antwort in ihrem Unterricht zu finden. Sie plant den Unterricht und sie beobachtet ihn. Sie sammelt Daten (Texte von Lernenden, Aufgaben und Übungen, Beobachtungen in Form von Notizen usw.). Die Daten helfen dabei zu verstehen, was im Klassenzimmer/Kursraum passiert ist. Die Lehrkraft fasst ihre Erkenntnisse zusammen, um sich mit anderen darüber auszutauschen.

Progression

In einem Lehrwerk werden sprachliche Phänomene in einer bestimmten Reihenfolge eingeführt und geübt. Mit dem Begriff Progression bezieht man sich zum einen auf die Beschreibung der Reihenfolge, in der die sprachlichen Phänomene eingeführt werden, und zum anderen auf das Tempo, mit dem sie behandelt werden (steile versus flache Progression). Kriterien, die bei der Festlegung der Reihenfolge von grammatischen Gegenständen herangezogen werden, sind z.B. kommunikative Relevanz, Einfachheit innerhalb des zielsprachlichen Systems, leichte Lernbarkeit.

S ... Second Life

Eine dreidimensionale virtuelle Welt. Die Nutzerinnen und Nutzer kommunizieren und interagieren über ihre Repräsentanten, die Avatare. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache hat z.B. das Goethe-Institut einen eigenen Ort in *Second Life* geschaffen, an dem Sprachvermittlung über → **Chat** (Text- und Voice-Chat) möglich gemacht wird.

Software-Anwendungen

Software, die das Medium Internet bietet. Dazu zählen E-Mail, → **Wiki**, → **Forum**, → **Chat** oder auch Videokonferenzen. Alle Anwendungen können in einer Lernplattform laufen, sodass ein/e Tutor/in die Aktivitäten der Lernenden über Aufgaben steuern und verfolgen kann. Aber auch ohne unterstützende Lernplattform können diese Anwendungen als Grundlage für das Online-Lernen genutzt werden.

soziale Medien

Soziale Medien sind Software-Anwendungen im Internet, die nicht nur für individuelle Zwecke eingesetzt werden, sondern die es Menschen ermöglichen, miteinander in Beziehung zu treten und zu kommunizieren. Über soziale Medien kann man zum einen Informationen veröffentlichen. Zum anderen bieten soziale Medien die Möglichkeit, die veröffentlichten Informationen zu kommentieren und mit denen, die sie veröffentlicht haben, Kontakt aufzunehmen.

Stationenlernen

Eine Arbeitsform, bei der der Lerninhalt in mehrere Teilbereiche aufgeteilt wird. Jeden Teilbereich können Lernende selbstständig (meist in Partner- oder Kleingruppenarbeit) an je einer Lernstation bearbeiten. Die Lernenden bewegen sich in der Unterrichtseinheit von Lernstation zu Lernstation und finden dort jeweils andere Lernaktivitäten, Lernmaterialien und oft auch Medien vor, die die Lerninhalte präsentieren.

Strategie

Eine Strategie ist eine planvolle Vorgehensweise, um ein festgelegtes Ziel zu erreichen. Strategien beim Lernen werden bewusst oder unbewusst eingesetzt. Unterscheiden lassen sich unter anderem kognitive und metakognitive Lernstrategien. Kognitive Strategien beziehen sich direkt auf die Lernprozesse, mit denen metakognitiven Strategien steuert und kontrolliert man seinen eigenen Lernprozess.

Synchronizität

Mit dem Grad der Synchronizität wird angegeben, wie zeitgleich (das heißt synchron) eine internetgestützte Kommunikation stattfindet oder wie zeitverzögert (also asynchron). Eine Anwendung, mit der man synchron kommunizieren kann, wäre ein → **Chat**. E-Mail ist eine typische asynchrone Anwendung.

T ... Textsorten

Textsorten unterscheiden sich voneinander in ihren Funktionen (z.B. informieren, an jemanden appellieren usw.), in Bezug auf die Kommunikationssituation, in Bezug auf ihre Verwendung und vor allem hinsichtlich ihrer Struktur. Im Unterricht ist die Arbeit mit unterschiedlichen Textsorten besonders wichtig, weil zu einer Sprachkompetenz auch gehört, verschiedene Textsorten zu kennen, zu verstehen und mündlich und schriftlich nutzen zu können.

U ... Übungsgrammatik

In Übungsgrammatiken werden grammatische Phänomene dargestellt, erläutert und geübt.

V ... Virtualität

Virtualität bezeichnet in diesem Kontext die Tatsache, dass ein Unterricht computergestützt, also mithilfe des Internet stattfindet. Der Grad der Virtualität eines Unterrichts ist hoch, wenn viele Phasen bzw. Lernaktivitäten computergestützt ablaufen.

virtuelles Klassenzimmer

Unter diesem Begriff kann man sowohl eine Lern- oder Arbeitsform als auch die dazu notwendige technische Anwendung verstehen. Als Lern- oder Arbeitsform bezeichnet das virtuelle Klassenzimmer ein Gruppenlernen, bei dem die Gruppenmitglieder und die Lehrkraft über Internet-Anwendungen miteinander kommunizieren. Bei den technischen Anwendungen handelt es sich meist um Konferenzsysteme, die es auch erlauben, Materialien abzulegen und synchron darüber zu kommunizieren.

W ... Wiki

Wikis sind öffentlich zugängliche oder geschützte Webseiten, die gelesen und auch gemeinsam bearbeitet werden können. Alle Nutzerinnen und Nutzer haben dieselben Rechte, die Inhalte zu ergänzen, zu verändern und zu löschen. Wikis sind technisch leicht zu bedienen; damit wird erreicht, dass die Inhalte und das Zusammenarbeiten im Vordergrund stehen.

World Wide Web (WWW)

Das WWW ist ein über das Internet abrufbares Hypertext-System. Um es zu nutzen, braucht man einen Webbrowser, welcher die Daten vom Webserver holt und zum Beispiel auf dem Bildschirm anzeigt. Die Nutzenden können den Hyperlinks im Dokument folgen, die auf andere Dokumente verweisen. Hierdurch ergibt sich ein weltweites Netz aus Webseiten. Das WWW wird auch häufig als „das Netz“ bezeichnet.

Z ... Zielgruppe

Bezeichnung für eine Gruppe von Deutschlerinnen und -lernern. Mit diesem Begriff wird festgehalten, dass sich z.B. Lehrwerke auf bestimmte Gruppen von Lernenden mit spezifischen Lernbedürfnissen beziehen.

Zusatzmaterial

In einem weiten Sinn bezieht sich der Begriff Zusatzmaterial auf alles, was im Unterricht zusätzlich zur Arbeit mit dem Lehrwerk verwendet wird. Meist bezieht sich der Terminus Zusatzmaterial jedoch auf → **Lernmaterial**, das selbst unter didaktischen Gesichtspunkten zusammengestellt wurde.

Literaturhinweise

Die Internetseiten wurden zuletzt am 31.10.2013 abgerufen.

ANSKEIT, Nadine (2012): *WikiWiki in die Schule. Unterrichtsbeispiele und Praxiserfahrungen zum Einsatz von Wikis in der Schule*. In: BEISSWENGER, Michael / ANSKEIT, Nadine / STORRER, Angelika (Hrsg.): *Wikis in Schule und Hochschule*. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch. Reihe „E-Learning“. S. 13–46.

BALLWEG, Sandra u.a. (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren Lernen*. Band 2. München: Klett-Langenscheidt.

BARKOWSKI, Hans u.a. (2014): *Deutsch als fremde Sprache*. Deutsch Lehren Lernen. Band 3. München: Klett-Langenscheidt.

BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KÖNIGS, Frank (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr.

BIEBIGHÄUSER, Katrin (2011): *Landeskundliches Lernen in der virtuellen Welt Second Life – Ein Forschungsprojekt im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. In: KÜPPERS, Almut / SCHMIDT, Torben / WALTER, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg. S. 208–220.

BIECHELE, Markus u.a. (2003): *Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache*. Klett Computerpraxis Fremdsprachen. Stuttgart: Klett.

BIECHELE, Markus / PADROS, Alicia (2003): *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. Berlin/München: Langenscheidt.

BRAND, Linda / KRESIN-MURAKAMI, Jutta / PECHATSCHECK, Karl (1996): *Die Schöne ist angekommen*. Stuttgart: Klett.

BRINITZER, Michaela / DAMM, Verena (1999): *Grammatik sehen: Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

CHIGHINI, Patricia / KIRSCH, Dieter (2009): *Deutsch im Primarbereich*. Fernstudieneinheit 25. Berlin/München: Langenscheidt.

DIELING, Helga / HIRSCHFELD, Ulla (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. Berlin/München: Langenscheidt.

DREKE, Michael / LIND, Wolfgang (2011): *Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.

DREKE, Michael / SALGUEIRO PRESTES, Sofia (2000): *Wechselspiel Junior: Bilder und mehr. Interaktive Arbeitsblätter für junge Deutschlernende*. Arbeitsbuch mit Kopiervorlagen für die Partnerarbeit. Berlin/München: Langenscheidt.

DREYER, Hilke / SCHMITT, Richard (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Neubearb. 1. Auflage. Ismaning: Hueber.

ENDE, Karin u.a. (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Deutsch Lehren Lernen. Band 6. München: Langenscheidt.

ENGEL, Ulrich u.a. (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache*. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke DaF. Heidelberg: Groos.

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.

FANDRYCH, Christian / TALLOWITZ, Ulrike (2000): *Klipp und klar: Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch in 99 Schritten*. Stuttgart: Klett.

FANDRYCH, Christian / THURMAIR, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.

FUNK, Hermann / KÖNIG, Michael / ROHRMANN, Lutz (2006): *Kompaktgrammatik: Deutsch als Fremdsprache zum schnellen Nachschlagen*. Berlin: Cornelsen.

FUNK, Hermann u.a. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen. Band 4*. München: Klett-Langenscheidt.

GEIST, Hanne (2002): ‚Crazy‘ im Deutschunterricht. *Leselust durch Aufgabenorientierung und Lesestrategien*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 27. Ismaning: Hueber. S. 42–47.

GLABONIAT, Manuela u.a. (2002): *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen; Kannbeschreibungen; kommunikative Mittel; Niveaus A1, A2, B1, B2*. Berlin/München: Langenscheidt.

GUZIEVA, Kateryna u.a. (2012): *studio d. Die Mittelstufe. B2/2. Unterrichtsvorbereitung mit Kopiervorlagen und Tests*. Berlin: Cornelsen.

HALL, Karin / SCHEINER, Barbara (2012): *Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene*. Ismaning: Hueber.

HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (2000): *Übungsgrammatik*. Berlin/München: Langenscheidt.

HIRSCHFELD, Ulla / REINKE, Kerstin (2009): *33 Aussprachspiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

KRUMM, Hans-Jürgen (1998): *Stockholmer Kriterienkatalog*. In: KAST, Bernd / NEUNER, Gerd (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin/München: Langenscheidt. S. 100–105.

MITSCHIAN, Haymo (2010): *m-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: kassel university press. Online: <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010010431581/1/MitschianMLearning.pdf>

MOURIKI, Marina / CHIMARA, Ulla-Britta (2012): *Perfekt in Deutsch. Übungsgrammatik für Kinder und Jugendliche*. Stuttgart: Klett.

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2011): *KIM-Studie 2010. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6–13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. Online: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2012): *JIM 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12–19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. Online: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf

O’SULLIVAN, Emer / RÖSLER, Dietmar (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.

- PEUSCHEL, Kristina (2012): *Lerner-Podcasts*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 47. Ismaning: Hueber. S. 30–35.
- PLATTEN, Eva (2008): *Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web – Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene Deutschlernende*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 13 (1). Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Platten1.pdf>
- QUANDT, Joachim (2010): *Bauanleitung für eine Web 2.0-Lernumgebung*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 42. Ismaning: Hueber. S. 51–58.
- REIMANN, Monika (1996): *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- RÖSLER, Dietmar (2007): *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- RÖSLER, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- RÖSLER, Dietmar / WÜRFEL, Nicola (Hrsg.) (2010): *Blended Learning. Kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Zeitschrift Fremdsprache Deutsch. Heft 42. Ismaning: Hueber Verlag.
- RUG, Wolfgang / TOMASZEWSKI, Andreas (2001): *Grammatik mit Sinn und Verstand. 20 Kapitel deutsche Grammatik für Fortgeschrittene*. München: Klett.
- RUSCH, Paul / SCHMITZ, Helen (2007): *Einfach Grammatik. Übungsgrammatik A1 bis B1*. Berlin/München: Langenscheidt.
- VAN EIMEREN, Birgit / FREES, Beate (2012): *76 Prozent der Deutschen online – neue Nutzungssituationen durch mobile Endgeräte*. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2012. In: *Media-Perspektiven*. 7/8. S. 362–379. Online: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2012/0708-2012_Eimeren_Frees.pdf
- WESTHOFF, Gerard (1997): *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. Berlin/München: Langenscheidt.
- WÜRFEL, Nicola (2008): *Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale der Nutzung von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 13 (1). Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm>
- WÜRFEL, Nicola (2013): *Leseverstehen*. In: AHRENHOLZ, Bernd / OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 10. Hohengehren in Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 130–140.
- ZFA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) (2009): *Rahmenplan für „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. Köln: Bundesverwaltungsamt. <http://www.auslandsschulwesen.de>

Quellenangaben

33 Aussprachspiele Deutsch als Fremdsprache (2009): Von Ulla HIRSCHFELD und Kerstin REINKE. Stuttgart: Klett.

Berliner Platz A1 (2002): Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch. Von Christiane LEMCKE u.a. Berlin/München: Langenscheidt.

Das neue Deutschmobil 3 (2009): Lehrwerk für Kinder und Jugendliche. Lehrbuch mit Audio-CD. Von Sigrid XANTHOS-KRETZSCHMER u.a. Stuttgart: Klett.

Delfin (2003): Lehrbuch und Arbeitsbuch, A1–B1. Von Hartmut AUFDERSTRASSE, Jutta MÜLLER, Thomas STORZ. Ismaning: Hueber.

Der Filmstar (2010): Lesen und Hören A1. Von Elke BURGER und Theo SCHERLING. Berlin/München: Langenscheidt.

Der grüne Max 3 (2009): Lehrbuch. Von Elzbieta KRULAK-KEMPISTY u.a. Berlin/München: Langenscheidt.

Deutsch aktiv 1 (1979): Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch. Von Gerd NEUNER u.a. München u.a.: Langenscheidt.

Deutsch als Fremdsprache (1978): Grundkurs 1A. Von Korbinian BRAUN, Lorenz NIEDER, Friedrich SCHMÖE. Stuttgart: Klett.

deutsch.com A2 (2009): Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Von Gerd NEUNER u.a. Ismaning: Hueber.

Deutsch ist easy! (2006): Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht. Von Anta KURSIŠA und Gerhard NEUNER. Ismaning: Hueber.

Deutsche Sprachlehre für Ausländer (1967): Von Heinz GRIESBACH und Dora SCHULZ. Ismaning: Hueber.

em neu B2 (2008): Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache. Von Michaela PERLMANN-BALME und Susanne SCHWALB. Ismaning: Hueber.

eurolingua Deutsch 1 (1999): Von Hermann FUNK und Michael KOENIG. Berlin: Cornelsen.

Insel der Präpositionen (2012): Ein Lernspiel. Recanati: Eli.

Interaktive Grammatikanimationen Deutsch (2014): München: Goethe-Institut.

Ja genau! (2009): Kurs- und Übungsbuch A1, Band 1/2. Von Claudia BÖSCHEL, Dagmar GIERSBERG, Sara HÄGI. Berlin: Cornelsen.

Ja genau! (2010): Kurs- und Übungsbuch A2, Band 1/2. Von Claudia BÖSCHEL, Dagmar GIERSBERG, Sara HÄGI. Berlin: Cornelsen.

Ja genau! (2012): Kurs- und Übungsbuch B1, Band 1/2. Von Claudia BÖSCHEL, Dagmar GIERSBERG, Sara HÄGI. Berlin: Cornelsen.

Kursbuch Phonetik (1995): Lehr- und Übungsbuch. Von Evelyn FREY. Ismaning: Hueber.

Quellenangaben

Lagune 1 + 2 (2006): Kursbuch Deutsch als Fremdsprache. Niveaustufe A1 + A2. Von Hartmut AUFDERSTRASSE, Jutta MÜLLER und Thomas STORZ. Ismaning: Hueber.

Leselandschaft (1995): Unterrichtswerk für die Mittelstufe. Von Günther HASENKAMP. Ismaning: Hueber.

Magnet A2 (2009): Kursbuch. Von Giorgio MOTTA. Stuttgart: Klett.

Optimal A1 (2004): Lehrbuch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Von Martin MÜLLER, Paul RUSCH u.a. Berlin/München: Langenscheidt.

Optimal B1 (2006): Lehrbuch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Von Martin MÜLLER, Paul RUSCH u.a. Berlin/München: Langenscheidt.

Passwort Deutsch (2001): Kursbuch 1. Von Ulrike ALBRECHT u.a. Stuttgart: Klett.

Perfekt in Deutsch (2012): Übungsgrammatik für Kinder und Jugendliche. Von Marina MOURIKI und Ulla-Britta CHIMARA. Stuttgart: Klett.

Planetino 2 (2009): Kursbuch. Von Gabriele KOPP u.a. Ismaning: Hueber.

sowieso 3 (1995): Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Von Hermann FUNK u.a. Berlin/München: Langenscheidt.

studio d A2 (2007): Kurs- und Übungsbuch. Von Rita NIEMANN u.a. Berlin: Cornelsen.

studio d B1 (2007): Kurs- und Übungsbuch. Von Hermann FUNK u.a. Berlin: Cornelsen.

studio d B2/2 (2011): Kurs- und Übungsbuch. Von Christina KUHN u.a. Berlin: Cornelsen.

Tamburin 2 (2000): Deutsch für Kinder. Von Siegfried BÜTTNER u.a. Ismaning: Hueber.

Team Deutsch 2+3 (2008): Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. Von Ursula ESTERL u.a. Stuttgart: Klett.

Unterwegs (1998): Lehrwerk für die Mittelstufe. Kursbuch. Von Clemens BAHLMANN u.a. Berlin/München: Langenscheidt.

Wechselspiel (2011): Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht. Von Michael DREKE und Wolfgang LIND. Berlin/München: Langenscheidt.

Wir 1 (2003): Grundkurs für junge Lerner. Lehrbuch. Von Giorgio MOTTA. Stuttgart: Klett.

Angaben zu den Autoren

Dietmar Rösler

Dietmar Rösler ist Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen und betreut dort die Master-Studiengänge *Deutsch als Fremdsprache* und *Sprachtechnologie und Fremdsprachendidaktik*. Seine Hauptarbeitsgebiete: Lernen mit digitalen Medien, interkulturelle Kommunikation, Lehrmaterialanalyse.

Nicola Würffel

Nicola Würffel ist seit 2008 Professorin für die Didaktik der Neuen Medien an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und betreut dort den Master-Studiengang *E-Learning und Medienbildung*. Davor arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Sie hat langjährige Erfahrung im Bereich Mediendidaktik mit Schwerpunkt Fremdsprachenunterricht.

Übersicht über die Videos auf der DVD

Aus der Datenbank mit Unterrichtsmitschnitten des Goethe-Instituts werden in dieser Einheit folgende Videos oder Ausschnitte aus Unterrichtsmitschnitten – Sequenzen – benutzt. Sie finden sie auf der beiliegenden DVD.

Unterrichtsmitschnitte	
Goethe-Institut Madrid	Sequenz 2/9 Sequenz 4/9 Sequenz 5/9 Sequenz 7/9
Schule New Delhi	
Goethe-Institut Bratislava	
Goethe-Institut München	Sequenz 2/5 Sequenz 3/5 Sequenz 4/5
Deutsche Schule Sevilla	Sequenz 4/8 Sequenz 5/8 Sequenz 6/8

Gespräche über Unterricht

Gespräch über Vermittlung von Medienkompetenz

Gespräch über Lehrende als Moderatoren

Lernmaterial

Podcast Weihnachtsmarkt



Im Sprachunterricht begleiten Lernmaterialien und Medien, mit denen das Lernmaterial präsentiert werden kann, den Lernprozess von Anfang an. Die Vielzahl der Materialien und Medien macht Kommunikation möglich, wie sie für viele Lernende auch außerhalb des Klassenzimmers Realität ist. Es ist wichtig, dass Lehrkräfte Lernmaterialien und Medien für ihre Zielgruppe auswählen und didaktisieren können und dass sie wissen, wie man Zusatzmaterialien für den eigenen Unterricht adaptieren kann.

Einheit 5 der Reihe *Deutsch Lehren Lernen* geht folgenden Fragen nach:

- Welche Lernmaterialien und Medien können den Unterricht bereichern?
- Wie sind Lehrwerke aufgebaut und wie didaktisiert man Texte für spezifische Zielgruppen?
- Welche Rolle spielen die digitalen Medien beim Sprachenlernen und wie verändert sich Sprachenlernen durch die Nutzung sozialer Medien?



GOETHE
INSTITUT



ISBN 978-3-12-606969-4



9 783126 069694