

**Handreichungen zum Seminar "Methodik und Didaktik
Deutsch als Fremdsprache auf der Primarstufe"**

**(pro denní formu studia německého jazyka a literatury ve studijním
programu učitelství pro 1. stupeň)**

1. Begriffsbestimmung METHODIK/DIDAKTIK

Die Fremdsprachendidaktik

Fremdsprachendidaktik ist eine Wissenschaft, die sich mit dem Lehren und Lernen der Fremdsprachen theoretisch und praktisch befasst. Ausgehend von einer empirisch begründeten Wissensbasis stellt sie der Praxis des FSU (Fremdsprachenunterrichts) eine Grundlage für ihre methodischen Verfahren, Lehr- und Lernstrategien bereit.

Begriffsbestimmung , oder was ist „Didaktik“ und „Methodik“?

Unter den Theoretikern aus verschiedenen Ländern gibt es häufig Abweichungen in den Definitionen. In der deutschen Fachliteratur hat sich prinzipiell folgende Unterscheidung durchgesetzt:

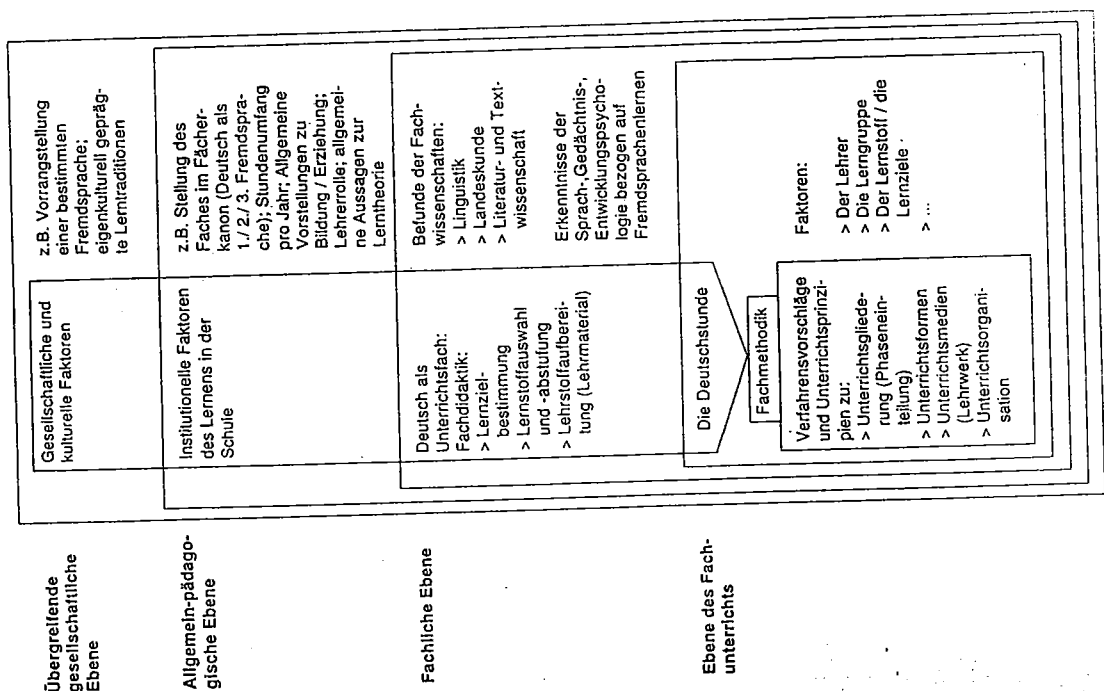
METHODIK
Wie gelehrt wird

DIDAKTIK
Was gelehrt wird

Der Begriff *M e t h o d e / M e t h o d i k* ist aus dem griechisch-lateinischen Wort „methodos/methodus“ abgeleitet und bedeutet etwa: „Zugang/Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt“ (Heuer, 1979,11).

In der Fachdiskussion gibt es auch eine Begriffsbestimmung der *M e t h o d i k* „im engeren Sinn“. Nach Krumm (1981,217) und Freudenstein (1970,176) bezieht sich der Begriff nur auf die konkreten unterrichtlichen Prozesse auf der Ebene des Fachunterrichts; wie z.B. Unterrichtsplanung und -verfahren.

Der Begriff *D i d a k t i k* bezieht sich auf die Ebene Deutsch als Fach; auf Ziele, Inhalte, Lernstoffauswahl und -progression.
Dazu ein Modell aus Neuner, Hunfeld, 1997, 10:



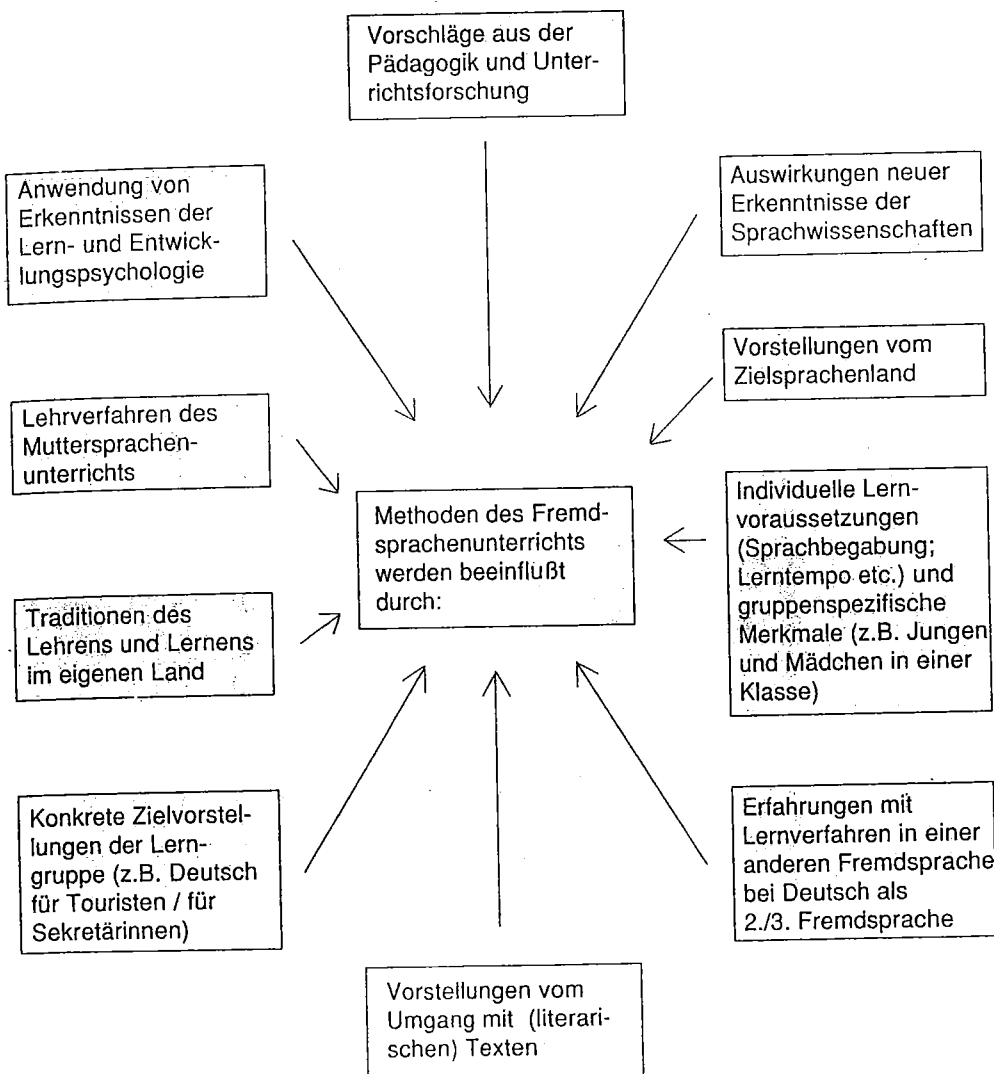
Bezugswissenschaften der Didaktik/Methodik sind:

- Sprachpsychologie und Psycholinguistik
- Angewandte Linguistik
- Soziolinguistik
- Pädagogik
- Erziehungswissenschaft
- Lerntheorie und Lernpsychologie
- Kultur- und Landeswissenschaft
- Kommunikationstheorie

(vgl. dazu u.a. Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1991).

Folgendes Schema gibt ein paar Faktoren an, die die Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts beeinflussen. (Neuner, Hunfeld, 1997,9)

Faktorenmodell



In der Geschichte können wir eine Bestrebung nach einer allgemein gültigen Methode des FSU beobachten. Oft wurden aber einige der Faktoren überbetont und die Suche nach einer universalen Methode ist bis heute nicht erfolgreich. Viel wichtiger scheint es, bestimmte **Prinzipien**, die für die aktuelle Lernergruppe und Lernbedingungen gelten, zu berücksichtigen.

„Die Methodik sucht nach Mitteln und Wegen, um didaktisch sinnvolle Ziele möglichst effektiv unter Nutzung u.a. pädagogischer, psychologischer, lernpsychologischer u.a. Vorgaben zu erreichen, die allerdings durchaus einem (historischen) Wechsel unterworfen sind. Vorrang wird sie dem einräumen, was sich für die jeweiligen Adressatengruppen zur Erreichung von Lernzielen im vorgegebenen organisatorischen Rahmen als das beste Verfahren, der beste Weg erweist.“ (JUNG, Lothar, 2001, S.146)

Wie haben Sie selbst Deutsch gelernt? Erinnern Sie sich? (aus Neuner, Hunfeld, 93, 8)

Notieren Sie sich bitte Stichwörter zu den folgenden Fragen:

*Erinnern Sie sich an das Lehrwerk, mit dem Sie Deutsch gelernt haben?
Woran können Sie sich erinnern?*

Die Bilder
Die Grammatikdarstellung
Manche Texte
Die Wortschatzdarstellung
Übungen

Sicher können Sie sich noch an Ihre Deutschlehrerinnen oder Deutschlehrer erinnern. Was hat Sie damals besonders beeindruckt bzw. gestört?

Konnten sie gut Deutsch?
Konnten sie die Sprache gut erklären?
Haben sie es verstanden, Sie für die deutsche Sprache und Kultur zu interessieren?

Worauf wurde in Ihrem Deutschunterricht besonders viel Wert gelegt?

Sprechen
Schreiben
Lesen
Hören
Übersetzen
Gute Grammatikkenntnisse
Gute Wortschatzkenntnisse
Gute Aussprache
Korrekte Rechtschreibung
Wissen über die deutschsprachigen Länder
Umgang mit literarischen Texten

Wie wurde Ihnen die deutsche Sprache erklärt?

Überwiegend in der Muttersprache
Durch häufigen Vergleich mit der Muttersprache
Fast ausschließlich auf deutsch

*Wie würden Sie heute Ihren Deutschunterricht von damals beurteilen?
Wenn Sie selbst schon unterrichten: was machen Sie genauso wie Ihre Lehrer, was machen Sie ganz anders?*

2. Kurzer Überblick über die Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts

1. DIE GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGS-METHODE (GÜM)

Verbreitet vor allem in Europa im 19. Jh. beim neusprachlichen Unterricht an den Gymnasien.

Lernziel: Beherrschung des grammatischen Systems der Fremdsprache. Betonung der Übersetzung schriftlicher Texte als Ziel der Anwendung der Sprache.

Pädagogische Grundlagen: Sprachenlernen wird als geistig-formale Schulung gesehen, als Privileg der höheren Bildung.

Linguistische Grundlagen: Die Sprachenregeln werden mit Hilfe der Kategorien der lateinischen Grammatik dargestellt (nach Wortarten, mit Ausnahmen von vielen Regeln).

Lerntheoretische Grundlagen: kognitives Lernkonzept, formale Geistesschulung, ordnendes Denken. Synthetisch-deduktive Methode.

Kritik: Schüler können nicht gut kommunizieren. Schüler übersetzen einzelne Wörter und isolierte Sätze, oder lesen literarische Texte. Das übergreifende Ziel ist die Korrektheit der sprachlichen Leistung.

2. DIREKTE METHODE (DM)

Verbreitet vor allem in den 80er Jahren des 19. Jh. Sie wird mit dem Namen Berlitz verbunden.

Lernziel: Die Fremdsprache wird „naturgemäß“ ohne die störende Vermittlung durch die Muttersprache gelernt. Das Sprachsystem wird intuitiv vom Lernenden erschlossen. Er soll selber ein Sprachgefühl entwickeln. Im Vordergrund steht die aktive mündliche Sprachbeherrschung auf Grund der Nachahmung des Lehrers.

Pädagogische Grundlagen: Die DM ist von der Reformpädagogik beeinflusst z.B. in diesen Elementen:

- Entdeckendes Lernen
- Anschaulichkeit, Lernen an Beispielen
- Ganzheitliche Bildung
- Neue Lehrerrolle: ein Partner, kein „Alleswisser“
- Neue Unterrichtsformen: Gruppenarbeit zur gemeinsamen Lösung der Aufgaben, spielerische Entfaltung
- Belohnung statt Bestrafung, Fehlertoleranz

- Situativität: Einbettung des Lernstoffes in der Form der Dialoge in Alltagssituationen. (vgl. Neuner, Hunfeld, 1997, 41)

Linguistische Grundlagen: Es gab einige Neuerungen gegenüber der traditionellen Fassung : die Orientierung an der gesprochenen Alltagssprache, Phonetik spielt eine wichtige Rolle, Hören/Sprechen kommt im Unterricht vor Lesen/Schreiben.

Lerntheoretische Grundlagen: Imitatives, assoziatives und induktives Konzept des Lernens.

Kritik: Überbetonung von Hören und Nachsprechen, Vernachlässigung der Systemkenntnisse, umstritten ist auch das völlige Ausschließen der Muttersprache.

3. DIE AUDIO-LINGUALE METHODE (ALM)

Die Methode entwickelt weiter die wichtigsten Ideen der DM. Die Bezeichnung bedeutet „Hör-Sprech-Methode“. Sie wurde während des 2. Weltkriegs in den USA entwickelt bei verstärkter Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen.

Lernziel: Beherrschung praktisch verwendbaren Alltagswissens und alltäglicher Kommunikation.

Linguistische Grundlagen: Die Methode entstand unter dem Einfluss der *strukturalen* Linguistik: Sprache ist ein geschlossenes System von Zeichen, alle Teile des Systems sind voneinander abhängig.

Lerntheoretische Grundlagen: Anwendung des behavioristischen Lernverfahrens (Reduzierung auf Stimulus – Response). Im Vordergrund steht nicht Sprachwissen (wie in der GÜM), sondern Sprachkönnen. Typisch ist die Benutzung der technisch gut ausgestatteten Sprachlabors.

Kritik: Lernen wurde auf die Hör-Sprechübungen (Drillverfahren) reduziert, das eingeschliffene Beherrschen von Kommunikationsmustern wurde hochgeschätzt.

4. DIE AUDIO_VISUELLE METHODE (AVM)

Entstand in Frankreich zeitlich parallel zur Entwicklung in den USA. Beeinflusste das Lernen der Fremdsprachen Ende der 60er Jahre. Bereicherte die ALM um weitere technische Lehrmittel, visuelle Steuerungselemente.

Lernziel: gleich wie bei ALM.

Kritik: Wie bei der ALM wurde die kognitive Fähigkeit des Lernenden unterschätzt und das Lernverfahren auf die Rezeption und Reproduktion reduziert.

5. DIE KOMMUNIKATIVE DIDAKTIK

Der Bedarf an den Fremdsprachenkenntnissen steigt unter dem Einfluss der erhöhten Kontakte unter den Staaten ständig, die Mobilität der Bürger wächst, Medien entwickeln sich. Der FSU stellt sich auf verschiedene Zielgruppen ein. Zeitlich begann diese Änderung der Unterrichtskonzeption Anfang der 70er Jahre.

Lernziel: Befähigung des Lernenden zur Kommunikation in der Fremdsprache, die kommunikative Kompetenz genannt wird. Vor allem wird die Fähigkeit geübt, sich in bestimmten Situationen angemessen verständigen zu können.

Kommunikativer Unterricht heißt: mit Sprache etwas miteinander tun.

Pädagogische Grundlagen: Emanzipatorische Didaktik: Rolle der Schule in der Gesellschaft soll nachgedacht werden. (vgl. SCHULZ, Wolfgang : Unterrichtsplanung. München-Wien-Baltimore, 1980.)

Linguistische Grundlagen: Von der Pragmalinguistik kamen neue Zielsetzungen: Sprache ist ein Aspekt des menschlichen Handelns. Zum Wort kam die Valenztheorie. Die Sprechhandlungen müssen auch in ihrem nichtsprachlichen Zusammenhang untersucht und verstanden werden.

Lerntheoretische Grundlagen: Besonderheiten der jeweiligen Lernergruppe wurden berücksichtigt, Wert wurde auch auf die Formung der Persönlichkeit des Lernenden gelegt (besonders interkulturelle Aspekte). Das pragmatisch-funktionale methodische Konzept ist offen und flexibel.

Wichtige Prinzipien sind:

- Orientierung an Inhalten, die dem Lernenden etwas bedeuten
- Aktivierung des Lernenden (bewusstes=kognitives, selbstentdeckendes Lernen und Kreativität)
- Lernprozess wird zum Diskussionsthema
- Veränderung der traditionellen Sozialformen (Frontalunterricht wird durch Gruppenarbeit und andere Varianten ersetzt)
- Lehrer ist ein Helfer
- Variable Lehrmaterialien wie z.B. *Themen, Deutsch aktiv*.

Kritik: Im schulischen Unterricht entspricht das übergeordnete Ziel – die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache – nicht immer den Lehrplänen oder den Bedürfnissen der Lernenden (nicht alle Schüler werden mit der Fremdsprache wirklich im Ausland kommunizieren). Die kommunikativen Situationen und Ziele sind für die im Zielland lebenden Lernenden bestimmt.

5. DER INTERKULTURELLE ANSATZ (IA)

Ab der 2. Hälfte der 80er Jahre wurde das pragmatisch-funktionale Konzept der Kommunikativen Methode kritisch betrachtet und weiter entwickelt.

Lernziel: Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sollte die eigene Welt mit der fremden Welt und Kultur konfrontiert werden. Benötigt wird ein durchdachtes didaktisches Konzept (Gesprächsanlässe, Aufgabestellungen), das die Schüler anregt, über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu assoziieren, zu diskutieren und auf diese Weise die Motivation für eine „komplexere“ Aneignung der Fremdsprache zu steigern.

Pädagogische Grundlagen: Das Konzept geht von den pädagogischen Überlegungen aus, die sich aus einer genauen Analyse der Lernerperspektive ergeben.

Lerntheoretische Grundlagen: Die Fremde Welt wird über Medien präsentiert, deshalb stehen im Mittelpunkt Verstehensprozesse wie Lesen und Hören. Die Lerner verarbeiten vergleichend Themen wie Sprache, Gesellschaft und Kultur. Das kognitive Lernverfahren bezieht sich aber nicht nur auf diese Lerngegenstände, sondern auch auf das Lernprozess selbst, auf die Sprachaufnahme, -verarbeitung und -verwendung (im Unterricht). Das interkulturelle Konzept ist Zielgruppenorientiert und deswegen methodisch offen. Für die unterschiedlichen Lerngruppen ist auch eine Vielfältigkeit der methodischen Konzepte nötig, immerhin können wir bestimmte Leitvorstellungen feststellen, die als **Prinzipien** für einen „guten“ Unterricht formuliert werden können.

In dieser kurzen Übersicht sind nur die wichtigsten methodischen Konzepte erwähnt worden, die zu der heutigen Konzeption vom Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Beitrag geleistet haben. Von den alternativen methodischen Theorien seien z.B. Suggestopädie, Total Physical Response (TPR), Humanistic Approach, Community Language Learning u.a. zu nennen.

Für die Unterrichtspraxis ist eher eine Vermischung der einzelnen methodischen Konzepte im Klassenzimmer charakteristisch. Wichtig scheint uns zu sein, dass die Lehrmethoden den Lernzielen entsprechen, anders gesagt: Was und wie gelehrt und gelernt wird, so wird auch geprüft. Wenn der Lehrer dieses wichtige Prinzip im Auge hält, kann er einen eigenen gelungenen Entwurf des Fremdsprachenunterrichts entwickeln, das die inneren Zusammenhänge respektiert.

Lösen Sie bitte folgende Aufgabe aus Neuner, Hunfeld, 1993, 129, oder entwerfen Sie eine Unterrichtseinheit für Ihre zukünftigen Schüler.

Abschließende Aufgabe:

Sie entwerfen ein Konzept zur Gestaltung des Deutschunterrichts mit Ihrer eigenen Lerngruppe.

Schritt 1: Ermittlung der institutionellen und subjektiven Rahmenbedingungen

- Welche institutionellen Rahmenbedingungen gelten für Ihren Unterricht? Beschreiben Sie die Unterrichtsvoraussetzungen, die für Ihre Gruppe gelten (Vorgaben des Stundenplans; äußere Bedingungen; Klassenstärke; klimatische Bedingungen; Ausstattung mit Medien usw.)

Die Beschreibung der Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts an thailändischen Oberschulen kann Ihnen dabei als Modell dienen. Lesen Sie bitte noch einmal S. 106ff. nach.

- Welche Besonderheiten kultureller Art lassen sich angeben? (Lerntraditionen; Tabus im thematischen Bereich; Lehrtraditionen, die Sie als Lehrer beachten müssen usw.)
- Was kennzeichnet Ihre ganz konkrete Lernergruppe? (Alter; Klassenzusammensetzung; besondere pädagogische Probleme und Möglichkeiten, die sich in der Klasse erkennen lassen; Lebenserfahrung; Vorwissen bezüglich der deutschsprachigen Länder; Fremdsprachenkenntnisse [z. B. Englisch], auf die man im Deutschunterricht zurückgreifen könnte; Motivationslage; Interessen usw.)
- Wo liegen Ihre Stärken/Schwächen als Deutschlehrer?

Schritt 2: Lernziele: Was sollen Ihre Kursteilnehmer lernen?

- Gibt es dazu Angaben in Lehrplänen?
- Sind es eher pragmatische oder eher pädagogische Zielsetzungen, die für Ihre Klasse wichtig sind?
- Können Ihre Schüler die Deutschkenntnisse unmittelbar (in Freizeit und Beruf) verwerten oder nicht?

Schritt 3: Lehrmethoden

Sammeln Sie noch einmal die Unterrichtsprinzipien zu

- der Grammatik-Übersetzungs-Methode
 - der direkten Methodeder audiolingualen bzw. audiovisuellen Methode
 - zum kommunikativen und zum interkulturellen Konzept
- aus den einschlägigen Kapiteln dieser Studieneinheit.

Welche der Prinzipien, die Sie zusammengestellt haben, sind Ihrer Meinung nach für die Lernsituation Ihrer Gruppe besonders gut zu kombinieren?

Schritt 4: Ihr Lehrbuch

- Was müsste man Ihrer Meinung nach an dem Lehrbuch, mit dem Sie z. Z. arbeiten, ändern/erweitern/ersetzen, damit es Ihrer „idealen Lehrmethode“, die Sie in Schritt 3 bestimmt haben, entspricht?

Eine allererste Stunde Deutsch

- Lehrer geht reihum und schüttelt einigen Kindern die Hand.
L: „Guten Tag!“ (Ohne weitere Erklärung, bis die Schüler selbst antworten.)
L: „Guten Tag!“
S: „Guten Tag!“

- Lehrer gibt einigen Kindern die Hand, ohne etwas zu sagen.

S: „Guten Tag!“
L: „Guten Tag!“

- Echoübung: „Guten Tag!“

Lehrer spricht in einer besonderen Sprechweise vor, z.B. laut, leise, hoch, tief, flüsternd.
Schüler wiederholen im Chor:

- „Hallo!“ (L: Handpuppe als „Kind“):

– Handpuppe zu L: „Hallo!“
– Handpuppe zu allen S: „Hallo!“
– Handpuppe begrüßt einige Kinder einzeln.
– HP: „Hallo!“
– S: „Hallo!“

- Lehrer und Handpuppe begrüßen im Wechsel einzelne Schüler.

L: „Guten Tag!“
S: „Guten Tag!“
HP: „Hallo!“
S: „Hallo!“

- Lehrer oder Handpuppe gibt einzelnen Schülern die Hand, ohne etwas zu sagen. Schüler müssen selbst entscheiden, welche Grußform sie wählen.

Lehrer gibt die Hand.
S: „Guten Tag!“
L: „Guten Tag!“
Handpuppe gibt die Hand.
S: „Hallo!“
HP: „Hallo!“

- Lehrer begrüßt einen Schüler /eine Schülerin und stellt sich vor, wobei die Vorstellung mit Gesten unterstützt wird, um das Verständnis zu erleichtern.

L: „Guten Tag!“
S: „Guten Tag!“
L: „Ich bin Maria Teresa, und du?“
S: „Rebecca.“
L: (wiederholt) „Ich bin ..., und du?“
S: „Ich bin Rebecca.“

- Lehrer wiederholt mit mehreren Schülern.

- Frage-Antwort-Kette:

S1: „Ich bin ..., und du?“
S2: „Ich bin ..., und du?“
S3: „Ich bin ..., und du?“

- Lehrer führt die Handpuppe und spielt mit der freien Hand mit einem kleinen Ball.

HP: „Was machst du denn da?“

L: „Ich spiele.“

„Ich spiele Ball.“ (zeigt den Ball)

- Lehrer wirft einem Schüler den Ball zu.

L: „Was machst du denn da?“

S: „Ich spiele Ball.“ (Wenn nötig, souffliert der Lehrer.)
Mehrmals wiederholen.

- Frage-Antwort-Kette:

Lehrer wirft einem Schüler den Ball zu.

L: „Was machst du denn da?“

S1: „Ich spiele Ball.“

Schüler 1 wirft den Ball weiter.

S1 zu S2: „Was machst du denn da?“

S2: „Ich spiele Ball“, etc.

- Nachsprechübung der Frage-

Lehrer spricht vor:

„Was machst du denn da?“

Alle Schüler wiederholen im Chor.

Lehrer baut die Frage Wort für Wort von rückwärts auf.

Schüler wiederholen im Chor:

„Ja?“

denn da?“

du denn da?“

machst du denn da?“

„Was machst du denn da?“

- Lehrer zeigt den Ball.

L: „Ich spiele Ball.“

- Lehrer zeigt Legosteine, sagt aber nichts.

S: „Ich spiele Lego.“

- Lehrer zeigt Dominosteine.

S: „Ich spiele Domino.“

- Lehrer zeigt eine Klarinette.

S: „Ich spiele Klarinette.“

- Lehrer spielt pantomimisch Indianer.

S: „Ich spiele Indianer.“

Wenn die Spiele oder Instrumente nicht als Realien zur Verfügung stehen, können sie auch über eine pantomimische Darstellung eingeführt werden.

Ebenso werden (mit Realien oder Pantomime) weitere Spiele und Instrumente eingeführt.

Lehrer korrigiert, wenn nötig, die Aussprache. Die Korrektur sollte nur durch Vorsprechen und Nachsprechen – im Chor oder einzeln – erfolgen.

- Mit realen Gegenständen:

Lehrer verteilt Spiele und Instrumente an die Schüler.

L: „Was machst du denn da?“

S1: „Ich spiele Klarinette.“

L: „Was machst du denn da?“

S2: „Ich spiele Ball.“

Und weiter als Satzreihe:

S3: „Ich spiele Domino.“

S4: „Ich spiele Lego“, usw.

- Mit Bildkarten:

Lehrer zeigt der Klasse kurz Bildkarten mit den Spielen und Instrumenten, Schüler benennen spontan. Lehrer verteilt die Bildkarten an Schüler, die vor der Tafel stehen. Diese halten die Bildkarten verdeckt. Die Klasse soll sich erinnern und raten. Die Schüler mit den Bildkarten rufen ihre Klassenkameraden auf. Wer richtig geraten hat, hängt die Bildkarte an die Tafel.

Eine allererste Stunde Deutsch

Einführung in die Methodik des frühen Deutschunterrichts
von Gabriele Kopf, Stiglinde Guber, Stegfried Billner

Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, 90

ZIELE / PHASEN

INTERAKTION

- Lehrer geht reihum und schüttelt einigen Kindern die Hand.
L: „Guten Tag!“ (Ohne weitere Erklärung, bis die Schüler selbst antworten.)
L: „Guten Tag!“
S: „Guten Tag!“
- Lehrer gibt einigen Kindern die Hand, ohne etwas zu sagen.
Schüler sollen nun den Gruß ohne Vorgabe anwenden.
S: „Guten Tag!“
L: „Guten Tag!“
- Echobübung: „Guten Tag!“
Lehrer spricht in einer besonderen Sprechweise vor, z.B. laut, leise, hoch, tief, flüsternd.
Schüler wiederholen im Chor.
- „Hallo!“ (Die Handpuppe als „Kind“ übernimmt die informelle Grußform.)
– Handpuppe zu L: „Hallo!“
– Handpuppe zu allen S: „Hallo!“
– Handpuppe begrüßt einige Kinder einzeln.
– HP: „Hallo!“
– S: „Hallo!“
- Lehrer und Handpuppe begrüßen im Wechsel einzelne Schüler.
L: „Guten Tag!“
S: „Guten Tag!“
HP: „Hallo!“
S: „Hallo!“
- Lehrer oder Handpuppe gibt einzelnen Schülern die Hand, ohne etwas zu sagen. Schüler müssen selbst entscheiden, welche Grußform sie wählen.
Lehrer gibt die Hand.
L: „Guten Tag!“
S: „Guten Tag!“
Handpuppe gibt die Hand.
S: „Hallo!“
HP: „Hallo!“
- Lehrer begrüßt einen Schüler /eine Schülerin und stellt sich vor, wobei die Vorstellung mit Gesten unterstützt wird, um das Verständnis zu erleichtern.
L: „Guten Tag!“
S: „Guten Tag!“
L: „Ich bin Maria Teresa, und du?“
S: „Rebecca.“
L: (wiederholt), „Ich bin ... und du?“
S: „Ich bin Rebecca.“
- Lehrer wiederholt mit mehreren Schülern.
- Frage-Antwort-Kette:
S1: „Ich bin ... und du?“
S2: „Ich bin ... und du?“
S3: „Ich bin ... und du?“

MEDIEN

SOZIALFORM

DIDAKTISCHER KOMMENTAR

| SPIELE / PHASEN | INTERAKTION | MEDIEN | SOZIALFORM | DIDAKTISCHER KOMMENTAR |
|-----------------|---|--------|------------|------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Lehrer führt die Handpuppe und spielt mit der freien Hand mit einem kleinen Ball. HP: „Was machst du denn da?“ L: „Ich spiele.“ „Ich spiele Ball.“ (zeigt den Ball) • Lehrer wirft einem Schüler den Ball zu. L: „Was machst du denn da?“ S: „Ich spiele Ball.“ (Wenn nötig, souffliert der Lehrer.) Mehrmals wiederholen. • Frage-Antwort-Kette: Lehrer wirft einem Schüler den Ball zu. L: „Was machst du denn da?“ S1: „Ich spiele Ball.“ Schüler 1 wirft den Ball weiter. S1 zu S2: „Was machst du denn da?“ S2: „Ich spiele Ball“, etc. • Nachsprechübung der Frage – Lehrer spricht vor: „Was machst du denn da?“ Alle Schüler wiederholen im Chor. Lehrer baut die Frage Wort für Wort von rückwärts auf. Schüler wiederholen im Chor: da? dann da? du denn da? machst du denn da? Was machst du denn da?“ • Lehrer zeigt den Ball. L: „Ich spiele Ball.“ • Lehrer zeigt Legosteine, sagt aber nichts. Die Schüler sollen selbstständig den richtigen Satz formulieren. S: „Ich spiele Lego.“ • Lehrer zeigt Dominosteine. S: „Ich spiele Domino.“ • Lehrer zeigt eine Klarinette. S: „Ich spiele Klarinette.“ (Der Unterschied zwischen <i>giocare</i> und <i>suonare</i> sollte nicht bewußt gemacht werden.) • Lehrer spielt pantomimisch Indianer. S: „Ich spiele Indianer.“ Wenn die Spiele oder Instrumente nicht als Realien zur Verfügung stehen, können sie auch über eine pantomimische Darstellung eingeführt werden. Ebensowas werden (mit Realien oder Pantomime) weitere Spiele und Instrumente eingeführt. Lehrer korrigiert, wenn nötig, die Aussprache. Die Korrektur sollte nur durch Vorsprechen und Nachsprechen – im Chor oder einzeln – erfolgen. • Mit realen Gegenständen: Lehrer verteilt Spiele und Instrumente an die Schüler. L: „Was machst du denn da?“ S1: „Ich spiele Klarinette.“ L: „Was machst du denn da?“ S2: „Ich spiele Ball.“ S2 zu S3: „Was machst du denn da?“ S3: „Ich spiele Domino.“ S4: „Ich spiele Lego“, usw. | | | |

| ZIELE / PHASEN | INTERAKTION | MEDIEN | SOZIALFORM | DIDAKTISCHER KOMMENTAR |
|----------------|---|--------|------------|------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> Lehrer führt die Handpuppe und spielt mit der freien Hand mit einem kleinen Ball. HP: „Was machst du denn da?“ L: „Ich spiele.“ „Ich spiele Ball.“ (zeigt den Ball) Lehrer wirft einem Schüler den Ball zu. L: „Was machst du denn da?“ S: „Ich spiele Ball.“ (Wenn nötig, souffliert der Lehrer.) Mehrere wiederholen. Frage-Antwort-Kette: Lehrer wirft einem Schüler den Ball zu. L: „Was machst du denn da?“ S1: „Ich spiele Ball.“ Schüler 1 wirft den Ball weiter. S1 zu S2: „Was machst du denn da?“ S2: „Ich spiele Ball“, etc. Nachsprechübung der Frage – Lehrer spricht vor: „Was machst du denn da?“ Alle Schüler wiederholen im Chor. Lehrer baut die Frage Wort für Wort von rückwärts auf. Schüler wiederholen im Chor: da? denn da? du denn da? machst du denn da? „Was machst du denn da?“ Lehrer zeigt den Ball. L: „Ich spiele Ball.“ Lehrer zeigt Legosteine, sagt aber nichts. Die Schüler sollen selbständig den richtigen Satz formulieren. S: „Ich spiele Lego.“ Lehrer zeigt Dominosteine. S: „Ich spiele Domino.“ Lehrer zeigt eine Klarinette. S: „Ich spiele Klarinette.“ (Der Unterschied zwischen giocare und suonare sollte nicht bewußt gemacht werden.) Lehrer spielt pantomimisch Indianer. S: „Ich spiele Indianer.“ Wenn die Spiele oder Instrumente nicht als Realien zur Verfügung stehen, können sie auch über eine pantomimische Darstellung eingeführt werden. Ebenso werden (mit Realien oder Pantomime) weitere Spiele und Instrumente eingeführt. Lehrer korrigiert, wenn nötig, die Aussprache: Die Korrektur sollte nur durch Vorsprechen und Nachsprechen – im Chor oder einzeln – erfolgen. Mit realen Gegenständen: Lehrer verteilt Spiele und Instrumente an die Schüler. L: „Was machst du denn da?“ S1: „Ich spiele Klarinette.“ L: „Was machst du denn da?“ S2: „Ich spiele Ball.“ Und weiter als Satzreihe: S3: „Ich spiele Domino.“ S4: „Ich spiele Lego“, usw. | | | |

• Mit Bildkarten:
 Lehrer zeigt der Klasse kurz Bildkarten mit den Spielen und Instrumenten, Schüler benennen spontan. Lehrer verteilt die Bildkarten an Schüler, die vor der Tafel stehen. Diese halten die Bildkarten verdeckt. Die Klasse soll sich erinnern und raten. Die Schüler mit den Bildkarten rufen ihre Klassenkameraden auf, wer richtig geraten hat, hängt die Bildkarte an die Tafel.

• Mit Schriftbild:
 Lehrer zeigt die erste Wortkarte, alle Schüler lesen spontan. Lehrer korrigiert die Aussprache und hängt die Wortkarte zur entsprechenden Bildkarte an die Tafel.
 Lehrer zeigt die anderen Wortkarten, die Schüler benennen und ordnen sie der entsprechenden Bildkarte an der Tafel zu. Gelegentlich macht der Lehrer „Fehler“, z.B.: die Wortkarte steht auf dem Kopf oder der Lehrer hängt sie selbst zur falschen Bildkarte. Die Schüler korrigieren.
 „Was machst du denn da?“
 „Ich spiele ...“
 • Schüler bekommen noch einmal die realen Gegenstände
 S1: „Was machst du denn da?“
 S2: „Ich spiele ...“ usw.

3. Deutsch als Fremdsprache in der Primarstufe I - 3.1. Ziele und Prinzipien

Der frühe Fremdsprachenunterricht hat seine spezifischen Prinzipien, die sich aus den Zielen und Besonderheiten des Lernens der Kinder im Vorschulalter und frühen Schulalter ergeben. Am Anfang vielleicht noch eine Frage: Warum sollten schon Kinder, die nicht mal ihre Muttersprache komplett gelernt haben, eine, oder sogar mehrere, Fremdsprachen lernen? Ist eine solche Vorgehensweise überhaupt sinnvoll? In den Nürnberger Empfehlungen, die 1995 als ein Konsens des internationalen Symposiums von Experten und Expertinnen für das Fremdsprachenlernen entstanden sind, werden drei **Begründungsbündel frühen Fremdsprachenlernens** im Rahmen der Primarschule genannt:

- Politisch-ökonomische Begründungen:
Jedes Kind bekommt die Chance, eine Fremdsprache zu lernen, man schafft Raum für weitere Fremdsprachen
- Kulturell-soziale Begründungen:
Positive Rückwirkung auf die Identitätsbildung, FSU lernt die Differenziertheit von Kulturen kennen, bahnt Akzeptanz des Fremden an und relativiert damit ethnozentrisches Denken.
- Psychologisch-pädagogische Begründungen:
Der Fremdsprachenunterricht nutzt Neugier, Kommunikationsbedürfnis, Bereitschaft und Fähigkeit zur Nachahmung sowie Artikulationsfähigkeit, hat positive Auswirkungen auf das Lernen allgemein.

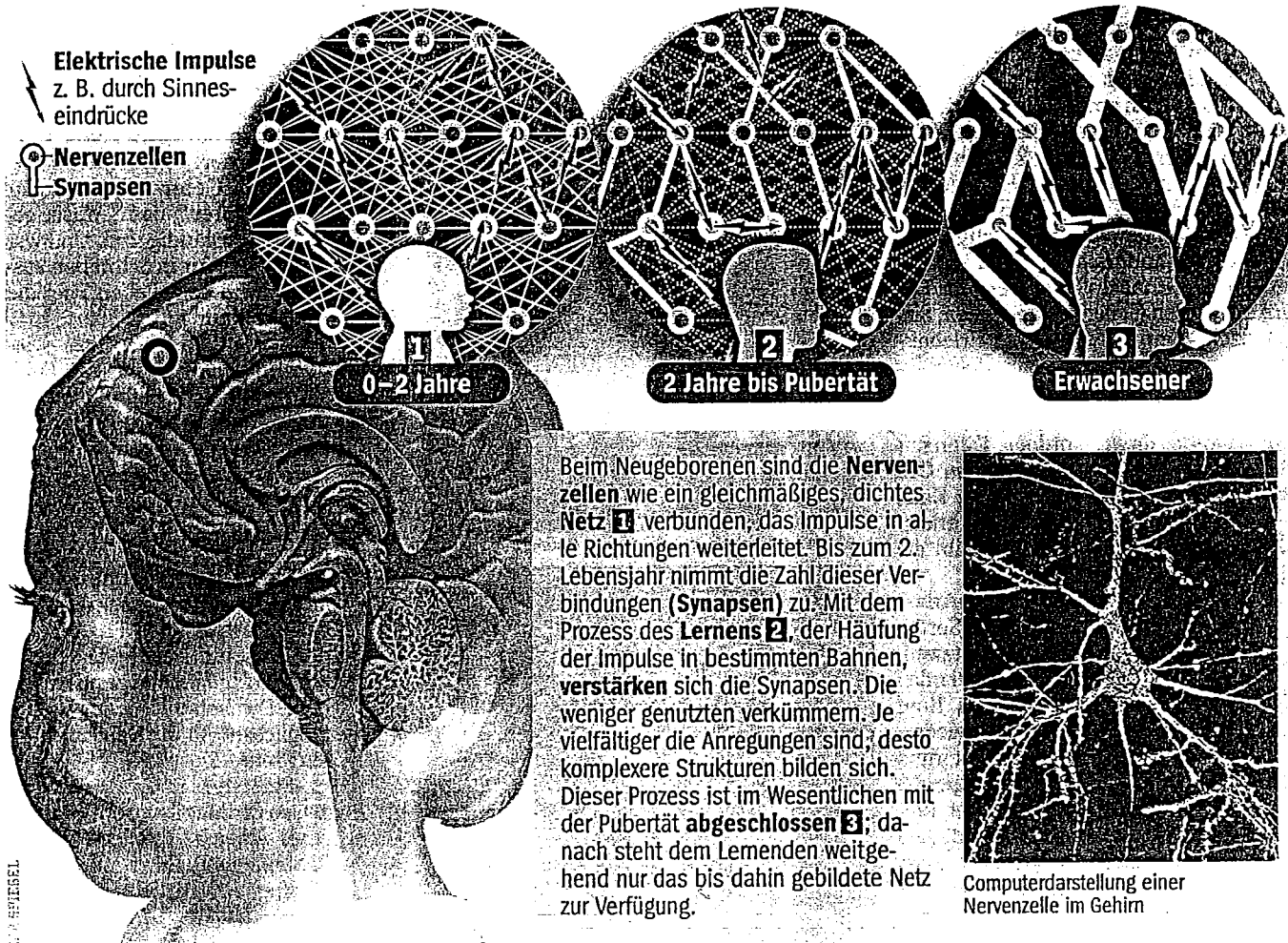
Wenn wir von frühem Fremdsprachenlernen sprechen, müssen wir zuerst das Alter der Schüler, die deutsch lernen und unterrichtet werden sollen, näher bestimmen.

In unserer Republik wird DaF (Deutsch als Fremdsprache) fakultativ schon in einigen Kindergärten angeboten. Für diesen frühen Anfang sprechen zahlreiche Untersuchungen der Lernpsychologen und -forscher: „Ein Dreijähriger graviert täglich bis zu 30 neue Wörter unwiderruflich in sein Nervengeflecht. Das Gehirn will in der Phase von drei bis sieben Jahren unendlich viel aufnehmen“, sagt Hirnforscher Roth. (Der Spiegel, 27/2002, 70 + die Abbildung aus der Zeitschrift Der Spiegel, S. 69):

In der letzten Zeit ist aber ein Rückgang dieser „Modewelle“ zu Gunsten der englischen Sprache zu sehen.

Wahlobligatorisch wird DaF an den Grundschulen ab der 4. Klasse drei Unterrichtsstunden pro Woche unterrichtet. In den spezialisierten Grundschulen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht gibt es DaF schon ab der ersten oder

Wie Lernen neuronale Strukturen bildet Die Entwicklung der Synapsen im Gehirn



Scheich ist überzeugt davon, dass auch Menschen auf Lernerfolge mit Begeisterung reagieren: „Ein Kind lernt dann am besten, wenn es Aufgaben selbständig löst. Das Lustgefühl, das damit einhergeht, ist nachhaltiger als jede Belohnung von außen – anders, als viele Erziehungswissenschaftler meinen.“

Lehrer müssten mehr über die Funktionsweise des Gehirns wissen, findet auch Gerhard Roth, Neurowissenschaftler an

der Universität Bremen und Rektor des Hanse-Wissenschaftskollegs in Delmenhorst. Jeder Lernvorgang gehe mit einer Veränderung des Gehirns einher. Deshalb könne besser lehren, wer versteht, wann es warum zu dieser Änderung kommt. „Viele Pädagogen hingegen“, sagt Roth, „meinen noch immer, es reiche, den Schülern einfach dreimal dasselbe zu erzählen.“

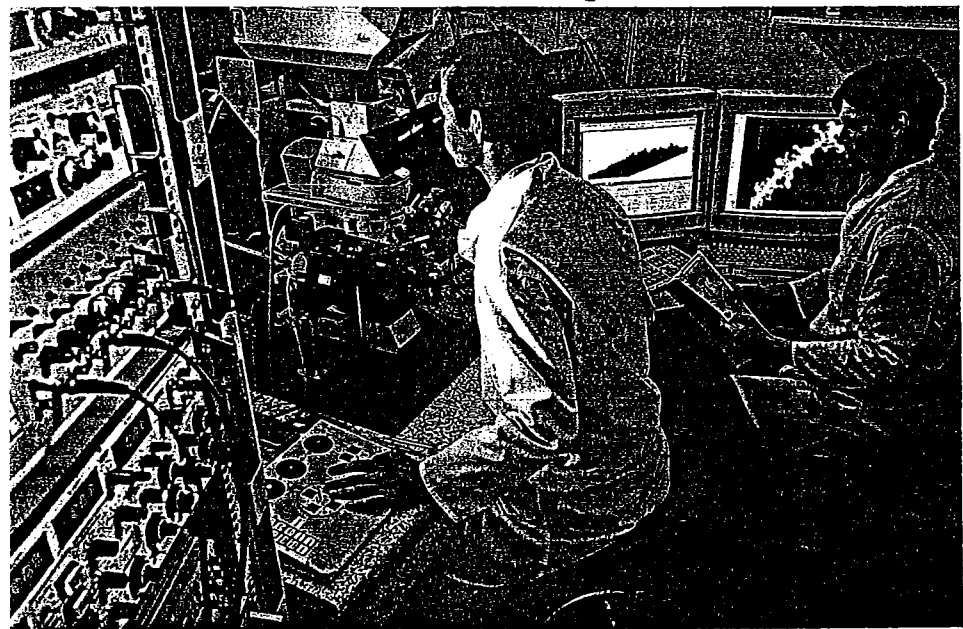
Der Mathematikdidaktik-Professor Gerhard Preiß von der Universität Freiburg

hat schon vor Jahren ein Konzept entwickelt, das er Neurodidaktik nennt – Wissensvermittlung, die den Reifungsprozess im kindlichen Gehirn berücksichtigt. Doch viele Lehrer und Erzieher gebärden sich sperrig. Immer wieder macht Preiß die Erfahrung, dass die traditionell geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogen sich schwer damit tun, naturwissenschaftliche Erkenntnisse als relevant zu akzeptieren.

Zwar verbieten Ethik und Gesetz invasive Hirnexperimente am Menschen. Doch die Forscher wissen aus Tierversuchen, dass komplexe Gehirne, gleichgültig ob sie Säugern, Vögeln oder Tintenfischen gehören, auf ähnliche Weise lernen. In ihren Köpfen laufen vergleichbare Prozesse ab, wenn sie abstrahieren, generalisieren und ihre Umwelt in Kategorien wie klein und groß, laut und leise aufschlüsseln. Die grundlegenden neuronalen Mechanismen sind universell – von der Meeresschnecke bis zum Menschen.

Lernen bedeutet, Informationen so im Gehirn zu verankern, dass sie jederzeit abrufbar sind. Die größte Schwierigkeit stellt sich dabei an einer Stelle, an der sie die wenigsten Pädagogen vermuten: Das Gehirn

Gedächtnisforscher am Leibniz-Institut für Neurobiologie*: Glücksrausch durchs Lernen



* In Magdeburg; die Wissenschaftler messen biochemische Prozesse im Hirn von Mäusen bei Lernexperimenten.

der dritten Klasse. Das System wird in den letzten Jahren vom Schulministerium kritisch betrachtet und es gibt neuere Vorstellungen und Vorschläge, die die Ziele des Fremdsprachenlernens des Europa- rates implizieren.

Allgemein müssen für die Altersgruppe bis zum 10. Lebensjahr modifizierte Unterrichtsverfahren und Prinzipien berücksichtigt werden. Das pragmatisch kommunikative Konzept und der interkulturelle Ansatz spielen auch bei dieser Altersgruppe eine wesentliche Rolle. Sie stimmen auch mit den **Unterrichtszielen und Lehrplänen** überein: mehr Informationen unter www.msmt.cz.

Weniger kommt das kognitive Prinzip zur Geltung. Kinder lernen nämlich anders als Erwachsene. Sprache ist für sie ein Mittel zur sozialen Interaktion, besonders kleine „Kinder sind an der Information interessiert, an dem was Sprache transportiert, nicht an der Sprache selbst.“ (Cros, Rotraud, 1995) Beim Lernen einer Fremdsprache spielt die Motivation eine wichtige Rolle. Deswegen ist das primäre Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts, die meist aufgeschlossene Beziehung der Kinder im ersten Lebensjahrzehnt zu anderen Sprachen zu unterstützen und die Entwicklung von möglichen Hemmungen wegen des „Fehler-Bewusstseins“ zu vermeiden. Eine nachhaltige positive Einstellung dem Fremdsprachenlernen gegenüber ist das entscheidende Ziel. **Die Hauptprinzipien**, die es ermöglichen, die festgesetzten Ziele des Unterrichts zu erreichen, sind vor allem durch die allgemeinpädagogischen Überlegungen des „lernerorientierten Unterrichts“ gekennzeichnet:

- Schülerorientierung

Die Themen und Inhalte sind relevant für die Schüler, die Sprache ist vereinfacht. Die Schüler sollen auch schon zu Beginn des Lernprozesses erkennen, dass sie sich bereits mit ihren geringen Kenntnissen sprachlich handelnd durchsetzen können. Sie sollen auch selbst aktiv an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden.

- Erfahrungsorientierung

Thematisch ist der Unterricht so gestaltet, dass er den Lebenserfahrungen der Schüler entspricht und sie allmählich erweitert. Der Unterricht versteht sich also keineswegs als Vermittler sprachlicher Regeln, vielmehr konzentriert er sich darauf, Formen praktischen Lernens, das sogen. *Learning by doing* in den Mittelpunkt zu stellen. Die Fähigkeit in die Gesetzmäßigkeiten einer Fremdsprache einzublicken, sie zu analysieren und auch Regel bewusst anzuwenden steht Kindern erst mit zunehmendem Alter zur Verfügung.

- Ganzheitliches Lernen

Die Schüler sollen im Unterricht nicht nur kognitive Informationen speichern, sondern mit „Kopf, Herz und Hand“ lernen, wie es Pestalozzi treffend formuliert hat. Ihr Lernprozess kann am besten durch so genannte „rechthämisphärische“ Aktivitäten unterstützt werden. (mehr von dieser Theorie auf S. 34)

„Die Herausforderung für den Lehrer/die Lehrerin besteht darin, einerseits die Faktoren des kindlichen Lernens mit der natürlichen Neigung zu rechtshemisphärischen Aktivitäten entsprechend zu berücksichtigen; andererseits muss er/sie die allmählich wachsenden Kompetenzen der linken Hemisphäre so fördern, dass durch ihre systematische Einbeziehung in den Lernprozess eine Steigerung der Effizienz des Unterrichts möglich ist.“ (GERNGROß,G. ,PUCHTA,H., 1998, S.6).

Multisensorische Aufnahme, Anschaulichkeit

Je mehr Sinne in den Aufnahmeprozess einbezogen werden, desto besser werden die Lernenden die Information verstehen und speichern können. Der Lehrer sollte sich bemühen, bei der Unterrichtsplanung alle **Lernertypen** zu berücksichtigen. In der Fachliteratur wird unterschieden zwischen:

- dem visuellen (durch Sehen lernenden) Typ
- dem auditiven (durch Hören lernenden) Typ
- dem verbalen oder kognitiven (durch sprachlich-abstrakte Erklärung lernenden) Typ
- dem haptischen (durch den Tastsinn lernenden) Typ
- dem interaktionsorientierten (durch den sozialen Kontakt und Gespräch lernenden) Typ

Von den verschiedenen Lernertypen und visueller, auditiver oder kinästhetischer Darbietung, Verarbeitung, Übung und Behalten sprachlicher Information mehr auf Seite 30 f.

Handlungsorientierung

Dieser Begriff weist sehr starke Parallelen zu dem Bereich der Schülerorientierung auf. Auch dieses Prinzip basiert auf dem „Lernen durch Tun“. Bei der Tätigkeit geht es um die Ausnützung des kreativen Potenzials, indem handwerkliche Produkte erstellt werden, die im Unterricht auch sprachlich thematisiert werden. Handlungsorientiert ist aber auch der Unterricht, bei dem die Sprache etwas bewirkt, in dem die Schüler mit der Sprache handeln, etwas beeinflussen oder sie effektiv als Mittel zum Erreichen bestimmter Ziele benutzen.

Methodenwechsel

Durch den Wechsel der Sozialformen soll die Monotonie des lehrerzentrierten Unterrichts, die es im traditionellem Fremdsprachenunterricht teilweise gibt, aufgebrochen werden. Im Rahmen von binnendifferenzierenden Maßnahmen ist es denkbar, dass unterschiedliche Sozialformen zur gleichen Zeit Anwendung finden.

Soziale Grundformen im modernen DaF-Unterricht

- Lehrerzentrierter Frontalunterricht
- Einzel- und/oder Stillarbeit
- Plenum
- Partnerarbeit (Zeigen den Schülern, dass sie

- Gruppenarbeit (voneinander lernen können.)
- Lernzirkel

Der Unterricht sollte dynamisch und abwechslungsreich sein, um Langeweile und Ermüdung zu vermeiden. Bei 8-jährigen wird ein Methodenwechsel etwa alle 5-6 Minuten empfohlen. Es ist deshalb wichtig, genau zu planen, wie viel Zeit eine Aktivität erfordern wird. Ein Methodenwechsel kann auch z.B. in einem Wechsel der Aktivität (Hören/Singen/Sprechen/Spielen etc.) oder in einem Medienwechsel (Lehrerstimme/Overheadprojektor/Kassettenrekorder) bestehen.

Auf Phasen der Konzentration sollten Phasen der Entspannung folgen, z.B. nach dem Zuhören kommt ein Lied oder Bewegungsspiel. Gerade in den unteren Klassen finden es die Kinder schwer, lange Zeit stillzusitzen. Man sollte deshalb alle 20-30 Minuten ein Bewegungsspiel einplanen.

Einsprachigkeit

Es soll so weit wie möglich die Zielsprache verwendet werden. Dies gilt auch für die unmittelbare Kommunikation im Klassenzimmer, die in der Zielsprache erfolgt. Die Schüler sollten nicht nur mit dem Lehrer, sondern auch untereinander ihre Fremdsprachenkenntnisse anwenden, überprüfen und erweitern. Dennoch muss vor allem bei den Anfängern berücksichtigt werden, dass auch die Muttersprache ihren Stellenwert in der Erlernung einer Fremdsprache hat. Für die Erstellung der Redemittelkataloge gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die der entsprechenden Fachliteratur entnommen werden können.

Authentizität

Die Schüler können nicht abstrakt auf bestimmte Gesprächsanlässe vorbereitet werden, vielmehr wird es darauf ankommen, möglichst viele authentische Situationen im Unterricht einzuplanen oder zu simulieren. Auch werden authentische Texte, wie sie in der zielsprachigen Umwelt existieren, im Unterricht eingesetzt. Die Schüler gewöhnen sich daran, dass sie nicht immer alles detailliert verstehen müssen, dass es in der fremdsprachlichen Kommunikation immer Situationen gibt, in denen sie nur global verstehen werden. Andererseits können die Schüler diesen Texten landeskundliche Informationen entnehmen.

Landeskunde und Interkulturelles Lernen

Unter dem Einfluss des Prinzips der Interkulturalität wird die Landeskunde nicht mehr isoliert als Geographie und Geschichte eines Kulturkreises erteilt. Die Lerner gehen von bekannten und vertrauten Dingen aus und mit Hilfe dieser Kenntnisse lernen sie das Neue und vor allem das Fremde kennen. Fremdes und Eigenes gehören in der Betrachtung zusammen.

Vernetztes Lernen

Neue Wörter sollten nicht isoliert, sondern **vernetzt**, d.h. in Verbindung mit anderen lexikalischen Einheiten präsentiert, geübt und gelernt werden.

Besonders wichtig scheint es, Neues mit Bekanntem zu verknüpfen. Eine Einbettung des Wortschatzes in einen **situativen Kontext** ist eine wichtige Gedächtnisstütze.

Fächerübergreifendes Lernen

In der Primarstufe können besonders Fächer wie Kunst, Musik, Sport, aber auch Sachunterricht und Geschichte eng mit dem FSU kooperieren. Die pragmatische Ausrichtung des Fremdsprachenerwerbs kommt auf diese Weise zur Geltung. Besonders geeignet ist in diesem Zusammenhang ein projektorientierter Unterrichtsrahmen, der die traditionelle Fächergliederung überschreitet. Er kann entweder kurzfristig als ein Miniprojekt im Regelunterricht, oder als ein Großprojekt, das über mehrere Stunden, Tage oder Wochen dauert, durchgeführt werden.

3.2. Unterrichtsplanung

Beim Planen der Unterrichtseinheiten sind Prinzipien des schülerorientierten Unterrichts zu berücksichtigen. In der Realität des Klassenzimmers verlangt aber die Bemühung, jedem Schüler in seinen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen gerecht zu werden, vom Lehrer ein hohes Maß an Flexibilität und pädagogischer Meisterschaft. Das heißt, er muss über ein ausreichendes methodisches Repertoire verfügen, er muss aber auch den Mut und die Kraft haben, methodische Konzepte zu verändern, wenn die Freude an der Arbeit aufgrund von Nichtverstehenkönnen, psychologischen Barrieren oder zu eng angelegten methodischen Konzepten zu verschwinden beginnt. Deswegen ist es unbedingt nötig, die Unterrichtseinheit genau zu planen. Dabei muss im Voraus durchdacht werden, welche **Ziele** erreicht werden sollen, was für ein **Zeitraum** zur Verfügung steht und welche **Medien** gebraucht werden. Ferner müssen auch die passenden **Sozialformen** ausgewählt werden, in denen die **Interaktion Lehrer-Schüler / Schüler-Schüler** realisiert wird.

Die Ziele des FSUs beschränken sich nicht nur auf die Vermittlung von Sprachkenntnissen, im modernen Unterricht sind als ein untrennbarer Teil des Sprachenlernens auch Erziehung und Bildung sozialer Kompetenzen integriert.

1. Sprachliche Lernziele

„Der frühe FSU soll dem Kind Anfangsgründe einer Fremdsprache und ihres kommunikativen Gebrauchs vermitteln.“ (NE, 1995, S.7)

Zur Kommunikation in einer Sprache gehört sowohl

die Produktion als auch **die Rezeption**, und sie verfügt über eine **mündliche** und eine **schriftliche** Variante.

Zur Übermittlung einer Sprache müssen vier Fertigkeiten entwickelt werden, zu deren Realisation Kenntnisse in vier Teilkompetenzen vorhanden sein müssen:

Fertigkeiten:

- Hörverstehen - Rezeption der gesprochenen Sprache
- Sprechen - Produktion der gesprochenen Sprache
- Leseverstehen- Rezeption der geschriebenen Sprache
- Schreiben - Produktion der geschriebenen Sprache

Teilkompetenzen:

- Aussprache/Phonetik
- Wortschatz/Lexik
- Grammatik
- Rechtschreibung/Orthographie

Im frühen FSU wird nicht auf alle Teilkompetenzen und Fertigkeiten der gleiche Wert gelegt. In der Anfangsphase ist es besonders wichtig, die gesprochene Sprache in den Vordergrund zu stellen. Von den Fertigkeiten ist als die wichtigste die Fertigkeit „Hören“ zu trainieren. Das freie Sprechen ist nämlich erst dann möglich, wenn mit Hilfe von angemessenen Lernschritten bestimmte Sprechgewohnheiten entwickelt worden sind. Die Kinder fangen mit der *I m i t a t i o n* an und gehen dann über die *R e p r o d u k t i o n* bis zum *T r a n s f e r*. Anders gesagt wird das Sprechen über die Formen des Nachsprechens – dabei ist das richtige Hören unerlässlich- und des kontrollierten Sprechens durch die Verwendung von Satzmustern in Minimaldialogen angebahnt. Jede Übung sollte kontextuell verankert werden und situativ sein. Die geschriebene Form der Sprache hat in dieser Phase des Lernens eher eine vermittelnde Rolle (dient als Mittel zu einem anderen Lernziel).

2. Sozialerziehung und Persönlichkeitsbildung

Da der FSU in das Bildungssystem der Grundschule integriert ist, erfüllt er auch erzieherische und affektive Ziele. Zu den positiven Auswirkungen des schülerorientierten Sprachunterrichts gehören u.a. das Einhalten von Spielregeln, Rollenspiele, die Zusammenarbeit in den Gruppen, eigene Gedanken und Meinungen formulieren zu können, Sinnesschulung, die Erweiterung des Erfahrungshorizontes u.s.w.

3. Lerntechniken und –strategien

Schon in der Primarstufe sollten Schüler lernen, über den Prozess der Sprachaneignung nachzudenken. Es ist durchaus sinnvoll, wenn sie überlegen, wie sie selber lernen, welche Vorgehensweisen für ihr Lernen sich als effektiv erwiesen haben und diese **Lerntechniken** weiter entwickeln und über andere **Lernstrategien** informiert werden. In einigen Lehrbüchern finden wir bereits Anregungen zu dieser Denkweise. Das Einbeziehen der Fragen „Wie kann ich am besten vorgehen, um mein Lernziel zu erreichen?“ und ähnlicher Fragen für die Schüler „Was hilft mir mein Lernziel zu erreichen?“ stellt einen festen

Bestandteil des schülerorientierten Unterrichts dar. Die Motivation steigt und das autonome (individuelle) Lernen wird aktiviert.

Herausforderungen für die Unterrichtssituationen:

- die Lerner durch Motivation aktivieren
- ein positives emotionales Klima schaffen, das Konkurrenzdenken wirkt negativ
- Mittleren Schwierigkeitsgrad der Übungen anstreben
- Vorkenntnisse einbeziehen
- Neugier wecken, Überraschungen einplanen, Witze und Humor einbeziehen
- Nicht fertige Inhalte präsentieren, Fragen stellen
- Fortschritte zeigen

Die Festlegung insbesondere der konkreten Inhalte und Beispiele erfolgt durch die jeweiligen Lehrerinnen oder Lehrer.

In den ersten Wochen des Schuljahres ist **die Jahresplanung** zu erstellen und dem Schulleiter vorzulegen. Dabei werden z.B. die zeitliche Verteilung und Gewichtung einzelner Bereiche geplant, Schularbeitsthemen und -termine festgelegt, allgemeine Bildungsziele konkretisiert, wobei eine konstruktive Nutzung von Unterrichtsmedien zu fördern ist, Freiräume für Wiederholung, aktuelle Projekte, Entfallstunden und Kooperation mit Kollegen für die Sicherstellung eines fächerübergreifenden Unterrichts überlegt.

Im Laufe des Schuljahres ergänzt die Jahresplanung **die mittelfristige Planung**. Sie enthält Ziele und Inhalte in Stichworten für einen Zeitabschnitt von zirka 6 bis 8 Wochen. Nicht empfehlenswert ist etwa 4 Wochen nur Grammatik, danach 5 Wochen nur die Fertigkeit Schreiben zu üben, es wird sinnvoller nach Möglichkeit die 4 gleichwertigen Fertigkeiten und Teilkompetenzen gleichmäßig zu verteilen.

3.3. Vorbereitung der Unterrichtseinheit

Unter Berücksichtigung der wichtigen Prinzipien des FSUs in der Primarschule muss jeder Lehrer den eigentlichen Verlauf des Unterrichts selber entwerfen. In diese Überlegungen soll außer den oben genannten Faktoren (wie Ziele/Phasen, Zeitraum, Medien, Art der Interaktion) die Entscheidung einbezogen werden, mit welchem Lehrbuch gearbeitet wird. Oft sind die Lehrbücher und Lehrerhandbücher, wo man Informationen zum methodischen Vorgehen findet, Quellen, die dem Lehrer/der Lehrerin helfen, einen gut strukturierten Unterrichtsentwurf nicht nur für eine Unterrichtseinheit, sondern auch für das ganze Schuljahr (oder noch langfristiger) anzufertigen. Es erweist sich als praktisch, die Unterrichtsvorbereitungen geordnet abzulegen und für einen späteren Einsatz bereitzuhalten. Von Mal zu Mal werden die Vorbereitungen ergänzt und verbessert. Als empfehlenswert hat sich ebenfalls erwiesen, gute Unterrichtsbeispiele von Kollegen, Texte, und Medienbeispiele auf die jeder Lehrer gern zurückgreift, zu sammeln. Die **Kontinuität** in Form und Inhalt ist nicht nur für die Unterstützung der Motivation zum Lernen wichtig, sondern auch für den Aufbau einer klaren Erwartung des Lehrers (oder eines neuen Lehrers im nächsten Schuljahr) bezüglich der Leistung der Schüler. Zur Sicherstellung der Kontinuität im Fremdsprachenerwerb können sowohl von Lehrern als auch von Schülern selbst **Sprachenportfolia** benutzt werden. Vor allem können Lernprogression, für das eigene Lernen effektive Strategien und der aktuelle Stand der Kenntnisse in der Fremdsprache anhand des **Sprachenportfolios** evaluiert werden und damit mehr Transparenz im Lernprozess sichergestellt werden. Diese Portfolios werden allmählich in unsere Schulen auf der Basis der Freiwilligkeit eingeführt.

Eine Unterrichtseinheit dauert in der Regel 45 Minuten. Da es aber bei Schülern dieser Altersgruppe (besonders beim Akzeptieren **des Prinzips der Einsprachigkeit**) die Konzentrationsspanne kaum über 20 Minuten hinausgeht, sollte die Zeit in verschiedene Phasen eingeteilt werden, die durch einen **Methodenwechsel** gekennzeichnet sind. Die Konzentrationsfähigkeit ist aber auch vom Grad des Interesses an einer Tätigkeit abhängig.

Lernphasen der Anspannung wechseln mit Entspannungsphasen:

1. Einstimmung

Es empfiehlt sich, jede Stunde mit einer gemeinsamen Aktivität (z.B. einem Lied, einem Bewegungsreim o.ä.) zu beginnen, um die Schüler wieder in die Fremdsprache einzustimmen. Das heißt, die Schüler sollten nicht gleich am Anfang der Stunde einzeln Fragen beantworten müssen oder frontal unterrichtet werden. Sinnvoll ist auch die Ziele der Unterrichtsstunde zu nennen und besprechen, bzw. durch brainstorming (Was fällt euch dazu ein?)erste Assoziationen sammeln und ordnen.

2. Sprachsicherung/Wiederholung

Bevor neuer Stoff eingeführt wird, ist es sinnvoll den bekannten Stoff zu wiederholen. Wenn man z.B. neuen Wortschatz mit dem länger bekannten verknüpft, wird der Schüler aufnahmebereit für das neue Material.

3. kurze Entspannungsphase

Hier kann ein Spiel oder ein Lied gut passen. Wenn es noch thematisch mit dem bereits wiederholten Sprachmaterial zusammenhängt, trägt diese Aktivität unbewusst zum Erreichen des Lernzieles bei.

4. Spracherwerb/Präsentation und Übung von neuem Lernstoff

Die LehrerInnen sollten nicht den ganzen Stoff komprimiert präsentieren, sondern die Präsentation durch Aktivitäten und Übungen unterbrechen. Dadurch wird der Stoff besser aufgenommen und behalten. (Nicht alles auf einmal, sondern in kleinen Portionen.) Am effektivsten scheint es, wenn die Schüler selbst das Neue entdecken (dazu können ihnen die bereits wiederholten Kenntnisse helfen). Die Präsentation soll im situativen Kontext eingeführt werden und anschließend muss der neue Stoff geübt werden. Dabei kommen **die**

Prinzipien

des Verweilens,

der Vereinfachung und

der Veranschaulichung zu Wort.

Anders gesagt: Der Übung muss genug Zeit eingeräumt werden, der Stoff muss den Schülern angemessen erklärt und mit Hilfe von Symbolen und Modellen oder Graphiken visualisiert werden. Besonders abstrakte Informationen sollten mit konkreten Bildern kombiniert werden, um besser gelernt und erinnert zu werden. Die Übungsphase steht im Vordergrund und es muss genug Wiederholung eingeplant werden.

Nach Henrici, Riemer (1996,S.196) vergessen wir von dem, was wir lernen:

| | |
|----------------|-----------|
| In 20 Minuten | 30 – 45% |
| In einem Tag | 50 – 56 % |
| In einer Woche | 70 – 75 % |
| In einem Monat | 80% |

Informationen, die mit einem angenehmen Erlebnis verbunden sind, werden besser behalten.

Die Bedeutung eines Wortes wird besser behalten, wenn der Hörer eine enge persönliche Beziehung zu diesem Wort und seinem Inhalt hat. Aus eigener Erfahrung schon bekannte Inhalte sind besser vorstellbar.

Wie viel wir erinnern, hängt auch davon ab, über welche Wahrnehmungskanäle (unsere Sinne) wir die Information aufgenommen haben. Je mehr diese Wahrnehmungskanäle aktiviert werden, desto besser und länger behalten wir die

Information. Diese Erkenntnis hat zum Prinzip des **mehrkanaligen Lernens**, besonders bei der Wortschatzarbeit, geführt.

Die Wahrnehmungskanäle sind jedoch unterschiedlich effektiv:

Wir behalten...

10% von dem, was wir lesen,

20% von dem, was wir hören

30% von dem, was wir sehen

70% von dem, was wir sprechen

90% von dem, was wir selber tun

Aus dieser Übersicht wird klar, dass **das Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts** durchaus begründet ist. Unter diesem Aspekt ist für den Sprachenerwerb sinnvoll, wenn Kinder und LehrerInnen im Klassenraum agieren und die Handlungen entsprechend kommentieren (z.B. Vormachen und begleitendes Sprechen durch den Lehrer oder Schüler/Gruppe, Anweisungen oder Aufforderungen werden ausgeführt und kommentiert, Hantieren mit Gegenständen und Haftbildelementen, das Vorzeigen, Zusammenstellen von Elementen, Handeln an der Wandzeitung, Zeichnen mit sprachlicher Begleitung, Dialoge mit Gestik und Mimik u.a.).

5. Kurze Entspannungsphase

Die vorhergehende Phase nimmt ein Drittel der verfügbaren Lernzeit in Anspruch. Nach dieser ziemlich langen Konzentrationsphase sollte eine Auflockerung der Aufmerksamkeit zur Entspannung erfolgen.

6. Anwendungsphase

Das neu erlernte Sprachmaterial wird anschließend in einer weiteren Übungsphase im Kontext variabel angewendet. In diesem Zusammenhang wird auch die Anwendung des länger bekannten Sprachmaterials eingeplant. Die Unterrichtseinheit wird auf eine zusammenfassende Weise abgeschlossen. Eine angemessene Form, in der die Schüler die Bestätigung ihrer sprachlichen Leistung erfahren können, stellt ein Sprachspiel dar. Es handelt sich dabei eigentlich um eine erweiterte Form des Wechselgesprächs, wobei das Handeln das Sprechen auslöst und begleitet. Diese besonders für den Frühbeginn angemessene Arbeits- und Übungsform ermöglicht das Einschleifen des Neuen unter Berücksichtigung der wichtigen Unterrichtsprinzipien wie: Primat des Mündlichen, das Prinzip der Imitation, das Prinzip der Einsprachigkeit, das Prinzip des Verweilens, das Prinzip der kleinen Schritte und der immanenten Wiederholung, des handelnd-sprechenden Unterrichts in unterschiedlichen Sozialformen und das Prinzip des situativen Unterrichts.

Vorüberlegungen zur praktischen Unterrichtsarbeit:

(vgl. 10 kleine Zappelmänner, Cros,R., 1993, 6 f.)

Bevor der Lehrer/ die Lehrerin sich in detaillierten Vorschlägen vertieft, sollte er/sie einigen praktischen Ratschlägen Beachtung schenken, die zur guten Zusammenarbeit mit ihren Schülern beitragen.

- In was für einem Raum soll der Unterricht stattfinden? In einem angenehmen, möglichst mit Teppich ausgestatteten Unterrichtsraum kann man sich wohl fühlen. Wenn dies nicht möglich ist, können eine Decke oder Gymnastikmatten benutzt werden, weil in vielen Lernsituationen die Kinder im Kreis auf dem Boden sitzen sollten, um bestimmte Nähe und Intimität zu schaffen. Dieses Sitzen im Kreis wird später signalisieren, dass etwas Spannendes und Neues kommt, was mit erhöhter Aufmerksamkeit aufgenommen werden soll.
- Der Raum sollte mit Tischen und Stühlen ausgestattet sein, die leicht zur Seite gestellt werden können, damit mehr Platz für bestimmte Aktivitäten und für die Bewegung erreicht werden kann.
- Eine Ecke sollte als „Kuschelecke“ eingerichtet sein. Hier sollten Poster oder Fotos mit deutscher Thematik oder deutsche Kalender die Wände schmücken.. Kinder können hier ungestört und entspannt deutschsprachige Bücher oder Zeitschriften lesen oder einfach nur die deutsche Atmosphäre schnuppern.
- Für einen abwechslungsreichen Unterricht ist es wichtig, das geeignete Material im richtigen Moment zur Hand zu haben. Legen Sie sich im Laufe der Zeit verschiedene Materialkoffer zu !
Einen für Spiele mit: einem Ball, Hut, Mütze, Schals, rundem Holz- oder Plastikteller, Sicherheitsnadeln...
Einen zum Basteln mit: Scheren, Klebstiften, Malstiften, Farben usw., Lochern und Klammeraffen, Nadeln und Fäden, Tesafilm, Krepppapier, Buntpapier usw. und mit einer Handpuppe und Plüschtieren.

3.4. Lehrwerkanalyse

Bei der Wahl der Übungsmaterialien und des Lehrwerkes ist es wichtig sich Gedanken bezüglich der methodisch-didaktischen Konzeption zu machen. Erste Hinweise geben uns schon **das Inhaltsverzeichnis** (Schwerpunktsetzung, Progression, Verschränkung der Lernstoffe), **das Lektionsschema** (Texte, Grammatikdarstellung, Übungstypen, Übungssequenzen, Aufgaben und Aufgabenstellungen) und **das Medienangebot**.

In unserer Tradition sind diese Überlegungen ziemlich neu, weil im zentral geplanten FSU früher alles vorgeschrieben wurde. In Deutschland wurde dieser Thematik viel Aufmerksamkeit, besonders in den 70er Jahren, gewidmet und es wurden DaF-Lehrwerke unter einheitlichen Aspekten analysiert. In der Praxis hat sich z.B. die von Krumm erarbeitete Kriterienliste bewährt, die die Analyse aus der Perspektive des Lehrers, aber auch aus der Perspektive des Schülers untersucht. Aus dieser Liste lassen sich folgende Punkte ableiten:

- Sicherstellung eines systematischen Spracherwerbs in konzentrischen Kreisen
- Verwendbarkeit der Übungsformen in anderen Kontexten
- Altersgerechte Inhalte und Themen, Berücksichtigung der Erfahrungswelt der Lerner
- Beinhaltung von Motivationselementen: äußere Gestaltung, spielerische Übungsformen, Sicherstellung der Entwicklung aller Fertigkeiten, Teilkompetenzen aber auch der relevanten Lernstrategien.

Bei den **Übungen** können z.B. nach Janíková, McGovern (2000, S. 97) folgende Fragen beantwortet werden:

- Sind die Übungen altersgerecht?
- Gibt es genügend Übungen zu den einzelnen Lernbereichen (Fertigkeiten und Teilkompetenzen)?
- Ermöglicht die Auswahl an Übungen eine Binnendifferenzierung?
- Ist innerhalb der Übungen eine Progression erkennbar, wie hoch ist der Anteil von Übungen mit reproduktivem und produktivem Charakter, stark und weniger stark gelenkten Übungen?
- Sind die Übungen sprachlich und thematisch auf die Texte bezogen?
- Sind die Übungen variationsreich oder dominieren bestimmte Übungstypen?
- In welchem Verhältnis stehen instrumentelle (z.B. Grammatikübungen) und kommunikative Übungen?
- Sind die Übungsformen motivierend, fördern sie den kreativen Umgang mit Sprache und regen sie zur Weiterarbeit an?

- Gibt es Aufgaben bzw. Materialien, die es dem Lerner ermöglichen, als er selbst zu sprechen?
- Lassen die Übungstypen den Einsatz verschiedener Sozialformen zu?

In der Schulpraxis ist der Erfolg des Unterrichts wesentlich von der Tatsache abhängig, ob die Konzeption des Lehrmaterials den Lehrplänen und seinen Lernzielen entspricht. Die Hauptinformationen über die Lehrwerke können Interessenten hauptsächlich über den Verlag bei verschiedenen Lehrwerkpräsentationen oder über Kataloge des Verlags gewinnen.

Analysieren Sie ein Lehrwerk, das in unseren Grundschulen benutzt wird, oder eins, mit dem Sie selbst arbeiten.

Die Sozialformen des Unterrichts

1. Frontalunterricht

Dies ist die traditionelle Sozialform. Der Lehrer gibt Informationen oder stellt Fragen oder Aufgaben; die Schüler hören zu oder reagieren. Wenn der Lehrer zu viel redet und die Schüler zu passiv sind, besteht die Gefahr, dass die Schüler abschalten. Der Lehrer muss also immer wieder durch Zwischenfragen und Aufgaben kontrollieren, dass die Schüler a) noch zuhören und b) verstanden haben.

Diese Phase sollte nicht zu lang sein und immer wieder durch andere Sozialformen unterbrochen werden.

2. Plenum

Im Plenum arbeitet die ganze Lerngruppe gemeinsam an einem Thema, einer Aufgabe oder Übung. Der Unterschied zum Frontalunterricht ist, dass der Lehrer keine so dominante Position hat. Er ist eher Koordinator. Ein typisches Beispiel für diese Sozialform auf der Primarstufe sind Spiele.

3. Gruppenarbeit

Eine Gruppe von Lernenden (meist 3-5) arbeitet zusammen an einer Aufgabe. Der Vorteil dieser Sozialform ist, dass mehr Kinder gleichzeitig zu Wort kommen und dass einige Kinder weniger Hemmungen haben, in kleinen Gruppen zu sprechen als vor der ganzen Klasse. Probleme können entstehen, wenn ein Kind die Gruppe dominiert.

4. Partnerarbeit

Zwei Schüler arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe. Der Vorteil ist, dass alle Kinder gleichzeitig aktiv sind und dass die Schüler voneinander lernen. Diese Sozialform eignet sich besonders, um Dialoge einzuüben.






Die Gefahr ist jedoch, dass sie auch Falsches voneinander lernen können. Der Lehrer muss also die Arbeit der Paare kontrollieren und helfend und korrigierend eingreifen.

5. Einzelarbeit

Jeder Schüler arbeitet für sich allein an einer Aufgabe oder Übung. Der Vorteil dieser Sozialform ist, dass der Lehrer einzelnen Schülern individuell helfen kann.

Bei Gruppen-, Paar- und Einzelarbeit ist es wichtig, dass die Ergebnisse im Anschluss an die Übung im Plenum präsentiert und besprochen werden.

Schema für Unterrichtsentwürfe

| Lernphasen/ Lernziele | Interaktion Lehrer - Schüler - Schüler | Medien | Sozial- formen | Didaktischer Kommentar |
|---|---|--|---|--|
| Hörverstehen Leseverstehen Sprechen Schreiben Grammatik Wortschatz Wortbildung Aussprache/ Intonation Orthographie Landeskunde Literatur Kultur | | Lehrerstimme Tafel/ Kreide Folie/ Overheadprojektor Zeichnung Foto Gegenstände Dia/ Diaprojektor Film/ Filmprojektor Video/ Videorecorder Lehrwerk (mit verschie- denen Komponen- ten) Cassette/ Cassettenrecorder Computer Wörterbuch |      | Begründung des Vorgehens Aufzeigen von Varianten des Vorgehens |

3.5. Leitfragen und Überlegungen zum Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht

1. Methodisch-didaktische Überlegungen

1.1. Warum eine spielerische Gestaltung des Unterrichts?

Das Spiel als kreative Form der kindlichen Bearbeitung von Themen und Inhalten nimmt einen wichtigen Platz im modernen Fremdsprachenunterricht ein. Spiele bieten den Schülern Gelegenheit, ihr Wissen, ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer entsprechend authentischen spielerischen Atmosphäre anzuwenden, zu überprüfen und zu erweitern. Im frühen FSU soll nach Möglichkeit ein von Spaß und Freude getragenes Unterrichtsklima geschaffen werden, in dem Emotionen wie Lust und Mut ermöglicht werden und wo jedes Kind Erfolgserlebnisse hat.

1.2. Methodisch-didaktische Konsequenzen

- Entscheidend für den erfolgreichen Einsatz von jedem Spiel ist, dass die Teilnehmer ihm sprachlich gewachsen sind.
- Dient ein Spiel nicht unmittelbar der Wiederholung von Grammatik oder Wortschatz, empfiehlt es sich das Sprachmaterial vorher zu rekapitulieren, oder als Hilfe sichtbar aufzuhängen.
- Die Spielregeln müssen angemessen erklärt werden. Hierbei gibt es verschiedene Möglichkeiten (in sprachlich homogenen Gruppen):
 - a) Der Lehrer führt das Spiel exemplarisch vor.
 - b) Der Lehrer erklärt die Regeln auf Deutsch und sprachlich bessere Schüler, die verstanden haben, führen das Spiel durch oder übersetzen in die Muttersprache.
 - c) Der Lehrer kann die komplizierten Spielregeln auf tschechisch erklären.
- Nicht alle Lernergruppen reagieren auf das selbe Spiel gleich: Wichtig sind positive soziale Beziehungen in der Gruppe, die Motivation zum Spiel, Spontaneität u.s.w.
- Nicht der Inhalt der spielerischen Übungen, sondern die Struktur ist oft übertragbar.

2. Leitfragen zur Auswahl geeigneter Spiele und didaktische Überlegungen

- a) Ist das Spiel altersgerecht?
- b) Ist das Spiel sprachlich angemessen?
- c) Warum wollen wir das Spiel einsetzen?
- d) Was für organisatorische Vorbereitungen sind notwendig ?

Typologie der Spiele

(vgl. Anne Spier, Mit Spielen Deutsch lernen, 1991.)

Kartenspiele: Domino, Quartett, Trio, Memory,

Würfelspiele: Deklinationswürfel,

Brettspiele: Stadtplanspiel, Mensch ärgere dich nicht, Schlangen und Leitern, Wortschatzkisten,

Erinnerungsspiele: Kim-Spiele: Tast-Kim, Bild-Kim,

Schreib- und Zeichenspiele: Stadt – Land – Fluss, Wort-Kim, Satz-Kim, Warum-Weil-Spiel, Schlangensatz, Silbenrätsel, Visuelles Diktat, Wort – Bingo, Zuordnen,

Bewegungs- und Auflockerungsspiele: Blinzeln, Ballspiel, Besensspiel, Mein rechter Platz ist leer, Reisespiel, Schatzsuche, Auftragsspiel, Die Reise nach Jerusalem, Verwandtschaftsspiel,

Dialogspiele und Verhandlungsspiele: Was soll ich schenken?, Wohin kann ich gehen?, Ratschläge, Terminkalender, Drudel, Optimist und Pessimist, Ein Samstag zu dritt,

Ratespiele: Lotto, Bingo, Puzzle, Versteckspiel, Rätsel, Kreuzworträtsel, Geräusche,

Pantomimespiele: Verbenpantomime, Berufe, Fliegenpantomime, Gruppen-, Partnerpantomime,

Ergänzen Sie Spiele, die Sie kennen und benutzen. Geben Sie zu den erwähnten Beispielen eine Spielanweisung und beschreiben Sie den Verlauf des Spieles.

3.6. Leitfragen und Überlegungen zum Einsatz von Gedichten und Liedern im Fremdsprachenunterricht

1. Methodisch-Didaktische Überlegungen

1.1. Warum Gedichte und Lieder?

Die rechte Hemisphäre erfasst das ganze und ruft geschlossene Einheiten ab, sie ist empfänglich für den musikalischen Gehalt der Sprache, z.B. Klang, Rhythmus, Intonation. Beim Einsatz von Liedern und Gedichten machen wir uns diese Funktionen zunutze.

1.2. Methodisch-didaktische Konsequenzen

- Das Lied sollte zunächst **als Ganzes**, als rhythmische Einheit erfahren werden. (Längere Gedichte könne auch strophenweise eingeführt werden, wenn die einzelnen Strophen inhaltlich eine geschlossene Einheit bilden.)
- Der Zusammenhang sollte nicht durch wörtliches Übersetzen zerrissen werden. Der Blick auf die Einzelheiten verstellt manchmal den Blick auf das Ganze.
- Es ist nicht nötig, dass die Schüler jedes einzelne Wort verstehen. Die globale Bedeutung sollte aus der Präsentation hervorgehen.
- Unbekannter Wortschatz, der zum Verständnis nötig ist, sollte vorher geübt werden (Vorentlastung).
- Eine detaillierte Analyse kann sich an das erste globale Erfassen anschließen, sollte aber nicht am Anfang stehen.
- Einzelne Elemente des Gedichtes/Liedes sind außerhalb dieses Kontextes nicht als abrufbar vorauszusetzen. Die Anwendung in einem anderen Kontext muss geübt werden.

2. Leitfragen zur Auswahl und Didaktisierung von Gedichten und Liedern

- a) Ist der Inhalt der Altersstufe angemessen ?
- b) Ist der Rhythmus der Altersstufe angemessen?
- c) Warum wollen wir das Lied/Gedicht einsetzen?
 - Zur Ausspracheschulung?
 - Zum Einüben von Intonation/Rhythmus?
 - Zur Einführung oder Festigung von Wortschatz/Grammatik?
- d) Wie gliedert sich das Gedicht/Lied thematisch in den Unterricht ein?
 - Enthält es Wortschatz, der zum Thema der Lektion/Unterrichtseinheit passt?
 - Enthält es grammatische Formen, die eingeführt/geübt werden sollen?
 - Enthält es landeskundliche Elemente?
- e) Soll das Gedicht im Chor gesprochen oder individuell/still gelesen werden?

- e) Soll das Gedicht im Chor gesprochen oder individuell/still gelesen werden?
- f) Sollen die Schüler es am Schluss auswendig beherrschen?
- g) Enthält das Gedicht/Lied handlungsmäßige Elemente, die sich in Bewegung umsetzen lassen? Lässt es sich spielen/drammatisieren?
- h) Enthält es dialogische Elemente? Lässt es sich mit verteilten Rollen sprechen/singen?
- i) Lässt sich der Inhalt des Liedes in Bilder umsetzen?
- j) Wird das Gedicht/Lied später in einer detaillierten Betrachtung gebraucht? D.h. sollte es schriftlich vorliegen?
- k) Ist es nötig/sinnvoll, die Schüler das Gedicht abschreiben zu lassen? Was lernen sie davon?
- l) Wo soll das Gedicht/Lied am Schluss gespeichert sein – im Kopf oder im Heft?

Sehen Sie sich folgende Analyse des präsentierten Liedes an und versuchen Sie ebenfalls ein deutschsprachiges Lied/Gedicht methodisch zu verarbeiten.

Tut den linken Arm hinein ¹

Unbekannter Verfasser

Tut den lin-ken Arm hin-ein, tut den lin-ken Arm hin-aus, Tut den
 lin-ken Arm hin-ein, und dann schüt-teln wir ihn aus. Drei-mal lip-pen an
 die Stirn und dann dre-hen wir uns um und dann klat-schen al - le
 mit. Ruk - ki - zuk - ki, ruk - ki - zuk - ki,
 ruk - ki - zuk - ki, und dann gehts von vorne an.

Bewegungslied: 'Tut den linken Arm hinein'

1. Sachanalyse

Es handelt sich hier um ein Bewegungslied, in dem verschiedene Körperteile und Körperbewegungen benannt werden. Der Text fordert den Hörer auf, diese Bewegungen auszuführen. Landeskundlich relevant ist, dass das Tippen an die Stirn (als Körpersprache) in Deutschland bedeutet: 'Du bist nicht ganz normal. Du hast einen Vogel' und dass 'ruckzuck' ein gängiger umgangssprachlicher Ausdruck für 'schnell' ist.

2. Didaktische Vorüberlegungen

Das Lied eignet sich besonders für den Anfangsunterricht der ersten bis sechsten Klasse. Über die sprachlichen Lernziele hinaus stellt dieses Lied eine geeignete Lockerungsübung im Anschluss an eine längere Phase des Sitzens. Besonders das Ausschütteln der einzelnen Körperteile trägt dazu bei, körperliche Verspannungen zu lösen.

Geübt werden Wortschatz (Körperteile, Lokaladverbien, Bewegungsverben) und Grammatik (Akkusativ, Adjektivendungen, Personalpronomen im Akkusativ). Die inhaltliche Bedeutung der einzelnen Zeilen geht aus den sie begleitenden Bewegungen hervor, so dass das Lied keiner Vorentlastung bedarf. Eventuell könnte man die SchülerInnen auf die Bedeutung des Tippens an die Stirn und des Ausdrucks 'ruckzuck' aufmerksam machen.

Beim Singen muss besonders darauf geachtet werden, dass die grammatischen Formen korrekt gebraucht werden. Soll das Lied als Einstieg in die Reflexion über Grammatik benutzt werden, wäre es sinnvoll, wenn den SchülerInnen die Bezeichnungen für die einzelnen Körperteile und deren Genus bereits bekannt sind.

3. Methodisches Vorgehen

Das Lied wird zunächst über mehrere Stunden hin gemeinsam ohne Textvorlage gesungen, bis die SchülerInnen den Text einschließlich der grammatischen Formen korrekt beherrschen. Wie gut sie den Text beherrschen, lässt sich am besten feststellen, indem der/die LehrerIn sich nach und nach selbst aus dem Singen zurückzieht und nur bei Fehlern eingreift oder wenn die Kinder ins Stocken geraten.

Anschließend werden den SchülerInnen mehrere Strophen des Liedtextes als Lückentext vorgelegt. Ausgelassen werden dabei die Artikel, Adjektivendungen und Personalpronomen.

Arbeitsauftrag: Setzt die fehlenden Buchstaben und Worte ein.

Tut d _____ link _____ Arm hinein,
tut d _____ link _____ Arm hinaus,
tut d _____ link _____ Arm hinein,
und dann schütteln wir _____ aus. (ebenso: Fuß)

Tut d _____ link _____ Hand hinein,
tut d _____ link _____ Hand hinaus,
tut d _____ link _____ Hand hinein,
und dann schütteln wir _____ aus. (ebenso: Schulter*)

Tut d _____ link _____ Bein hinein,
tut d _____ link _____ Bein hinaus,
tut d _____ link _____ Bein hinein,
und dann schütteln wir _____ aus. (ebenso: Knie)

...

Danach können die Ergebnisse reflektiert werden. Als Lernerfolgskontrolle bietet sich an, dass die SchülerInnen weitere Strophen selbst schriftlich auszuformulieren*. Möglich wäre hier eine Gruppenarbeit, wobei jeder Gruppe eine begrenzte Anzahl von Wörtern zugeteilt wird. Abschließend wird das Lied nochmals gesungen.

4. Teilkompetenzen

4.1. Wortschatz

Der Wortschatz stellt die Hauptkomponente, die im Grundschulunterricht vermittelt wird, dar. Sie ist die Basis der Sprache. Ohne Lexik ist weder schriftliche noch mündliche Kommunikation möglich. Die Entwicklung der **kommunikativen Kompetenz** ist unser übergeordnetes Unterrichtsziel im FSU. Mit der Bestimmung des Unterrichtszieles im Bereich Wortschatz hängt das Problem der Festlegung des Minimums zusammen.

Von dem durchschnittlichen deutschen Muttersprachler werden ungefähr 15000 lexikalische Einheiten benutzt. Den aktuellen deutschen Wortschatz bilden aber ca. 500 000 Einheiten, und das lexikalische System ist offen und dynamisch, d.h. dass ständig neue Wörter entstehen, während andere veralten.

Dazu ein Zitat aus Oehler, 1966, 7:

„Mit den ersten 1 000 Wörtern unserer Sprache können wir mehr als 80 % des Wortschatzes aller Normaltexte erfassen, mit den zweiten 1 000 Wörtern weitere 8 bis 10 %, mit den dritten nochmals 4 %, mit den vierten noch 2 % und mit den fünften ebenfalls 2 %. Die ersten 4 000 Wörter machen somit durchschnittlich 95 % des Wortschatzes aller Normaltexte und Alltagsgespräche aus, die zweiten 4 000 Wörter etwa 2 – 3 %, alle übrigen nicht mehr als 1 – 2 %.“

Für die Aneignung der Fremdsprache wurden verschiedene sprachliche Minima erarbeitet. Als Kriterien gelten die Frequenz, die Lernziele und Themen, Wortbildungsmöglichkeiten, Reproduzierbarkeit, Erlernbarkeit und ähnliche. In der Unterrichtspraxis wird der Wortschatz von den Lehrbuchautoren bestimmt und es hängt vom Lehrer ab, ob er ihn für seine Lernergruppe erweitert oder beschränkt.

- Elementares Minimum – ca. 1000 Einheiten
- Grundwortschatzminimum – bis ca. 2000 Einheiten
- Lexikalisches Gesamtminimum – ca. 5000 – 6000 Einheiten

Wir können den Wortschatz auf verschiedene Weise teilen:

- 1) der primäre oder der Grundwortschatz
- 2) der sekundäre oder der abgeleitete Wortschatz

Der Grad der Beherrschung der lexikalischen Kenntnisse ist unterschiedlich:

- 1) Produktiver / aktiver Wortschatz (für die Alltagskommunikation – 2000 Wörter)
- 2) Rezeptiver / passiver Wortschatz (für die Alltagskommunikation – 8000 Wörter)
- 3) Potentieller Wortschatz, zu dem alle abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter zählen, die der Lerner auf Grund seiner Vorkenntnisse verstehen kann, wie auch Internationalismen.

Für die Vermittlung des Wortschatzes spielen vor allem zwei Disziplinen eine Rolle:

Die Linguistik beschreibt die einzelnen Komponenten jedes Wortes, die vermittelt werden müssen:

Die semantische (Bedeutung), die phonetische (Klang und Aussprache), die optisch-graphomotorische (Rechtschreibung) und die grammatisch-kombinatorische (morphologische und syntaktische Korrektheit) Komponente.

Die Lernpsychologie beschreibt, wie neue Wörter am besten gespeichert werden, um möglichst leicht abgerufen werden zu können.

4.1.2. Der Wortschatz und lernpsychologische Hintergründe

Unter „Lernen“ verstehen wir das bewusste und aktive Bemühen, sich Wissen und Informationen anzueignen. Eine zweite Form ist das unbewusste Lernen, das unwillkürliches oder auch inzidentielles Lernen heißt. Beim bewussten Lernen spricht man von einem willkürlichen oder intentionalen Lernen. Ein Lerner kann sich also bestimmte Kenntnisse aneignen, ohne dass er sich darauf konzentriert. Daraus ergeben sich bestimmte Prinzipien für die Wortschatzarbeit. Der Schüler kann nämlich bei verschiedenen Aktivitäten, wie z.B. beim Lesen eines Textes, beim Gespräch, beim Anschauen eines Filmes neue Wörter und ihre Bedeutungen aus dem **Kontext** in ihrer Komplexität (die Wortkombinationen, Wortbildungsmittel) aneignen.

Abgesehen davon wird eine Information falsch gelernt, wenn sie ohne Zusammenhang gelernt wird. Deswegen muss der Wortschatz in Zusammenhängen präsentiert und gelernt werden, damit bestimmte **Vernetzungen** im Gedächtnis entstehen können. Jeder neue Kontext eröffnet einen weiteren Weg zu dem betreffenden Wort. Je mehr Wege es gibt und je weiter das **Netz** wird, desto größer ist die Chance, dass das Wort „gefunden“, also erinnert wird. Dieses Ordnungsprinzip entspricht der Funktionsweise unseres Gehirns. Ordnungsprinzipien können dabei sein:

- Semantische Gesichtspunkte: Sachgruppen und Wortfelder (Fahrzeuge,...)
Gleichheit (Bibliothek – Bücherei,...)
Ungleichheit (hell – dunkel,...)
Nebenordnung (Wortfamilie, Übersetzung,)
Unterordnung (Ober – und Unterbegriffe...)
- Grammatische Gesichtspunkte: (Wortarten, syntaktische Kombinationen)
- Thematisch-situative Merkmale: (Assoziationen, Rhythmische Einprägung, typische Verbindungen, Definition,...)

Zu den Techniken der Bedeutungsvermittlung gehören Hilfsmittel wie Anschauungsobjekte oder Mimik und Gestik.

Versuchen Sie eine „Vernetzung“ für ein ausgewähltes Wort zu bilden.

Wortschatzarbeit: Vernetztes Lernen - Übungs- und Aufgabenbeispiele

1. Sachgruppen
 - a) Quartett-Spiele
 - b) Welche Tiere sind im Buchstabenquadrat versteckt?
 - c) Welches Wort gehört nicht in diese Reihe?
rot, grün, schwarz, klein, orange
 - d) Was passt noch dazu?
 1. der Hund, die Katze, der Hase und ...
 2. der Apfel, die Birne, die Zitrone und ...
 - e)

2. Ober- und Unterbegriffe
 - a) Sortiere diese Wörter in die richtige Gruppe:
Hund * Vater * Mutter * Apfel * Katze * Orange * Kind * Maus * Pflaume

| Familie | Tiere | Obst |
|---------|-------|------|
| ... | ... | ... |
 - b) Finde noch zwei Wörter für jede Gruppe.

| Himmel | Stadt | Wald |
|-------------|------------|------------|
| Sonne | Haus | Baum |

3. Antonyme
 - a) Memory (Findet die Gegensatzpaare: z.B. laut - leise)
 - b) Partnersuche: Jeder Schüler bekommt eine Wortkarte (z.B. 'laut') und muss seinen Partner finden ('leise').

4. Typische Wortverbindungen
 - a) Domino: die Schüler legen Karten an nach dem folgenden Muster:
 zwitschern / Der Hund bellt / Die Kinder spielen / Die Katze

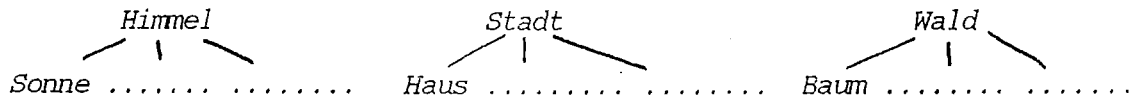
5. Definition
 - a) Es ist ein Tier. Es frisst gern Möhren. Es hat lange Ohren.
Was ist das?
 - b) Schreibe selbst ein Rätsel.
 - c) Rätsel
Was für ein Tier frisst Heu und Klee
und gibt etwas so weiß wie Schnee?

Welches Tier ist das: der Hund, das Pferd oder die Kuh?

6. Thematische Zusammenhänge
 - a) Kettenübung:
 Ich fahre nach Amerika und packe eine Zahnbürste ein.
 Ich fahre nach Amerika und packe eine Zahnbürste und ein Buch ein.
 Ich fahre nach Amerika und packe eine Zahnbürste, ein Buch und ein Hemd ein.
 ...
 - b) Was ist alles in deinem Garten? Male ein Bild. Wir schreiben dann die Wörter dazu.

Wortschatz üben / Beispiele

1. Finde alle Tiere im Text.
2. Welche Tiere sind im Buchstabenquadrat versteckt?
3. Welches Wort gehört nicht in diese Reihe?
rot, grün, schwarz, klein, orange
4. Ergänze die Reihen.
a) der Hund, die Katze, der Hase ...
b) der Apfel, die Birne, die Zitrone ...
5. Was gibt es alles in eurem Garten?
6. Was nimmst du mit, wenn ihr in Urlaub fahrt?
7. Setzt die Reihe fort:
S1: Ich fahre nach Amerika und packe eine Zahnbürste ein.
S2: Ich fahre nach Amerika und packe eine Zahnbürste und ein Buch ein.
S3: Ich fahre nach Amerika und packe eine Zahnbürste, ein Buch und ...
ein.
8. Was hast du alles in deinem Zimmer?
Mach eine Zeichnung davon, wir werden dann die Wörter dazuschreiben.
9. Was paßt zusammen?
Die Blumen summen.
Die Vögel beilen.
Die Hunde zwitschern.
Die Bienen blühen.
10. Jeder Schüler bekommt eine Karte mit einem Adjektiv und muß das Kind mit der gegenteiligen Karte finden. (z.B. leise - laut)
11. Memory
a) Gegensatzpaare (laut - leise)
b) Bild - Wort
12. Sortiere diese Worte in drei Gruppen:
Hund * Vater * Mutter * Apfel * Katze * Orange * Kind * Maus * Pflaume
13. Schreibe diese Wörter in die richtige Gruppe:
Geschäft * Hirsch * Pilz * Stern * Straße * Wolke



14. Quartettspiele: Wortfamilien
15. Was hast du am Sonntag gemacht? Male ein Plakat und erkläre es der Klasse.
16. Was haben diese Personen oder Dinge gemeinsam?
Der Vater, die Mutter und die Kinder sind eine Familie.
Äpfel, Birnen und Pflaumen sind ...
Hunde, Katzen und Kaninchen sind ...
17. Ergänze die fehlenden Worte.
Ein Buch für Kinder ist ein Kinderbuch.
Ein Bus, der zur Schule fährt, ist ein
18. Rätsel
Was für ein Tier frißt Heu und Klee
und gibt etwas so weiß wie Schnee?
19. Was ist das?
a) Man kann damit fahren. Es ist größer als ein Auto.
Die Kinder fahren damit zur Schule.
b) Es ist ein Tier. Es frißt gern Möhren. Es hat lange Ohren.
(Variation: Erfinde selbst ein Rätsel.)
20. Setze die Verben ein.
Peter wollte gerade zur Schule ...
Da ... das Telefon.
(Je nachdem, wie vertraut der Text ist, können die Wörter vorgegeben werden.)

Obwohl wir unsere Welt überwiegend durch Auge und Ohr wahrnehmen, sollte sich unser Gedächtnis beim Lernen nicht allein auf diese Kanäle verlassen. Der Lerneffekt kann bereits durch die Kombination zweier Kanäle, z.B. Hören und Sehen, fast verdoppelt werden. Noch wirkungsvoller lernen wir, wenn wir selber etwas anderen erklären oder über ein Thema reflektieren. Am besten lernen wir durch eigenes Tun, durch Anwendung des Gelernten in möglichst wirklichkeitsnahen Situationen.

Einen optimalen Lerneffekt erzielen wir auch, wenn wir **mehrkanalig** lernen, das heißt, alle Sinne für das Lernen einspannen.

Unter **mehrkanaligem Lernen** verstehen wir einen mentalen Prozess, der mehr ist als die Kombination von Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben. Wir aktivieren dazu unsere Vorstellung von Klängen, Rhythmen, Melodien, Farben, Formen, Gerüchen, Geschmack- und Tastempfindungen, Mimik und Gestik. Wir können sie dank unserer Einbildungskraft lebhaft wahrnehmen. Auf der Palette unserer Phantasie mischen wir sogar Eindrücke, die es in der Realität nicht gibt. Wir sprechen von kalten und warmen Farben, von weichen und harten Stimmen, von süßer und saurer Miene, von dunklen und hellen Klängen. Diese kreativen Fähigkeiten mit Sitz in der **rechten Hälfte unseres Gehirns** verbinden wir mit den Funktionen **der linken Hemisphäre** – dem Lesen, Gruppieren, Ordnen und Strukturieren. Das ist mehrkanaliges Lernen.

(vgl. Kleinschroth 1992, 75f.)

Die Erforschung unseres Gehirns ist eine sehr komplizierte Aufgabe.

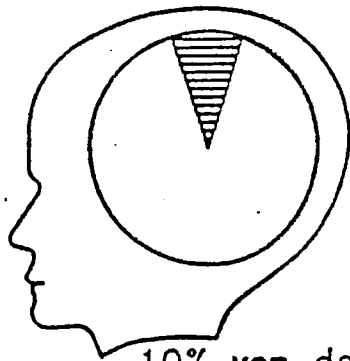
Forschungsergebnisse werden immer wieder revidiert, neue Ergebnisse können zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung schon veraltet sein. Das gilt auch von der Theorie der strikten Zuordnung bestimmter Funktionen bestimmten Stellen des Gehirns. Die neuesten Erkenntnisse sagen jedoch aus, dass bei allen Aktivitäten immer das ganze Gehirn beteiligt ist. Das betrifft auch die Sprache bzw. den Spracherwerb. Das menschliche Gehirn wird heute begriffen als ein System von neuronalen Netzen, die sich selbst organisieren, d.h. nicht eine Stelle ist für eine Aktivität zuständig, sondern die Verknüpfung von mehreren Stellen.

Der Spracherwerbsprozess ist sehr individuell, deswegen kann keine einzige Methode für alle Lerner als die effektivste bezeichnet werden. Deswegen sollten möglichst viele Sinne und die Kreativität der Lerner angesprochen werden, um das Prinzip des **Individuellen Lernens** zu berücksichtigen. Außerdem empfiehlt es sich für die Lernenden eigene Lernkonzepte zu überlegen, wie z.B. Lernen mit Musik oder bildhaftes Lernen mit Hilfe von inneren Visualisierungen. Die Fähigkeit sich Wörter selbstständig und selbstbestimmend anzueignen entwickelt man erst mit zunehmender Erfahrung, aber auch bei Kindern ist es empfehlenswert, autonome Lernstrategien beim Wortschatzlernen zu entwickeln. Letztendlich ist es die Aufgabe jedes einzelnen Schülers, den neuen Wortschatz selbstständig (oft als Hausaufgabe) zu lernen.

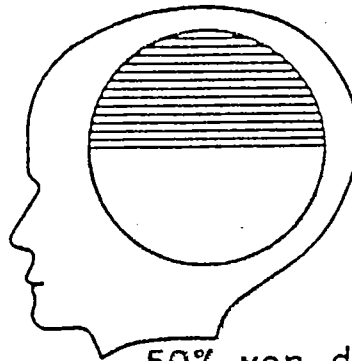
Unser Bewusstsein hat viele Tore, durch die der Wortschatz den Eingang in unser Gedächtnis findet. Die Tore oder Eingangskanäle sind unsere Sinne, in erster Linie Auge und Ohr, über die wir unsere Umwelt zu etwa 90 % wahrnehmen. Man könnte daraus folgern, die anderen Kanäle seien für das Lernen von untergeordneter Bedeutung. Dies ist nicht der Fall.

aus: Johannes Holler, "Das neue Gehirn", - Seite 297
Verlag Bruno Martin

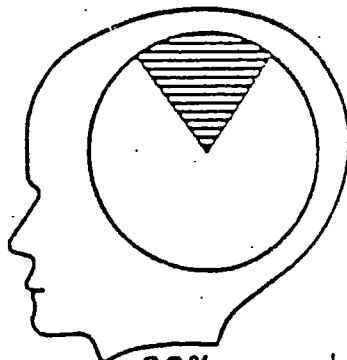
Wir behalten:



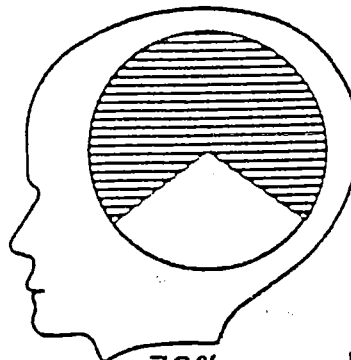
10% von dem,
was wir lesen



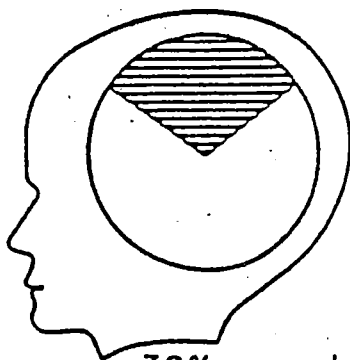
50% von dem,
was wir hören + sehen



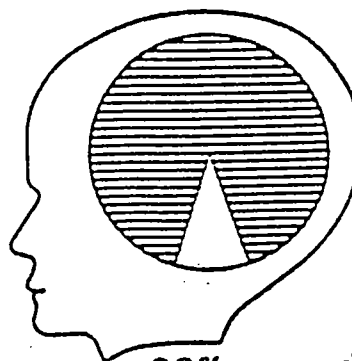
20% von dem,
was wir hören



70% von dem,
was wir selber sagen



30% von dem,
was wir sehen



90% von dem,
was wir selber tun

Mehrkanaliges Lernen Lernpsychologische Hintergründe

A. Grundformen des Gedächtnisses nach Baur, 1990

Je mehr unterschiedliche Wahrnehmungen mit einem verbalen Stimulus verbunden sind, desto besser prägt er sich ein. Dabei spielen drei Grundformen des Gedächtnisses eine wesentliche Rolle; nämlich

1. das *motorische* oder *handlungsmäßige* Gedächtnis
2. das *bildliche* oder *vorstellungsmäßige* Gedächtnis
3. das *verbale* oder *symbolische* Gedächtnis

B. Lerntypen nach Baur, 1990

Entsprechend unseren Wahrnehmungskanälen gibt es wahrscheinlich fünf große Gruppen von Lerntypen, und zwar

1. den *visuellen* (durch Sehen lernenden) Typ
2. den *auditiven* (durch Hören lernenden) Typ
3. den *haptischen* (durch den Tastsinn lernenden) Typ
4. den *verbalen* (durch sprachlich-abstrakte Erklärung lernenden) Typ
5. den *interaktionsorientierten* (im sozialen Kontakt und Gespräch lernenden) Typ

Diese Typen existieren dabei nie in reiner Form, für sich allein, sondern in individuellen *Mischtypen*.

C. Effektivität einzelner Wahrnehmungskanäle nach Henrici, 1996

Die einzelnen Wahrnehmungskanäle unterscheiden sich in ihrer Effizienz. Wir behalten

- | | | |
|-----|------------------|--------------------|
| 10% | von dem, was wir | <i>lesen,</i> |
| 20% | von dem, was wir | <i>hören,</i> |
| 30% | von dem, was wir | <i>sehen,</i> |
| 70% | von dem, was wir | <i>sprechen,</i> |
| 90% | von dem, was wir | <i>selber tun.</i> |

Bereits durch die Kombination zweier Kanäle, zum Beispiel Hören und Sehen, kann man den Lerneffekt fast verdoppeln. Noch wirkungsvoller lernen wir durch eigenes Tun, wenn wir zum Beispiel über ein Thema referieren oder es anderen erklären. Am besten aber lernen wir mit unseren Händen, durch Anwenden des Gelernten in möglichst wirklichkeitsnahen Situationen.

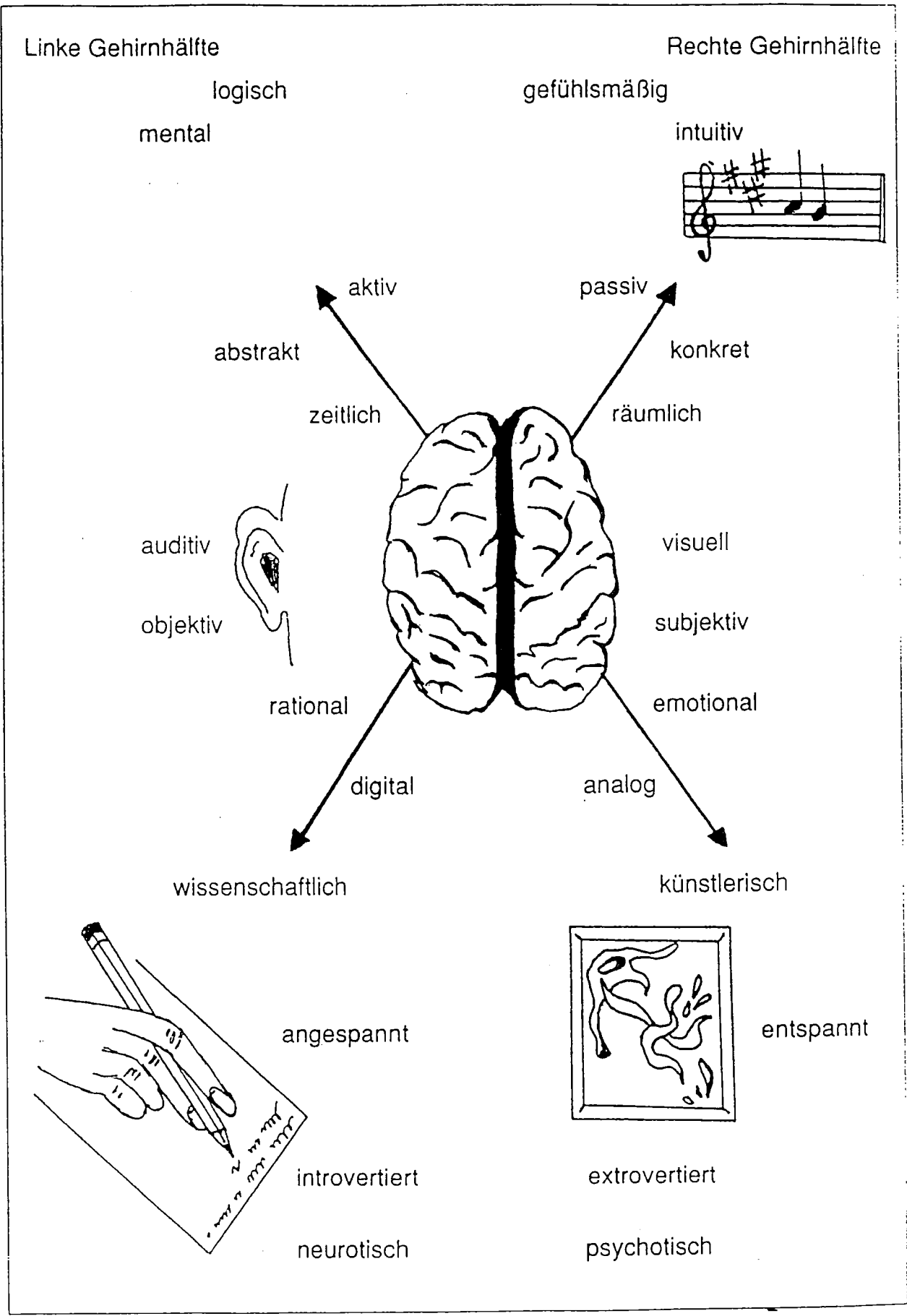


Abb. 15

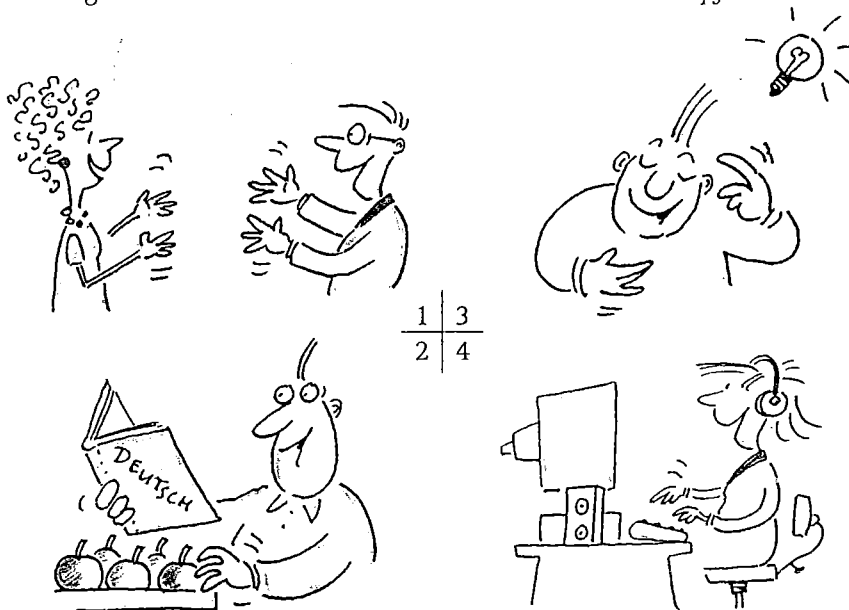
LERNTECHNIK 1 – Lernertypen

1. Unterhalten Sie sich zu zweit und diskutieren Sie anschließend in der Klasse.

- ⊗ Fällt Ihnen das Deutschlernen leicht? Warum? Warum nicht?
- ⊗ Welches ist für Sie die beste Methode, Deutsch zu lernen?
- ⊗ Was sollte Teil eines guten Deutschkurses sein?

2. Sehen Sie sich die Zeichnungen an und ordnen Sie jedem Bild einen dieser Titel zu.

- | | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|---|---|---|---|
| ⊗ der haptische Lerner | ⊗ <i>Deutsch zum Anfassen</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⊗ der audio-visuelle Lerner | ⊗ <i>Deutsch Stereo</i> | | | | |
| ⊗ der kommunikative Lerner | ⊗ <i>Deutsch für Gesprächige</i> | | | | |
| ⊗ der kognitive Lerner | ⊗ <i>Deutsch lernen mit Köpfchen</i> | | | | |



| | |
|---|---|
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |

3. Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Kreuzen Sie an und diskutieren Sie anschließend Ihre Ergebnisse in der Klasse.

- ⊗ Übung macht den Meister, d.h. wer lernen will, muss viel üben.
- ⊗ Ich spreche nicht gerne vor der Klasse, weil ich Angst habe, Fehler zu machen.
- ⊗ Ich möchte immer korrigiert werden, wenn ich einen Fehler mache.
- ⊗ Die Grammatik lernt man von selbst, wenn man viel Deutsch hört und spricht.
- ⊗ Um eine Fremdsprache zu lernen, muss man vor allem die Grammatik studieren.
- ⊗ Beim Lesen und Hören ist es wichtig, jedes Wort zu verstehen.
- ⊗ Immer wenn mir ein neues Wort begegnet, schlage ich es im Wörterbuch nach.
- ⊗ Ich spreche mehr Deutsch, wenn ich mit einer Partnerin/ einem Partner lerne.
- ⊗ Bei Gruppenarbeit spreche ich mehr, weil ich da nicht so schüchtern bin.
- ⊗ Gruppenarbeit mag ich nicht, weil ich dabei so viel falsches Deutsch höre.

| Ja | Nein |
|--------------------------|--------------------------|
| <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"/> |

Welcher Lerntyp sind Sie?

- 1) Wie bauen Sie Ihr neues Regal aus dem Heimwerkermarkt auf?
 - a) Sie studieren die Skizze der Gebrauchsanweisung.
 - b) Sie lassen sich die Anleitung erklären oder vorlesen.
 - c) Sie probieren es so lange aus, bis das Regal endlich steht.
- 2) Was ist für Sie am Arbeitsplatz am wichtigsten?
 - a) Die Bleistifte sollen immer an ihrem Platz sein.
 - b) Sie wollen in möglichst ruhiger Umgebung arbeiten.
 - c) Sie brauchen Platz, um alle Ihre Utensilien auszubreteln und sich zu bewegen.
- 3) Wie finden Sie den Weg zu einem Ihnen unbekanntem Restaurant, in dem Sie sich verabredet haben?
 - a) Sie orientieren sich anhand einer Skizze.
 - b) Sie lassen sich den Weg genau erklären.
 - c) Sie gehen lieber auf Ihnen bekannten Straßen und nehmen einen Umweg in Kauf.
- 4) Was sind Ihre liebsten Denksportaufgaben?
 - a) Komplizierte Kreuzwörterrätsel
 - b) Komplexe Denksportaufgaben
 - c) Komplizierte Puzzles
- 5) Wie sieht Ihrer Meinung nach der ideale Chef aus?
 - a) Er weiß immer, wo es langgeht?
 - b) Er beantwortet gelassen jede Frage.
 - c) Er ist immer überall und packt mit an.
- 6) Wie schnell sprechen Sie normalerweise?
 - a) Manchmal überschlagen sich meine Worte.
 - b) Normal.
 - c) Eher langsam und überlegt.
- 7) Wie erklären Sie einem Bekannten, der das gleiche Gerät gekauft hat wie Sie, wie dieses Gerät funktioniert?
 - a) Sie faxen ihm die Gebrauchsanleitung.
 - b) Sie telefonieren mit ihm.
 - c) Sie fordern ihn auf, das Gerät erst einmal auszuprobieren.
- 8) Wie sollte Ihre Chefin die neue Firmenpolitik in einem Seminar erklären?
 - a) Überwiegend in schriftlicher Form.
 - b) In einem Vortrag, an dessen Ende schriftliche Ergänzungen ausgeteilt werden.
 - c) In einem Szenario, das die Politik der Firma verdeutlicht.
- 9) Wie schildern Sie einem Freund das Verhalten einer Hauptfigur in einem Film?
 - a) Sie erklären, warum er so gehandelt hat und nicht anders.
 - b) Sie erzählen, was er gesagt hat.
 - c) Sie beziehen die Handlungen aller wichtigen Personen des Films mit ein.
- 10) Was schätzen Sie an Ihrem Lieblingschauspieler am meisten?
 - a) Wie er Gesicht und Mimik einsetzt.
 - b) Wie er seine Stimme einsetzt.
 - c) Seine Art, sich zu bewegen.
- 11) Wie prägen Sie sich die Schreibung eines neuen Wortes ein?
 - a) Sie stellen sich das Wort geschrieben vor.
 - b) Sie buchstabieren es laut.
 - c) Sie versuchen, es zu schreiben.
- 12) Was vergessen Sie leicht?
 - a) Eine telefonische Nachricht weiterzugeben.
 - b) Was auf der Einkaufsliste Ihrer Mutter stand.
 - c) Wo Windeln, Milch und Gemüse in einem von Ihnen selten besuchten Supermarkt stehen.
- 13) Sie beschließen, ab sofort stärker Ihren kulturellen Interessen nachzugehen. Was würde Ihnen spontan einfallen?
 - a) Der Besuch einer Gemäldegalerie.
 - b) Ein Konzert oder eine Oper.
 - c) Ein Töpfer- oder Tankkurs.
- 14) Sie sollen eine komplizierte Ereignisfolge schildern. Wie versuchen Sie den Zuhörern das Verständnis zu erleichtern?
 - a) Sie versuchen es anhand einer Skizze zu erklären.
 - b) Sie schildern die Abläufe besonders lebhaft.
 - c) Sie greifen nach allem, was in der Nähe ist, um es möglichst plastisch darzustellen.

Auswertung

Zählen Sie zusammen, wie oft Sie a, b oder c angekreuzt haben.

A) Sie haben überwiegend die Antwort a gewählt.

Sie sind eher ein visueller Lerntyp. Sie können Lerninhalte schneller aufnehmen und besser behalten, wenn Ihnen die Information in Form eines Bildes oder einer grafischen Darstellung präsentiert wird. Sie bevorzugen schriftliches Informationsmaterial und können sich schriftlich gut ausdrücken. Vorträge sind für Sie keine geeignete Lernmethode.

Tips:

- Bauen Sie das, was Sie hören, möglichst im Gedächtnis in Bilder um.
- Lassen Sie sich neue Infos in schriftlicher Form vorlegen.
- Machen Sie sich Notizen und Skizzen, oder unterstreichen Sie wichtige Textstellen.

B) Sie haben sich meist für die Antwort b entschieden.

Tendenziell gehören Sie zum auditiven Lerntyp. Sie verstehen neue Inhalte am schnellsten, wenn sie diese über das Gehör aufnehmen. Vorträge sind für Sie ideal. In Diskussionsgruppen kann sich Ihr Typ gut entfalten. Schriftliches sollten Sie sich zusätzlich mündlich erläutern lassen.

Tips:

- Lassen Sie sich alles mündlich erklären.
- Lesen Sie schwierige Texte laut vor, und wiederholen Sie den Inhalt des Textes danach mündlich.
- Vermeiden Sie akustische Ablenkungen.

C) Sie finden sich häufiger in der Antwort c wieder.

Sie entsprechen eher dem haptischen Lerntyp. Am leichtesten erfassen Sie neue Informationen, indem Sie sie in die Praxis umsetzen. Sie neigen dazu, neue Lerninhalte in eine Form zu überführen, die Sie anfassen oder körperlich nachvollziehen können. Handeln statt reden heißt Ihre Devise. Zwar benötigen Sie dafür mehr Zeit, doch können Sie Ihren Wissensstand dann auch besser einschätzen.

Tips:

- Lassen Sie sich alles zeigen.
- Benutzen Sie Karteikästchen. Damit können Sie Lerninhalte besser strukturieren und sich während des Lernens bewegen.
- Versehen Sie den Textrand eines Schriftstücks mit Ihren eigenen Anmerkungen.
- Sie sollten eine Prüfsituation wie zum Beispiel bei einem Bewerbungsgespräch vorab durchspielen.

4.2. Phonetische Kenntnisse und Ausspracheschulung

Im Gegensatz zum Sprachunterricht nach der Grammatik-Übersetzungsmethode hat sich die Aussprache eines steigenden Interesses der späteren Methoden erfreut. Das begann schon bei der direkten Methode, wo die gesprochene Sprache im Mittelpunkt stand, und fand seine Fortsetzung in der audiolingualen und audiovisuellen Methode, die durch Nachahmen die richtige Aussprache schulen wollte. In der pragmatisch orientierten kognitiven und auf die Kommunikation orientierten Methode von heute spielt die Aussprache ebenfalls eine wichtige Rolle. Im Zusammenhang mit der kommunikativen Funktion der Sprache werden die Hauptziele der phonetischen Arbeit festgelegt. Als Norm wird die „nicht nachlässige Alltagsaussprache der gebildeten Mittelschicht des Ziellandes“ (Handbuch Fremdsprachenunterricht, 191) genommen. Sie wird vor allem durch Rundfunk und Fernsehen vermittelt. Der Lehrer soll wie ein nativ speaker sprechen, um ein Vorbild für die Lerner zu sein. Die Schüler bemühen sich dieser Aussprache anzunähern. Als Fehler werden vor allem Abweichungen wahrgenommen, die zu Misverständnissen führen.

Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass Muttersprachler Aussprachefehler als störender empfinden als zum Beispiel Grammatikfehler. Sicher ist, dass eine schlechte Aussprache das Verständnis erschwert und damit die Kommunikation behindert. Eine korrekte Aussprache ist daneben eine wichtige Voraussetzung für das spätere Erlernen **der Rechtschreibung**. Die Schulung der Aussprache ist daher ein wichtiger Schwerpunkt gerade im Anfangsunterricht. Fehler, die einmal gelernt wurden und sich eingeschliffen haben, sind später um so schwerer zu korrigieren. Es ist also sinnvoller, von Anfang an zu versuchen, eine möglichst präzise Aussprache einzuüben.

4.2.1. Wie entstehen Aussprachefehler:

Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass jüngere Kinder eine bessere Fähigkeit zur Diskrimination und Imitation fremder Laute und Intonation als Erwachsene besitzen. 6- bis 7-jährige Kinder haben noch die Möglichkeit, eine Fremdsprache akzentfrei sprechen zu lernen. Bereits im Alter von 10 Jahren können **Interferenzfehler** auftreten. Die Gründe dafür sind vielfältig:

- Je älter man wird, desto mehr etablieren sich muttersprachliche Hör- und Sprechgewohnheiten. Man hört nicht mehr die feinen Unterschiede zwischen den fremdsprachigen Lauten und ähnlich klingenden Lauten in der Muttersprache. Ein Beispiel wäre das Unterscheiden zwischen dem deutschen „e“ in „See“, dem „ö“ in „Löwe“ und dem „ä“ in „Bäder“.
- Die Persönlichkeitsentwicklung kann eine Rolle spielen, wenn zum Beispiel die unterschiedliche Sprechweise nicht akzeptiert wird.

- Eine andere Fehlerquelle kann der Lehrer selbst sein, wenn er selber nicht korrekt artikuliert oder betont.
- Ein zu früher Übergang zum geschriebenen Wort kann ebenfalls zu Interferenzen führen. Die Schüler lesen das Wort mit tschechischer Aussprache.

Daraus ergeben sich einige Konsequenzen für den Unterricht:

- Der Lehrer muss intensiv an seiner Aussprache und Intonation arbeiten.
- Gerade im Anfangsstadium sollte die Aussprache geübt werden, bevor der Schüler das Wort oder den Satz geschrieben vor sich sieht. Es empfiehlt sich eine rein akustisch-artikulatorische Phase des Lernens auf der Basis der Imitation ganz am Anfang einzuordnen, einen phonetischen Kurs, der bei kleineren Kindern länger dauern sollte, bei älteren nur einige Wochen.
- Die Schüler sollten auch native speaker (Muttersprachler) hören. Wenn der Lehrer selbst kein Muttersprachler ist, ist es um so wichtiger, Kassettenmaterial, das es fast zu jedem Lehrbuch gibt, auszunutzen. Als günstig für die Entwicklung der Hörfertigkeit, die als eine Voraussetzung für die richtige Aussprache zu sehen ist, hat sich die Benutzung verschiedener Stimmen und Sprechweisen erwiesen.

4.2.2. Bereiche der Ausspracheschulung

Aussprachefehler können in verschiedenen Bereichen auftreten, z.B. :

- a) im Lautsystem (Kurz- und Langvokale, Ö- und Ü-Laute, Ich- und Ach-Laut, Assimilation, bestimmte Konsonanten-Verbindungen, -er im Auslaut etc.)

Im suprasegmentalen Bereich:

- b) Wortakzentuierung
- c) Satzakzentuierung
- d) Gliederung (Sprechpausen)
- e) Satzmelodie (drei grundlegende Intonationsmuster).

Ausspracheübungen sollten nach Möglichkeit:

- Nicht zu lang sein
- In einem sinnvollen Kontext stattfinden, z.B. im Zusammenhang mit Wortschatzarbeit, Liedern, Reimen, Grammatik, Hörverstehen. Nur gelegentlich und bei Häufungen von Fehlern können isolierte Laute geübt werden, besonders wenn sie falsch verfestigt wurden.
- Alltäglichen Wortschatz üben, der häufig gebraucht wird
- Das üben, was Probleme bereitet und falsch gemacht wird. Nur Fehler sollten bewusst gemacht werden, nicht das komplette deutsche Lautsystem!
- Anschaulich sein;
- Motivierend sein;
- Den Körper und Bewegung miteinbeziehen.

Wichtig ist, dass der Schüler die Mundbewegungen des Lehrers/ der Lehrerin beim Vor- und Nachsprechen sehen kann.

4.2.3. Übungstypologie

In der Regel werden phonetische Übungen überall dort einbezogen, wo es erforderlich und möglich ist. Dabei werden verschiedene Übungsformen ausgewählt und kombiniert (außer der gut bewehrten „Papagei-methode“). Wenn es sich ab und zu um eine längere Übungssequenz handelt, etwa 20 bis 30 Minuten, sollten folgende Phasen aufeinander folgen:

a) vorbereitende **Hörübungen**

Diese Übungen sollen die Schüler im Wesentlichen für ein bestimmtes lautliches Phänomen sensibilisieren; ohne das richtige Hören des Musters kann das Ausprechen nicht gelingen. Leicht verständliche Sätze, Lieder, Reime, Sprachspiele usw., in denen bestimmte Laute gehäuft vorkommen, sind oft am besten geeignet.

b) Bewusstmachung

In dieser Phase wird das Problem explizit behandelt, z. B. der Unterschied zwischen *Tür* und *Tier* thematisiert, von Unterschieden gesprochen, ähnliche Beispiele gesucht. Auch Übungen zur **Diskrimination** bzw. **Identifikation** bestimmter Laute gehören dazu.

c) Automatisierungsübungen

Die Sprechgewohnheiten müssen geübt werden, bis sie auch unbewusst richtig ablaufen. Vor- und Nachsprechen, Echoübungen, lautes Lesen aber auch Spiele können in dieser Phase herangezogen werden. Wichtig ist, dass die Übungen variiert und nicht monoton werden.

d) Anwendung

In dieser Phase sollten die Übungen bereits über das rein Phonetische hinausgehen und das Eingeschliffene angewandt werden, z.B. Ich- und Ach-Laut im Bereich der Pluralbildung: Buch – Bücher, Bach – Bäche oder Frage- und Antwortintonation im freien Sprechen kleiner Dialoge oder Szenen.

Einzelne Phasen des Übungsprozesses und die erwähnten Übungsformen werden wir noch detaillierter charakterisieren.

Vorbereitende Übungen zur Hörschulung

Eine gute Aussprache fängt beim korrekten Hören an. Zur Sensibilisierung für feine Klangunterschiede kann man Hörübungen durchführen, die sich noch auf keine spezifischen sprachlichen Laute beziehen. Solche Übungen lassen sich durchaus sinnvoll in den Unterricht integrieren, z.B. bei der Wortschatzarbeit. Hierzu einige Beispiele:

- a) Der Lehrer bringt verschiedene Gegenstände zu einem Bereich in den Unterricht, z.B. einen Teller, eine Tasse, ein Glas und einen Topf. Der Lehrer schlägt nun mit einem Löffel auf jeden Gegenstand und benennt den Gegenstand dabei. Die Kinder schließen die Augen. Der Lehrer schlägt mit dem Löffel auf einen der Gegenstände. Die Kinder müssen vom Klangbild her erraten, um welchen Gegenstand es sich handelt. Das Gleiche lässt sich zum Beispiel mit dem Themenkreis Materialien (Holz, Plastik, Glas, Stein etc.) durchführen.
- b) Der Lehrer bringt drei bis vier leere Streichholzschachteln in den Unterricht und steckt in jede Schachtel einen anderen Gegenstand, z.B. eine Nadel, einen Knopf, eine Münze und einen Nagel. Er schüttelt nun die einzelnen Schachteln und sagt nochmals, was darin enthalten ist. Anschließend werden die Schachteln gemischt und eine beliebige Schachtel geschüttelt. Die Schüler sagen, was in der Schachtel ist.
- c) Die Klasse schließt die Augen. Der Lehrer (oder ein Schüler) klatscht von einer bestimmten Stelle im Klassenzimmer in die Hände. Die Klasse muss nun raten, wo er geklatscht hat, z.B. vorne, hinten, in der Mitte, vor der Tafel, an der Tür etc. Geübt werden die Lokaladverbien bzw. Präpositionen.
- d) Die Klasse schließt die Augen. Der Lehrer (oder ein Schüler) führt bestimmte Handlungen aus, z.B. er öffnet und schließt die Tür, macht das Licht an und aus, schreibt etwas an die Tafel etc. Die Klasse rät: 'Sie haben das Licht angemacht.' etc. Geübt wird das Perfekt.

Übungen zu einzelnen Lauten

Sensibilisierung

Reime, Gedichte und Lieder eignen sich oft ausgezeichnet, um die Schüler für bestimmte Laute und Lautunterschiede zu sensibilisieren. Man denke zum Beispiel an den Wechsel von 'ie' und 'ü' in dem Abzählreim:

'Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben,
eine alte Frau kocht Rüben.
Eine alte Frau kocht Speck,
und du bist weg.'

Ein weiteres Beispiel ist das folgende Volkslied:

'Heut kommt der Hans nach Haus,
freut sich die Lies.
Ob er aber über Oberamergau
oder aber über Unteramergau
oder aber überhaupt nicht kommt,
ist nicht gewiss.'

Auch humorvolle Verse und Sprachspiele unterstützen die Motivation beim Üben:

'Mit dem kleinen Gummiball
spielt ein riesengroßer Wal.'

A: Wie unterscheidet man einen Bären und eine Bärin?

B: Das ist sehr einfach. Du gibst ihnen ein paar Beeren.

Frißt er sie, dann ist es ein Bär.

Frißt sie sie, dann ist es eine Bärin.

Visuelle und andere Hilfsmittel

Die Sprechbewegungen des Lehrers sind eine wichtige visuelle Hilfe. Die Kinder müssen den Lehrer beim Hören und Nachsprechen also stets sehen. Auch hier kann man spielerisch arbeiten. Zum Beispiel kann der Lehrer lautlos bekannte Wörter oder Wortgruppen sprechen. Allein von seinen Mundbewegungen müssen die Schüler erraten, was er gesagt hat.

Auch andere Hilfsmittel lassen sich einsetzen. Sehr anschaulich sind z.B. die Blatt- und Kerzenübung beim Einüben der aspirierten Konsonanten.

Bei der Blattübung halten die Schüler ein Blatt Papier in einem Abstand von 10-15 cm vor ihren Mund und sprechen Worte mit den entsprechenden Lauten (z.B. p: Papagei, Papier, Pappkarton etc.; t: Tante, Tonne etc.; k: Kuckuck, Kuchen etc.), solange bis sich das Papier stark bewegt.

Nach einem ähnlichen Prinzip verläuft die Kerzenübung. Man hält eine brennende Kerze in ca. 10-15cm Entfernung vor den Mund und spricht Wörter gegen die Flamme. Durch die richtige Aussprache des p,t oder k soll die Flamme ausgehen.

Diskriminations- und Identifikationsübungen

Eine korrekte Aussprache fängt, wie schon gesagt, beim richtigen Hören an. Bei den folgenden Übungen geht es darum, bestimmte Laute zu unterscheiden (Diskrimination) bzw. wiederzuerkennen (Identifikation).

Eine einfache Diskriminationsübung wäre zum Beispiel eine Variation der Blattübung. Die Schüler sprechen abwechselnd die beiden Laute 'g' und 'k' gegen das Blatt und beobachten, was geschieht.

Weitere Möglichkeiten sind die folgenden:

a) Die Schüler hören Wortpaare, sehen sie aber nicht. Sie müssen entscheiden, ob die Wörter gleich oder unterschiedlich sind, z.B.:

1. Höhle - Hölle; 2. könnt - könnt; 3. könnt - kennt; 4. Tür - Tier;
5. wir - wir

b) Die Schüler hören eine Reihe von Wörtern. Sie markieren auf einem Blatt, welches der Wörter den gesuchten Laut enthält, z.B.:

L: Wo hört ihr das Ü? Tier - Typ - vier - für - Tür

Die Schüler kreuzen an: 1 2 3 4 5
 X X X

Anstelle eines Arbeitsblatts können die Schüler auch Handzeichen geben.

- c) Die Schüler hören das gleiche Wort mehrmals und müssen ein Handzeichen geben, wenn ein falsches Wort kommt, z.B.:

L: Löwe - Löwe - Löwe - Löwe => S: Handzeichen

Alternativ dazu kann man dies auch als Wettbewerb durchführen.
Je zwei Schüler stehen neben einem Stuhl. Wenn das falsche Wort auftaucht (oder der gesuchte Laut aus Übung b) setzen sie sich möglichst schnell auf den Stuhl. Wer zuerst sitzt, bekommt einen Punkt.

- d) Das folgende Namensspiel von Evelyn Frey* eignet sich auch zur spielerischen Sensibilisierung für Lautunterschiede.

Alle Schüler erhalten eine Namenskarte, z.B. Müller, Mühler, Mieler, Möller etc. Der Lehrer ruft einen Schüler auf: 'Ich rufe Herrn (oder Frau) Müller.' Der betreffende Schüler hebt seine Namenskarte oder steht auf. Dieser Schüler ruft dann einen anderen Schüler auf. 'Ich rufe Frau Mieler' etc.

Frey schlägt die folgende Namensliste vor:

Mühler - Müller - Möller - Mahler - Maller - Mieler - Miller - Möhler - Mähler - Mehler - Meller - Mäller - Meiler - Mohler - Muller

Dieses Spiel erfordert jedoch schon relativ gute Kenntnisse im phonetisch korrekten Lesen und ist in der Anfangsphase nur wenig sinnvoll.

- e) Für jüngere Kinder motivierender ist sicher die folgende Übung:
Die Kinder erhalten ein Blatt mit mehreren Zeichnungen. Der Lehrer liest die Namen der abgebildeten Gegenstände vor. Die Kinder malen alle Gegenstände mit einem bestimmten Laut in einer bestimmten Farbe aus.

z.B.: Zeichnet alle Dinge mit einem langen 'A' rot und alle mit einem kurzen 'A' grün.

Affe (grün) - Apfel (grün) - Ameise (rot) ...

Anschließend benennen die Kinder die abgebildeten Dinge noch einmal mit der richtigen Aussprache.

Echoübungen

Bei Ausspracheschwierigkeiten bei längeren Wörtern oder Wortgruppen empfiehlt es sich, ein Wort bzw. die Wortgruppe von hinten aufzubauen. Die Schüler sprechen jeweils nach:

Wanne

Badewanne

in der Badewanne

Auch bei deutschen Kindern ist die folgende Echoreime** sehr beliebt. Zwei Gruppen stehen sich gegenüber. Die erste ruft die Frage, die zweite antwortet als Echo:

Was ißt der Herr Meier? - Eier!

Was essen die Studenten? - Enten!

Was gibt es zum Reis? - Eis!

Wie heißt der Bürgermeister von Wesel? - Esel!

Wie ist hinten der Zeisig? - Eisig!

Wer lacht da über mich? - Ich!

Wer war in der Turnhalle? - Alle!

Was wollen wir vergessen? - Essen!

* Evelyn Frey, Kursbuch Phonetik. Ismaning: Max Hueber Verlag 1995

**Ines Bose, "Spielerisches zum Rhythmus", Fremdsprache Deutsch, Heft 12, Aussprache 1/1995. München: Klett 1995, S.39

Auswertungsbogen zur Fehleranalyse

nach Endt/Hirschfeld, 1995

1. Allgemeiner Eindruck

- a) Textangemessenheit: Inhalt und Gestaltung entsprechen einander
- | | | |
|----------|-----|-----------|
| sehr gut | gut | nicht gut |
|----------|-----|-----------|
- b) Sprechgeläufigkeit: Sprechtempo und Pausierung sind
- | | | |
|----------|-----|-----------|
| sehr gut | gut | nicht gut |
|----------|-----|-----------|

2. Intonation

- a) Rhythmus / Gliederung in Akzentgruppen ist
- | | | |
|---------------|-------------|----------------|
| immer richtig | oft richtig | selten richtig |
|---------------|-------------|----------------|
- b) Melodieverlauf im Satz und besonders an Satzzeichen ist
- | | | |
|---------------|-------------|----------------|
| immer richtig | oft richtig | selten richtig |
|---------------|-------------|----------------|
- c) Akzentuierung im Wort und im Satz ist
- | | | |
|---------------|-------------|----------------|
| immer richtig | oft richtig | selten richtig |
|---------------|-------------|----------------|

3. Artikulation

a) Vokale

- | | | |
|-----------------------------|------------------|------------------|
| Quantität (Länge und Kürze) | | |
| korrekt | etwas abweichend | sehr abweichend |
| Ö- und Ü-Laute | | |
| korrekt | etwas abweichend | sehr abweichend |
| E-Laute | | |
| korrekt | etwas abweichend | sehr abweichend |
| Vokalneueinsatz | | |
| immer vorhanden | oft vorhanden | selten vorhanden |

b) Konsonanten

- | | | |
|----------------------------------|------------------|-----------------|
| fortis-lenis/stimmhaft-stimmlos | | |
| korrekt | etwas abweichend | sehr abweichend |
| R-Laute (frikativ - vokalisiert) | | |
| korrekt | etwas abweichend | sehr abweichend |
| Ich- Laut und Ach-Laut | | |
| korrekt | etwas abweichend | sehr abweichend |
| Hauchlaut ([h]) | | |
| korrekt | etwas abweichend | sehr abweichend |
| Assimilation | | |
| korrekt | etwas abweichend | sehr abweichend |

c) Konsonantenverbindungen

- | | | |
|--|------------------|-----------------|
| Affrikaten ([pf, ts]) | | |
| korrekt | etwas abweichend | sehr abweichend |
| mehrteilige Verbindungen ([pfl, tsv, pr, ...]) | | |
| korrekt | etwas abweichend | sehr abweichend |

4.3. Grammatikvermittlung

Überlegungen und Hinweise zur Grammatikvermittlung im Deutschunterricht der Primarstufe

4.3.1. Der Stellenwert der Grammatik im Kanon der Lerninhalte

Der Stellenwert der Grammatik ist in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik sehr unterschiedlich bewertet worden. Dies hat teilweise zu einer Überbetonung, teilweise zu einer Unterschätzung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht geführt.

Sicher sind grammatische Kenntnisse eine wichtige Bedingung für das Verständnis und die Produktion fremdsprachlicher Äußerungen und damit für eine erfolgreiche Kommunikation. Aber: Grammatik ist eine *Teilkompetenz*. Erst in Verbindung mit anderen Kompetenzen (z.B. Wortschatz, Rechtschreibung) zu den verschiedenen Fertigkeiten (wie Sprechen, Schreiben) entfaltet sie ihre Funktion und erhält ihre Existenzberechtigung unter den Lerninhalten des Fremdsprachenunterrichts.

Grammatik im Unterricht sollte also weder unterschätzt noch überbetont werden. Sie ist kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck, zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache.

4.3.2. Ziele des Grammatikunterrichts

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung von sprachpraktischem *Können*, der *kommunikativen Kompetenz*, nicht abfragbares Regelwissen. Im Prinzip sollte der Grammatikunterricht danach streben, explizites grammatikalisches Wissen überflüssig zu machen. Der Schüler sollte ein *Sprachgefühl* entwickeln, so dass er auf lange Sicht - ähnlich wie es auch der Muttersprachler tut - passende Formen und Strukturen spontan anwendet, ohne über die Regeln nachdenken zu müssen.

Der Grammatikunterricht auf der Primarstufe soll es den Kindern ermöglichen, sich über Dinge aus ihrem Lebens- und Erfahrungsbereich zu äußern. Die Grammatik soll also Hilfestellungen geben, die fremde Sprache zu verstehen und zu verwenden. Sie sollte in möglichst leicht verständlicher Form vermittelt werden, sonst verfehlt sie diesen Zweck.

Auf dieser Stufe des Fremdspracherwerbs geht es nicht darum, ein hochwissenschaftliches Regelsystem mit entsprechenden Fachtermini zu erarbeiten, sondern es geht um eine *Lernergrammatik* (auch *pädagogische* oder *didaktische* Grammatik genannt). Charakteristisch für eine solche Lernergrammatik ist einerseits, dass sie nicht versucht, das ganze Sprachsystem zu erklären, sondern eine gezielte Auswahl trifft, und zwar nach lernpsychologischen und pragmatischen Gesichtspunkten (siehe auch 4.3.). Inhalt und Aufbau des Grammatikpensums sollten sich an den Voraussetzungen und Bedürfnissen des Grundschulkindes orientieren.

433. Grammatik als Werkzeug sprachlichen Handelns

Dem modernen, kommunikativ orientierten fremdsprachlichen Grammatikunterricht liegt ein *sprachfunktionales* Konzept zugrunde (vgl. Pragmalinguistik). Nach diesem Konzept ist Grammatik zwar einerseits ein System grammatischer Formen und Strukturen. Diese Formen haben aber auch eine inhaltliche Komponente und eine kommunikative Funktion. So wird zum Beispiel das Passiv benutzt, um den Urheber einer Tat zu verschweigen, sei es, weil er unwichtig ist oder aus anderen Gründen nicht genannt werden soll.

Die Verwendung bestimmter grammatischer Formen ist damit eng gebunden an die jeweilige Sprechsituation, Sprechintention o.ä. Grammatik wird so zu einem Werkzeug sprachlichen Handelns. Die Schüler sollten also nicht nur lernen, *wie* eine grammatische Form gebildet wird, sondern auch, *wann und wozu* sie verwendet wird.

434. Lerninhalte und Progression

Mit 'Progression' ist in diesem Zusammenhang die Reihenfolge der Lerninhalte gemeint. Orientierungspunkte für die Festlegung der Inhalte und Progression des Grammatikpensums sind im Wesentlichen drei Kriterien:

■ Das sprachsystematische Argument

Ausgangspunkt ist hier die Frage: Welche Vorgehensweise lässt sich aus dem Sprachsystem selbst ableiten?

Hier spielen Argumente wie die Häufigkeit eines grammatischen Phänomens eine Rolle. Zum Beispiel werden Nominativ und Akkusativ häufiger verwendet als Dativ und Genitiv.

■ Das didaktische Argument

Was ist leichter? Was ist schwerer? Was können die Lerner an dieser Stelle bewältigen?

■ Das pragmatische Argument

Was ist sinnvoll in Bezug auf die Sprachverwendung durch den Lerner? Über welche Inhalte wollen oder sollen die Schüler sich möglichst früh verständigen und welche sprachlichen Mittel benötigen sie dazu?

In manchen Fällen ergibt sich ein Konflikt zwischen diesen drei Ebenen, z.B. in Bezug auf die Einführung der Tempora. Aus didaktischer Sicht ist zum Beispiel das Perfekt sicher schwieriger als das Präteritum. Vom pragmatischen Standpunkt her (in Hinblick auf die Verwendungshäufigkeit in Alltagssituationen und das Mitteilungsbedürfnis der Lernenden) bietet es sich jedoch an, das Perfekt zuerst einzuführen.

435. Entwicklungs- und lernpsychologische Überlegungen

Welche Grammatik und wie sie vermittelt wird, hängt größtenteils von den Lernvoraussetzungen ab, die die Schüler in den Unterricht mitbringen. Dazu gehören zum Beispiel:

- das Sprachniveau, das die Schüler in der Muttersprache erreicht haben,
- der Grad ihrer Fähigkeit, über Sprache zu reflektieren,
- ihre Abstraktionsfähigkeit im Allgemeinen,

Mitberücksichtigt werden müssen auch die **psychologischen Prozesse**, die beim Erwerb einer Fremdsprache ablaufen.

435.1. Muttersprachenerwerb und Fremdsprachenerwerb

Wie ein Kind Sprache erwirbt, ist noch nicht eindeutig geklärt. Befunde aus der Erforschung des Muttersprachenerwerbs geben eine gewisse Orientierungshilfe. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden: **Das Lernen einer Fremdsprache erfolgt unter anderen Bedingungen als der Erwerb der Muttersprache.** Das Kind verfügt (zumindest intuitiv) bereits über ein sprachliches Regelsystem (das muttersprachliche) und kann auf kognitive Strategien zurückgreifen, die es bereits beim Lernen der Muttersprache entwickelt und geübt hat. Dies kann eine Hilfe sein, kann aber auch zu Fehlern (sogenannten Interferenzfehlern) führen, indem das Kind die Strukturen der Muttersprache auf die Fremdsprache überträgt. Fremdsprachenerwerb und Muttersprachenerwerb verlaufen also nicht identisch.

Im Folgenden sollen einige Befunde der Spracherwerbsforschung zusammenfassend wiedergegeben werden, die dennoch für den Fremdsprachenerwerb relevant sind:

- Beim Erwerb des Deutschen als Muttersprache lassen sich verschiedene Phasen identifizieren:

- Phase 1: (ab 12 Monaten) Erstes Auftreten sogenannter Einwortsätze
- Phase 2: Auftreten von Zweiwortäußerungen, die erste syntaktische Strukturen darstellen. Charakteristisch ist die Dominanz des Verbs in Endstellung.
- Phase 3: (ca. 2. - 4. Lebensjahr) Drei- und Mehrwortäußerungen. Syntax und Morphologie werden komplexer (Verbalmorphologie, Perfekt, Präteritum in einfachen Formen, Verbstellungsregeln, Kasussystem).
- Phase 4: Komplexe Strukturen, z.B. Satzgefüge. Bis zum 5. Lebensjahr, zum Teil noch länger, treten Übergeneralisierungen im Bereich der Plural- und Verbformen (z.B. 'er gehe' statt 'er ging') und Fehler im Bereich der Kasus auf.

Dies hat Konsequenzen für die Beurteilung von Fehlern im Fremdsprachenunterricht:

Übergeneralisierungen scheinen ein wichtiger Schritt im Spracherwerbsprozess zu sein. Sie deuten darauf hin, dass das Kind beginnt, die Regeln der Sprache intuitiv zu erfassen. Dieser Prozess sollte also nicht durch einen übertriebenen Korrektheitsanspruch unterdrückt werden, sondern als notwendiger Lernschritt gesehen werden.

■ Die Fähigkeit, abstrakt über Sprache zu reflektieren, entwickelt sich erst allmählich. Nach Piagets Stufenmodell entwickelt das Kind erst im Alter von 11-12 Jahren die Fähigkeit zu formalen Operationen, zur Astraktion und expliziten Hypothesenbildung. Kinder im Grundschulalter können zwar ohne größere Probleme entscheiden, ob ein Satz (in der Muttersprache) grammatikalisch korrekt ist, sie können jedoch explizit keine Regeln nennen, um diese Entscheidungen zu begründen.

Für den Fremdsprachenunterricht deutet das auf zweierlei:

1. Auf eine Vollbewusstmachung im Sinne grammatischer Regeln sollte vor dem 11. Lebensjahr verzichtet werden.
2. Das mechanische Manipulieren von Strukturen (z.B. Sätze vom Aktiv ins Passiv setzen) sollte vermieden werden.

■ Bei Kindern verläuft der Zugang zur Sprache noch weitgehend über Emotionen. Der Sprachunterricht sollte der natürlichen Neugier und den emotionalen Bedürfnissen des Kindes Rechnung tragen. Induktives, selbstentdeckendes Lernen fördert die Eigenaktivität und damit die Motivation.

■ Der Spracherwerb verläuft bei jedem Kind unterschiedlich schnell. Der Lehrer muss sich also bemühen, dem individuellen Lernstand des einzelnen Kindes gerecht zu werden.

■ Der Spracherwerb beim Kind verläuft von der Bedeutung zum Wort, von der Aussage zur Satzstruktur. Diesen Prozess vom Ganzen zu den Einzelteilen sollte auch der fremdsprachliche Unterricht nachvollziehen.

■ Das Kind ist in erster Linie daran interessiert, Sprache kommunikativ zu gebrauchen. Beim Erlernen der Muttersprache erfährt es Sprache primär als Verständigungsmittel seiner Umwelt. Der situative Kontext gibt dabei wertvolle Verständnis- und Erinnerungshilfen (siehe auch 4.5.2., 'episodisches Gedächtnis'). Auch im Sprachunterricht sollte die Spracharbeit sich in einem möglichst natürlichen Handlungskontext vollziehen.

435.2. Lernpsychologische Überlegungen

Eine große Rolle für das effektive Erlernen einer Fremdsprache spielt die Funktionsweise unseres Gedächtnisses. Im Folgenden werden nur einige der wichtigsten Thesen aus diesem Forschungsbereich dargestellt:

- Eine Information, die über mehrere Wahrnehmungskanäle aufgenommen wird (z.B. akustisch und visuell), wird besser behalten als nur einkanalig Dargebotenes.
- Neue Informationen, die mit bereits gespeichertem Material in Beziehung gesetzt werden können, werden schneller ins Gedächtnis aufgenommen. Neuer Lernstoff sollte also immer mit bekanntem verbunden werden.
- Besonders für Kleinkinder und Kinder im Grundschulalter ist auch beim Spracherwerb das rechtshemisphärische Lernen, insbesondere das sogenannte 'episodische Gedächtnis' von großer Bedeutung. Grob formuliert erfasst und speichert die rechte Gehirnhemisphäre Informationen ganzheitlich (z.B. ein ganzes Bild oder den Wortlaut eines Gedichts) und ist empfänglich für klangliche, rhythmische und visuelle Element. Das episodische Gedächtnis stellt vor allem ein Gedächtnis für Bilder, Melodien oder die ganzheitliche Bedeutung von Sätzen dar. Kontext, Bilder oder Lieder sind für die kindliche Behaltensleistung also sehr wichtig.

436. Darstellung grammatischer Strukturen

Aus den oben beschriebenen Überlegungen lassen sich auch einige Hinweise für die Darstellung grammatischer Strukturen herleiten.

- Diese sollte möglichst konkret und anschaulich sein und
- durch visuelle Hilfen unterstützt werden, z.B. durch die Verwendung von Farben und Formen (z.B. Maskulin - blau, Feminin - rot, Neutrum - grün).
- Auch rhythmische Elemente tragen zur Speicherung des Gelernten bei.
- Abstrakte, wortreiche Regelsätze erschweren das Verständnis und beeinträchtigen die Behaltensleistung.

437. Konsequenzen für den Unterricht

Für den Grammatikunterricht auf der Primarstufe ergeben sich aus dem oben Gesagten folgende Empfehlungen:

- Die Auswahl des grammatischen Stoffes sollte sich am **Mitteilungsbedürfnis** der Kinder orientieren. Was wollen die Kinder sagen und welche grammatischen Formen brauchen sie dazu?
- Grammatische Inhalte sollten auf der Grundlage von **bekanntem Sprachmaterial** erarbeitet werden (vom Ganzen zu den Einzelteilen, von der Bedeutung zur Form).
Die Kinder erwerben ein implizites grammatisches Wissen, indem sie die Sprache rekonstruieren.
- Grammatische Erscheinungen sollten nicht nur in formaler Hinsicht, sondern auch in ihrer **kommunikativen Funktion** erfasst werden.
- Dies gelingt am besten durch die **Einbettung in einen situativen/thematischen Kontext** (z.B. einen Text, eine Sprechsituation, ein Spiel).
- Der Unterricht sollte **handlungsorientiert** sein. Das heißt:
Die Schüler erlernen die Strukturen, indem sie sie verwenden.
- **Induktives, selbstentdeckendes Lernen** erfordert leicht durchschaubare Strukturen.
- Übungssequenzen sollten **progressiv aufgebaut** sein, von der stark gelenkten zur freieren Verwendung der Strukturen.
- Auf eine **Vollbewusstmachung**, d.h. explizites Regelwissen, sollte verzichtet werden.
- Auf **grammatische Terminologie** sollte ebenso verzichtet werden.
- **Visuelle Lernhilfen** unterstützen den Prozess des Verstehens und Behaltens.
- Es sollte nicht zu lange geübt werden.
- Übungsformen sollten **variationsreich und motivierend** sein.

Quellen/Empfohlene Literatur

- Funk, Hermann/Koenig, Michael. Grammatik lehren und lernen. Berlin und München: Langenscheidt 1991
- Goethe-Institut (Hrsg.), Grammatik in der Primarschule. Piephos Pfiffigkeiten zum frühen Fremdsprachenlernen (Erprobungsfassung). Goethe-Institut München o.J.
- Goethe-Institut (Hrsg.). "Grammatik. Lust oder Last?" Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich, Heft 15. Köln: Dürr + Kessler, März 1997
- Goethe-Institut/Krumm, Hans-Jürgen/Neuner, Gerhard/Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.). "Lebendiges Grammatiklernen". Fremdsprache Deutsch. Heft 9. Stuttgart: Klett 2/1993

Grammatik
in einem kommunikativen
Fremdsprachenunterricht

Einige Prinzipien und Empfehlungen

- * Kommunikative Lernergrammatik
 - Auswahl statt Totalität
 - Einbeziehung lernpsychologischer Kategorien (Verstehbarkeit, Behaltbarkeit, Anwendbarkeit)
 - Einbeziehung pragmatischer Gesichtspunkte (Verwendungshäufigkeit, Verwendungszweck)

- * Grammatik als Werkzeug für sprachliches Handeln
 - Verknüpfung von Form und Funktion
 - Vom Handeln *an* der Sprache zum Handeln *mit* der Sprache (kommunikativer Handlungsrahmen)

- * Authentizität der Sprache/Realitätsnähe
 - Kontextuelle Einbettung
 - Einbeziehung von Texten und Äußerungen

- * Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext
als sie selbst

- * Induktives Verfahren: selbstentdeckendes Lernen

- * Visuelle Lernhilfen

- * Berücksichtigung der Muttersprache

- * progressiv aufgebaute Übungssequenzen

- * abwechslungsreiche, kreative Übungsverfahren

Grammatikunterricht
in einem kommunikativen Unterricht

Einige Vorüberlegungen

"Kommunikativer Unterricht heißt, den Unterricht an den Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen der Lerner zu orientieren." (Funk/König, 1991)

Worin liegen Ihrer Meinung und Erfahrung nach die *primären* Interessen und Bedürfnisse Ihrer Schüler im Deutschunterricht?
Geben Sie Punkte von 1 (sehr wichtig) bis 10 (am wenigsten wichtig).

- ☒ Fehlerfreie Sätze bilden zu können.
- ☒ Grammatische Regeln zu kennen.
- ☒ Informationen über das Alltagsleben in den deutschsprachigen Ländern zu erhalten.
- ☒ Ausdrücken zu können, was sie selbst denken und fühlen und was sie beschäftigt und interessiert.
- ☒ Gute Noten in Klassenarbeiten zu erhalten.
- ☒ Sich in der Fremdsprache spielerisch und kreativ betätigen zu können.
- ☒ Durch interessante Aufgabenstellungen und Übungsformen stimuliert zu werden.
- ☒ Mit Personen in einem Land der Zielsprache kommunizieren zu können.
- ☒ Etwas lernen, was sie in ihrem späteren Leben vielleicht gebrauchen können
- ☒ anderes

Welche Erfahrungen in Bezug auf Grammatik bringen die Schüler in den Deutschunterricht mit?

.....
.....

Grammatische Progression

Kriterien
am Beispiel des Nominativs
nach Funk/König 1991

Das sprachsystematische Argument

Welche Vorgehensweise lässt sich aus dem Sprachsystem selbst ableiten?

Der Nominativ hat im Satz Subjektfunktion, d.h. er steht in Aussagesätzen (ohne freie Angabe wie z.B. Zeitangaben) an erster Stelle. Fast alle Verben verlangen im Satz eine Ergänzung durch den Nominativ. Der Nominativ ist damit vor dem Akkusativ der häufigste Fall.

Das didaktische Argument

Was ist leichter? Was ist schwerer? Was ist für die Lerner an dieser Stelle bewältigbar?

Der Nominativ stellt die Lerner zunächst nicht vor Deklinationsprobleme und ist daher am leichtesten zu lernen.

Das pragmatische Argument

Was ist in diesem Zusammenhang sinnvoll in Bezug auf die Sprachverwendung durch den Lerner?

Erste Äußerungen des Lerners in der fremden Sprache über sich selbst - etwa bei Begrüßungen - können im Nominativ erfolgen. Bezieht sich das Gespräch dann auf Gegenstände bzw. auf weitere nicht anwesende Personen, dann werden für die Kasus Akkusativ und Dativ benötigt.

Grammatik als Werkzeug sprachlichen Handelns

Die folgenden Sätze geben den gleichen Sachverhalt wieder, verwenden aber verschiedene grammatische Formen. Ergeben sich durch die unterschiedliche Formulierung auch inhaltliche Unterschiede?

Beispiel 1:

1. Du, Mutti, ich habe die Fensterscheibe eingeworfen.
2. Du, Mutti, die Fensterscheibe ist von mir eingeworfen worden.
3. Du, Mutti, die Fensterscheibe ist eingeworfen worden.
4. Du, Mutti, die Fensterscheibe ist kaputt.

Beispiel 2:

1. Könntest du mir mal den Anspitzer geben?
2. Kannst du mir mal den Anspitzer geben?
3. Gibst du mir mal den Anspitzer?
4. Gib mir mal den Anspitzer!
5. Gib mir den Anspitzer!
6. Den Anspitzer!

Beispiel 3:

1. Schwester Edeltraut, wären Sie so freundlich, mir das Skalpell zu geben?
2. Schwester Edeltraut, würden Sie mir bitte das Skalpell geben?
3. Geben Sie mir bitte das Skalpell, Schwester Edeltraut!
4. Skalpell ...

Grammatik in Lehrwerken

Einige Beispiele

"Ihr [d.h. der Grammatik] letztes Ziel ist es, sich selbst überflüssig zu machen: dieses Ziel ist dann erreicht, wenn Fremdsprachenlerner(innen) die Fremdsprache rezeptiv wie produktiv frei beherrschen, ohne die "Krücke" Grammatik." (Schmidt, 1990)

Lesen Sie die folgenden drei Unterrichtssequenzen durch. Beschreiben Sie dann 'Ihre' Sequenz im Vergleich zu den anderen beiden nach folgenden Kriterien:

1. Der Text
(Wirkt er authentisch/realitätsnah? Ist er für den Lerner interessant und motivierend? ...)
2. Die Präsentation der Grammatik:
(Wie wird die Grammatik erklärt bzw. visualisiert? ...)
3. Die Beziehung der Beispiel- und Übungssätze zum Text und zueinander
(Stammen die Beispiel- und Übungssätze aus dem gleichen thematischen Bereich? Sind sie inhaltlich zusammenhängend oder handelt es sich um isolierte Einzelsätze? ...)
4. Die Übungstypen
(Gibt es eine Progression? Für wie effektiv halten Sie die angebotenen Übungen in Bezug auf das oben formulierte Lernziel? ...)

Verfahren der Einführung, Festigung
und Aktivierung grammatischer Erscheinungen
nach Heyd, 1991

| induktiver Weg | analytisch-deduktiver Weg | deduktiver Weg |
|--|--|--|
| 1. Veranschaulichung der grammatischen Erscheinung im Mustersatz | 1. Veranschaulichung der grammatischen Erscheinung im Mustersatz | |
| 2. erste Festigung durch imitative Verwendung der grammatischen Erscheinung durch: | | |
| 2.1. Nachsprechen des Musters in verschiedenen Variationen des Übungsschwerpunktes | | |
| 2.2. Antworten auf gezielte Fragen des Lehrers | | |
| 2.3. Analogiebildung durch Austausch bereits geläufiger Elemente des Mustersatzes | | |
| 3. Festigung durch analoges Verwenden des Materials nach dem Muster (ohne Kenntnis der Regel) | | |
| 4. Bewußtmachung des Regelhaften, formelhafte Verallgemeinerung, Isolierung und Differenzierung | 2. Analyse des Ausgangsbeispiels, Bewußtmachung des Regelhaften, Isolierung und Differenzierung | 1. Abstraktion als Ausgangspunkt und Bewußtmachung des Regelhaften, Geben der Regel |
| | | 2. Geben eines Musters zur Veranschaulichung der Regel |
| 5. Aktivierung des Musters durch analoges und differenzierendes Verwenden des Sprachmaterials (mit Kenntnis der Regel) | 3. Festigung und Aktivierung des Sprachmaterials mit Hilfe der Deduktion und Synthese in Verbindung mit dem Muster | 3. Festigung und Aktivierung des Sprachmaterials mit Hilfe der Deduktion und Synthese in Verbindung mit dem Muster |

4.4. Orthographie

Praktische Hinweise und Anregungen zum Rechtschreibunterricht auf der Primarstufe

1. Allgemeine Vorüberlegungen

Gerade in der Anfangsphase des Schreibens auf der Primarstufe sollte auch der Rechtschreibung Aufmerksamkeit geschenkt werden. In diesem Bereich ergeben sich Überschneidungen mit dem Leseunterricht und der Ausspracheschulung, da es hier um die korrekte Zuordnung von Laut (Phonem) und Schriftzeichen (Graphem) geht. In diesem Zusammenhang sollte auch das deutsche Alphabet eingeübt werden, dessen Kenntnis Voraussetzung für viele Aktivitäten und Rechtschreibspiele ist.

Bei der Vermittlung der Rechtschreibung gibt es im Prinzip zwei mögliche Vorgehensweisen:

- a) Die Wörter werden ganzheitlich gelernt, d.h. jedes Wort wird einzeln, als Ganzes und ohne Rückgriff auf Rechtschreibregeln geübt.
- b) Die Schreibung einzelner Laute wird geübt, die Wörter werden also anhand von Regeln aus verschiedenen Lauten zusammengesetzt.

Die erste Methode empfiehlt sich sicher bei häufig vorkommenden Wörtern (Artikel, Konjunktionen etc.) sowie bei Wörtern, deren Lautung verschiedene Schreibweisen zulassen würde. 'Vater' könnte theoretisch von der Lautung her auch 'Fater' oder 'Faater' geschrieben werden. Die Konvention lässt aber nur 'Vater' zu. Insbesondere in der Anfangsphase wird man die wenigen neuen Wörter zunächst als Ganzes üben.

Auf die Dauer ist jedoch ein vollständiger Verzicht auf Rechtschreibregeln unökonomisch. Diese Regeln sollten nach Möglichkeit von den Kindern selbst anhand bereits bekannter Wörter gefunden werden. So können zum Beispiel Wörter mit einem bestimmten Laut (z.B. ü, ei) gesammelt und deren Schreibung verglichen werden. Auch das auf- bzw. abbauende Erlesen von Wörtern (ein - kein - kein/Beine - Bein - ein - ei) kann elementare Rechtschreibregeln verdeutlichen.

2. Lernstrategien

Das Abschreiben von Wörtern hat als Übungsform durchaus seine Berechtigung. Durch die Beteiligung des Motorischen gräbt sich die Rechtschreibung langsam ins Gedächtnis ein. Nur abzuschreiben ist aber auf die Dauer weder effektiv, noch besonders motivierend. Die Kinder sollten schon früh daran gewöhnt werden, die Buchstabenfolge aus dem Gedächtnis zu rekonstruieren, z.B. durch die Abdeckmethode, durch Partnerdiktate oder mit Hilfe einer Lernkartei. Jeder Schüler erhält einen 'Karteikasten' (z.B. einen Karton), der in zwei Fächer geteilt wird: eines für Wörter, die noch geübt werden müssen, und eines für Wörter, die schon beherrscht werden. Mit Hilfe von Bildkarten, die auf der Rückseite beschriftet sind, kann jedes Kind für sich allein und in seinem eigenen Lerntempo eine Anzahl von Wörtern üben und sich selbst testen. Auch ein erster Umgang mit Nachschlagewerken kann geübt werden. Dafür ist allerdings die Kenntnis des deutschen Alphabets unbedingt erforderlich.

3. Übungstypologie

Eine sehr hilfreiche Übersicht über verschiedene Übungsformen findet sich in dem Artikel von Sigrid Xanthos, "Das Märchen vom Rübenziehen" (Primar 5/93), die hier zum Teil in leicht veränderter Form wiedergegeben wird:

- Die Schüler ordnen Bild- und Buchstabenkarten einander zu (z.B. 'ü' - Bild einer Tür/'ei' - Bild eines Beins).
- Die Schüler identifizieren die gesuchten Grapheme (= Schriftzeichen) durch Einkreisen, farbliches Markieren, Verbinden.
- auf- und abbauendes Erlesen von Wörtern (s.o.);
- gesuchte Grapheme zu einer Figur verbinden;
- Verbinden von Reimwörtern;
- gleiche Wörter aus einer Reihe von Wörtern mit ähnlicher Wortgestalt identifizieren und verbinden;
- Silben zu einem Wort verbinden;
- Bild-Wort-Zuordnung;
- Ankreuzen des gesuchten Graphems;
- Anfangs- und Endbuchstaben im Wort identifizieren;
- Wörter den in ihnen enthaltenen Buchstabenverbindungen zuordnen und in eine Tabelle eintragen.

4. Spiele mit Papier und Bleistift

Das routinemäßige Abschreiben von Wörtern kann durch eine Vielfalt von Spielen ersetzt oder motivierender gestaltet werden. Dabei kann man sich vielfach Anregungen aus den Rätselseiten muttersprachlicher Zeitschriften holen.

- Suchrätsel
Die Schüler erstellen eigene Suchrätsel mit den zu übenden Wörtern. Diese werden anschließend ausgetauscht und gelöst.

Variante:

Der Lehrer gibt ein langes Wort vor. Die Schüler suchen nun möglichst viele kurze Wörter, die in diesem Wort enthalten sind.

Beispiel:

W E I H N A C H T S B A U M

| | | |
|-----|--------|------|
| EI | NACHTS | BAUM |
| IHN | NACHT | |
| | ACHT | |
| | NACH | |

- Galgenmännchen
In diesem traditionellen Spiel markiert der Lehrer oder ein Schüler die Anzahl der Buchstaben eines bestimmten Wortes an der Tafel:

Lösung: B A U E R N H O F

Die Klasse benennt nun Buchstaben, die sie in dem Wort vermuten. Diese werden nach und nach auf den Linien eingetragen. Bei jedem nicht vorhandenen Buchstaben zeichnet der Lehrer einen Strich eines Galgenmännchens. Wer als Erster das Wort errät, hat gewonnen bzw. die Klasse hat verloren, wenn das Galgenmännchen fertig ist, bevor das Wort erraten wurde.

Das Problem bei dieser Variante ist, dass die besseren Schüler das Wort in der Regel sehr schnell erraten. Es empfiehlt sich daher folgende Variante:

Die Klasse wird in 3-4 Gruppen geteilt, die nacheinander jeweils einmal an die Reihe kommen und Buchstaben benennen. Jede Gruppe würfelt vorher eine Zahl, z.B. 5. Sie nennt nun ihren Buchstaben, z.B. 'e'. Kommt das 'e' zweimal im Wort vor, so erhält die Gruppe 2 X 5 (= die gewürfelte Zahl) Punkte. Das Ziel ist also nicht, möglichst schnell das Wort zu benennen, sondern möglichst viele Punkte zu sammeln.

- Mastermind

Der Lehrer (oder ein Schüler) schreibt ein Wort auf ein Blatt Papier. Die Klasse fragt nun nach den Buchstaben:

S: Wieviele Buchstaben hat das Wort?
L: Fünf.
S: Ist in dem Wort ein 'e'?
L: Ja, zwei Mal.
S: Ist in dem Wort ein 'r'?
L: Nein. ...

Aus den erfragten Buchstaben setzen die Schüler nun das gesuchte Wort zusammen. Wer als erster das Wort erraten hat, darf das nächste Wort wählen.

- Buchstabensalat

Die durcheinander gewürfelten Buchstaben eines Wortes müssen zu einem Wort geordnet werden, z.B.: R D E R = Erde
Auch ein ganzer Text kann auf diese Weise verschlüsselt werden.

- Silbenrätsel

Die Schüler erhalten verschiedene Silben, die sie zu Wörtern kombinieren.

- Geheimsprachen

Der Lehrer verschlüsselt einen kurzen Text, z.B. nach folgendem Code:
A=1, B=2 ...
Die Schüler schreiben nun diesen Text in die Normalschrift um, z.B.:
9 - 3 - 8 23 - 5 - 9 - 30 14 - 9 - 3 - 8 - 20 ...
I c h w e i ß n i c h t ...

Schwieriger wird das Spiel, wenn einer Zahl mehrere Buchstaben zugeordnet werden, z.B. 1 = A,B,C 2 = D, E, F

4 - 1 - 7 - 10 - 2 Lösung: Katze
J A S Y D
K B T Z E
L C U ß F

Erleichtern kann man dieses Spiel, wenn man den Suchbereich vorgibt:
Welches Tier hat sich hier versteckt?

- Kreuzworträtsel

Kreuzworträtsel sind oft sehr schwierig, können aber vereinfacht werden, indem man die Lösungswörter (in der falschen Reihenfolge, zum Beispiel alphabetisch) vorgibt und diese nur wiedererkannt und an der korrekten Stelle eingesetzt werden müssen. Hieraus ergibt sich auch eine Möglichkeit der Differenzierung: Schwächere Schüler erhalten die Lösungswörter wie oben erwähnt, leistungsstarke Schüler müssen versuchen, sie aus dem Gedächtnis zu reproduzieren.

- Wortreihen

Die Schüler müssen durch Verändern eines Buchstaben von einem Ausgangswort zu einem Endwort gelangen. Als Hilfe kann angegeben werden, welcher Buchstabe jeweils verändert werden muss oder die gesuchten Wörter werden bildlich neben der Zeile dargestellt.

Beispiel: Wie kommt man von MUND zu LANG ?

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|----|---|---|---|---|
| M | U | N | D | | M | U | N | D |
| - | - | - | - | 1. | H | U | N | D |
| - | - | - | - | 2. | H | A | N | D |
| - | - | - | - | 1. | L | A | N | D |
| L | A | N | G | | L | A | N | G |

Auch die Schüler selbst könnten solche Reihen entwerfen.

4.4.1.5. Bewegungsspiele

- Wörterteppich

Auf ein großes Stück Packpapier werden groß verschiedene Buchstaben geschrieben. Auf diesem Wörterteppich hüpfen die Kinder Wörter, die sie beim Hüpfen buchstabieren, und nennen am Schluss das vollständige Wort.

- Wörterturnen

Die Kinder buchstabieren in kleinen Gruppen ein Wort, indem sie die einzelnen Buchstaben mit ihrem Körper darstellen. Die restliche Klasse muss erraten, um welches Wort es sich handelt.

- Rückenschreiben

Die Kinder stellen sich in mehreren Reihen hintereinander auf. Der letzte Spieler jeder Reihe erhält Wortkarten, der erste ein Blatt Papier und einen Stift. Der letzte Schüler schreibt nun seinem Vordermann das erste Wort auf den Rücken, dieser wiederum seinem Vordermann usw. Der Schüler vorne schreibt das Wort auf ein Blatt Papier. Die Gruppe, die am Schluss die meisten Wörter richtig zu Papier gebracht hat, hat gewonnen. Auch hier kann man gut differenzieren, indem man die schwächeren Schüler an den Schluss der Reihe stellt, da sie von der Wortkarte ablesen können.

- Laufdiktat

Ein kurzer Text (es können auch einzelne Wörter sein) wird an einem Ende des Klassenzimmers befestigt. Die Schüler müssen nun versuchen, einen Teil des Textes zu lesen und im Gedächtnis zu behalten, und laufen dann an ihren Platz zurück, um das Wort/den Satz aufzuschreiben - so lange, bis sie den Text vollständig 'abgeschrieben' haben. Anschließend korrigieren sie die Texte gegenseitig.

Übungen zur Rechtschreibung

Übungsbeispiel 1

Ball denn Ich machst spiele Was

Was machst du denn da?
Ich spiele da.

Übungsbeispiel 2

Was machst du denn da?
Ich spiele da.

Übungsbeispiel 3

Was machst du denn da?
Ich spiele da.

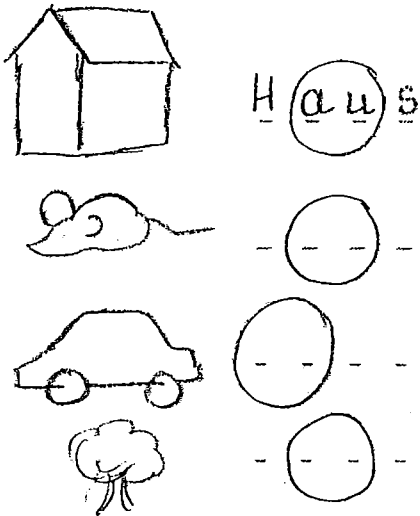
Übungsbeispiel 4

du denn heiße Lenka machst Wie

Ich heiße Monika, wie heißt du?
Ich heiße Lenka.
Was machst du denn da?

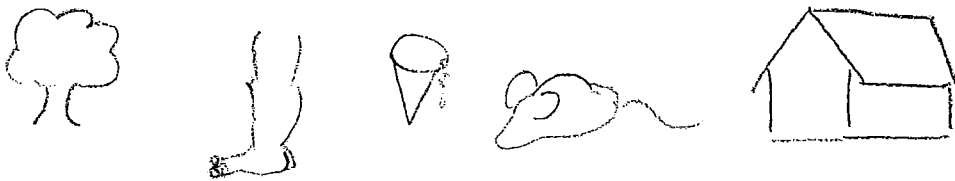
Übungsbeispiel 5

Wörter mit au



Übungsbeispiel 6

Welche Wörter haben ein au ?



Übungsbeispiel 7

Finde die Wörter im Suchrätsel.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| F | G | A | R | V | F |
| L | V | Ü | I | A | I |
| Ö | V | O | X | S | S |
| T | I | M | G | E | C |
| E | E | S | L | E | H |
| F | R | A | U | T | L |



4



Übungsvorschläge zur Entwicklung und Überprüfung
der orthographischen Kenntnisse im Anfangsunterricht

1. Auf- und abbauendes Erlesen von Wörtern
2. Buchstabierspiele
 - Galgenmännchen
 - Wortsalat
3. Lückenwörter
 - Anfangs- oder Endbuchstaben in Wörtern ergänzen
 - Alle Vokale in einem Wort, Satz oder Text löschen und die fehlenden Buchstaben ergänzen lassen.
4. Zuordnung von Bildern und Lauten
 - Welche Dinge auf dem Bild enthalten ein 'ei'?
5. Verbinden/Formulieren von Reimwörtern
6. Gleiche Wörter in einer Reihe von Wörtern mit ähnlicher Wortgestalt identifizieren
7. Silbenrätsel
8. Das Wort im Wort
 - Wie viele andere Wörter könnt ihr in dem Wort 'Weihnachtsbaum' finden?
9. Suchrätsel
10. Geheimschriften
 - Codierte Wörter, Sätze oder Texte in Normalschrift umschreiben
11. Lösen und Erstellen von Suchrätseln
12. Eintragen von Wörtern in Wortrahmen
13. Bewegungsspiele
 - Wörterteppich
 - Wörterturnen
14. Diktierspiele
 - Rückenschreiben
 - Laufdiktat



Rechtschreib-Fehlerblatt

| Fehlerblatt von _____ Klasse ____ Gruppe ____ | | |
|---|--|--|
| 1 | Großschreibung | Nomen Verben Eigenschafts- wörter |
| 2 | Kleinschreibung | |
| 3 | s-Schreibung | s ss ß |
| 4 | Dehnung | aa, ee oo ie h unbezeichnet |
| 5 | Schärfung | br – pr dr – tr gr – kr ll tt, mm, nn pp, rr, ck, kk |
| 6 | Gleich und ähnlich klingende Laute | ai – ei eu – äu e – ä f – ff – v – ph ver – vor |
| 7 | Silbentrennung | |
| 8 | Zeichensetzung | Punkt Beistrich Doppelpunkt Redezeichen |

5. Die Fertigkeiten

Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, dass die Schüler lernen, sich in der fremden Sprache angemessen zu verständigen, also zu kommunizieren. Kommunikation kann auf verschiedene Art und Weise stattfinden: Ich kann mündlich kommunizieren, dazu muss ich hören und sprechen können; ich kann aber auch schriftlich kommunizieren, dazu muss ich lesen und schreiben können. Im Fremdsprachenunterricht unterscheiden wir daher zwischen vier Fertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Zur Kommunikation gehören bekanntlich immer (mindestens) zwei: ein *Sender* (der Sprecher oder Schreiber) und ein *Empfänger* (der Zuhörer oder Leser). Besonders in der mündlichen Kommunikation wird die Rolle des Senders (Sprechers) und die des Empfängers (Hörers) ständig gewechselt. Es genügt also nicht, wenn ich selber sprechen oder schreiben kann, sondern ich muss auch verstehen, was der andere sagt, um angemessen reagieren zu können.

Jede der vier Fertigkeiten setzt sich zusammen aus verschiedenen Komponenten. Um mündlich kommunizieren zu können, muss ich zum Beispiel zunächst einmal die Fähigkeit haben, Worte so auszusprechen, dass man sie versteht. Ich muss fähig sein, diese Worte zu einigermaßen korrekten Sätzen zu arrangieren. Auch die Intonation muss stimmen, so dass der Hörer entscheiden kann, ob es sich um eine Frage, eine Aufforderung oder eine Behauptung handelt. Auch muss ich flüssig und mit einer bestimmten Geschwindigkeit sprechen können, damit mein Gesprächspartner nicht den Faden verliert. Jede Fertigkeit ist also eine Kombination von Fähigkeiten, die im Unterricht entwickelt werden müssen.

Im Primärbereich stehen die mündlichen Fertigkeiten (Hören und Sprechen) im Vordergrund. Schreiben und Lesen haben zunächst eine unterstützende Funktion, wie zum Beispiel das Notieren von neuen Wörtern als Gedächtnisstütze. Im Allgemeinen wird empfohlen, erste Leseaufgaben ab der 2. Hälfte des 3. Schuljahres (im Anschluß an intensives mündliches Üben) und erst im 4. Schuljahr kleinere schriftliche Aufgaben einzuführen. Auch in diesem Stadium sollte der Unterricht noch überwiegend mündlich sein.

Die Fertigkeiten werden in Realsituationen selten isoliert gebraucht. Sprechen und Hören gehören meist untrennbar zusammen, es sei denn, man hört Radio. Auch im Unterricht sollten in jeder Stunde mehrere Fertigkeiten geübt werden. Jedoch kann der Lehrer in einzelnen Phasen Schwerpunkte setzen, um die eine oder andere Fertigkeit gezielt zu schulen.

1. Fertigkeit Hören

Hören (im Sinne von *verstehendem Hören*) ist ein komplexer Prozess. Um das Gehörte zu verstehen, müssen wir unter anderem:

- a) die akustischen Signale erfassen, z.B.:
 - ähnlich klingende Laute unterscheiden ('wenn' oder 'wen'),
 - Wort- und Satzgrenzen sowie Pausen erkennen,
(Mutter, (Pause) das Schwein hat alle Äpfel gefressen. oder:
Mutter, das Schwein, (Pause) hat alle Äpfel gefressen.
 - Rhythmus und Intonation erkennen und interpretieren,
(Du gehst jetzt ins Bett. > Aufforderung, Befehl
Du gehst jetzt ins Bett? > erstaunte Frage)
- b) einzelne Wörter erkennen und uns an ihre Bedeutung erinnern,
- c) diese Wörter zu einem sinnvollen Ganzen ordnen und interpretieren.

In vieler Hinsicht ist Hören eine der schwierigsten Fertigkeiten:

- Im Gegensatz zum Sprechen haben wir keine Kontrolle über den Inhalt, den Wortschatz und auch über die Sprechgeschwindigkeit.
- Die Aussprache von Sprecher zu Sprecher ist meist leicht verschieden.
- In realen Situationen hören wir das Gesagte normalerweise nur *einmal*. Anders als beim Lesen bleibt uns also nicht viel Zeit zum Nachdenken. Wir müssen gleichzeitig das Gehörte im Kopf behalten, uns an Vokabular erinnern und es in dem neuen Zusammenhang interpretieren.

Als Konsequenz für den Unterricht ergibt sich daraus:

1. Hörtexte dürfen nicht zu lang sein.
2. Hörtexte müssen sprachlich einfacher sein als Lesetexte.
3. Hörtexte dürfen nicht zu 'dicht' sein, das heißt, sie dürfen nicht zu viele Informationen in komprimierter Form enthalten. Wenn ein Text Wiederholungen und unwichtige Informationen enthält, hat der Schüler mehr Zeit, über das Gehörte nachzudenken.

Wenn wir eine Aussage verstanden haben, behalten wir normalerweise nicht die Worte im Gedächtnis, sondern ihre Bedeutung, wir abstrahieren. Daraus ergibt sich als weitere Konsequenz:

4. Der Hörtext soll nicht auswendig gelernt, sondern verstanden werden. Der Lehrer sollte also nicht erwarten, dass die Schüler zum Beispiel einen gehörten Dialog Wort für Wort wiedergeben können.*

*Dies bezieht sich auf das *verstehende Hören*. Es ist natürlich etwas anderes, wenn Aussprache und Intonation geübt werden sollen. Hier kann man selbstverständlich erwarten, dass die Schüler einen Satz vollständig nachsprechen.

1.1. Speicherübungen

Um das Gedächtnis der Schüler zu trainieren, kann man sogenannte 'Speicherübungen' durchführen. Das sind Wortgruppen oder Sätze, die immer länger werden, zum Beispiel:

1. Der Junge weint.
2. Der dicke Junge weint.
3. Der dicke Junge von nebenan weint.
4. Der dicke Junge von nebenan weint, weil sein Fahrrad gestohlen wurde.

...

(vgl. B. Dahlhaus, *Fertigkeit Hören*. Fernstudienbrief 5. Berlin (Langenscheidt) 1994, S.116f u. S.155)

Ähnliche Übungen lassen sich auch in spielerischer Form durchführen.

L: Ich fahre nach Amerika und packe meine Zahnbürste ein.

S1: Ich fahre nach Amerika und packe meine Zahnbürste und ein Buch ein.

S2: Ich fahre nach Amerika und packe meine Zahnbürste, ein Buch und ein Radio ein. ...

1.2. Hörenverstehensschulung und Unterrichtssprache

Übungen zum Hörverstehen müssen *keine* künstliche Angelegenheit sein und sich auf Lehrbuchinhalte und Kassetten beschränken. Gerade der Unterricht auf der Primarstufe bietet uns viele Möglichkeiten, das Hörverstehen auf natürliche Weise und in realen Situationen zu entwickeln. Viele Spiele schaffen Kommunikationssituationen, in denen die Schüler einander zuhören müssen. Aber auch Arbeitsanweisungen des Lehrers tragen zur Schulung des Hörverstehens bei:

- Setzt euch/Setz dich.
- Steht/Steh bitte auf.
- Wer kommt an die Tafel?
- Sucht euren Partner.
- Wir machen einen Kreis.
- Nehmt euer Heft/das Buch/das Arbeitsbuch raus.
- Nehmt bitte einen Bleistift/einen Buntstift/ein Blatt Papier etc.
- Packt bitte eure Sachen ein.
- Schlagt bitte Seite ... auf.
- Wer möchte lesen?
- Liest du bitte vor?
- Machst du bitte das Licht an/aus?
- Machst du bitte das Fenster/die Tür auf/zu?
- Zeichnet/Malt ein Bild.
- Macht die Augen zu.
- Macht die Augen wieder auf.
- Wer möchte heute die Tafel putzen?
- Sehr gut. / Das hast du gut gemacht./ Prima.
- Das war nicht ganz richtig.
- Wer weiß es?
- Wer kann das verbessern?

Viele Lehrer verschenken diese Gelegenheit, indem sie solche Anweisungen in der Muttersprache erteilen.

1.3. Spielerische Übungen zum Hörverstehen

Die Arbeit mit Kassetten und Arbeitsblättern erfordert ein hohes Maß an Konzentration. In den unteren Klassen empfehlen sich eher spielerische Übungsformen, die mit Bewegung und Wettbewerb verbunden sind oder einen Rätselcharakter haben. Dazu ein paar Beispiele:

a) Simon sagt

Der Lehrer (oder ein Schüler) gibt Anweisungen. Die Klasse darf diese Anweisungen nur ausführen, wenn Simon das sagt:

'Simon sagt, legt die Hände auf den Kopf.' (ja)

'Legt die Hände auf den Rücken, sagt Simon.' (ja)

'Legt die rechte Hand auf das linke Knie.' (nein)

Entweder zählt jeder Schüler seine Fehler, oder:

Wer einen Fehler macht, muss ein Pfand, z.B. einen Anspitzer, ein Lineal o.ä. abgeben.

Hinterher werden die Pfänder ausgelöst, d.h. der Schüler muss eine bestimmte Aufgabe erfüllen, z.B. bis 10 zählen, die Wochentage nennen etc. Oder der Lehrer fragt: 'Wem gehört der Anspitzer?' - 'Der gehört mir.'

b) Wer war der Schnellste?

Drei Kinder werden ausgezählt und kommen nach vorne.

Der Lehrer (oder ein Schüler) gibt eine Anweisung, z.B. 'Faltet die Hände.' Wer am schnellsten richtig reagiert hat, darf weiterspielen, die anderen zwei Schüler werden ausgetauscht.

c) Das Vier-Ecken-Spiel

Vier Kinder werden ausgezählt und stellen sich jeweils in eine Ecke des Klassenzimmers. Der Lehrer gibt jedem Kind einen anderen Auftrag, zum Beispiel:

'Wenn ich in die Hände klatsche, gehst du zur Tafel, machst du die Tür auf, machst du das Licht an und setzt du dich auf den Boden.'

Wenn der Lehrer klatscht, müssen alle Kinder ihren Auftrag ausführen. Die Klasse beobachtet, ob alle das Richtige tun. Wenn ein Kind einen Fehler macht, wird es ausgetauscht.

d) Alle Enten fliegen hoch

Voraussetzung ist, dass die Kinder mehrere Tiernamen kennen.

Der Lehrer hebt bei jedem 'hoch' die Hände und ruft zum Beispiel:

'Alle Enten fliegen hoch.' Das ist richtig. Alle Kinder heben die Hände.

'Alle Hunde fliegen hoch.' Falsch. Wer trotzdem die Hände gehoben hat, hat einen Fehler gemacht.

Auch hier kann entweder jedes Kind seine Fehler zählen oder muss ein Pfand abgeben.

e) Richtig- und Falsch-Stühle

Dieses Spiel eignet sich zum Beispiel im Anschluss an Geschichten oder Lehrbuchtexte, die im Unterricht bearbeitet wurden.

Zwei Stühle werden in einiger Entfernung im Klassenzimmer aufgestellt. Dazwischen stehen zwei Kinder. An dem einen Stuhl wird ein Schild mit 'Richtig' befestigt, am anderen ein Schild mit 'Falsch'.

Der Lehrer sagt einen Satz zur Geschichte, der entweder richtig oder falsch ist. Die beiden Schüler müssen versuchen, sich als erster auf den betreffenden Stuhl zu setzen. Wer zu spät kommt oder einen Fehler gemacht hat, muss ausscheiden und wird durch ein anderes Kind ersetzt.

f) Zahlen-Bingo

Jeder Schüler zeichnet ein Quadrat oder Rechteck mit 9 Feldern auf ein Blatt Papier. In jedes Kästchen trägt er eine andere Zahl zwischen 1 und 20 ein. Der Lehrer liest jetzt Zahlen vor. Jeder Schüler kreuzt die Zahl an, wenn er sie auf seinem Blatt hat. Der erste, der alle Zahlen angekreuzt hat, ruft: Bingo.

| | | |
|----|----|----|
| 1 | 4 | 7 |
| 11 | 13 | 15 |
| 17 | 18 | 19 |

g) Buchstaben- und Wort-Bingo

Das gleiche Spiel kann man auch mit Buchstaben oder Worten aus einer festgelegten Wortliste (z.B. Tiere) spielen.

h) Lotto

Jeder Schüler wählt aus einer bestimmten Zahlengruppe (z.B. 1-20)* sechs Zahlen aus. Der Lehrer (oder ein Schüler) ruft dann die 6 Gewinnzahlen aus. Die Schüler tauschen ihre Lottoscheine aus und zeichnen einen Kreis um die Zahlen, die ihr Partner richtig gewählt hat. Das Austauschen der Scheine ist wichtig, da einige Schüler mogeln und ihre Zahlen verbessern. Dann werden die Lottoscheine zurückgegeben. Anschließend wird gefragt: 'Wer hat sechs Richtige, fünf Richtige etc.'. Lies deine Zahlen bitte vor.'

*Das echte Zahlenlotto hat 49 Zahlen. Echte Lottoscheine sehen zwar attraktiver aus. Aber wenn man den Bereich kleiner fasst, z.B. 1-20, 20-40) sind die Chancen und das Erfolgserlebnis größer.

i) Zahlenbilder

Jeder Schüler bekommt ein Arbeitsblatt, auf dem Zahlen verteilt sind. Der Lehrer liest die Zahlen in einer bestimmten Reihenfolge vor und die Schüler verbinden sie. Wenn sie die Zahlen in der richtigen Reihenfolge verbinden, entsteht ein Bild. Am Schluss nennen die Schüler den gezeichneten Gegenstand.

Beispiel: 3 - 25 - 9 - 14 - 5 - 24 - 2 - 15 - 6 - 23 - 21 - 22 -
 20 - 1 - 18 - 8 - 7 - 26 - 16 - 17 - 19 - 10 - 12 - 4 -
 11 - 13 - 3



j) Visuelles Diktat

Der Lehrer zeichnet einige einfache Gegenstände an die Tafel. Dann diktiert er, wo die Gegenstände stehen sollen (z.B. Der Tisch steht in der Mitte. Auf dem Tisch stehen drei Flaschen. ...)

Anschließend malt der Lehrer das Bild an die Tafel, wobei er es noch einmal beschreibt. Die Schüler überprüfen ihre Zeichnungen. Zur Vertiefung kann auch eine Schülerzeichnung an die Tafel geheftet und mit dem korrekten Bild verglichen werden. (Was ist anders?)

Variation:

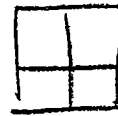
Eine ähnliche Übung kann auch in Partnerarbeit durchgeführt werden. Jeder Schüler fertigt zuerst eine Zeichnung an. Dann beschreiben die Partner sich gegenseitig ihre Bilder und versuchen, das Bild des Partners möglichst genau nachzuzeichnen.



der Tisch



der Stuhl



das Fenster



die Tasse



die Flasche



der Mann



die Frau

k) Rätsel

Rätsel sind zwar selbst in der Muttersprache schwer. Man kann sie aber vereinfachen, indem man drei oder vier Lösungen vorgibt, und die Kinder wählen jeweils die richtige.

1. Welches Tier ist das:

die Maus, die Schnecke, die Biene oder der Hase?

a) Welches Tierchen klein
trägt den süßen Honig ein?

oder b) Kleiner als die Maus
trägt sie ihr eigenes Haus.

2. Was ist das: der Ball, die Puppe, der Luftballon oder das Lego?

Zwei Augen hab' ich, doch sehe ich nicht,
auch einen Mund, doch spreche ich nicht.
Hab' Ohren, Arme und Beine,
doch gehen kann ich nicht alleine,
lieg' in meinem Bettchen still,
bis ein Kind mit mir spielen will.

1) Blödelreime

Blödelreime kann man selber erfinden. Die Kinder finden jeweils das passende Reimwort. Sie können auch dazu anregen, selber kreativ mit der Sprache umzugehen. Um den Satz sinnvoll zu ergänzen, müssen die Kinder die vorhergehenden Worte in ihrer Bedeutung erfassen.

Beispiel: Die Lehrerin ist eine Frau,
und ihre Augen, die sind ... (Die Kinder ergänzen *blau*.)

Auf dem Tisch, da liegt mein Heft,
Sprudel kauft man im ... (Die Kinder ergänzen *Geschäft*.)

1.4. Arbeit mit Hörkassetten

Die meisten modernen Lehrwerke bieten Hörkassetten an, die die Lehrbuchdialoge, aber auch zusätzliche Hörübungen enthalten. Dieses Material ist aus mehreren Gründen wichtig:

- Nicht jeder Lehrer spricht hundertprozentig akzentfreies Deutsch. Es ist wichtig, dass die Schüler geeignete Sprachvorbilder haben.
- Dialogsituationen enthalten verschiedene Sprecher. Die Präsentation ist also klarer, als wenn der Lehrer alle Rollen vorliest.
- Die Schüler sollen nicht von der Stimme des Lehrers abhängig werden, sondern sich an verschiedene Stimmen gewöhnen.
- Die Kassette kann öfter vorgespielt werden, ohne dass Sprechgeschwindigkeit oder Intonation sich verändern.

Gleichzeitig haben Hörtexte auf Kassette auch Nachteile, die man bei der Planung berücksichtigen muss:

- In Realsituationen hat man visuelle Anhaltspunkte, die das Verständnis erleichtern.
- In Realsituationen unterstützt man Sprechen oft durch Mimik und Gestik. Beides ist bei Kassetten nicht so.
- In Realsituationen kann man nachfragen. Der Sprecher erklärt dann den gleichen Inhalt oft nochmals auf andere Weise oder gibt zusätzliche Erklärungen. Auch das ist bei Kassetten nicht der Fall.

Der Lehrer muss also versuchen, diese Mängel zu kompensieren, und zwar durch Übungen vor dem Hören.

1.4.1. Aufgaben vor dem Hören

Bereits in den allerersten Minuten der ersten Deutschstunde können die Kinder Deutsch verstehen. Der Lehrer oder die Lehrerin kommt in die Klasse, schüttelt einzelnen Kindern die Hand und sagt: »Guten Tag«. Die meisten Kinder werden das problemlos verstehen, denn sie kennen diese Situation bereits aus ihrer Muttersprache. Das Händeschütteln signalisiert: Wir begrüßen uns. Automatisch werden typische muttersprachliche Schemata aktiviert: In dieser Situation sagt man normalerweise »dobry den«. Ohne den situativen Kontext, in diesem Fall das Händeschütteln, wäre die Bedeutung nicht so klar gewesen.

Auch in komplexeren Situationen kann man vieles aus dem Kontext erraten. Ich bin im Supermarkt, die Kassiererin hat alle Preise für meine Waren eingetippt und stellt mir dann eine Frage. Was könnte sie in dieser Situation fragen? »Brauchen Sie eine Plastiktüte?« oder »Sammeln Sie Rabattmarken?« oder »Haben Sie Kleingeld?« wären plausible Möglichkeiten. Wenn ich auch außer dem Wort 'Plastik' nichts verstanden habe, kann ich die Bedeutung ihrer Frage aus der Situation heraus und aufgrund meiner Vorerfahrungen, meines 'Weltwissens', mit relativer Sicherheit erschließen.

Ein Gegenbeispiel: Ich bin in einer Bäckerei. Der erste Kunde fragt: »Haben Sie Brötchen?«, der zweite: »Haben Sie Apfelkuchen?«, ich frage: »Haben Sie Hobbys?« Vermutlich wird die Verkäuferin mich auch in der Muttersprache im ersten Moment nicht verstehen. Sie kennt zwar jedes einzelne Wort, hat aber etwas anderes erwartet.

Für Hörverstehensübungen im Fremdsprachenunterricht ergibt sich daraus die Konsequenz: Auch wenn jedes Wort im Text bekannt ist, sollte man die Schüler nicht 'kalt' an einen Hörtext schicken. Vor dem Hören sollte man:

1. klären, um welche Situation es sich handelt,
2. bekannten Wortschatz aktivieren,
3. das 'Weltwissen' der Schüler aktivieren und eine Hörerwartung aufbauen,
5. den Text vorentlasten, also unbekanntem Wortschatz einführen.

Die folgenden Übungen eignen sich zur Einstimmung und Vorentlastung:

a) Visuelle Impulse

Dies können Bilder oder Fotos sein, die eine ähnliche Situation darstellen, oder Lehrbuchillustrationen, die direkt zu dem Hörtext gehören. Diese kann man zum Beispiel fotokopieren, den Text durch Tipp-Ex entfernen und auf eine Overhead-Folie übertragen. Die Reihenfolge der Aufgaben könnte etwa so aussehen:

1. Bildbeschreibung
Wo ist das? Wer sind die Personen? Wie sehen sie aus? Was tun sie? etc.
2. Vermutungen anstellen (in der Mutter- oder Fremdsprache)
Was ist passiert? Warum sieht die Frau so böse aus? Warum ist der Polizist da? Was könnten die Leute sagen?
3. einen möglichen Dialog schreiben oder spielen

Bildergeschichten bieten weitere Möglichkeiten. Die Schüler könnten zum Beispiel die ungeordneten Bilder (Bildsalat) in eine mögliche Reihenfolge bringen und ihre Geschichte erzählen. Diese wird dann mit dem Hörtext verglichen.

b) Akustische Impulse

Auch Geräusche eignen sich zur Einstimmung. Die Schüler versuchen, diese Geräusche zu identifizieren, spekulieren, wo man das hören könnte, erfinden vielleicht eine Geschichte dazu etc.

c) Verbale Impulse

Der Lehrer gibt Schlüsselwörter oder Sätze vor. Die Schüler versuchen, eine Geschichte daraus zu entwickeln. Diese Übung eignet sich gut für Gruppenarbeit.

d) Vorbesprechung/Assoziogramm

Der Lehrer gibt die Situation vor. Anhand von Leitfragen wird Wortschatz zu dieser Situation gesammelt. Dabei kann ein Assoziogramm entstehen, z.B.: 'Wir gehen heute in den Supermarkt. Was kann man dort kaufen? Was für Leute findet man in einem Supermarkt? Was sagt ein Kunde? Was sagt eine Verkäuferin?' etc.

e) Satzkarten

Die Schüler erhalten Satzkarten, die sie provisorisch in eine Reihenfolge bringen.

f) Zuordnung von Text und Bild

Die Schüler erhalten die Sprechblasentexte zu einem Comic und ordnen sie provisorisch den Bildern zu.

g) Phonetische Vorentlastung

Schwierige Worte können schon vor dem Hören des Textes vor- und nachgesprochen werden.

1.4.2. Aufgaben während des Hörens

Aufgaben, die während des Hörens gemacht werden sollen, dürfen nicht zu umfangreich sein und zu viel Zeit erfordern. Gerade in der Anfangsphase ist gleichzeitiges Hören und Schreiben sehr schwierig für die Schüler und sollte sich auf einzelne Worte oder Zahlen beschränken. Stattdessen können die Schüler zum Beispiel

- eine Wegbeschreibung auf einem Stadtplan verfolgen und ankreuzen oder sagen, wo sie angekommen sind;
- Bilder in die richtige Reihenfolge sortieren;
- Bilder und Wort- oder Satzkarten zuordnen;
- Bilder und Worte oder Sätze durch Linien verbinden;
- aus einer Reihe von Bildern diejenigen ankreuzen, die im Text genannt werden;
- von mehreren Antworten die richtige ankreuzen;
- Anweisungen (z.B. eine Gymnastikübung) ausführen.

1.4.2.1. Intensives und extensives Hören

Man unterscheidet bei Hörverstehensübungen zwischen *intensivem Hören* und *extensivem Hören*. Beim intensiven Hören muss der Schüler alle Informationen verstehen. Aufgaben zum intensiven Hören wären zum Beispiel:

- eine Wegbeschreibung verfolgen;
- Zahlenbingo;
- Zahlenlotto;
- Zahlenbilder.

Beim *extensiven Hören* muss nicht alles verstanden werden. Auch dies entspricht in vielen Fällen der Realität. Viele Informationen, die wir erhalten, sind für uns unwichtig oder uninteressant. Wir hören mit einem bestimmten *Hörinteresse*. Wenn wir zum Beispiel am Samstagnachmittag einen Ausflug machen wollen, interessiert uns am Wetterbericht besonders dieser Tag. Die anderen Tage ignorieren wir. Um *zielgerichtet* zu hören, müssen die Schüler also schon vor dem Hören wissen, nach welchen Informationen sie suchen sollen.

Beim extensiven Hören unterscheidet man zwischen dem *selektiven Hören* und dem *globalen Hören*. Beim selektiven Hören konzentrieren wir uns nur auf eine bestimmte Information. Beim globalen Hören versuchen wir, die zentrale Aussage des Textes, das Wichtigste, zu erfassen.

Die verschiedenen Hörstile schließen einander nicht aus. Man kann den gleichen Hörtext mehrfach vorspielen und verschiedene Aufgaben geben. Nehmen wir als Beispiel ein Telefongespräch zwischen zwei Kindern.

1. Hören => Globalverstehen
Warum ruft Dieter Anna an? > Er will sie zu seinem Geburtstag einladen.
2. Hören => selektives Hören
An welchem Tag ist die Geburtstagsparty? > Montag
Um wieviel Uhr ist sie? > 15.30.
3. Hören => intensives Hören
Dieter beschreibt Anna, wie sie zu seinem Haus findet. Zeichne den Weg auf dem Stadtplan ein.

Zur Entwicklung von Hörstrategien ist es wichtig, alle Hörstile zu trainieren, da sie für Realsituationen relevant sein können. Wenn wir immer darauf bestehen, dass die Schüler alles verstehen, werden sie leicht entmutigt, sobald sie auf die erste Schwierigkeit stoßen. Auch lässt es sich in der Realsituation nicht vermeiden, dass das eine oder andere Wort unbekannt ist. Man sollte also auch Texte verwenden, die auch einige unbekannte Wörter enthalten. Nur so können die Schüler die Fähigkeit trainieren, Bedeutungen aus dem Kontext zu erschließen.

1.5. Hören - mit oder ohne Text?

Ob wir die Kinder einen Text mitlesen lassen oder nicht, kommt darauf an, ob wir ihr Hörverstehen oder ihre Aussprache und das laute Lesen trainieren wollen.

Hörverstehen kann nur durch Hören trainiert werden. Man sollte den Kindern also nicht den Text zum Mitlesen geben. Lieber sollte man Hörtexte *mehrmals* abspielen oder vorlesen.

Gerade in den Anfangsjahren kann beim Mitlesen noch eine weitere Schwierigkeit hinzukommen: Die Kinder kommen beim Mitlesen mit der Geschwindigkeit nicht mit. Das Mitlesen kann also auch stören oder verwirren.

1.6. Hören - den ganzen Text oder in Abschnitten?

Ob wir einen Text ganz oder in Abschnitten vorspielen, hängt von verschiedenen Faktoren ab, zum Beispiel von der Länge des Textes und der Konzentrationsfähigkeit der Schüler.

Den ganzen Text zu hören, hat den Vorteil, dass die Schüler sich in die Situation einhören können. Auch entspricht es realen Kommunikationssituationen.

Längere Texte kann man auch unterbrechen. Das verhindert, dass zum Beispiel schwächere Schüler nicht aufgeben und den Anschluss an den Text verlieren. Man kann bereits Gehörtes zusammentragen: »Was habt ihr bis jetzt verstanden?« und den nächsten Schritt antizipieren: »Was glaubt ihr, was passiert als nächstes?«

Da brauchen wir etwas Mut, um uns vor dem Lesen klar zu machen:

- was wir von diesem Text erwarten können
- was wir schon über das Thema wissen
- welches Ziel wir beim Lesen haben
- wie viel Arbeit/Zeit wir in die Lektüre dieses Textes stecken wollen.

Und dann brauchen wir noch etwas Mut, um unser so gefundenes eigenes Leseinteresse auch gegen den Text durchzusetzen, so wie der selbstbewusste Zeitungsleser, der auf Seite 175 beschrieben wurde.

Übrigens gilt das alles nicht nur für das Lesen. Sehen Sie nur mal, wie Eduard Emsig beim Hören vorgeht:

Der Zuhörer

„Hörst du da hin?“ Else Emsig ist mit dem neuen Versandhauskatalog unterm Arm in die Küche gekommen, zeigt mit dem Daumen auf das Radio und sieht fragend ihren Mann an, der am Küchentisch sitzt und leicht abwesend ‚aus der Wäsche guckt‘. Eduard Emsig hebt sofort abwehrend die Hand. „Gleich kommen die Lottozahlen.“ – Aber das stimmt nicht: Der Nachrichtensprecher fängt jetzt an, Fußballergebnisse und anderes vom Sport zu verlesen. Da legt Frau Emsig den Katalog auf den Tisch und sagt: „Ich hab mal geguckt wegen ‚ner neuen Waschmaschine ...‘. Herr Emsig hört mit einem Ohr den Ergebnissen von Elses Waschmaschinen-Recherchen zu. Ein Ohr reicht da, weil das meiste sowieso zum anderen gleich wieder ‚raus geht. Allerdings nur in dünnem Strahl. Mit dem an-

deren Ohr überwacht er nämlich gleichzeitig den Fortgang der Rundfunk-Nachrichten. Deswegen platzt er auch mitten in ein Kurzreferat seiner Frau über umweltschonende Sparwaschgänge: „Ha! St. Pauli gegen Bayern-München: drei zu null!“ und fasst sich an die Stirn. Else macht eine wegwerfende Handbewegung und geht jetzt zum Thema ‚Preisvergleich‘ über. Im Radio kommt der Wetterbericht. Plötzlich legt sich Emsigs Stirn in tausend Falten. „Eins acht?!“, er greift nach dem Katalog und dreht ihn zu sich um, „für ‚ne stinknormale ...?“ Else holt tief Luft und will ... Aber Eduard legt einen Zeigefinger an den Mund, und mit der anderen Hand winkt er heftig ab: Im Radio werden die Lottozahlen verkündet. Ohne Gewähr. Danach ist das Waschmaschinen-Projekt erst einmal gestorben.

Also auch Hörtexten gegenüber, und auch fremdsprachigen, sollten Sie sich mutig durchsetzen, und Sie sollten ihnen nur die Aufmerksamkeit schenken, die Ihrem Hör-Interesse entspricht. Ein Problem ist allerdings die Flüchtigkeit von Hörtexten: Sie vergehen, während man sie hört. Manche sogar unwiederbringlich. In diesen Fällen sind Sie darauf aufgewiesen, unmittelbar über die angemessene Intensität Ihres Zuhörens zu entscheiden: Falls Sie nämlich im Nachhinein entscheiden, sich doch stärker dem Text zuzuwenden, weil Sie nun doch mehr Informationen entnehmen möchten, als Sie ursprünglich vorhatten, dann ist es für das bereits Gehörte zu spät. Deswegen auch zieht Eduard Emsig die Radiostimme der seiner lieben Frau vor: Seine Frau kann er hinterher nochmal fragen, ein nicht gehörter Radiotext wäre endgültig verflogen.

Aber zum Glück gibt es auch Hörtexte „in Dosen“. Auf der Tonkassette zu diesem Lehrwerk zum Beispiel ist alles gut konserviert, damit Ihnen das Gehörte nicht entwindet, und Sie können nach Herzenslust hin und her spulen.

Die obige Tabelle der Lesearten gilt auch sinngemäß für das Hören:

| Textsorte | Hörinteresse | Hörart | Lerntipp |
|--------------------|----------------------------------|----------------------|------------------|
| z.B. Vorträge usw. | Worum geht's? | orientierendes Hören | Kap. 9.2, S. 101 |
| z.B. Radioberichte | Was ist das Wesentliche? | kursorisches Hören | Kap. 2.3, S. 39 |
| z.B. Ansagen usw. | Wann kommt, was ich wissen will? | selektives Hören | Kap 3.2, S. 44 |
| z.B. Heiratsantrag | Ganz genau zuhören! | totales Hören | Kap. 4.1, S. 51 |

2. Sprechen als kommunikative Fertigkeit

2.1. Stellenwert des Sprechens im Fremdsprachenunterricht

Gerade im frühen Fremdsprachenunterricht sollen die Kinder Sprache weniger als grammatisches Regelsystem (wie im traditionellen Sprachunterricht), sondern in ihrer kommunikativen Funktion kennen lernen. Es geht in erster Linie darum, sich in alltäglichen Situationen verständigen zu können. Der Anteil der "face-to-face"-Gespräche an der Gesamtkommunikation beträgt mehr als 90% (vgl. Neuf-Münkel 1991, 12f.). In dieser Altersgruppe ist er sicher noch höher. Neben dem Hörverstehen sollte deshalb im Unterricht (nicht nur) der Primarstufe vor allem die Entwicklung der Sprechfertigkeit im Vordergrund stehen.

Trotz dieses hohen Stellenwerts des Sprechens wird die wirkliche mündliche Kommunikation in der Realität jedoch oft vernachlässigt. Das Sprechen im Fremdsprachenunterricht reduziert sich oft auf eine Mittlerfertigkeit, d.h. es wird gesprochen, um sich einzelne sprachliche Elemente (Wortschatz, Grammatik usw.) anzueignen und zu festigen. Dem Sprechen als Ziel-fertigkeit, also als Kommunikation im eigentlichen Sinne, wird jedoch meist zu wenig Zeit eingeräumt. Dahinter stehen mehrere Faktoren. Sicher spielen äußere Bedingungen (z.B. Klassenstärke, Zeit, akustische Qualität der Räume etc.) eine große Rolle. Oft steht aber auch die falsche Vorstellung dahinter, dass sich die Fähigkeit, mündlich zu kommunizieren, quasi nebenbei ergibt, wenn Wortschatz, Phonetik und Grammatik entsprechend geübt worden sind. In der Realität sieht es jedoch oft anders aus: Viele Lerner haben - auch bei guten Wortschatz- und Grammatikkenntnissen - Schwierigkeiten, sich in Realsituationen spontan und flüssig verständlich zu machen. Das Sprechen muss also gezielt geübt werden - und zwar im Gespräch.

2.2. Sprechen aus linguistischer und lerntheoretischer Sicht

Übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Kommunikationsfähigkeit. Seit den 60er Jahren hat sich unter dem Einfluss der Pragmalinguistik ein erweitertes Konzept von Kommunikation etabliert: Sprache wird als eine Form sozialen Handelns begriffen, und jeder "Sprechakt" (Sprachhandlung) verfolgt - wie jedes andere Handeln - eine bestimmte Absicht. Solche Absichten können zum Beispiel sein:

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

Eine bestimmte Sprechintention effektiv umzusetzen, erfordert mehr als nur Kenntnisse in Wortschatz, Grammatik und Phonetik. Der Sprecher muss seine Redemittel (also Wortschatz und Strukturen) der Sprechsituation und dem Adressaten (Gesprächspartner) anpassen, um die gewünschte Wirkung zu erzielen. Einfacher formuliert: Einem Freund gegenüber werde ich mich anders ausdrücken als einem Fremden, einem Erwachsenen gegenüber anders als einem Kind, in einem Geschäft anders als am familiären Mittagstisch.

Aus psycholinguistischer Sicht zerfällt also eine Sprechhandlung grob gesehen in zwei Phasen:

- a) In einer "inneren Etappe" plane ich meine Äußerung und entwerfe ein Redekonzept anhand von Fragen wie:
 - Welche Inhalte will ich vermitteln, was will ich bewirken?
 - Wer ist mein Gesprächspartner und in welcher Beziehung stehen wir zueinander?
 - Welche Redemittel passen in dieser Situation und zu diesem Gesprächspartner?
 - Wie formuliere ich meine Äußerung?
 - Wie kann ich Wissenslücken (z.B. mangelnden Wortschatz) kompensieren?
- b) In einer "äußeren Etappe" setze ich die Äußerung (unter Einsatz meiner phonetisch-intonatorischen Fähigkeiten und oft unter Einbeziehung von Körpersprache) sprachlich um.

Wichtig für den Fremdsprachenunterricht ist dabei auch die Tatsache, dass ein Sprecher seine Sätze normalerweise nicht mühsam aus Einzelwörtern zusammensetzt, sondern aus sogenannten Phrasen aufbaut. Bei der Schulung des Sprechens sollte also auch der Fremdsprachenlerner bewusst angeleitet werden, nicht in Einzelwörtern zu denken, sondern auf solche fertigen "Bausteine" zurückzugreifen, z.B. "gestern Abend", "ich hätte gern", "meine kleine Schwester" etc.

2.3. Lernziele

Übergeordnetes Lernziel des Sprechunterrichts ist ein "verständliches, flüssiges, spontanes (freies) Sprechen, das nicht unbedingt fehlerfrei sein muß, aber Korrektheit anstrebt" (Neuf-Münkel/Roland 1994,37). Ein solches Sprechen ist, wie das obige Kapitel zeigt, ein komplexer Prozess, besonders für den fremdsprachigen Sprecher. Diese Fertigkeit muss langsam und systematisch durch Training einzelner Teilaspekte aufgebaut werden. Neuf-Münkel/Roland (1991,53) fassen die Teilziele im Bereich des Sprechens folgendermaßen zusammen:

"Der Sprecher soll

- seine Aussprache wenigstens soweit entwickeln, daß der Hörer die gesprochenen Worte und Sätze "identifizieren" kann.
- die Wörter zur Verfügung haben, die er in der jeweiligen Gesprächssituation benötigt, um seine Redeabsicht zu realisieren. [...]
- die für seine Redeabsichten wichtigen Redemittel richtig einsetzen können (bzw. die Redeabsichten des Gesprächspartners mit Hilfe von Redemitteln erkennen können).
- die grammatischen Regeln anwenden, die für das Verstehen mündlicher Äußerung notwendig sind.
- Einzelsätze im Zusammenhang mit Texten sehen: d.h., wenn er selbst spricht, zwischen seinen Sätzen einen Zusammenhang herstellen; wenn es Dialog mit kurzen Äußerungen sind: seine Antworten auf die Äußerungen des Partners beziehen.
- Gegenüber dem Gesprächspartner die richtige "Sprachebene", das richtige "Sprachregister", wählen.
- berücksichtigen, daß Sprechen ein zeitabhängiger Prozeß ist. Sowohl zu schnelles als auch zu langsames Sprechen stört den Kommunikationsprozeß.

2.4. Konsequenzen für die Unterrichtsinhalte

Aus dem oben beschriebenen Verständnis von Kommunikation und den damit verbundenen Lernzielen ergeben sich methodische und didaktische Konsequenzen:

- Im Mittelpunkt steht die gesprochene Sprache, nicht die Schriftsprache.
- Vokabular, aber auch Satzstrukturen, müssen 'authentisch', das heißt realistisch sein.
- Das dialogische Sprechen steht im Vordergrund.
- Oberstes Ziel ist Verständigung, nicht formale Korrektheit.
- Dies schließt auch eine gewisse Fehlertoleranz ein. Gerade beim spontanen Sprechen der Schüler sollten nicht alle Fehler pedantisch korrigiert werden, solange die Kommunikation funktioniert.
- Ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht geht nicht von der Grammatik, sondern von der Sprechsituation aus. Welche Sprechabsicht will ich verwirklichen und welche Redemittel benötige ich dazu? Wichtig sind dabei nicht nur einzelne Wörter, sondern vor allem auch Strukturen. Dazu zwei Beispiele:

Beispiel 1

Sprechsituation: Einkaufen/Im Geschäft
Sprechabsicht: einen Wunsch äußern
Redemittel: 'Einen/Eine/Ein ... , bitte'
(Strukturen) 'Ich möchte...'
'Ich hätte gern ...'
'Haben Sie ...'

Beispiel 2

Sprechsituation: Auf dem Spielplatz
Sprechabsicht: Spielkontakte aufnehmen
Redemittel: Was machst du/macht ihr denn da?
Darf/Kann ich mitspielen?
Wir spielen ...
Willst du mitspielen?
Hast du Lust zu ...

Der erste Schritt bei der Vorbereitung von Lehrbuchdialogen ist deshalb zu analysieren, welche Kommunikationssituation vorliegt und welche Redemittel (also Strukturen) eingeführt werden sollen.

Auch wenn ohne Lehrbuch gearbeitet wird, sollten natürlich nicht alle möglichen Redemittel zu einer bestimmten Kommunikationssituation auf einmal eingeführt werden. Sinnvoller ist es, im Laufe der Zeit die einzelnen Situationen noch einmal aufzugreifen, bekanntes Vokabular zu wiederholen und das Repertoire zu erweitern.

2.5. Unterrichtsverfahren - allgemeine Prinzipien

2.5.1. Handlungsorientierter Unterricht

Sprechen ist nicht nur Lernziel, sondern auch der Weg zu diesem Ziel. Mit anderen Worten: Die Sprechfertigkeit wird im Gespräch entwickelt. Die Schüler sollen die Sprache lernen, indem sie sie in sinnvollen Kontexten praktisch anwenden - nicht durch theoretische Erklärungen oder langweilige Drill- und Transformationsübungen. Daraus ergeben sich zwei Forderungen:

- Die Sprechanteile der Schüler im Unterricht sollten möglichst hoch sein.
- Alle Übungen sollten in einen sinnvollen Kontext eingebettet sein.
- Situationen und Wortschatz müssen der Erfahrungswelt und den Interessen dieser Altersgruppe angemessen sein, da sie nur so für die Schüler sinnvoll und motivierend sein können.

2.5.2. Authentizität der Sprache

Im weiteren Sinne ist mit Authentizität gemeint, dass eine Sprache gelehrt wird, die auch in einer echten Lebenssituation verwendet würde. Viele ältere Lehrwerktexte entsprechen dieser Forderung nicht. Die Lehrwerkdialoge sind um ein bestimmtes grammatisches Phänomen zentriert und wirken dadurch oft künstlich, wie zum Beispiel das folgende Gespräch:

- A: Wie heißt du?
B: Ich heiße Peter.
A: Hast du Geschwister?
B: Ja, ich *habe* drei Geschwister.
Sie heißen Alex, Susi und Andrea.

Geübt werden hier die Verbendungen. In einer realen Situation würde der Dialog wohl anders verlaufen, z.B. folgendermaßen:

- A: Wie heißt du denn?
B: Peter.
A: Hast du auch noch Geschwister?
B: Ja, drei.
A: Und wie heißen die?
B: Alex, Susi und Andrea.

Das verbreitete Prinzip, die Schüler immer in ganzen Sätzen antworten zu lassen, entspricht also nicht dem normalen Sprachverhalten und sollte auch im Unterricht nicht übertrieben werden.

2.5.3. Der Unterricht als reale Kommunikationssituation

Wirklich authentisch ist die Sprachverwendung erst dann, wenn der Schüler in einer realen Kommunikationssituation seine eigenen Sprechabsichten verwirklicht, also sagt, was er selber denkt, fühlt, mitteilen will. Dies ist auf dieser Stufe und in der künstlichen Situation des Klassenzimmers nur in sehr begrenztem Maße zu verwirklichen.

Trotzdem ergeben sich im Unterricht immer wieder Gelegenheiten zu authentischer Kommunikation, und der/die Lehrer/in sollte sich bemühen, die entsprechenden Redemittel bereitzustellen. Dazu gehören zum Beispiel Sprechabsichten wie 'sich begrüßen', 'sich entschuldigen', 'bitten' ('Darf ich mal ...'), 'danken', 'nachfragen' (Wie bitte? / Das habe ich nicht verstanden. / Kann ich mal was fragen?) etc.

Daneben lässt sich authentische Sprachverwendung auch in Spielen verwirklichen. Ausgehend von einem Bild könnte man zum Beispiel das folgende Ratespiel durchführen:

Ein Schüler denkt sich einen Gegenstand oder eine Person auf dem Bild. Die Klasse muss durch Fragen herausfinden, um welchen Gegenstand oder welche Person es sich handelt: 'Ist es oben?', 'Ist es groß?', 'Frisst es Gras?' etc.

2.6. Fertigkeitsstufen

Bis der Lerner die Fähigkeit entwickelt hat, frei und spontan in der Realsituation kommunizieren zu können, wird er mehrere Stufen der Sprechfertigkeit durchlaufen. In der didaktischen Literatur findet sich häufig die Unterscheidung in die folgenden drei Fertigkeitsstufen (vgl. z.B. Schreiter 1996, 65f.):

1. Stufe: variationsloses/imitierendes Sprechen (Reproduktion)

Hierbei handelt es sich um das wörtliche Wiederholen von Informationen. Inhalt und sprachliche Form werden dabei nicht verändert. Dies ist zum Beispiel der Fall beim Nachsprechen, lauten Vorlesen oder bei der Reproduktion von auswendig gelerntem Material.

2. Stufe: gelenkt-variierendes Sprechen (Rekonstruktion)

Hier wird der Text möglichst genau wiedergegeben, die Inhalte sind festgelegt, aber der Schüler ist freier in der Wahl des Ausdrucks. Er kann sich also sprachlich vom Wortlaut des Textes entfernen.

3. Stufe: freies Sprechen (Konstruktion)

Der Schüler bestimmt (zumindest teilweise) die Inhalte und die sprachliche Form seiner Äußerungen und muss sie auch selbständig strukturieren.

2.7. Übungstypologie

Entsprechend den verschiedenen Fertigkeitsstufen lassen sich verschiedene Übungstypen unterscheiden, die progressiv von imitatorischen Übungen über Aufgaben, die dem Lerner zumindest teilweise eine Transformationsleistung abverlangen, bis hin zu zur freien Äußerung fortschreiten. Die folgende Übungstypologie stützt sich auf die Klassifizierung von Neuner u.a., die weitgehend auch von Neuf-Münkel übernommen wurde. Die Beispiele wurden so weit es geht den Möglichkeiten der Primarstufe angepasst.

1. Vorbereitende Übungen

Bei diesen Übungen handelt es sich um rein reproduktive Aufgaben mit stark imitatorischem Charakter. Sie können sich auf den Aufbau von Wortschatz und Redemitteln und phonetischer Fähigkeiten beziehen, wie zum Beispiel:

- Sammeln von Wortschatz zu einem Thema (z.B. Assoziogramm, Wortigel),
- Nachsprechen,
- Rezitieren von Reimen und Gedichten,
- Singen von Liedern,
- Reproduzieren auswendig gelernter Dialoge.

2. Aufbauende Übungen

Diese Übungen fordern dem Lerner bereits eine gewisse produktive Leistung ab. Hierunter fallen Aufgaben wie

- das Rekonstruieren von (Modell)dialogen,
- das Variieren von (Modell)dialogen,
- Bildbeschreibungen/Bildinterpretation.

3. Strukturierende Übungen

Diese Übungen sollen den Lerner dazu befähigen, seine Rede selbständig zu strukturieren. Auf der Primarstufe wären zum Beispiel denkbar

- das Nacherzählen von Texten,
- die strukturierte Wiedergabe von Bildinhalten/Bilderserien,
- kurze Interviews.

4. Simulierende Übungen

Hier kann der Lerner innerhalb eines gegebenen Rahmens Inhalt und sprachliche Form seiner Äußerungen selbst bestimmen, wie zum Beispiel in Rollenspielen.

5. Übungen, die Kommunikation sind

Hier handelt es sich um authentische, reale Kommunikation, in denen der Lerner als er selber spricht, wie zum Beispiel in der sozialen Interaktion im Unterrichtsgeschehen (bitten, nachfragen, korrigieren).

Quellen/Empfohlene Literatur

- Bolte, Henning: "Fremde Zungenschläge." In: Fremdsprache Deutsch 14: Sprechen. Stuttgart: Klett 1/1996, 4-15
- Heyd, Gertraude: Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Tübingen 1997
- Heyd, Gertraude: Deutsch lehren. Frankfurt a.M. 1991
- Neuf-Münkel Gabriele/Roland, Regine: Fertigkeit Sprechen. Fernstudienbrief (Erprobungsfassung). München 1991/1994
- Schreiter, Ina: "Sprechen". In: Henrici, Gerd/Riemer, Claudia: Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 1996, 53-82

Fertigkeit SPRECHEN

FRAGENKATALOG

1. Haben Sie gern im Fremdsprachenunterricht gesprochen?
Warum ja/nein?
2. Warum weigern sich die Lernenden im Unterricht/in den realen Situationen in der Fremdsprache zu sprechen?
3. Haben Sie auch im Chor gesprochen? Wann?
4. In welchen Situationen hat der Lehrer und in welchen Situationen Sie / als Schüler / gesprochen?
5. Haben Sie im Fremdsprachenunterricht freies Sprechen geübt?
Wie?

SPRECHFERTIGKEIT IM KOMMUNIKATIVEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Der Begriff Sprechfertigkeit kommt aus dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der vier Übungsbereiche, die jedoch nicht voneinander zu trennen sind, unterscheidet: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben.

Der Begriff Fertigkeit impliziert gewissermaßen auch den Begriff Tätigkeit, das heißt es muß etwas getan bzw. es muß geübt werden (sei es eine Sportart, ein Geschicklichkeitsspiel, das Musizieren) um etwas zu beherrschen.

Üben - üben und nochmals üben! Das wäre doch wohl genau das, was wir im Fremdsprachenunterricht im genügenden Ausmaß praktizieren. Dieses Üben im Fremdsprachenunterricht bringt leider nur allzu oft nicht den zu erwartenden Erfolg. Häufig wird das Einüben grammatischer Strukturen (Grammatikdrills, Transformationsübungen) auf Grund scheinbarer Erfolge (leichte Abprüfbarkeit) der Sprachanwendung bzw. der natürlichen Sprachverwendung vorgezogen. Wir lernen jedoch eine Fremdsprache nicht , um später Aktivsätze ins Passiv zu transformieren, sondern um Kommunikation aufrechtzuerhalten und sicherzustellen.

Um Kommunikationsfähigkeit zu erreichen sind auch andere Fähigkeiten, wie das intuitive und diskursive Erfassen von gehörten Sinnzusammenhängen, der Gebrauch von angeeigneten Sprachmaterial in neuen Situationen, das Ergreifen von sprachlicher Initiative zum Beginnen oder auch Beenden eines Gesprächs, das Reagieren auf Partneräußerungen miteingeschlossen. All diese Fähigkeiten sind auch im Muttersprachenerwerb notwendig,- doch im Vergleich zum Unterricht ist im Muttersprachenerwerb das Ausmaß an Kommunikation überwältigend. Weder der Zeitfaktor von Hören und Sprechen noch die Tatsache des Klassenraums gegen die reale Welt können von einem noch so modernen Sprachunterricht ausgeglichen werden.

Das Postulat "Sprechen lernt man nur durch Sprechen" ist für uns Lehrer zu einfach, um akzeptiert zu werden. Sofort wird sich uns die Frage aufdrängen: "Na, und wie?" Die Antwort, die uns der kommunikative Fremdsprachenunterricht gibt, klingt ebenfalls einfach: "Die Lehrer sollen weniger unterrichten, sondern die Kommunikation organisieren."

Gezwungenermaßen lassen wir uns von Lehrplänen, die Grammatikstrukturen, Themen und Inhalte für einen bestimmten Zeitraum vorschreiben, einengen. Dabei stiehlt das Einüben von Grammatikstrukturen der natürlichen Sprachverwendung die Zeit: Üben und Kommunizieren sollen hier nicht gegenübergestellt werden. Aber Sprache nur als Übungsstoff zu sehen und zu meinen ich lerne jetzt etwas, um es später einmal zu gebrauchen, ist sicherlich falsch.

Mit anderen sprechen

Lexik und Grammatik reichen nicht!

Wenn Sie sich mit jemandem in der eigenen oder in einer Fremdsprache verständigen wollen, so reicht es nicht, dass Sie die treffenden Wörter finden, ihnen die grammatisch richtige Form geben, sie zu korrekten Sätzen verbinden und diese schließlich korrekt aussprechen. Sie werden wohl kaum zu Ihrem Vorgesetzten sagen: „He, bring mir mal das Buch von dort drüben!“ Genauso wenig werden Sie zu einem Kind sagen: „Könnten Sie mir bitte, wenn es Ihnen keine Umstände macht, das Buch von dort drüben herüberreichen“. Sie werden vermutlich unterschiedliche Wörter und Redewendungen wählen, je nachdem, ob Sie gerade mit Kindern oder mit Erwachsenen, Freunden oder Fremden, Untergebenen oder Vorgesetzten, Laien oder Experten sprechen. Weiter werden Sie Ihre Aussagen sicher mit einer bestimmten Gestik, Mimik und Intonation begleiten. Schließlich verlaufen viele Gespräche immer wieder auf ähnliche Weise. Das sind nicht nur Gespräche, die entstehen, wenn Sie z.B. um eine Auskunft bitten, etwas kaufen oder in der Sprechstunde eines Arztes sind. Auch wenn Sie einen Kollegen in der Pause treffen und mit ihm ein bisschen plaudern, in einer Besprechung sitzen oder an einer Diskussion teilnehmen, gilt eine Fülle von Regeln, an die Sie sich halten, wenn Sie nicht auffallen wollen, oder die Sie mit Absicht übertreten, wenn Sie etwas Bestimmtes erreichen wollen.

Einerseits können wir annehmen, dass es für die menschliche Kommunikation Grundprinzipien gibt, die überall auf der Erde gelten. Z.B. gibt es wohl in allen Gesellschaften Formen von Höflichkeit und Förmlichkeit. Andererseits sind die konkreten Konventionen für das sprachliche Verhalten, die Gesten, die Mimik und die Gesprächsabläufe von Sprache zu Sprache oder genauer von Kultur zu Kultur verschieden. Überall werden verschiedene Personen unterschiedlich angesprochen. Wie machen Sie es in Ihrer Muttersprache? Im Deutschen müssen Sie sich je nach Situation zwischen *du/ihr* und *Sie (+Titel/Namen)* entscheiden (vgl. Kap. 8.2, S. 94). Auch gibt es Normen dafür, wie Sie eine Frage, Bitte, Anweisung oder Kritik vorbringen oder Ihre Gedanken darstellen sollten. In Deutschland können Sie, ohne dass Sie deswegen unhöflich erscheinen, z.B. in einem Restaurant sagen: „Bringen Sie mir ein Schnitzel“, am Telefon nach dem Gruß und der Namensnennung können Sie sofort Ihr Anliegen

vorbringen und in einer Diskussion schon bei einer sehr kurzen Pause des Sprechers selbst zu sprechen beginnen (vgl. Lerntipp zum Sprecherwechsel 8.3, S. 97). Wenn Sie mündlich oder schriftlich Gedanken äußern, so schätzen Deutsche es im Allgemeinen positiv ein, wenn Sie strikt beim Thema bleiben und Ihre Äußerungen klar strukturieren.

„Wie redet der Deutsche man inn solchem fall?“

Diese Frage Martin Luthers von 1531 können wir leider nicht so einfach beantworten. Es gibt zu viele Regeln, und sie sind viel zu komplex. Selbst eine Auswahl zu treffen, ist schwer, da die Anwendung der Regeln regional, sozial und individuell unterschiedlich erfolgt und andererseits für Sie je nachdem, aus welchem Land Sie kommen, jeweils unterschiedliche Regeln vertraut bzw. unbekannt sein werden. So bleibt nur der Tipp: Seien Sie immer darauf vorbereitet, dass die mündliche Kommunikation in deutschsprachigen Ländern anders ablaufen kann, als Sie es von zu Hause gewohnt sind. Beobachten Sie: Was machen deutsche Muttersprachler? Wie reagieren sie? Welche Regeln könnten ihrem Verhalten zugrunde liegen? Sie können ein System von Umgangsformen erwarten, das, so wie Sie es auch kennen, auf dem Willen und der Notwendigkeit zur Kooperation beruht, doch dessen Formen sich von den Ihnen gewohnten möglicherweise erheblich unterscheiden können. Ist Ihnen etwas unverständlich, so fragen Sie bei einer passenden Gelegenheit jemanden, dem sie vertrauen.

„Viele Wege führen nach Rom“

Wie können Sie nun Ihr *Sprechen mit anderen* verbessern? Auch hier ist Beobachten kein schlechter Tipp: Achten Sie darauf, welche Wörter und Konstruktionen deutschsprachige Muttersprachler verwenden; halten Sie die interessantesten vielleicht in einem Notizbuch oder einer Kartei fest. Merken Sie sich, was Muttersprachler tun, wenn sie einmal in Schwierigkeiten sind. Denken Sie aber immer daran, dass Sie alles, was zur Kommunikation grundsätzlich nötig ist, schon von Ihrer Muttersprache her beherrschen:

- ~~Warum wiederholen Sie nicht, wenn Sie Deutsch sprechen Wörter und Sätze, um zu fragen, ob Sie sie richtig verstanden haben?~~

Habe ich Sie richtig verstanden, dass die sprachliche Kommunikation in allen Kulturen Gemeinsamkeiten aufweist?

- Warum bitten Sie nicht auch Ihren Gesprächspartner/Ihre Partnerin, das Wort bzw. den Satz zu wiederholen oder zu erklären? Zum Beispiel: *Könnten Sie den letzten Satz bitte wiederholen? Ich habe ihn nicht verstanden. Oder: Könnten Sie bitte erklären, was Sie mit XYZ meinen?*
- Warum umschreiben Sie nicht auch Wörter, die Ihnen fehlen, oder geben Sie Beispiele? *Ich brauche so etwas wie eine Decke, nur aus Plastik (Umschreibung für: Plane)*
- Warum benutzen Sie nicht auch Ersatzwörter wie z.B. „Dingsda“? Denken Sie auch daran, dass in vielen Bereichen, wie z.B. Technik und Wissenschaft Wörter international verwendet werden. So können Sie u.a. *Transformation, Agglomeration* sagen, obwohl es auf Deutsch auch *Veränderung* und *Anhäufung* gibt. Also benutzen Sie in diesen Bereichen das Ihnen bekannte internationale Wort.
- Warum fragen Sie nicht Ihren Gesprächspartner nach dem richtigen Wort? *Wie sagt man*

das auf Deutsch: Wenn ich jemandem sage: „Ja, ich will das bis morgen machen.“ (Antwort: etwas versprechen)

Warum benutzen Sie nicht andere, einfachere Konstruktionen, wenn Ihnen eine zu schwierig erscheint? *Ist es schwierig für Sie? für: Macht es Ihnen Umstände?*

Wichtig für Ihr Sprechen ist vor allen Dingen, dass Sie sprechen. Nehmen Sie deshalb jede Gelegenheit zu Gesprächen wahr. Haben Sie keine Angst vor Fehlern. Erstens: Ihr Gegenüber denkt mit und überhört dabei viele Fehler, da er oder sie Ihre Aussagen während des Verstehensprozesses automatisch korrigiert und damit richtig versteht. Zweitens: Denken Sie immer daran: Könnte er/sie sich mit Ihnen auf gleichem Niveau in Ihrer Muttersprache unterhalten?

Schließlich können Sie auch allein üben. Praktizieren Sie Aussprache und Intonation, indem Sie Texte auf einer Kassette laut nachsprechen. Üben Sie, frei zu sprechen: Sammeln Sie wichtige Wörter zu einem Thema. Halten Sie sich anschließend laut einen kleinen Vortrag (1-5 Min.). Dabei können Sie sich auch auf Kassette aufnehmen und kontrollieren, indem Sie anschließend die Aufnahme abhören.



„Du, ja, ich bins, der Falco ja was ich mache? Du, ich bin hier, ja genau!, bei Giovanni's was ich mache? Du, ich mach grade n paar Telefonate, weißte...“

3. Fertigkeit Lesen

Das Lesen spielt auf der Primarstufe im Vergleich zu den mündlichen Fertigkeiten Hören und Sprechen in der Regel eine nebengeordnete Rolle. Auf jeden Fall scheint weitgehende Einigkeit darüber zu bestehen, dass die mündlichen Fertigkeiten die Grundlage für die Erarbeitung und Beherrschung des Schriftbildes bilden, die schriftlichen Fertigkeiten (Lesen/Schreiben) gleichzeitig eine stützende Funktion bei der Festigung von Wortschatz und Strukturen haben.

Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang betrifft den Zeitpunkt der Einführung des Schriftbildes. Maier (1991, 208) empfiehlt die Schrift "beim Beginn der Fremdsprachenvermittlung im 1. Grundschuljahr etwa in der Hälfte des 2. Grundschuljahres" und bei Beginn in der 3. Grundschulklasse "nach etwa einem halben Jahr punktuell und behutsam einzuführen."

In Bezug auf die Entwicklung der Lesefertigkeit muss man unterscheiden zwischen der Fähigkeit, Wörter, Sätze und kurze Texte laut abzulesen, und dem stillen, verstehenden Lesen.

3.1. Das laute Lesen

3.1.1. Vorüberlegungen

Das laute Lesen ist ein komplexerer Prozess, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Oft muss man feststellen, dass die Schüler beim Vorlesen mehr phonetische Fehler machen als beim freien Sprechen. Was muss der Leser leisten, um einen Text angemessen vortragen zu können? Der Prozess des Lesens zerfällt in verschiedene Teilprozesse:

1. Der Leser setzt zunächst die Schriftzeichen in Laute um. Selbst in der Muttersprache ist oft zu beobachten, dass man schwierige Passagen halblaut mitliest, um sie besser verstehen zu können. Lesen und Ausspracheschulung hängen also eng zusammen.
2. Der Leser assoziiert dann die lautlich entschlüsselten Worte mit den entsprechenden Wortbedeutungen.
3. Die einzelnen Worte müssen nun in einen Sinnzusammenhang gebracht werden, um die Gesamtaussage eines Satzes zu verstehen. Auch Grammatikkenntnisse spielen hier eine Rolle. Um welches Tempus handelt es sich? Um welchen Fall? Handelt es sich um eine Frage oder eine Aussage?
4. Der einzelne Satz muss in den Kontext der umgebenden Sätze eingebettet werden.
5. Erst aus diesem Verständnis ergibt sich die korrekte Betonung und Satzmelodie. Die meisten Sätze lassen sich - je nach Kontext - auf verschiedene Art und Weise lesen, z.B.:

Was hast du gestern gemacht? - Ich war gestern einkaufen.
Ich gehe jetzt einkaufen. - Ich war gestern einkaufen.

3.1.2. Methodisch-didaktische Konsequenzen

Lautes Lesen ist also in vielfacher Hinsicht schwieriger und anspruchsvoller als das stille Lesen, da hier auch noch phonetische Kenntnisse produktiv umgesetzt werden müssen. Daraus ergeben sich als Forderungen:

1. Lesen muss gerade auf dieser Stufe eng verbunden sein mit der Vermittlung phonetischer Kenntnisse.
2. Das laute Lesen muss regelmäßig geübt werden. Dabei sollte besonders auf die korrekte Intonation Wert gelegt werden.
3. Ausgangspunkt sollte das wiedererkennende Lesen sein, d.h. es sollten zunächst nur Wörter, Sätze und kleine Texte gelesen werden, die den Schülern schon aus der mündlichen Arbeit phonetisch und inhaltlich bekannt sind. Später können auch unbekannte Sätze, die allerdings aus bekannten Wörtern bestehen sollten, hinzukommen.
4. Die Schüler müssen das, was sie vorlesen sollen, auch verstanden haben, und zwar nicht nur Wort für Wort, sondern von der Gesamtaussage her.

Maier (1991, 209f) empfiehlt ein 7-phases Vorgehen bei der Entwicklung der Lesefertigkeit, das vom Konkreten, d.h. Bildhaft-Anschaulichen, zum Abstrakten, d.h. dem reinen Schriftbild, fortschreitet:

1. Phase: Der Satz wird als "Bilderrätsel" präsentiert und als solches "gelesen".
2. Phase: Die Funktionswörter (z.B. Artikel, Verb) werden mit den bildlichen Darstellungen verbunden.
3. Phase: Unter die bildlichen Darstellungen werden die entsprechenden Wörter (in Druckschrift) geheftet, und der Satz wird von den Kindern gelesen.
4. Phase: Der Lehrer bildet den Satz mit Wortkarten. Die Kinder heften die Bilder unter den Wörtern an und lesen den Satz.
5. Phase: Der Satz erscheint nur noch als Schriftbild und wird als solches gelesen.
6. Phase: Die Kinder bilden selbständig Sätze aus Wortkarten.
7. Phase: Die Kinder lesen die Texte der Dialoge, wobei bei längeren Sätzen das Lesen durch "Einheitenspernung" erleichtert werden kann, das heißt, Wortgruppen werden als Sinneinheiten gekennzeichnet: z.B. "Letztes Wochenende / sind meine Familie und ich // mit dem Auto / aufs Land gefahren."

Bei allen Leseübungen sollte wohlgeachtet besonders auch auf Wortakzent, Intonation und Satzakzent geachtet werden. Es empfehlen sich verschiedene Phasen, wobei man vom still mitlesenden Hören über das Chorlesen zum individuellen Lesen vorgehen kann.

1. Der Lehrer liest einen Text vor, die Schüler lesen still mit.
2. Der Lehrer liest einzelne Sätze vor, die Schüler lesen den Satz nach.
3. Die Schüler lesen einen Text mit, den der Lehrer vorliest oder von der Kassette abspielt.
4. Die Schüler lesen individuell einzelne Sätze, z.B. reihum.
Bei dialogischen Texten empfiehlt sich natürlich das Lesen mit verteilten Rollen.

Das Problem bei bekannten Texten ist oft, dass die Schüler den Text gar nicht mehr lesen, sondern auswendig aufsagen. Um sicherzustellen, dass sie auch wirklich *lesen* können, bietet sich das folgende Spiel an: Der Lehrer fragt nach einzelnen Wörtern, z.B. 'Wie heißt das dritte Wort in der zweiten Zeile?' Der Schüler, der das Wort als erster gefunden und korrekt vorgelesen hat, fragt weiter: 'Wie heißt das sechste Wort in der fünften Zeile?' usw.

3.2. Das stille, verstehende Lesen

3.2.1. Vorüberlegungen

Es gibt verschiedene Arten, einen Text (still) zu lesen. Das hängt von der jeweiligen Leseintention ab. Ähnlich wie beim Hören unterscheidet man daher verschiedene *Lesestile*:

■ Das kursorische Lesen

Hier geht es nur darum, die wichtigsten Informationen zu erfassen.

■ Das totale Lesen

Hier will der Leser den Text vollständig erfassen, Wort für Wort und Satz für Satz.

■ Das selektive Lesen

Hier sucht der Leser nach bestimmten Informationen in einem Text.

Auf der Primarstufe wird sicher das totale Lesen überwiegen. Gleichzeitig sollten die Schüler jedoch auch vorsichtig daran gewöhnt werden, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen bzw. nach gesuchten Informationen Ausschau zu halten und irrelevante Informationen zu ignorieren, wie es beim kursorischen und selektiven Lesen angebracht ist. Es gilt also auch auf dieser Stufe schon, einige *Lesestrategien* zu fördern.

Wie auch beim Hörverstehen spielen Vorwissen und "Weltwissen", Leseerwartung und Leseziel eine große Rolle bei der Fähigkeit, Texte zu erschließen. Auch beim Lesen sollte man die Schüler daher nicht unvorbereitet an unbekannte Texte schicken, sondern Vorwissen und Weltwissen zum Thema aktivieren, bekannten Wortschatz wiederholen, eine Leseerwartung aufbauen und den Text vorentlasten! Oft bietet das Lehrbuch Bildmaterial zum Text, das eine ideale Grundlage zur Einstimmung und Vorentlastung bietet.

3.2.2. Übungstypologie

Die traditionelle Methode zur Überprüfung des Leseverstehens, nämlich die Beantwortung von Fragen zum Text, ist mit etlichen Problemen verbunden. Insbesondere sind gerade auf der Anfangsstufe folgende Probleme einzukalkulieren:

- Der Wortschatz der Schüler ist noch so begrenzt, dass die Antworten meist direkt aus dem Text abgeschrieben werden können oder müssen. Ob der Text wirklich verstanden wurde, ist ungewiss.
- Die Antworten sind zwar inhaltlich korrekt, aber sprachlich fehlerhaft. Viele Lehrer scheuen sich, eine grammatisch inkorrekte Antwort zu akzeptieren. Dazu ein Beispiel:

Textvorlage: 'Ich heiße Maria. Ich bin elf Jahre alt und habe zwei
Brüder...'
Frage: Hat Maria Geschwister?
*mögliche (fehler-
hafte) Antwort:* Ja, sie habe zwei Brüder.

Will man den Gebrauch der Muttersprache vermeiden, so bieten sich vier Gruppen von Übungstypen zur Überprüfung des Leseverstehens im Anfangsunterricht an:

■ **Zuordnungsaufgaben**

- Zuordnung von Bild und Satz/Text,
- Zuordnung von Satzteilen,
- Zuordnung von Satz und Satz (z.B. Frage und Antwort),
- Zuordnung von Textteilen (z.B. Textpuzzle),
- Kontextualisierung von Aussagen ('Wer könnte das sagen?'/ 'Wo könnte man das hören?').

■ **Ergnzungsaufgaben**

- Lückentext (mit oder ohne Worthilfen),
- Vervollständigen von Satzanfängen (mit oder ohne Lösungshilfen),
- Ergänzen von Vokalen, die in einem Wort, Satz oder Text gelöscht wurden.

■ **Auersprachliche Handlungen**

- Visuelles Diktat,
- Verfolgen einer Wegbeschreibung/Einzeichnen eines Weges
- Ausführen einer Bastelanleitung
- Markieren von Wort- oder Satzgrenzen,
- Ankreuzen (z.B. 'Richtig' oder 'Falsch').

■ **Reproduktive/Produktive Aufgabenstellungen,**

- Ausfllen von Rastern oder Tabellen,
- Beantworten von Fragen zum Text,
- Korrektur falscher Aussagen zu einem Text.

3.3.2.1. Übungen auf der Wort- und Satzebene

Hier bieten sich verschiedene Übungsformen an, die bereits im Zusammenhang mit der Wortschatzarbeit oder dem Hörverstehen behandelt wurden, z.B.:

- Zuordnung von Bild- und Wort- oder Satzkarten
- Die Schüler erhalten ein Bild und 3-4 verschiedene Sätze. Sie kreuzen an, welcher der Sätze zu dem Bild passt.
- Die Schüler erhalten ein Bild und mehrere Aussagen zu dem Bild. Sie kreuzen an, ob die Sätze richtig oder falsch sind.
- Die Schüler erhalten eine Liste von Fragen und eine Liste von Antworten in unterschiedlicher Reihenfolge. Sie verbinden die zusammengehörigen Fragen und Antworten.

- Wortsalat: Die Schüler erhalten einzelne Wörter und müssen sie zu einem Satz ordnen.
- Schlangensätze: Die Schüler erhalten einen Schlangensatz (in Großbuchstaben) und müssen die einzelnen Wörter voneinander trennen.

AMSONNTAGFAHREICHZUMEINEROMA.

Lösung: Am Sonntag fahre ich zu meiner Oma.

3.2.2.2. Übungen auf der Textebene

Um das reine Textverständnis zu überprüfen, bieten sich folgende Methoden an:

- Die Schüler erhalten eine Reihe von Aussagen zum Text, die sie als richtig oder falsch kennzeichnen.

Textvorlage: 'Ich heiße Maria. Ich bin elf Jahre alt und habe zwei Brüder. Ich wohne in einem großen Einfamilienhaus. Meine Brüder teilen ein Zimmer, aber ich schlafe allein.'

Aufgabe: Sind diese Sätze richtig (R) oder falsch (F)?
a Maria hat keine Geschwister. F
b Marias Familie wohnt in einer Wohnung. F
c Maria hat ein eigenes Zimmer. R

- Die Schüler füllen ein Raster mit den gesuchten Informationen aus.

Name:

Alter:

Geschwister:

- Die Schüler erhalten einen Paralleltext, der inhaltliche Fehler enthält. Sie unterstreichen diese Fehler und/oder verbessern sie.

Auch bei der Entwicklung des Leseverstehens sollte man nach spielerischen Übungsformen suchen, die die Rätselfreude der Kinder stimulieren und/oder mit praktischen Aktivitäten verbunden sind. Hier ein paar Beispiele:

- Die Schüler erhalten eine Wegbeschreibung (z.B. zu einem verborgenen Schatz) und eine Karte. Sie zeichnen den Weg auf der Karte ein.
- Textpuzzle: Die Schüler erhalten verschiedene Sätze aus einem Dialog und ordnen sie zu einem Gespräch.
- Textpuzzle: Die Schüler erhalten Teile einer Geschichte und ordnen sie in der korrekten Reihenfolge. Diese Art von Übung kann in einen realistischen Kontext eingebettet werden: 'Hans hat einen Brief bekommen, aber sein Hund hat ihn zerrissen. Kannst du die Teile ordnen?'
- Lückentexte mit Worthilfen: Die Schüler ordnen eine Reihe vorgegebener Wörter in einen Lückentext ein.
- Lückentexte ohne Worthilfen: Ein Brief wird durch einen Tintenklecks teilweise unleserlich gemacht. Die Schüler lesen den Brief vor und ergänzen dabei die fehlenden Worte. Diese Übung eignet sich sehr gut, um die Schüler auf das Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext vorzubereiten.

Ein Tipp am Rande: Bei den Lückentexten empfiehlt es sich, die Schüler den vollständigen Text aufschreiben zu lassen. Sie üben damit neben dem Leseverstehen auch noch das Schreiben. Außerdem lassen sich so die Arbeitsblätter wiederverwenden.

Darüber hinaus gibt es unzählige Übungsbeispiele aus dem muttersprachlichen Unterricht oder Rätselaufgaben aus Kinderzeitschriften etc., die sich für den Fremdsprachenunterricht adaptieren lassen.

Quellen/Empfohlene Literatur

- Doyé, Peter. Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.
Berlin u. München: Langenscheidt 1988
- Henrici, G./Riemer, C. (Hrsg.). Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als
Fremdsprache. Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1996, S. 83-97
- Heyd, Gertraude. Deutsch lehren. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1991
- Maier, W.: Fremdsprachen in der Grundschule. Berlin u. München: Langenscheidt 1991

Lesestrategien
nach Bimmel 1990

1. Auf der Textebene

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

2. Auf der Satzebene

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

3. Auf der Wortebene

- Ausnutzung sogenannter cognates (Wörter der Fremdsprache, die dem muttersprachlichen Wort ähnlich sind) und Internationalismen
- Wortbildungsregularitäten
- Ausnutzung des Kontextes (wobei auch Konnektoren eine Rolle spielen können)

1/11/15

Leseverstehen
Methodisch-didaktische Vorüberlegungen

1. Welche Lehr- und Lernziele werden angestrebt?
2. Welches Vorwissen benötigen die Schüler für das Verständnis des Textes?
 - sprachlich (um den Text zu verstehen; um über den Text zu sprechen)
 - inhaltlich (in Bezug auf die Thematik des Textes/kulturspezifisches Hintergrundwissen)
 - im Umgang mit dieser spezifischen Textsorte/Gattung oder mit Texten im Allgemeinen
3. Über welches Vorwissen verfügen die Schüler bereits und wie lässt sich dieses Vorwissen aktivieren?
4. Wie lassen sich die Schüler motivieren/aktivieren?
 - Gibt es Anknüpfungsmöglichkeiten an die Erfahrungswelt der Schüler?
 - Bietet der Text einen persönlich-subjektiven Einstieg?
 - Bietet der Text Möglichkeiten zu selbstentdeckendem Lernen?
 - Bietet der Text Möglichkeiten, die Lektüre durch Antizipationsphasen zu unterbrechen?
5. Welche Verstehenstiefe bzw. welcher Grad der Auseinandersetzung mit dem Text soll erreicht werden?
6. Welche Möglichkeiten ergeben sich, die durch die Lektüre des Textes die neu erworbenen Kenntnisse produktiv und kreativ anzuwenden?

4. Fertigkeit Schreiben

4.1. Funktionen des Schreibens im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe

Im Unterricht der Primarstufe sollte zwar das Sprechen im Vordergrund stehen. Dennoch wäre es nicht sinnvoll, vollständig auf das Schreiben zu verzichten, und zwar aus mehreren Gründen:

- Schreibübungen tragen zur Festigung von Wortschatz und Grammatik bei. Das geschriebene Wort (also das Visuelle) wie auch der Schreibprozess selbst (das Graphomotorische) sind eine wichtige Gedächtnisstütze.
- Das Schreiben ermöglicht viele Übungsformen, bei denen jeder Schüler individuell und seinem eigenen Lerntempo entsprechend mit den gelernten Wörtern und grammatischen Formen arbeiten kann.
- Hausaufgaben werden oft schriftlich ausgeführt.
- Die schriftlichen Arbeiten der Schüler vermitteln dem/der LehrerIn unter Umständen ein akkurateres Bild vom Sprachstand jedes einzelnen Schülers als die gesprochenen Äußerungen.
- Das Schreiben ermöglicht im Schulbereich eine der wenigen Formen wirklich authentischer Kommunikation in der Fremdsprache. Man denke zum Beispiel an Briefpartnerschaften.
- Die meisten Kinder haben ein natürliches Bedürfnis, die Technik des Schreibens, die sie gerade in der Muttersprache erlernt haben, auch in der fremden Sprache anzuwenden.
- Die Anwendung der neuen Sprache und der kreative Umgang mit ihr bringen erste Erfolgserlebnisse und tragen zur Motivation der Schüler bei.

4.2. Ziele des Schreibunterrichts und Fertigkeitsstufen

Die Fertigkeit Schreiben im eigentlichen Sinne bezeichnet die Fähigkeit, Informationen an einen Kommunikationspartner (also Leser) in schriftlicher Form weiterzugeben. Dies ist ein komplexer Prozess, der nicht nur Kenntnisse in Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik erfordert, sondern auch die Fähigkeit, Inhalte adressatenbezogen und textsortenspezifisch zu strukturieren und formulieren. Ein Brief an einen deutschen Brieffreund wird zum Beispiel anders aussehen als eine Informationsbroschüre über die Heimatstadt oder eine Gebrauchsanweisung für ein technisches Gerät.

Im Primarbereich werden sich die oben beschriebenen Ziele sicher nur ansatzweise und über verschiedene Vorstufen erfüllen lassen. Bohn unterscheidet zwischen den folgenden Formen des Schreibens:

- das reproduktive Schreiben, bei dem der Inhalt und die Form des Geschriebenen vorgegeben sind. Hierzu gehören z.B. das Abschreiben oder auch das Diktat.
- das reproduktiv-produktive Schreiben. Hier ist der Inhalt zwar vorgegeben, muss aber häufig vom Schreibenden umformuliert werden, wie zum Beispiel beim Beantworten von Fragen zu einem Text oder einer Nacherzählung.
- das produktive/freie Schreiben. Hier formuliert der Schreibende selbstständig einen Text, wie z.B. einen Brief, eine Geschichte oder ein Gedicht.

Wichtig ist, dass auch Schreibübungen in einen kommunikativen Kontext eingebettet sind, dass also nicht isolierte und zusammenhanglose Wörter und Sätze reproduziert werden. Schreibenanlässe, die wenige Kenntnisse erfordern, gibt es auch in der Realität genug. Man denke nur an das Erstellen einer Einkaufsliste (siehe 4.3.3.).

4.3. Praktische Hinweise und Anregungen zum Schreibunterricht auf der Primarstufe

4.3.1. Rechtschreibung

4.3.1.1. Allgemeine Vorüberlegungen

Gerade in der Anfangsphase des Schreibens auf der Primarstufe sollte auch der Rechtschreibung Aufmerksamkeit geschenkt werden. In diesem Bereich ergeben sich Überschneidungen mit dem Leseunterricht und der Ausspracheschulung, da es hier um die korrekte Zuordnung von Laut (Phonem) und Schriftzeichen (Graphem) geht. In diesem Zusammenhang sollte auch das deutsche Alphabet eingeübt werden, dessen Kenntnis Voraussetzung für viele Aktivitäten und Rechtschreibspiele ist.

Bei der Vermittlung der Rechtschreibung gibt es im Prinzip zwei mögliche Vorgehensweisen:

- a) Die Wörter werden ganzheitlich gelernt, d.h. jedes Wort wird einzeln, als Ganzes und ohne Rückgriff auf Rechtschreibregeln geübt.
- b) Die Schreibung einzelner Laute wird geübt, die Wörter werden also anhand von Regeln aus verschiedenen Lauten zusammengesetzt.

Die erste Methode empfiehlt sich sicher bei häufig vorkommenden Wörtern (Artikeln, Konjunktionen etc.) sowie bei Wörtern, deren Lautung verschiedene Schreibweisen zulassen würde. 'Vater' könnte theoretisch von der Lautung her auch 'Fater' oder 'Faater' geschrieben werden. Die Konvention lässt aber nur 'Vater' zu. Insbesondere in der Anfangsphase wird man die wenigen neuen Wörter zunächst als Ganzes üben.

Auf die Dauer ist jedoch ein vollständiger Verzicht auf Rechtschreibregeln unökonomisch. Diese Regeln sollten nach Möglichkeit von den Kindern selbst anhand bereits bekannter Wörter gefunden werden. So können zum Beispiel Wörter mit einem bestimmten Laut (z.B. ü, ei) gesammelt und deren Schreibung verglichen werden. Auch das auf- bzw. abbauende Erlesen von Wörtern (ein - kein - kein/Beine - Bein - ein - ei) kann elementare Rechtschreibregeln verdeutlichen.

4.3.1.2. Lernstrategien

Das Abschreiben von Wörtern hat als Übungsform durchaus seine Berechtigung. Durch die Beteiligung des Motorischen gräbt sich die Rechtschreibung langsam ins Gedächtnis ein. Nur abzuschreiben ist aber auf die Dauer weder effektiv, noch besonders motivierend. Die Kinder sollten schon früh daran gewöhnt werden, die Buchstabenfolge aus dem Gedächtnis zu rekonstruieren, z.B. durch die Abdeckmethode, durch Partnerdiktate oder mit Hilfe einer Lernkartei. Jeder Schüler erhält einen 'Karteikasten' (z.B. einen Karton), der in zwei Fächer geteilt wird: eines für Wörter, die noch geübt werden müssen, und eines für Wörter, die schon beherrscht werden. Mit Hilfe von Bildkarten, die auf der Rückseite beschriftet sind, kann jedes Kind für sich allein und in seinem eigenen Lerntempo eine Anzahl von Wörtern üben und sich selbst testen. Auch ein erster Umgang mit Nachschlagewerken kann geübt werden. Dafür ist allerdings die Kenntnis des deutschen Alphabets unbedingt erforderlich.

4.3.1.3. Übungsformen

Eine sehr hilfreiche Übersicht über verschiedene Übungsformen findet sich in dem Artikel von Sigrid Xanthos, "Das Märchen vom Rübenziehen" (Primar 5/93), die hier zum Teil in leicht veränderter Form wiedergegeben wird:

- Die Schüler ordnen Bild- und Buchstabenkarten einander zu (z.B. 'ü' - Bild einer Tür/'ei' - Bild eines Seins).
- Die Schüler identifizieren die gesuchten Grapheme (= Schriftzeichen) durch Einkreisen, farblisches Markieren, Verbinden.
- auf- und abbauendes Erlesen von Wörtern (s.o.);
- gesuchte Grapheme zu einer Figur verbinden;
- Verbinden von Reimwörtern;
- gleiche Wörter aus einer Reihe von Wörtern mit ähnlicher Wortgestalt identifizieren und verbinden;
- Silben zu einem Wort verbinden;
- Bild-Wort-Zuordnung;
- Ankreuzen des gesuchten Graphems;
- Anfangs- und Endbuchstaben im Wort identifizieren;
- Wörter den in ihnen enthaltenen Buchstabenverbindungen zuordnen und in eine Tabelle eintragen.

4.3.1.4. Spiele mit Papier und Bleistift

Das routinemäßige Abschreiben von Wörtern kann durch eine Vielfalt von Spielen ersetzt oder motivierender gestaltet werden. Dabei kann man sich vielfach Anregungen aus den Rätselseiten muttersprachlicher Zeitschriften holen.

- Suchrätsel

Die Schüler erstellen eigene Suchrätsel mit den zu übenden Wörtern. Diese werden anschließend ausgetauscht und gelöst.

Variante:

Der Lehrer gibt ein langes Wort vor. Die Schüler suchen nun möglichst viele kurze Wörter, die in diesem Wort enthalten sind.

Beispiel:

W E I H N A C H T S B A U M

| | | |
|-----|--------|------|
| EI | NACHTS | BAUM |
| IHN | NACHT | |
| | ACHT | |
| | NACH | |

- Galgenmännchen

In diesem traditionellen Spiel markiert der Lehrer oder ein Schüler die Anzahl der Buchstaben eines bestimmten Wortes an der Tafel:

Lösung: B A U E R N H O F

Die Klasse benennt nun Buchstaben, die sie in dem Wort vermuten. Diese werden nach und nach auf den Linien eingetragen. Bei jedem nicht vorhandenen Buchstaben zeichnet der Lehrer einen Strich eines Galgenmännchens. Wer als Erster das Wort errät, hat gewonnen bzw. die Klasse hat verloren, wenn das Galgenmännchen fertig ist, bevor das Wort erraten wurde.

Das Problem bei dieser Variante ist, dass die besseren Schüler das Wort in der Regel sehr schnell erraten. Es empfiehlt sich daher folgende Variante:

Die Klasse wird in 3-4 Gruppen geteilt, die nacheinander jeweils einmal an die Reihe kommen und Buchstaben benennen. Jede Gruppe würfelt vorher eine Zahl, z.B. 5. Sie nennt nun ihren Buchstaben, z.B. 'e'. Kommt das 'e' zweimal im Wort vor, so erhält die Gruppe 2×5 (= die gewürfelte Zahl) Punkte. Das Ziel ist also nicht, möglichst schnell das Wort zu benennen, sondern möglichst viele Punkte zu sammeln.

- Mastermind

Der Lehrer (oder ein Schüler) schreibt ein Wort auf ein Blatt Papier. Die Klasse fragt nun nach den Buchstaben:

S: Wieviele Buchstaben hat das Wort?

L: Fünf.

S: Ist in dem Wort ein 'e'?

L: Ja, zwei Mal.

S: Ist in dem Wort ein 'r'?

L: Nein. ...

Aus den erfragten Buchstaben setzen die Schüler nun das gesuchte Wort zusammen. Wer als erster das Wort erraten hat, darf das nächste Wort wählen.

- Buchstabensalat

Die durcheinander gewürfelten Buchstaben eines Wortes müssen zu einem Wort geordnet werden, z.B.: R D E R = Erde

Auch ein ganzer Text kann auf diese Weise verschlüsselt werden.

- Silbenrätsel

Die Schüler erhalten verschiedene Silben, die sie zu Wörtern kombinieren.

- Geheimsprachen

Der Lehrer verschlüsselt einen kurzen Text, z.B. nach folgendem Code:

A=1, B=2 ...

Die Schüler schreiben nun diesen Text in die Normalschrift um, z.B.:

9 - 3 - 8 23 - 5 - 9 - 30 14 - 9 - 3 - 8 - 20 ...

I c h w e i ß n i c h t ...

Schwieriger wird das Spiel, wenn einer Zahl mehrere Buchstaben zugeordnet werden, z.B. 1 = A,B,C 2 = D, E, F

4 - 1 - 7 - 10 - 2 Lösung: Katze

J A S Y D

K B T Z E

L C U ß F

Erleichtern kann man dieses Spiel, wenn man den Suchbereich vorgibt:
Welches Tier hat sich hier versteckt?

- Kreuzworträtsel

Kreuzworträtsel sind oft sehr schwierig, können aber vereinfacht werden, indem man die Lösungswörter (in der falschen Reihenfolge, zum Beispiel alphabetisch) vorgibt und diese nur wiedererkannt und an der korrekten Stelle eingesetzt werden müssen. Hieraus ergibt sich auch eine Möglichkeit der Differenzierung: Schwächere Schüler erhalten die Lösungswörter wie oben erwähnt, leistungsstarke Schüler müssen versuchen, sie aus dem Gedächtnis zu reproduzieren.

- Wortreihen

Die Schüler müssen durch Verändern eines Buchstaben von einem Ausgangswort zu einem Endwort gelangen. Als Hilfe kann angegeben werden, welcher Buchstabe jeweils verändert werden muss oder die gesuchten Wörter werden bildlich neben der Zeile dargestellt.

Beispiel: Wie kommt man von MUNO zu LANG ?

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|----|---|---|---|---|
| M | U | N | O | | M | U | N | O |
| - | - | - | - | 1. | H | U | N | O |
| - | - | - | - | 2. | H | A | N | O |
| - | - | - | - | 1. | L | A | N | O |
| L | A | N | G | | L | A | N | G |

Auch die Schüler selbst könnten solche Reihen entwerfen.

4.3.1.5. Bewegungsspiele

- Wörterteppich

Auf ein großes Stück Packpapier werden groß verschiedene Buchstaben geschrieben. Auf diesem Wörterteppich hüpfen die Kinder Wörter, die sie beim Hüpfen buchstabieren, und nennen am Schluss das vollständige Wort.

- Wörterturnen

Die Kinder buchstabieren in kleinen Gruppen ein Wort, indem sie die einzelnen Buchstaben mit ihrem Körper darstellen. Die restliche Klasse muss erraten, um welches Wort es sich handelt.

- Rückenschreiben

Die Kinder stellen sich in mehreren Reihen hintereinander auf. Der letzte Spieler jeder Reihe erhält Wortkarten, der erste ein Blatt Papier und einen Stift. Der letzte Schüler schreibt nun seinem Vordermann das erste Wort auf den Rücken, dieser wiederum seinem Vordermann usw. Der Schüler vorne schreibt das Wort auf ein Blatt Papier. Die Gruppe, die am Schluss die meisten Wörter richtig zu Papier gebracht hat, hat gewonnen. Auch hier kann man gut differenzieren, indem man die schwächeren Schüler an den Schluss der Reihe stellt, da sie von der Wortkarte ablesen können.

- Laufdiktat

Ein kurzer Text (es können auch einzelne Wörter sein) wird an einem Ende des Klassenzimmers befestigt. Die Schüler müssen nun versuchen, einen Teil des Textes zu lesen und im Gedächtnis zu behalten, und laufen dann an ihren Platz zurück, um das Wort/den Satz aufzuschreiben - so lange, bis sie den Text vollständig 'abgeschrieben' haben. Anschließend korrigieren sie die Texte gegenseitig.

4.3.2. Vom reproduktiven zum gelenkten Schreiben

Freies Schreiben besteht im Prinzip darin, dass der Schüler selbst die Inhalte auswählt. Die ersten produktiven Schreibversuche werden über die Variation von bekannten Texten verlaufen, z.B. indem die Schüler Lückentexte durch persönliche Informationen ergänzen:

Ich heiße _____ und ich wohne in _____.
Heute bin ich _____ Jahre alt. Am _____ habe ich
Geburtstag. ...

Hilfestellungen können auch gegeben werden, indem der Lehrer mehrere Alternativen anbietet, aus denen der Schüler auswählen kann:

☒ zu Hause.

☒ Freunde besuchen.

Letztes Wochenende war ich ☒ bei Verwandten.

☒ im Kino.

☒ mit meinen Eltern unterwegs.

Eine Vielzahl solcher Übungsbeispiele findet sich in dem Arbeitsbuch von Rainer E. Wicke, Das bin ich. Oppeln 1995. Auch fiktive Geschichten können durch solche Variationen entstehen.

Eine erste Hinführung zum kreativen Schreiben sind Schablonentexte. Diese werden von den Schülern frei ergänzt und lassen verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu. Hierzu ein Beispiel aus dem Artikel von H.-E. Piepho in der Zeitschrift *Primer* 5/93:

Vorgabe: Ich mag _____
Ich mag auch _____
Und _____ mag ich auch,
nur _____ kann ich nicht ausstehen.

Kinder schrieben:

Ich mag *Kuchen*.

Ich mag auch *Schokolade*.

Und *Butter* mag ich auch,

nur *Quark* kann ich nicht ausstehen.

Ich mag *Katzen*.

Ich mag auch *Igel*.

Und *Hunde* mag ich auch,

nur *Hamster* kann ich nicht ausstehen.

Eine weitere Möglichkeit des kreativen Umgangs mit der Fremdsprache sind Wörterbilder wie z.B. das folgende:

Auch Reimwörter können Ausgangspunkt für die Erstellung erster kleiner Gedichte sein:

Vorgabe: _____ ist nicht _____.

Neu ist nicht alt.

Heiß ist nicht kalt.

4.3.3. Schreibenanlässe zum produktiven Schreiben

Im normalen Leben schreiben wir meist aus einem bestimmten Anlass und in einem bestimmten Kontext. Wir schreiben Einkaufslisten, Tagebuch, Kurzgeschichten, Gedichte, Briefe, Berichte etc. Viele solcher Schreiben sind adressatenbezogen. Es ist auch im Fremdsprachenunterricht sinnvoll, nach realitätsbezogenen oder expressiv-kreativen Schreibenanlässen zu suchen. Das steigert die Motivation und das Verständnis. Was noch nicht in Worten ausgedrückt werden kann, kann durch selbstgemalte Bilder oder Photos ergänzt werden. Mögliche Schreibaufträge, die auch auf der Primarstufe zu bewältigen sind, wären z.B.:

- einen idealen Stundenplan zu erstellen;
- ein Klassenportrait für eine Partnerklasse in Deutschland, Österreich oder der Schweiz zu erstellen;
- Fotos von einem Klassenausflug oder einem Urlaub in ein Foto kleben und beschriften;
- einen Wunschzettel für den Weihnachtsmann oder den Geburtstag zu schreiben;
- Einladungen und Glückwunschkarten an Mitschüler verfassen;
- anhand von Bildern oder Schlüsselwörtern gemeinsam eine Geschichte erfinden;
- Tagebuch zu führen;
- ein Bild beschreiben und beschreiben, was vielleicht vorher passiert ist und was als nächstes passieren wird;
- eine Geschichte fortsetzen.

Beim freien Schreiben - wie beim freien Sprechen - sollte man mit Korrekturen sehr vorsichtig umgehen. Ein in rote Tinte getränktes Tagebuch ist sehr bald nicht mehr motivierend. Besonders nachsichtig sollte man sein, wenn die Schüler versuchen, Dinge auszudrücken, für die ihnen die sprachlichen Mittel noch fehlen.

4.3.4. Typologie von Testaufgaben zur Fertigkeit Schreiben

4.3.4.1. Testaufgaben zur Rechtschreibung

Das Diktat ist wohl die traditionelle Methode, die Rechtschreibung zu testen. Allerdings stößt man hier oft auf Probleme, da die Schreibgeschwindigkeit der Schüler sehr unterschiedlich sein kann. Anstatt ganze Texte zu diktieren, bieten sich andere Testmöglichkeiten:

- Die Schüler erhalten Bilder und schreiben die zugehörigen Begriffe darunter.
- Die Schüler erhalten einen Text, in dem bestimmte Buchstaben ausgelassen wurden. Der Lehrer liest den Text vor und die Schüler tragen nur die fehlenden Buchstaben ein.

Beispiel: W__r W__ __ner W__schw__ __ber w__rden w__ __ße W__sche
w__schen, w__nn w__r w__ssten, w__ w__rmes w__ __ches
W__sser w__re.

Lösung: Wir Wiener Waschweiber würden weiße Wäsche waschen, wenn wir wüßten, wo warmes weiches Wasser wäre.

- Den Schülern wird ein Text mit unvollständigen Wörtern vorgelegt, die sie aus dem Gedächtnis ergänzen müssen.

Ich h__ße Lenka. Ich w__ne in Brno. ...

- Die Schüler erhalten Sätze mit unvollständigen Wörtern und eine Auswahl von möglichen Silben, von denen sie die richtige auswählen müssen.

Die _____se steht auf dem Tisch. Wa/wa/Va/va/Fa/fa

- Die Schüler erhalten eine Liste von jeweils zwei Wörtern, von denen eines falsch geschrieben ist. Sie müssen das falsche Wort durchstreichen.

1. Wase/Vase 2. Vater/Vahter ...

4.3.4.2. Testaufgaben zum gelenkten und freien Schreiben

Was für die Übungsaufgaben gilt, trifft auch auf Testaufgaben zu: Diese sollten lernerbezogen sein (d.h. seine Interessen und Fähigkeiten einbeziehen) und in einen sinnvollen Kontext eingebettet sein.

Die folgenden Testaufgaben können natürlich auch als Übungen eingesetzt werden. Je nachdem, wie flexibel die Schüler bereits im Umgang mit der fremden Sprache sind, kann man bereits bekanntes Material aus dem Lehrbuch oder unbekanntes Material benutzen.

- Den Schülern werden graphische Abbildungen vorgelegt, die sie versprachlichen müssen, z.B. Abbildungen von Uhren. Die Schüler schreiben die Uhrzeiten in ganzen Worten auf.
- Den Schülern wird ein Bild vorgelegt. Sie beschreiben den Inhalt des Bildes.
- Den Schülern wird ein Sprechblasentext vorgelegt. Die Schüler füllen die Sprechblasen aus.
- Die Schüler erhalten ein Bild mit zwei oder mehreren Personen und erfinden einen Dialog.
- Die Schüler beschreiben Unterschiede zwischen zwei ähnlichen Bildern.
- Die Schüler erhalten einen Auszug aus einem Terminkalender. Sie schreiben einen Brief.
- Die Schüler erhalten Stichwörter, die sie zu einer Geschichte verbinden.
- Die Schüler erhalten einen fiktiven Brief. Sie schreiben einen Antwortbrief.

Bei der Bewertung solcher Arbeiten sollte man nicht nur mechanisch Fehler zählen. Viel bedeutender ist, wie viel an Informationen das Kind in der fremden Sprache vermittelt hat. Wie viel davon würde ein deutscher Muttersprachler verstehen, Rechtschreibfehler hin, Grammatikfehler her? Auf jeden Fall sollte sich der Lehrer schon vor Bewertung der Arbeiten im Klaren darüber sein, was er testen will und was und wie viel er erwartet, andererseits aber auch flexibel reagieren können, wenn ein Schüler eine untypische Lösung anbietet.

Quellen/Empfohlene Literatur:

- Bartl, Almut. Fröhliche Rechtschreibspiele für die 1. und 2. Klasse. Nürnberg: Tessloff 1995
- Bartl, Almut. Fröhliche Schreibspiele für die zweite Klasse. Nürnberg: Tessloff 1993
- Bartl, Almut. Fröhliche Buchstabenspiele für die 1. und 2. Klasse. Nürnberg: Tessloff 1997
- Bohn, Rainer. Schreiben. in: Gert Henrici/Claudia Riemer (Hrsg.). Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1996. S.105ff.
- Doyé, Peter. Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.: Langenscheidt 1988
- Heyd, Gertraude. Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Tübingen:Gunter Narr Verlag 1997. S.181ff.
- Heyd, Gertraude. Deutsch lehren. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1990. S. 222ff.
- Goethe-Institut München (Hrsg.). Von Texten schreiben lernen. Primar 5/1993. S.3

Fertigkeit Schreiben
Übungstypologie
(nach Kast 1991 u.a.)

1. Vorbereitende Übungen

Vorbereitung auf die Textproduktion, z.B. durch

- Erarbeitung, Erweiterung und Einüben von Wortschatz
- Aktivieren vorhandenen Wissens
- Bereitstellung von Redemitteln
- Arbeit mit Konnektoren (Konjunktionen, Adverbien, Partikel)
- Einüben von Rechtschreibung und Zeichensetzung etc.

Beispiele:

- Assoziogramm
- Wortketten
- Wiedergabe einer gelesenen Geschichte aus der Perspektive einer der Figuren

2. Aufbauende Übungen

Aufteilen komplexerer schriftlicher Aktivitäten in Teiltätigkeiten, isoliertes Üben einzelner Schwierigkeiten, z.B.

- Satzkonstruktions- und Satzkombinationsübungen
- einfachere Texterstellungsübungen

Beispiele:

- Verbindung mehrerer Einzelsätze zu einem komplexen Satz
- Texterstellung anhand von Substitutionstafeln
- Cloze-Text

3. Strukturierende Übungen

Übungen nach dem Prinzip "vom Wort zum Satz zum Text"; Aufbau sprachlicher Komplexität und Erwerb von Teilkompetenzen im Bereich der Textproduktion, zum Beispiel durch

- Verbalisierung von Bildgeschichten anhand bereitgestellter Redemittel
- Umgestaltung von Texten
- Textergänzungen
- Kollektiver Text/Dialog
- Zusammenfassung eines Textes
- Ausgestaltung von Textbauplänen

Beispiele:

- Umgestaltung eines Dialogs zu einer Erzählung
- Umgestaltung einer Erzählung zu einer Zeitungsnachricht
- Textschablonen

Typen von Testaufgaben zur Prüfung des SCHREIBENS

| S-Komponente | I-Komponente | R-Komponente |
|---|---|--|
| 1. Ein Bild | Versprachlichen des Bildinhalts | Beschreiben des Bildes |
| 2. Ein Bild | Herstellen von Beziehungen im Bild | Äußerungen über einzelne Bildinhalte und ihre Beziehungen zueinander |
| 3. Ein Bild | Interpretieren der im Bild dargestellten Ereignisse | Berichten über die dargestellten Ereignisse |
| 4. Ein Bild | Erfinden eines möglichen Dialogs der dargestellten Personen | Aufschreiben eines Dialogs zwischen den dargestellten Personen |
| 5. Bildserie | Verbinden der Bildinhalte zu einer Geschichte | Erzählen der Bildgeschichte |
| 6. Mehrere Bilder | Herstellung von Beziehungen zwischen den Bildern | Äußerungen über die Beziehungen zwischen den Bildern |
| 7. Tabelle | Versprachlichen der Daten in der Tabelle | Äußerungen über die dargestellten Daten |
| 8. Graphische Darstellung | Versprachlichen der Daten in der graphischen Darstellung | Äußerungen über die gegebenen Daten |
| 9. Aushang (Plakat) | Ausformulieren der Kurzinformationen auf dem Plakat | Äußerungen über die gegebenen Informationen |
| 10. Landkarte | Versprachlichen der geographischen Informationen | Äußerungen über geographische Gegebenheiten |
| 11. Stadtplan | Verfolgen eines Weges | Beschreiben des Weges |
| 12. Uhren | Versprachlichen der Uhrzeiten | Aufschreiben der Uhrzeiten |
| 13. Anweisung zur Erörterung eines Themas | Entwerfen einer Konzeption zur Behandlung des Themas | Schriftliche Behandlung des Themas |
| 14. Anweisung zur Erörterung eines Themas mit Stichwörtern | Entwerfen einer Konzeption anhand der Stichwörter | Schriftliche Behandlung des Themas anhand der Stichwörter |
| 15. Anweisung zum Berichten | Zusammenstellen der Inhalte des Berichts | Schriftliches Berichten |
| 16. Anweisung zur Darlegung von Argumenten | Sammeln von Argumenten | Schriftliche Darlegung von Argumenten |
| 17. Anweisung zum Erzählen einer Geschichte anhand von Stichwörtern | Konzipieren einer Geschichte | Schriftliches Erzählen der Geschichte |
| 18. Muttersprachlicher Text | Übertragen des Textes | Schriftliches Übersetzen ins Deutsche |
| 19. Deutsche Vorgaben zu einem Brief oder zu einer Postkarte | Entwerfen eines Briefes oder einer Postkarte | Schreiben eines Briefes oder einer Postkarte |

Funktionen der Schrift und des Schreibens

1. **Schreiben für sich selber:** Es dient der intrapersonalen Kommunikation, d.h. um einen Gegenstand/Inhalt zu erfassen bzw. Klarheit zu gewinnen, auch um Gedanken für sich festzuhalten. Hier braucht es keine Rücksichten auf einen anderen Leser. Ich kann meinen eigenen Code entwickeln, wichtig ist nur, dass ich das Geschriebene selber wieder entschlüsseln kann:

Tagebuch, Mitschrift, Exzerpt, Einkaufszettel

Stoffsammlung, Cluster, Mind Mapping (Ideensammlung für die Textproduktion)

Cluster:

Die Erfinderin des Clusters, Gabriele L. Rico, geht davon aus, dass wir in unserem Gedächtnis unzählige Ereignisse, Gedanken, Gefühle, Ideen und Bilder gespeichert haben, an die wir durch gezieltes Denken kaum herankommen. Durch die Cluster-Methode kann Verscüttetes und Vergessenes (Träume etwa) reaktiviert werden.

Ein Cluster soll ohne Zeitdruck entstehen, sodass auf der Basis des freien Assoziierens sich immer wieder neue Ideen entwickeln lassen.

Das fertige Cluster dient als Grundlage für Gedichte und Prosatexte und wird vor allem beim kreativen Schreiben eingesetzt – Dabei werden jene Begriffsbündel herausgegriffen, die einen stimmigen Text ergeben.

Mind Mapping

Sein Erfinder, Tony Buzan, beruft sich auf die Erkenntnisse der neueren Hirnforschung. Die Methode orientiert sich daran, wie uns Ideen einfallen und wie wir Denkprozesse entwickeln: zunächst spontan und ungeordnet, dann logisch ordnend und weiterführend. Im Unterschied zum Cluster werden beide Hirnhälften in gleicher Weise aktiviert. (Im Gegensatz zur traditionellen Stoffsammlung, die sich nach festgelegten Oberbegriffen orientiert, wird hier offener gesammelt und anschaulich aufgezeichnet.)

Einsatzmöglichkeiten: In Einzel- und Gruppenarbeit beim Planen und Erstellen von Konzepten, deren Ergebnisse übersichtlich festgehalten werden.

Diese umfangreichen Konzepte können erste Entwürfe für eine ausführliche Arbeit zu einem Sachthema sein.

2. Schreiben, um anderen etwas mitzuteilen bzw. um sich anderen mitzuteilen: Das Schreiben dient der interpersonalen Kommunikation, d.h. der Kommunikation zwischen Schreiber (Sender) und Leser (Empfänger, Adressat).



Der kommunikationstheoretische Ansatz geht von der Absicht (= Intention) aus, die der Schreiber verfolgt, wenn er ein Schriftstück verfasst. Je nach Absicht entstehen unterschiedliche Darstellungsformen:

| INTENTION | DARSTELLUNGSFORM |
|--------------|---|
| Informieren | <u>in Kenntnis setzen durch Berichten, Beschreiben</u> : Unfallmeldung, Gebrauchsanweisung, Spielanleitung, Rezept, Steckbrief, Suchmeldung, Zeitungsbericht, Inhaltsangabe, Protokoll, Bericht ... |
| Kommentieren | <u>kognitives Darstellen</u> Belehren, Erörtern, Deuten: Interpretation, Glosse, Leitartikel, Problemaufsatz, Kommentar, Rezension, Essay, ... |
| Produzieren | <u>im ästhetischen Sinne veränderndes Darstellen</u> durch Erzählen, Schildern, sprachliches Spielen: erdachte oder erlebte Geschichten, Erzählungen unterschiedlicher Art, Sprachspiele, Gedichte, Spieltexte ... |
| Appellieren | <u>Texte schreiben, die beim Leser etwas bewirken sollen</u> : sich an jemanden wenden; an jemanden appellieren: Brief, Bewerbungsschreiben, Werbetext, Gesuch, Wahlrede, Empfehlungsschreiben ... |

In der Praxis werden mit einer Textsorte mehrere Intentionen verfolgt. Eine Erzählung kann auch appellativen Charakter haben, d.h. etwas bewirken wollen. Ein Werbetext kann informieren und appellieren zugleich, er kann sich aber auch im ästhetischen Sinne präsentieren wollen. Ein Essay kann sowohl mit der Absicht des Kommentierens als auch des Produzierens geschrieben sein.

Sachsprache und Erlebnissprache

Je nach Inhalt, Adressat, situativem Zusammenhang oder Intention des Schreibers werden Texte in einer sachlichen oder erlebnishaften Sprache geschrieben. Die in der Schule behandelten Aufsatzarten werden deshalb auch nach Sachsprache oder Erlebnissprache

eingeteilt. Diese traditionelle Beschreibungsform entspricht nicht immer ganz der Lebenswirklichkeit, für die Schulpraxis bietet sie immer noch sehr brauchbare Ansätze.

| | Gedachtes | Zustand/Vorgang | Handlungsablauf |
|----------------------|------------------------------|--|--|
| SACH- SPRACHE | Erörterung | <u>Beschreibung:</u> | Bericht |
| | Problemarbeit Textanalyse | a) Vorgänge (z.B. Gebrauchsanweisung, Bastelanleitung) b) Gegenstände o.Ä. (z.B. Teile eines Spiels, Suchmeldung) | Inhaltsangabe Kurzfassung Protokoll |
| ERLEBNIS- SPRACHE | Deutung | <u>Schilderung</u> | <u>Erzählung</u> |
| | Interpretations- aufsatz | Personen charaktari- sieren | Nacherzählung Erlebniserzählung |
| | Bilddeutung | Landschaftsschilderung Stimmungsbild | Bildgeschichte Fantasiegeschichte Fortsetzungsgeschichte Reizwortgeschichte |
| | | | |

Der Lebenswirklichkeit entsprechen eine Reihe von Textsorten, die hier nicht angeführt sind, wie z.B. der Zeitungsbericht, der Kommentar, die Glosse, die Anzeige, das Rezept, der Klappentext, die Rezension, der Werbetext, der Leserbrief, das Gesuch, die Tagebuchnotiz, der Witz, die Anekdote und alle literarischen Darstellungsformen, wie etwa Kurzgeschichte, Roman, Gedicht, Drama ...

EINFACHE LYRISCHE FORMEN

Das Neunerl besteht aus neun Wörtern:

- 1., 2., 3., 4. Zeile: 2 Wörter
- 5. Zeile: 1 Wort

Das Stufengedicht:

- 1. Zeile: 1 Wort (meist Nomen)
- 2. Zeile: 2 Wörter
- 3. Zeile: 3 Wörter
- 4. Zeile: 4 Wörter
- 5. Zeile: 3 Wörter
- 6. Zeile: 2 Wörter
- 7. Zeile: 1 Wort

Das Elfchen besteht aus elf Wörtern:

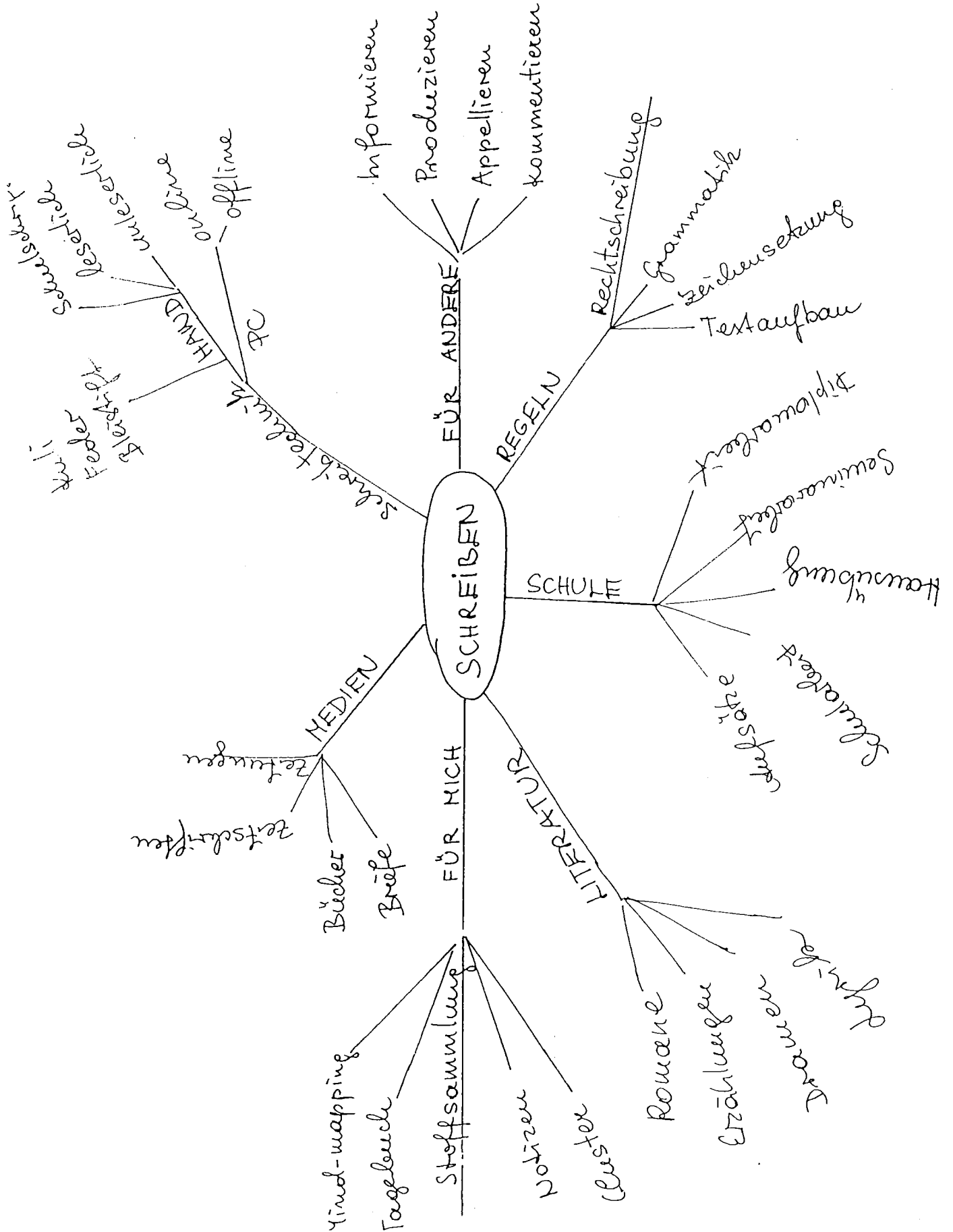
- 1. Zeile: 1 Wort
- 2. Zeile: 2 Wörter
- 3. Zeile: 3 Wörter
- 4. Zeile: 4 Wörter
- 5. Zeile: 1 Wort

Mit Hörnern



Sprachbilder !!!

ZUSAMMENFASSUNG: MIND-MAPPING ZUM THEMA „SCHREIBEN“



6. Testen und Bewerten

1. Funktionen von Tests

Das Testen und Bewerten ist ein wichtiger Aufgabenbereich eines Lehrers. In den unteren Klassen wird man sich zwar vorwiegend auf die Beobachtung der Kinder im Unterricht beschränken. Mit zunehmendem Alter fordern jedoch sowohl Schule als auch Eltern objektivere oder zumindest sichtbarere Leistungsnachweise.

Man unterscheidet im Wesentlichen drei Typen von Tests:

☐ Diagnostetests

Diese dienen dazu, ein differenziertes Bild von den Fähigkeiten und Defiziten der Testpersonen in verschiedenen Teilbereichen zu erhalten. Sie dienen oft als *Einstufungstest*, um Kandidaten einem adäquaten Kurs zuzuweisen.

☐ Leistungstests

Dies sind oft standardisierte Prüfungen wie zum Beispiel das "Zertifikat Deutsch als Fremdsprache" und sollen überprüfen, bis zu welchem Grad die sprachlichen Fähigkeiten der jeweiligen Testperson einem klar definierten Niveau entsprechen.

☐ Lernfortschrittstests

Diese überprüfen konkrete und begrenzte Lerninhalte einer bestimmten Lerngruppe, z.B. am Ende einer Unterrichtseinheit. Diese Tests werden in der Regel vom Lehrer selbst erstellt.

Bei schulischen Tests handelt es sich also vorwiegend um Lernfortschritts-tests. Diese haben im Wesentlichen drei Funktionen:

☐ Optimierung des Lehrens und Lernens

Mit Hilfe eines Tests kann der Lehrende feststellen, ob und wie erfolgreich sein Unterricht war, was verstanden oder noch nicht verstanden wurde und was noch einmal geübt werden muss.

Die Schüler erhalten Informationen über ihren individuellen Leistungsstand, ihre Stärken und Schwächen. Dies kann motivieren bzw. Möglichkeiten bieten, eventuelle Defizite auszugleichen.

☐ Beurteilung

Tests bilden eine Grundlage für Notengebung, Versetzung, Schullaufbahn oder die Zulassung zu bestimmten Ausbildungsgängen.

☐ Grundlage der Lehr- und Lernforschung

Tests liefern empirische Daten, die z.B. für die Erforschung von Lernprozessen und die Entwicklung didaktischer Maßnahmen im Unterricht relevant sein können.

2. Gütekriterien von Lernfortschrittstests

Ein guter Test sollte drei wesentliche Bedingungen erfüllen, die in der Fachliteratur mit den Begriffen *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* umschrieben werden. Für die Praxis heißt das:

Objektivität

Die Forderung nach Objektivität bedeutet,

- dass die äußeren Rahmenbedingungen (z.B. die Zeit zur Lösung der Aufgaben) für alle Kandidaten gleich sind;
- dass die Bewertung unabhängig von der Person des Bewertenden ist, dass also zwei verschiedene Lehrer die gleiche Arbeit gleich bewerten würden. Wichtig hierfür ist, dass ein möglichst differenziertes Bewertungsschema angefertigt wird.

Reliabilität (Zuverlässigkeit)

Die Forderung nach Zuverlässigkeit bezieht sich auf die Messgenauigkeit eines Tests. Diese setzt unter anderem voraus,

- dass die Angaben bezüglich der Bearbeitungszeit oder der Verwendung von Hilfsmitteln präzise sind;
- dass die Aufgabenstellungen eindeutig sind und nicht von verschiedenen Kandidaten unterschiedlich interpretiert werden können;
- dass der Test weder zu leicht noch zu schwer ist.

Validität (Gültigkeit)

Dieses Kriterium besagt, dass ein Test auch wirklich das überprüfen sollte, was man prüfen will. Will man zum Beispiel die Fertigkeit Schreiben testen, so darf man die Arbeiten nicht nur nach der Zahl der Grammatikfehler bewerten, denn zur kommunikativen Kompetenz im Bereich Schreiben gehört mehr als nur Grammatikkenntnisse. Will man dagegen nur das Hörverstehen überprüfen, so muss man streng genommen alle orthographischen und grammatikalischen Fehler in den Antworten der Schüler ignorieren.

3. Inhalte von Tests

Tests sollten das prüfen, was auch gelehrt wurde. Die Zusammenstellung der Testaufgaben sollte sich also nach den Lehr- und Lernzielen richten, die der Lehrer im Unterricht verfolgt hat. Überprüft werden können daher

- die kommunikativen Fertigkeiten einzeln (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben)
- die kommunikativen Fertigkeiten in Kombination (Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben, Hören und Schreiben, Lesen und Sprechen)
- die Teilkompetenzen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Orthographie)
- die Beherrschung von Lerntechniken (z.B. Benutzung des Wörterbuchs, Benutzung von Grammatiktabellen)

4. Typologie von Testaufgaben

In der Fachliteratur werden Testaufgaben teilweise klassifiziert nach dem Kriterium der *Offenheit*. Man unterscheidet dabei drei Typen:

☰ Offene Aufgaben

Hier muss der Schüler seine Antworten frei formulieren. Es handelt sich also um Aufgaben wie:

- Beantwortung von Fragen,
- Prüfungsgespräch,
- Aufsatz.

☰ Halboffene Aufgaben

Hier muss der Schüler die Antwort nur teilweise selbst formulieren, wie zum Beispiel bei den folgenden Aufgabentypen:

- Ergänzungsaufgaben (z.B. Einzelsätze mit Lücken),
- Lückentexte
- Cloze-Test (in einem Text werden in regelmäßigen Abständen Wörter getilgt, z.B. jedes 5. Wort),
- C-Test (In einem Text wird bei jedem zweiten Wort die Hälfte (bei ungerader Buchstabenzahl die Hälfte plus ein Buchstabe) getilgt. Die "beschädigten" Wörter müssen wiederhergestellt werden.

☰ Geschlossene Aufgaben

Hier muss der Schüler nicht selbst formulieren. Zu diesem Aufgabentyp gehören zum Beispiel:

- Multiple-choice-Aufgaben
- Richtig/Falsch-Aufgaben (Alternativantwort-Aufgaben)
- Zuordnungsaufgaben (z.B. Bild - Wort, Person - Aussage, Frage - Antwort etc.)
- Graphische Umsetzung (z.B. visuelles Diktat, Markieren von Orten und Wegen auf einem Stadtplan etc.)
- Umsetzung in praktisches Handeln (z.B. Handlungsanweisungen ausführen)

Besonders auf der Primarstufe ist wichtig,

- dass die Schüler schon vor dem Test mit den Aufgabentypen vertraut gemacht worden sind (im Prinzip sollten also die Testaufgaben den im Unterricht verwendeten Übungen entsprechen);
- dass die Aufgabenstellungen nach Möglichkeit einen ähnlich spielerischen Charakter haben wie die vorangegangenen Übungen, so dass die Angst vor Tests abgebaut wird.

Die nachstehenden Übersichten über Testaufgaben zu verschiedenen Fertigkeiten und Teilkompetenzen beziehen sich auf alle Niveaustufen. Nicht alle Aufgabentypen eignen sich daher in der dargebotenen Form für die Primarstufe, können teilweise aber entsprechend abgewandelt werden. Vor allem sollte sich der/die Lehrende bemühen, die Muttersprache so weit es geht auszuklammern. Erfahrungsgemäß hat dies oft Rückwirkungen auf den Unterricht, da bei der Vorbereitung auf solche Testaufgaben der Gebrauch der Muttersprache häufig einen ungebührlich breiten Raum einnimmt.

**Leistungsmessung, Test,
Prüfung, Wiederholung**



Unterrichtsevaluation

Auskunft über eigenen
Unterricht, Methodik und
Didaktik, Lehrwerke

Schülerevaluation

Auskunft über (Lern-)leistung
und -erfolg des Schülers

Typologie der Testformate

| Auswahlformate ↓ | Konstruktionsformate ↙ ↘ | |
|---|---|--|
| geschlossene bzw. rezeptive Formate | halboffene bzw. reproduktive Formate | offene bzw. produktive Formate |
| Falsch/Richtig, Multiple Choice Matrixaufgaben <i>im Raster</i> (Ankretzen) | <u>Rasteraufgaben</u> Lückentexte (Cloze- bzw. C-Tests, selektive Lückentexte, etc.) Korrekturlesen (Satz-)Ergänzungen /Transformationen | gelenktes /freies Schreiben u. Sprechen (Zusammenfassen, Nacherzählen, Beschreiben, Erzählen, etc.) |
| Anwendungsbereiche: v.a. rezeptive Fertigkeiten, linguistische Kompetenzen (Strukturen, Wortschatz, etc) | Anwendungsbereiche: v.a. rezeptive, reproduktive, integrative Fertigkeiten, linguistische Kompetenzen (Strukturen, Wortschatz, etc) | Anwendungsbereiche: v.a. produktive, integrative Fertigkeiten, |
| Vorteile: ermöglichen sehr hohe <u>Auswertungs-reliabilität</u> und -objektivität, <u>geringer Korrekturaufwand</u> (computerisierte Korrektur) <u>Praktikabilität</u> , <u>Replikabilität</u> Nachteile: oft sehr hohe Ratewahrscheinlichkeit, hoher Erstellungsaufwand. <u>geringe Aussagekraft</u> (geringe Validität) <u>geringere Authentizität</u> | Vorteile: ermöglichen relativ hohe Auswertungsreliabilität und -objektivität, relativ geringer Korrekturaufwand, Praktikabilität, Replikabilität, <u>geringe Ratewahrscheinlichkeit</u> , in Einzelfällen hohe Validität und Authentizität möglich Nachteile: Validität und Authentizität v.a. bei Lückentexten sehr umstritten, teilw. subjektives Ermessen bei Korrektur | Vorteile: ermöglichen sehr hohe Validität, Authentizität, keine Ratewahrscheinlichkeit, geringer Erstellungsaufwand. direktes Testen.- Nachteile: hoher subjektiver Ermessensspielraum (geringe <u>Auswertungsreliabilität und -objektivität</u>), hoher <u>Korrekturaufwand</u> , Praktikabilität und Replikabilität manchmal problematisch |



Fehler und Fehlerkorrektur bei mündlichen Äußerungen

Mögliches Korrekturverhalten

Mögliche Folgen

1. Der Lehrer korrigiert gar nicht.

Der Schüler betrachtet seine Äußerung als gelungen. Er fühlt sich bestätigt und wird zum Sprechen ermutigt.

Der Schüler erkennt den Fehler nicht als Fehler. Er lernt nichts dazu. Der Fehler schleift sich ein.

Anderer Schüler übernehmen den Fehler.

2. Der Lehrer korrigiert jeden Fehler und unterbricht dauernd mitten im Satz.

Der Schüler verliert den Faden. Er vergisst, was er sagen wollte und wird verwirrt.

Der Schüler registriert die Korrektur nicht, weil er noch damit beschäftigt ist, seine geplante Äußerung zu Ende zu führen.

Der Schüler wird verunsichert, er entwickelt Angst vor dem Sprechen und hält sich in Zukunft zurück.

Der Schüler überlegt sich bei jeder späteren Äußerung die Regeln und spricht langsam und stockend und nicht mehr spontan.

Der Schüler kann sich voll auf die Korrektur konzentrieren.

Der Schüler hört die korrekte Form noch einmal ganz bewusst. Die Form prägt sich (hoffentlich) ein.

Die korrekte Form wird über zwei Wahrnehmungskanäle aufgenommen: Hören und Sprechen. Das eigene Sprechen gilt als der effektivere Kanal. Dadurch prägt sich die Form besser ein.

Der Schüler kennt die Regel im Prinzip, hat sie aber während des Sprechens vergessen. Der Schüler korrigiert sich selbst, die korrekte Form und die Regel werden fester im Gedächtnis verankert. Der Schüler hat ein Erfolgserlebnis.

Der Schüler hat die Regel nicht begriffen. Er kann sich nicht selbst korrigieren. Das Mißerfolgserlebnis wird verstärkt.

6. Der Lehrer macht auf den Fehler aufmerksam und lässt andere Schüler korrigieren.

Die ganze Klasse ist beteiligt und aufmerksam. Bessere Schüler haben die Möglichkeit, zu glänzen.

Der erste Schüler fühlt sich vor der Klasse herabgesetzt und blamiert.

Die Mitschüler beginnen zu raten. Es werden noch mehr fehlerhafte Formen genannt. Dadurch wird die Verwirrung noch größer. Die Korrektur nimmt viel Zeit in Anspruch.

7. Der Lehrer gibt eine Begründung für die Korrektur.

Die Regel wird wiederholt und fester im Gedächtnis verankert.

8. Der Lehrer notiert sich die größten Fehler mehrerer Schüler und entwickelt zu diesem Bereich eine Übung für die ganze Klasse.

Die ganze Klasse ist beteiligt. Der Lernstoff wird gefestigt.

Die besseren Schüler langweilen sich, weil sie das Prinzip schon begriffen haben.

Kein Schüler fühlt sich persönlich herabgesetzt.

Die obige Liste zeigt, dass es im Prinzip kein Patentrezept gibt. Jede Korrekturform hat ihre Vor- und Nachteile. Viele didaktische Darstellungen schlagen die folgende Kompromisslösung vor:

- * Beim freien Sprechen wird nicht korrigiert. Nur wenn das Verständnis gestört ist, wird eingegriffen. Es sollte aber auch den Schülern bewusst gemacht werden, dass auch Fehler vorkommen können. Besonders häufig auftretende oder gravierende Fehler können notiert und später thematisiert werden.
- * In Unterrichtsphasen, in denen ein bestimmtes Phänomen fehlerfrei eingeübt und automatisiert werden soll (z.B. in einer Grammatik- oder Ausspracheübung) wird konsequent korrigiert.

Bei der Fehlerkorrektur sollte man außerdem Folgendes berücksichtigen:

- * Fehler sind im Lernprozess unvermeidbar. Fehler werden ja auch auf das Lernen der Muttersprache zu. In der Forschung werden Fehler zunehmend als notwendiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens gesehen.
- * Fehler geben Aufschluss über den Lernstand einzelner Schüler beziehungsweise einer Lerngruppe. Sie geben wertvolle Hinweise darauf, was noch vertieft und geübt werden muss. Der Lehrer sollte also Fehler nicht als persönliches Versagen der Schüler werten, sondern als Phase im Lernprozess und als Aufforderung an sich selbst.
- * Normalerweise enthält auch eine fehlerhafte Äußerung eine positive Leistung. Diese sollte nicht übersehen und auch gewürdigt werden.
- * Jeder Schüler hat sein eigenes Lerntempo. Auch kleine Fortschritte sollten Beachtung beim Lehrer finden.

5. Der Lehrer macht den Schüler auf den Fehler aufmerksam und lässt ihn sich selbst korrigieren.

4. Der Lehrer lässt den Schüler die korrekte Form nachsprechen.

3. Der Lehrer lässt den Schüler zuzude sprechen, notiert dabei die Fehler und korrigiert anschließend.

2. Der Lehrer korrigiert jeden Fehler und unterbricht dauernd mitten im Satz.

- * Jeder Schüler reagiert anders auf Korrekturen. Der eine nimmt sie als notwendige Hilfe im Lernprozess wahr, der andere als persönliche Niederlage. Hier muss man als Lehrer eine gewisse Sensibilität entwickeln und sein Verhalten anpassen.
- * Der Lehrer muss zwischen verschiedenen Schülern differenzieren. Einen Schüler, der sich fast nie meldet, wird man nicht durch endlose Korrekturen entmutigen wollen. Hier kann man ruhig einmal 'Fünf gerade sein lassen', bis der Schüler genug Selbstbewusstsein entwickelt hat und sich regelmäßig am Unterrichtsgeschehen beteiligt.
- * Je motivierter die Schüler, desto öfter wird es vorkommen, dass sie Dinge auszudrücken versuchen, die sie noch nicht gelernt haben. In solchen Fällen ist es unsinnig, langwierige Erklärungen einzuschleppen, die für die Altersstufe oder den Lernstand viel zu kompliziert sind. Der Hinweis 'Ein Deutscher würde das so sagen: ...' sollte hier genügen.
- * Der Lehrer sollte einen Fehler nicht wiederholen! Das verwirrt alle Schüler. Das Resultat ist oft, dass anschließend die fehlerhafte Form trotz Korrektur übernommen wird, weil man sie so oft gehört hat.
- * Nicht alles, was der Schüler kognitiv verstanden hat, wird er gleich in der freien Rede anwenden können. Man muss also stets überlegen, wie sinnvoll es ist, eine Regel zu wiederholen, die die Schüler schon verstanden haben. Mitunter tut es den gleichen Dienst, die korrekte Form imitierend nachsprechen zu lassen.
- * Es gibt Fehler und Fehler. Fehler, die die Kommunikation stören, sind sicher schwerwiegender als zum Beispiel eine falsche Adjektivendung.

Empfohlene Literatur

- Bausch/Christ/Krumm. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke Verlag. 3. Auflage 1995. S. 268ff.
- Heyd, Gertraude. Deutsch lehren. Frankfurt a.M.: Diesterweg. 2. Auflage 1991. S. 229ff.
- Henrici, Gerd/Riemer, Claudia (Hrsg.). Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2. Auflage 1996. S. 331 ff.

Zur Bewertung schriftlicher Arbeiten

Bewertungsmodell von Sibylle Bolton

aus: *Probleme der Leistungsmessung*. GHK-Fernstudienprojekt.
Erprobungsfassung. Kassel, München, Tübingen 1991)

A. Kommunikative Angemessenheit

- 4 Punkte: Die Kommunikation ist im Hinblick auf Information und Tonlage ohne Einschränkung gelungen. Der Schreiber erreicht (entsprechend der Vorgabe und den Leitpunkten) sein kommunikatives Ziel völlig.
- 2 Punkte: Die Kommunikation ist insgesamt noch gelungen, aber sie ist an einigen Stellen gestört (Anrede, Schlußformel und/oder gelegentlich falsches Register und/oder unzureichende Information zu zwei Leitpunkten).
Der Schreiber wird aber dennoch eine (der Vorgabe entsprechende) briefliche Kommunikation mit dem Adressaten erreichen.

(Bestehensgrenze: 2 Punkte)

-
- 1 Punkt: Die Kommunikation ist durch Verstöße gegen die Tonlage und/oder unzureichende Information zu drei Leitpunkten sehr gestört. Die Erwartungen des Adressaten und/oder das Ziel des Schreibers (entsprechend der Vorgabe und den Leitpunkten) werden nicht mehr erreicht.
- 0 Punkte: Der Brief ist vollkommen unverständlich bzw. das Thema ist völlig verfehlt.
Bei der Vergabe von 0 Punkten wird der Brief nicht mehr nach formalen Kriterien bewertet.

B. Sprachliche Richtigkeit

- 6 Punkte: Der Brief enthält keine oder nur einige wenige Fehler in Lexik, Syntax, Morphologie und Orthographie (und die wenigen Fehler beeinträchtigen das Verständnis in keiner Weise).
- 3 Punkte: Der Brief enthält mehrere lexikalische und/oder morphosyntaktische und/oder orthographische Fehler, die jedoch das Verständnis nicht oder höchstens an einigen wenigen Stellen beeinträchtigen.

(Bestehensgrenze: 3 Punkte)

-
- 2 Punkte: Der Brief enthält so viele lexikalische und/oder morphosyntaktische und/oder orthographische Fehler, daß das Verständnis stark beeinträchtigt wird.

11.4.1. Überprüfung des Hörverstehens

- Offene Fragen
 - Beantwortung muttersprachlicher Fragen zum Text
 - Ausfüllen von Rastern mit muttersprachlichen oder symbolischen Hilfen (z.B. Notieren von Preisen, Zeichen etc.)
- Multiple-choice-Aufgaben
 - Ankreuzen eines von mehreren Bildern
 - Ankreuzen eines von mehreren Symbolen
 - Ankreuzen einer von mehreren muttersprachlichen Äußerungen zum Text
- Alternativantwort-Aufgaben *2 Alternative*
 - Markieren eines oder mehrerer Symbole, Bilder etc., die im Text repräsentiert sind
 - Ankreuzen muttersprachlicher Äußerungen, die eine Entsprechung im Text haben
- Zuordnungsaufgaben
 - Zuordnung von Bild und Bild
 - Zuordnung von Bild und Symbol
 - Zuordnung von Bild und Zahl (z.B. Preise, Uhrzeiten etc.)
 - Ordnen von Bildern
 - Zuordnung von Personennamen und Bildern, Symbolen, Daten etc.
- Graphische Umsetzung
 - Visuelles Diktat
 - Eintragen von Symbolen (z.B. Uhrzeiger in Zifferblätter, Symbole in Weltkarte, Weg in Stadtplan etc.)
 - Ergänzen von Bildern (z.B. Buntnalen)
- Handlungsmäßige Umsetzung
 - pantominische Umsetzung von Textinhalten
 - Ausführen von mündlichen Anweisungen des Lehrers, z.B. von Aufträgen im Unterrichtsgeschehen, Bastelanleitungen etc.

11.4.2. Überprüfung des Leseverstehens

- Offene Fragen
 - muttersprachliche Beantwortung von Fragen zum Text
 - Übertragen von Informationen aus dem Text in Raster
 - Zusammenfassen des Inhalts in der Muttersprache
- Multiple-choice-Aufgaben
 - Ankreuzen eines von mehreren Bildern
 - Ankreuzen eines von mehreren Symbolen
 - Ankreuzen einer von mehreren muttersprachlichen Äußerungen zum Text
 - Ankreuzen einer von mehreren zielsprachlichen Äußerungen zum Text
- Alternativantwort-Aufgaben
 - Markieren eines oder mehrerer Symbole, Bilder etc., die im Text repräsentiert sind
 - Ankreuzen muttersprachlicher Äußerungen, deren inhaltliche Entsprechung im Text enthalten ist
 - Ankreuzen zielsprachlicher Äußerungen, deren inhaltliche Entsprechung im Text enthalten ist
- Zuordnungsaufgaben
 - Zuordnung von Bild und Satz/Text
 - Zuordnung von Symbol und Satz/Text
 - Ordnen von Bildern
 - Zuordnung von Text und Text (Gleedsätze, Frage – Antwort etc.)
 - Sortieren eines Textpuzzles
 - Unterstreichen von Informationen zu bestimmten Fragestellungen in einem Text
 - Zuordnung von Überschriften zu Kurztexen/Textabschnitten
- Übersetzung in die Muttersprache
- Graphische Umsetzung
 - Illustration eines Textes
 - Erstellen eines Comic strips
 - Eintragen von Symbolen (z.B. Symbole in Weltkarte, Weg in Stadtplan etc.)
 - Ergänzen von Bildern (z.B. Buntnalen)
 - Erstellen einer Tabelle/Statistik
- Handlungsmäßige Umsetzung
 - pantominische Umsetzung von Textinhalten
 - Ausführen von schriftlichen Anweisungen, z.B. Bastelanleitungen etc. *kurz*



11.4.3. Überprüfung der Sprechfertigkeit

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

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

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

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

- 1) Monologisches Sprechen
 - Äußerung zu Bildinhalten (Einzelbilder, Bildserien)
 - Kurzvorträge (z.B. Bericht über ein Ereignis/Erlebnis, Beschreibung eines Vorgangs)
- 2) Dialogisches/Interaktives Sprechen
 - Beantwortung von Einzelfragen (z.B. zur Person)
 - Konversation
 - Rollenspiel/Simulation
 - Diskussion

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

11.4.4. Überprüfung des Schreibfertigkeit

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

- Reproduktives Schreiben
Der Schreibende hat einen vorgegebenen Inhalt zu erfassen und in identischer Form schriftlich wiederzugeben.
- Reproduktiv-produktives Schreiben
Der vorgegebene Inhalt muss erfasst und schriftlich fixiert werden, was häufig mit einem „Umschreiben“ des Textes (Auswählen, Verdichten, Erweitern u.ä.) verbunden ist.
- Produktives/Freies Schreiben
Die Konzeption eines Inhaltsplans sowie die Auswahl der notwendigen sprachlichen Mittel zur Realisierung einer vorgegebenen oder selbst gewählten Schreibintention bleiben dem Schreibenden selbst überlassen. (vgl. Bohn 1996, 110f.)

Diese Beschreibung der Kompetenzstufen impliziert bereits, dass reproduktives und reproduktiv-produktives Schreiben als isolierte Fertigkeit nicht überprüfbar sind, sondern automatisch andere Fertigkeiten miteinbeziehen, wie beispielsweise das Les- oder Hörverstehen in Bezug auf Nacherzählungen oder Diktate. Was über das Sprechen gesagt wurde, trifft also auch auf das Schreiben zu: Die Schreibkompetenz im Sinne einer kommunikativen Fertigkeit kann nur anhand offener Aufgaben, d.h. realitätsnaher Schreibentwürfe, überprüft werden. Die Art der gestellten Aufgaben richtet sich dabei nach den verschiedenen Funktionen des Schreibens in der Realsituation. Erinnert sei dabei an die von Kast (1991) getroffene grobe Unterscheidung in freies/kreatives und auf Kommunikationssituationen bezogenes Schreiben (vgl. Kap. 8.4.4.).

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

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

- **Kommunikationsbezogene Aufgaben**

- Brief anhand muttersprachlicher Leitfragen oder eines muttersprachlichen Impulses (z.B. Plakat)
- Versprachlichung einer Tabelle oder eines Schaubildes
- Wegbeschreibung anhand eines Stadtplans
- Kurzzuteilungen/Memos anhand muttersprachlicher Vorgaben

- **Aufgaben zum freien Schreiben**

- Versprachlichen einer Bildsequenz
- Füllen von Sprechblasen in einem Comic strip
- Problemerklerung anhand muttersprachlicher Leitfragen

11.4.5. Überprüfung von Fertigkeiten in Kombination

Die oben aufgeführten Beispiele zeigen, wie schwierig es ist, ohne Rückgriffen auf die Muttersprache einzelne Fertigkeiten isoliert zu überprüfen. Dies hat oft Rückwirkungen auf den Unterricht, da bei der Vorbereitung auf solche Prüfungsaufgaben der Gebrauch der Muttersprache oft einen ungebührlich breiten Raum einnimmt. Auch in der Realität kommen diese kommunikativen Fertigkeiten meist in Kombination vor. Testverfahren, die sich – wie allgemein gefordert – an realen Kommunikationssituationen orientieren, werden also Fertigkeiten in Kombination überprüfen, wobei der Anteil der einzelnen Fertigkeiten bei der Bewertung berücksichtigt werden sollte. Im folgenden seien einige Beispiele erwähnt:

- **Hörverstehen und Sprechen**

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

- **Leseverstehen und Schreiben**

- Beantwortung von Fragen zu einem zielsprachlichen Text (z.B. Beantwortung eines Briefes)
 - Formulieren von Fragen zu fehlenden Informationen in einem zielsprachlichen Text
 - Umsetzung eines Textes (z.B. Anzeige) in eine andere Textsorte
 - Zuerdführen einer Erzählung
 - Zusammenfassung und persönliche Stellungnahme zu Textinhalten
- **Hörverstehen und Schreiben**
 - Diktat
 - Eintragen von Notizen in eine Tabelle
 - Nacherzählung eines Hörtextes
 - Anfertigung einer Zusammenfassung

- **Leseverstehen und Sprechen**

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

11.4.6. Überprüfung der Teilkompetenzen

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

- **Lexikalische Kompetenzen**

- Benennen von Bildinhalten
- Umschreiben und Definieren von Wörtern
- Nennen von Antonymen oder Synonymen
- Ergänzen einer Liste von Wörtern zu einem Sachfeld
- Einordnen vorgegebener Wörter in einen Lückentext
- Zuordnen von Wort und Bild
- Zuordnen zielsprachlicher Wörter zu ihrer muttersprachlichen Entsprechung
- Zuordnen von Wörtern und ihren Umschreibung/Definitionen
- Ordnen von Wörtern in Kategorien
- Markieren eines nicht passenden Wortes in einer Liste

- **Grammatische Kompetenz**

- Ergänzen morphologischer Endungen, Verbformen etc.
- Auswahl korrekter Ergänzungen aus einer Liste
- Bilden von Sätzen aus ungeordneten Satzteilen
- Transformieren von Sätzen (z.B. Aktiv ↔ Passiv; Kombinieren von Einzelsätzen als Haupt- und Nebensatz)
- Markieren von Wortarten, Satzgliedern etc.
- Sortieren von Wörtern/Satzarten in Kategorien (Genus, Kasus, Numerus etc.)
- Bestimmen der kommunikativen Funktion grammatischer Phänomene (z.B. Ordnen einer Liste von Anforderungen nach Grad der Höflichkeit oder kommunikativen Angemessenheit in einem bestimmten Kontext)

- **Phonologische Kompetenz**

- Diskriminationsaufgaben (Ankreuzen im Multiple-choice-Verfahren)
- Identifikationsaufgaben (Ankreuzen im Multiple-choice-Verfahren)
- Lückendiktat
- Nachsprechen
- Lautes Lesen
- Eintragen gesprochener oder geschriebener Wörter in Spalten