

Günther Storch

Deutsch als  
Fremdsprache –  
Eine Didaktik

**UTB**  
FÜR WISSEN  
SCHAFT

W. Fink



UTB 8184

### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Beltz Verlag Weinheim · Basel · Berlin  
Böhlau Verlag Köln · Weimar · Wien  
Wilhelm Fink Verlag München  
A. Francke Verlag Tübingen und Basel  
Haupt Verlag Bern · Stuttgart · Wien  
Verlag Leske + Budrich Opladen  
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft Stuttgart  
Mohr Siebeck Tübingen  
C. F. Müller Verlag Heidelberg  
Ernst Reinhardt Verlag München und Basel  
Ferdinand Schöningh Verlag Paderborn · München · Wien · Zürich  
Eugen Ulmer Verlag Stuttgart  
UVK Verlagsgesellschaft Konstanz  
Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen  
WUV Facultas · Wien

Günther Storch

# Deutsch als Fremdsprache

## Eine Didaktik

Theoretische Grundlagen und  
praktische Unterrichtsgestaltung

Wilhelm Fink Verlag München

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Storch, Günther:**

Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen  
und praktische Unterrichtsgestaltung / Günther Storch. – München:  
Fink, 2001

(UTB für Wissenschaft)

ISBN 3-8252-8184-1 (UTB)

ISBN 3-7705-3408-5 (Fink)

2., unveränderter Nachdruck der 1. Auflage

© 1999 Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co.KG

Ohmstraße 5, 80802 München

ISBN 3-7705-3408-5

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Dies betrifft auch die Vervielfältigung und Übertragung einzelner Textabschnitte, Zeichnungen oder Bilder durch alle Verfahren wie Speicherung und Übertragung auf Papier, Transparente, Filme, Bänder, Platten und andere Medien, soweit es nicht §§ 53 und 54 URG ausdrücklich gestatten.

Printed in Germany

Einbandgestaltung: Alfred Krugmann, Freiberg am Neckar

Herstellung: Ferdinand Schöningh GmbH, Paderborn

**UTB-Bestellnummer: ISBN 3-8252-8184-1**

# Inhalt

	<b>Verzeichnis der Abkürzungen</b>	9
<b>0</b>	<b>Vorwort</b>	11
<b>1</b>	<b>Grundlagen und Grundbegriffe</b>	15
<b>1.1</b>	<b>Kommunikation</b>	15
	• Die kommunikativen Fertigkeiten	15
	• Fertigkeiten und sprachliche Mittel	16
	• Kommunikationsfähigkeit: pragmatische und soziokulturelle Bedingungen des sprachlichen Handelns	17
	• Kommunikation und Dimensionen der Sprachbeherrschung	18
<b>1.2</b>	<b>Lernerstrategien</b>	21
<b>1.3</b>	<b>Lernziele und Unterrichtsgegenstände</b>	25
<b>1.4</b>	<b>Progression</b>	28
<b>2</b>	<b>Gedächtnispsychologische und psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenlernens</b>	35
<b>2.1</b>	<b>Gedächtnispsychologische Grundlagen</b>	35
	• Zur Organisation des Gedächtnisses	36
	• Lernen	38
<b>2.2</b>	<b>Zum Beitrag der Fremdsprachenerwerbs-Forschung</b>	42
	• Einige Ergebnisse der Fremdsprachenerwerbs-Forschung	43
	– Lernaltersfragen	43
	– Sprachverarbeitung, Input und Intake	45
	– Zum Einfluss der Muttersprache	46
	– Steuerungsmöglichkeiten durch Fremdsprachenunterricht	47
	• Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht	49
<b>2.3</b>	<b>Reflexion über Lernen</b>	51
<b>3</b>	<b>Voraussetzung: Die sprachlichen Mittel</b>	55
<b>3.1</b>	<b>Wortschatz</b>	55
	• Dimensionen des Wortschatzes	55
	• Gedächtnispsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit	56
	• Wortschatzarbeit im Unterricht	57
	– Einführen und Verstehen des Wortschatzes	57
	– Einüben und Behalten des Wortschatzes	65
	• Kognitive Wortschatzübungen	65
	• Situativ-pragmatische Übungen	71
	– Aktivierung des Wortschatzes	72

<b>3.2</b>	<b>Grammatik</b>	74
	• Zur Legitimation von Grammatikunterricht	74
	• Pädagogische Grammatik	77
	– Verständlichkeit und Lernbarkeit	78
	– Anwendbarkeit	83
	• Grammatikübungen	86
<b>3.3</b>	<b>Wortbildung</b>	90
	• Grundlagen	91
	• Didaktische Folgerungen	93
	• Wortbildungsübungen	93
	– Explikative Übungen	93
	– Nicht-explikative Übungen, Spielübungen	98
	• Wortbildung und Textverstehen	101
<b>3.4</b>	<b>Phonetik und Orthographie</b>	104
	• Phonetik	104
	– Grundlagen der Ausspracheschulung	105
	– Übungstypen	106
	– Phonetische Korrektur und Lautanbildung	111
	• Orthographie	114
<b>4</b>	<b>Textverstehen: Die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten</b>	117
<b>4.1</b>	<b>Psychologische und didaktische Grundlagen des Textverstehens</b>	117
	• Psychologische Grundlagen	117
	• Folgerungen für die Didaktik des Textverstehens	121
<b>4.2</b>	<b>Leseverstehen</b>	125
	• Leser-Text-Interaktion I: Wissensgesteuerte Prozesse	127
	– Wissensgesteuerte Strategieübungen auf höheren Textebenen	127
	– Übungen zur Antizipation und zum hypothesengeleiteten Leseverstehen unterhalb der Textebene	133
	• Leser-Text-Interaktion II: Textgesteuerte Prozesse beim Leseverstehen	136
	• Steuerung des Lesens durch den Lehrer	139
<b>4.3</b>	<b>Hörverstehen</b>	140
	• Grundlagen	140
	• Übungen zum Antizipieren	141
	– Antizipieren auf der Textebene	141
	– Antizipieren auf niedrigeren Textebenen während des Hörens	145
	• Speicherübungen	146
	– Übungen zur Erweiterung der Hörmerkspanne	147
	– Übungen zur Informationsreduktion	147
	– Übungen zur Informationseingliederung	149
	• Datengesteuerte Verstehensprozesse	150
	• Steuerung des Verstehensprozesses durch den Lehrer	152
<b>4.4</b>	<b>Reflexion über Textverstehen</b>	152

<b>5</b>	<b>Vom Verstehen zur Äußerung: Die Zusammenführung von sprachlichen Mitteln und Fertigkeiten</b>	155
<b>5.1</b>	<b>Lehrphasen</b>	155
<b>5.2</b>	<b>Die Textphase: Zur Arbeit mit Lerntexten</b>	156
	• Die Funktion von Texten im Unterricht	157
	• Die Phasen der Textarbeit	159
	– Techniken der Hinführungsphase	162
	– Zur Durchführung der Präsentations- und Erarbeitungsphase	164
	• Dialogische Anfängertexte	165
	• Nicht-dialogische Anfängertexte	169
	• Sachtexte bei Fortgeschrittenen	171
	– Zur Durchführung der Anschlussphase	177
	• Zusammenfassung: Einige Prinzipien der Textarbeit	178
<b>5.3</b>	<b>Grammatikarbeit</b>	180
	• Grundlagen der Grammatikarbeit	180
	• Einbettung	184
	• Erarbeitung	186
	• Regeldarstellung: Elemente der Bewusstmachung	194
<b>5.4</b>	<b>Üben</b>	198
	• Kriterien zur Charakterisierung von Übungen	200
	• Zur Anordnung und Durchführung von Übungen	207
<b>6</b>	<b>Die Förderung der produktiven Fertigkeiten</b>	213
<b>6.1</b>	<b>Aspekte der Sprachproduktion</b>	213
<b>6.2</b>	<b>Sprechfertigkeit</b>	216
	• Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht	216
	• Faktoren der mündlichen Kommunikation	218
	• Die Förderung des dialogischen Sprechens	220
	– Vom Dialog zum dialogischen Sprechen: Steuerung des simulierten dialogischen Sprechens durch Variation der kommunikativen Faktoren	220
	– Gestalten von Faktoren der Kommunikation: Rollenspiel und Simulation	225
	– Authentisches dialogisch-interaktives Sprechen	230
	• Monologisches Sprechen	234
	• Vorkommunikative Übungen zu verschiedenen Aspekten der Sprechfertigkeit	239
	• Sprech Anlass Unterrichtssituation	244
<b>6.3</b>	<b>Schreibfertigkeit</b>	248
	• Der schriftliche Text und der Prozess seiner Produktion	249
	• Schreiben als Prozess: ein didaktisches Modell	252
	• Schriftliche Textproduktion als Prozess: zwei Didaktisierungen	254
	• Vom Satz zum Text: Komponentenübungen zur Vertextung	258
	– Analyseübungen	260
	– Syntheseübungen	262
	• Techniken zur Steuerung der Textproduktion	264
	– Steuerung durch Fragen	264

– Steuerung durch einen Paralleltext	265
– Steuerung durch inhaltliche Strukturierung	266
– Steuerung durch Vorgabe textsortenspezifischer Redemittel	267
– Weitere Steuerungsmöglichkeiten	268
• Freies Schreiben	269
<b>7 Medien</b>	<b>271</b>
7.1 <b>Grundlagen</b>	271
7.2 <b>Audiovisuelle Medien</b>	273
• Auditive Medien	273
• Visuelle Medien	275
7.3 <b>Zum Umgang mit Lehrwerken</b>	282
<b>8 Landeskunde</b>	<b>285</b>
8.1 <b>Konzeptionen der Landeskunde</b>	286
8.2 <b>Didaktische und methodische Aspekte der Landeskunde</b>	289
8.3 <b>Pädagogische Implikationen</b>	295
<b>9 Interaktion im DaF-Unterricht</b>	<b>297</b>
9.1 <b>Rede- und Handlungsanteile</b>	297
• Beschreibung von Unterricht unter Aspekten der Interaktion	297
• Zur Veränderung der Rede- und Handlungsanteile	300
9.2 <b>Sozialformen des Unterrichts</b>	305
• Klassenunterricht	306
• Gruppenarbeit und Partnerarbeit	307
• Einzelarbeit	310
• Sozialformen und Lernerorientierung	310
9.3 <b>Lehrerfragen</b>	311
9.4 <b>Korrigieren</b>	315
• Mündliche Korrekturen	316
• Korrigieren schriftlicher Schülerproduktionen	318
9.5 <b>Aspekte des nonverbalen Verhaltens</b>	320
9.6 <b>Übergänge</b>	324
<b>10 Motivieren</b>	<b>327</b>
10.1 <b>Schülermotive und ihre Anregungsbedingungen</b>	328
10.2 <b>Anregungsbedingungen der Lernsituation 1: Lehrerpersönlichkeit</b>	330
10.3 <b>Anregungsbedingungen der Lernsituation 2: Unterrichtsgestaltung</b>	331
<b>11 Literatur</b>	<b>337</b>
11.1 <b>Literatur zu den einzelnen Kapiteln</b>	337
11.2 <b>Sekundärliteratur</b>	341
11.3 <b>Zitierte Lern- und Lehrmaterialien</b>	364

## Verzeichnis der Abkürzungen

### Allgemeine Abkürzungen

→	Verweis auf ein anderes Kapitel
AB	Arbeitsbuch/Arbeitsheft usw.
DaF	Deutsch als Fremdsprache
EA	Einzelarbeit
GA	Gruppenarbeit
i.O.	im Original
L	Lehrerin, Lehrer, Unterrichtende/r ...
L1	Muttersprache
L2	Fremd-/Zielsprache
LHB	Lehrerhandbuch, Lehrührhandreichungen usw.
OHP	Overheadprojektor
PA	Partnerarbeit
PL	Plenum, Klassenunterricht
S	Schülerin, Schüler, Lernende ...
TH	Testheft

### Abkürzungen der zitierten Lern- und Lehrmaterialien

Die genauen bibliographischen Angaben finden sich im Literaturverzeichnis, Teil 3. (11.3.), unter dem rechts angegebenen Titel.

ARB.M.TEXTEN	<i>Arbeit mit Texten.</i>
DT.BITTE	<i>Auf deutsch, bitte!</i>
AUSSPRSCH.DT.	<i>Ausspracheschulung Deutsch.</i>
DAF 1A	<i>Deutsch als Fremdsprache 1A. Grundkurs.</i>
DAF 1A (neu)	<i>Deutsch als Fremdsprache 1A. Grundkurs. Neubearbeitung.</i>
DER EINE	<i>Der eine und der andere.</i>
DT.2000	<i>Deutsch 2000.</i>
DT.AKT.	<i>Deutsch aktiv.</i>
DT.AKT. (neu)	<i>Deutsch aktiv Neu.</i>
DT.KONKR.	<i>Deutsch Konkret.</i>
KONTRAST	<i>Kontrast. Deutscher Aussprachekurs für Griechen.</i>
LERNZ.DT.	<i>Lernziel Deutsch.</i>
MITTELST.DT.	<i>Mittelstufe Deutsch.</i>
SCH/GR	<i>Deutsche Sprachlehre für Ausländer.</i>
SCH/GR G	<i>Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band.</i>
SICHTW.	<i>Sichtwechsel.</i>
SICHTW. (neu)	<i>Sichtwechsel neu.</i>
SPR.BR.	<i>Sprachbrücke.</i>
SPRK.DT.	<i>Sprachkurs Deutsch.</i>
SPRK.DT. (neu)	<i>Sprachkurs Deutsch. Neufassung.</i>
STANDPUNKTE	<i>Standpunkte. Texte und Übungen für die Oberstufe.</i>
STUFEN	<i>Stufen.</i>
STUFEN INT.	<i>Stufen International.</i>
SUCHE	<i>Die Suche.</i>
THEMEN	<i>Themen.</i>

THEMEN (neu)

*Themen neu.*

WEGE

*Wege.*

WEGE (neu)

*Wege. Deutsch als Fremdsprache: Mittelstufe und Studienvorbereitung. Neuauflage.*

WÖRT.Z.WAHL

*Wörter zur Wahl.*

ZERT.DAF

*Mit Erfolg zum Zertifikat.*

# 0 Vorwort

## Allgemeine Zielsetzung

Ein Lehrer sieht sich grundsätzlich mit den folgenden zwei Fragen konfrontiert: 1. Wie kann ich meinen Unterricht gestalten? 2. Wie kann ich mein Vorgehen begründen? Die vorliegende Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (DaF) möchte zum Nachdenken über beide Fragen anregen und mögliche Antworten vorschlagen. Im Zentrum stehen also zwei Fragestellungen:

- eine theoretische: Auf welchen (sprach-)lernpsychologischen, linguistischen und kommunikativen Grundlagen basiert der DaF-Unterricht? Dazu werden solche Ergebnisse der Bezugswissenschaften (kognitive Psychologie, Spracherwerbsforschung, Linguistik) referiert, die für den mit DaF beschäftigten Personenkreis (s.u.) ein nützliches und für die Praxis wichtiges Basiswissen darstellen.
- eine unterrichtspraktische: Wie kann ein DaF-Unterricht durchgeführt werden, der auf den referierten theoretischen Grundlagen beruht? Dazu werden zu den einzelnen Bereichen des DaF-Unterrichts zahlreiche Anregungen gegeben: ausführliche Didaktisierungen werden vorgestellt und begründet, zahlreiche methodische Verfahren sollen eine variable Unterrichtsgestaltung fördern, Hinweise und Tipps auf Schwierigkeiten aufmerksam machen und zum Nachdenken anregen.

Es geht also darum, theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsdurchführung aufeinander zu beziehen und somit die Voraussetzungen für begründete unterrichtliche Entscheidungsprozesse bereitzustellen.

## An wen wendet sich dieses Buch?

Diese DaF-Didaktik wendet sich an all diejenigen, die mit der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache zu tun haben, insbesondere an

- DaF-Studierende bzw. zukünftige DaF-Lehrende;
- DaF-Lehrende (Anfänger wie auch Fortgeschrittene);
- Aus- und Fortbilder im Bereich DaF.

## Wovon handelt dieses Buch?

In Anlehnung an die Berliner Didaktische Schule konstituiert sich Unterricht aus den folgenden Faktoren (Heimann 1976: 153ff.; Heimann u.a. 1977: 22ff.):

	<b>bestimmende Aspekte des Unterrichts</b>	<b>Bereiche der Didaktik</b>
1	Absicht unterrichtlichen Handelns (Wozu?)	Lernziele
2	Gegenstand unterrichtlichen Handelns (Was?)	Lerninhalte
3	Art des unterrichtlichen Handelns (Wie?)	Unterrichtsmethoden
4	verwendete Mittel (Womit?)	Medien, Lehrmittel
5	die Beteiligten am unterrichtlichen Handeln (Wer?)	a: Lernende, b: Lehrende
6	allgemeine Situation (Wo? Wann?)	Rahmenbedingungen, sozio-kulturelle Voraussetzungen

Legt man dieses „Strukturmodell des Unterrichtens“ zugrunde, so lässt sich der Inhalt des vorliegenden Buchs wie folgt genauer bestimmen:

- Mit den Punkten 1 „Lernziele“ und 2 „Lerninhalte“ beschäftigt sich Kap. 1 „Grundlagen und Grundbegriffe“ eingehender; dabei werden auch Grundbegriffe der Fremdsprachendidaktik eingeführt, auf die die folgenden Kapitel immer wieder Bezug nehmen. Kap. 8 „Landeskunde“ geht auf die landeskundlichen Lernziele und Lerninhalte des DaF-Unterrichts ein.
- Der Schwerpunkt liegt auf Punkt 3 „Unterrichtsmethoden“, d.h. auf dem „Wie“ unterrichtlichen Handelns. In den Kap. 3 bis 6, aber auch in den Kap. 7 und 8 werden methodische Ver-

- fahren zur Gestaltung des Unterrichts sowie – in engem Zusammenhang damit – ihre linguistischen, sprachpsychologischen und kommunikativen Grundlagen dargestellt.
- Punkt 4 „Lehrmittel, Medien“ wird in Kap. 7 „Medien“ thematisiert, aber natürlich enthalten auch die unterrichtspraktischen Teile der anderen Kapitel zahlreiche Beispiele für den Einsatz der verschiedenen Unterrichtsmedien.
  - Einen weiteren Schwerpunkt stellt Punkt 5 „Lehrer, Lerner“ dar, den die Kap. 2, 9 und 10 unter verschiedenen Aspekten behandeln. Gegenstand von Kap. 2 sind die gedächtnis- und (sprach-)lernpsychologischen Voraussetzungen des Fremdsprachenlernens, während Kap. 10 motivationspsychologische Aspekte des DaF-Unterrichts im Spannungsfeld zwischen Lehrer, Lerner, Lerngegenstand und methodischem Vorgehen behandelt. In Kap. 9 wird der wichtige Bereich der Lehrer-Schüler-Interaktion erörtert; übergeordnete Fragestellung ist dabei die Verteilung der Rede- und Handlungsanteile zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die damit verbundenen Implikationen für den Unterricht und das Lernen.
  - Nicht eigens behandelt wird Punkt 6 „Rahmenbedingungen, soziokulturelle Voraussetzungen“; auf diesen Aspekt des Unterrichts beziehen sich vereinzelte Aussagen, die auf Unterschiede zwischen dem DaF-Unterricht im Inland und im Ausland sowie in sprachlich homogenen (meist im Ausland) und heterogenen Gruppen (meist im Inland) hinweisen.

### ***Was enthält dieses Buch nicht?***

Im Konflikt zwischen umfassender, eher überblicksartiger Extensivität einerseits und in die Tiefe gehender Intensivität andererseits habe ich mich für eine eingehende Darstellung der Kerngebiete des DaF-Unterrichts entschieden. Das hat zur Folge, dass einige Bereiche ausgeklammert werden mussten; es sind dies vor allem die folgenden: Literatur im DaF-Unterricht, Spielen und Spielübungen, neuere Medien (computergestütztes Fremdsprachenlernen CALL, weitgehend auch Video und Film), Testen, Lehrwerkbeurteilung und -kritik. Eine eingehende Darstellung dieser Bereiche hätte den gesteckten äußeren Rahmen gesprengt; der interessierte Leser findet zu all diesen Themen jedoch leicht zusammenfassende praxisnahe Darstellungen.

### ***Welchem methodischen Ansatz ist diese DaF-Didaktik verpflichtet?***

Dieses Buch folgt dem Ansatz eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. (Im Unterschied zu einer bestimmten Methode soll das Wort „Ansatz“ die undogmatische Offenheit und Flexibilität des Unterrichtsprozesses im kommunikativen Fremdsprachenunterricht betonen.) Das kommunikative Paradigma beruht auf der Annahme, dass „eine angemessene Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache ... nur über einen Unterricht erreicht werden kann, in welchem Kommunikation eine zentrale Rolle spielt“ (Mulhaupt/Wolff 1992: 8), in dem also die systematische Förderung und Ausübung der Zielfertigkeit (→ 1.1) im Zentrum des Unterrichts steht. Im Gegensatz dazu gingen frühere Methoden des Fremdsprachenunterrichts davon aus, dass sich die Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache quasi automatisch herausbilde, wenn man die Lernenden nur ausreichend mit den sprachlichen Mitteln (→ 1.1.2) vertraut mache – kognitiv-erklärend in der „Grammatik-Übersetzungs-Methode“, unbewusst-automatisierend in der „audio-lingualen Methode“ (Neuner/Hunfeld 1992); beide Methoden sind heute – zumindest in der fachdidaktischen Diskussion – nur noch von historischem Interesse.

„Kommunikativer Fremdsprachenunterricht“ ist eine eigenartige Wortschöpfung, sollte man doch annehmen, dass der Fremdsprachenunterricht stets die Kommunikationsfähigkeit zum Ziel hat. Wie angedeutet, geht es aber nicht nur um das Ziel, sondern vor allem auch um den Weg, es zu erreichen, und hierin unterscheidet sich der heutige kommunikative Ansatz in wesentlichen Punkten von seinen Vorgängern. Entwicklungen wie die interkulturelle Landeskunde (→ 8), Lernerautonomie (→ 1.2), Prozessorientierung (→ 6.3) oder die Reflexion über Lern- und Kommunikationsstrategien (→ 1.2; 2.3; 4.4) stellen keine Ablösung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts dar, sondern sinnvolle Erweiterungen und Fortentwicklungen.

### **Auf welche Lehr- und Lernsituation bezieht sich dieses Buch?**

- Behandelt wird der lehrergesteuerte Unterricht in Gruppen; Einzelunterricht und die neuerdings intensiv diskutierten methodischen Verfahren für Selbstlerner werden somit nicht berücksichtigt. Allerdings ist vieles – ohne dass dies jeweils thematisiert wird – direkt für einen Unterricht verwertbar, der auf mehr Lernerautonomie und Selbstlernen abzielt (z.B. die Teile zu den Verstehensstrategien in → 4, zum prozessualen Schreiben in → 6.3 oder zur aktiven Erarbeitung der Grammatik in → 5.3).

Es liegt am Gegenstand dieses Buches (*Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*), dass im Folgenden mehr vom Lehren (Vermittlungsperspektive) als vom Lernen und von den Lernenden (Erwerbssperspektive; Düwell 1995) die Rede ist. Durch den fortwährenden Bezug auf sprach- und lernpsychologische Grundlagen habe ich mich jedoch immer wieder bemüht, die Lernerperspektive einzunehmen und den Unterrichtsprozess aus dieser Sicht zu begründen. Auch wenn in der fachdidaktischen Diskussion derzeit die Themen „Lernerautonomie“ und „Selbstlerner“ eine wichtige Rolle spielen (→ 1.2), dürfte noch immer Krumms Aussage von 1974 gelten: „Am Lehrer als dem ‘Veranstalter’ von Unterricht werden wir auf lange Zeit nicht vorbeikommen“ (Krumm 1974: 30). Allerdings sollte man sich stets der Tatsache bewusst sein, dass der Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen weitgehend ungeklärt ist, ja dass die Forschung der letzten 25 Jahre diesen früher meist unhinterfragt vorausgesetzten Zusammenhang mehr und mehr in Frage stellt (→ 2.2). „Der Zusammenhang von Lehren und Lernen (d.h. ihre Entsprechung bzw. gegenseitigen Übergänge) erweist sich als besonders resistentes Problem. Wohl liegt allen fremdsprachendidaktischen Überlegungen die Vorstellung zugrunde, dass Lernen durch Lehren ausgelöst wird, doch sind die näheren Zusammenhänge hier durchaus unklar. Vor allem ist nicht erforscht, im welchem Maße die kognitive Eigenständigkeit des Lerners Abweichungen von den Vorgaben des Lehrers (aber auch der Lehrmittel) bewirkt.“ (Christ/Hüllen 1995: 5)

- Gegenstand dieses Buchs ist der DaF-Unterricht für erwachsene und (mit einigen Abstrichen) für jugendliche Lernende. Der Unterricht mit Kindern würde eine eigene Darstellung erfordern und wird deshalb nicht berücksichtigt.
- Behandelt wird der Unterricht mit einem Lehrwerk. Aus diesem Grund sind die meisten Beispiele internationalen DaF-Lehrwerken entnommen, die weit verbreitet sind und mit denen viele Lehrende weltweit unterrichten. Das Erarbeiten eigener Lehrmaterialien wird somit nicht eigens thematisiert (z.B. Kriterien für die Auswahl von Texten).

Lehrwerke sind Ausdruck einer bestimmten historischen Epoche, und sie spiegeln einen bestimmten Stand der fachdidaktischen Diskussion wider. Dass sich diese entwickelt und infolgedessen Lehrwerke sich stark verändern, weiß jeder Lehrer aus eigener Erfahrung. Aus heutiger Sicht wäre es deshalb ein Leichtes, ältere Lehrwerke zu kritisieren. Wesentlich schwieriger wäre es allerdings, empirisch nachzuweisen, dass Schüler, die mit heutigen Lehrwerken Deutsch lernen, wirklich so wesentlich besser und erfolgreicher lernen, wie es die Theorie nahe zu legen scheint. Ob das für die Lehrenden, für die traditionellen Lehrbücher oder für die Sprachlernfähigkeit des Menschen spricht (→ 2.2.1), sei dahingestellt. Auf alle Fälle möchte ich hier betonen, dass vereinzelte kritische Anmerkungen zu Übungen, grammatischen Darstellungen usw. aus Lehrwerken ausschließlich der Verständlichkeit und Explizitheit der Darstellung dienen sollen.

- Gegenstand dieses Buchs ist der DaF-Unterricht; aber natürlich betreffen viele Aussagen den Fremdsprachenunterricht generell. Aus diesem Grund spreche ich des öfteren von „Fremdsprachenunterricht“ und nicht nur von „DaF-Unterricht“.

### **Sonstiges**

Terminologisch beziehe ich mich etwa folgendermaßen auf die verschiedenen Niveaustufen des Unterrichts (Stundenzahl bei Erwachsenen):

- „Anfänger“: ca. die ersten 150 – 200 Stunden Deutsch
- „Fortgeschrittene“: ab ca. 250 – 300 Stunden Deutsch

Weiterhin spreche ich von „Grundstufe“ und „Mittelstufe“ und beziehe mich damit auf die entsprechenden Kursstufen des Goethe-Instituts.

Die meisten der aus DaF-Lehrwerken übernommenen Texte, Übungen usw. sind aus Gründen des Layouts neu gesetzt, sodass sich die Form der Darstellung im Original und in diesem Buch unterscheidet.

Das Buch folgt der 1996 beschlossenen neuen Rechtschreibung. Alle Zitate und neu gesetzten Abbildungen wurden orthographisch entsprechend angepasst.

Die DaF-Lernenden habe ich unterschiedlich benannt: „Lernende“, „Lerner“, „Schüler“, „Schülerinnen und Schüler“. Alle diese Bezeichnungen stehen gleichberechtigt nebeneinander; der Bezug auf eine bestimmte Art des Unterrichts, z.B. in einer staatlichen Schule bei „Schülerinnen und Schüler“, ist nicht beabsichtigt, desgleichen nicht die Bevorzugung männlicher Lernender bei den Wörtern „Schüler“ oder „Lerner“.

Fremdsprachige englische Zitate aus der fachdidaktischen Literatur habe ich des besseren Verständnisses wegen ins Deutsche übersetzt. Übungen, Transkriptionen von Unterrichtsmitschnitten o.ä. wurden hingegen in der Originalsprache belassen.

### **Dank**

Ich danke meiner Frau, Inga Weng, die viele wichtige Anregungen und kritische Bemerkungen zum Inhalt dieses Buches beigetragen hat. Ihrer beharrlichen Ermutigung habe ich es wesentlich zu verdanken, dass ich „Durststrecken“ überwunden und das Buch trotz mancher äußerer Widrigkeiten zu Ende geschrieben habe.

Weiterhin danke ich dem Wilhelm Fink Verlag, der das Buch in die große UTB-Reihe aufgenommen hat.

# I Grundlagen und Grundbegriffe

## 1.1 Kommunikation

### 1.1.1 Die kommunikativen Fertigkeiten

Oberstes Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts ist die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache.

Kommunikation ereignet sich im Medium der gesprochenen oder geschriebenen Sprache, und die am kommunikativen Handeln Beteiligten können entweder einer fremden Äußerung Informationen entnehmen oder in Form einer eigenen Äußerung anderen Informationen übermitteln. Entsprechend werden in der Fremdsprachendidaktik *die kommunikativen Fertigkeiten* nach zwei Dimensionen gegliedert (Abb. 1.1):

- nach dem Medium, in dem die Kommunikation stattfindet: gesprochene vs. geschriebene Sprache;
- nach der kommunikativen Grundhaltung, die ein kommunikativ Handelnder einnehmen kann: rezeptiv (Informationsentnahme) vs. produktiv (Informationsvermittlung).

Zwischen den vier Fertigkeiten bestehen enge Zusammenhänge (Portmann 1991). Ontogenetisch wie auch lernpsychologisch setzen die produktiven Fertigkeiten die rezeptiven voraus: Sprechen setzt Hören und Verstehen, Schreiben setzt Lesen und Verstehen voraus. Unter sprachpsychologischen Aspekten ist beim sprachlichen Handeln Sprechen immer zugleich mit Hören, Schreiben mit Lesen sowie innerer Artikulation verbunden; durch das automatische Mithören bzw. Mitlesen übt der Sprecher/Schreiber die Kontrolle (*monitoring*) über seine Sprachproduktion aus.

	gesprochene Sprache	geschriebene Sprache
rezeptiv	HV HÖRVERSTEHEN	LV LESEVERSTEHEN
produktiv	SP SPRECHFERTIGKEIT	SCHR SCHREIBFERTIGKEIT

Abb. 1.1: Die kommunikativen Fertigkeiten

In der Kommunikation treten die Fertigkeiten meist nicht isoliert, sondern zusammenhängend auf; das gilt für die reale Kommunikation ebenso wie für den Fremdsprachenunterricht, z.B.:

	REALE KOMMUNIKATION	FREMDSPRACHENUNTERRICHT
HV → SP	jdm. etwas erzählen, was man von anderen/im Radio gehört hat	einen Text hören und den Inhalt mündlich wiedergeben – indirekte Rede üben
LV → SCHR	einen Zeitungsartikel lesen und einen Leserbrief dazu schreiben	einen Text lesen und eine Stellungnahme dazu schreiben
HV → LV	Nachrichten im Radio hören und darüber am Abend in der Zeitung lesen	einen Anfängerdiallog hören und ihn anschließend im Lehrbuch lesen

Die fremdsprachendidaktische Konvention, von den „vier Fertigkeiten“ zu sprechen, entspricht der Realität sprachlicher Kommunikation nur partiell.

– Zum einen findet im Gespräch, d.h. im direkten mündlichen Informationsaustausch mit einem oder mehreren Partnern, ein andauernder Rollentausch statt, bei dem ein Kommunikationspartner in oft schneller Abfolge die Hörer- und Sprecherrolle wechselt. Diese dialogisch-interaktive Fertigkeit (direkte Face-to-face-Kommunikation) kann sprachpsychologisch durchaus vom reinen Hörverstehen und Sprechen unterschieden werden, und sie muss im Unterricht auch mit speziellen methodischen Verfahren vermittelt und geübt werden.

– Zum anderen verliert das isolierte Hör- und Leseverstehen in unserer zunehmend von Medien dominierten Gesellschaft („Informationsgesellschaft“) immer mehr an Bedeutung. Sehr oft wird das gesprochene Wort von visuellen Medien begleitet (Kino, Fernsehen, Video ...), und auch in

der geschriebenen Sprache spielt das Bild eine immer größere Rolle (Comics, Werbung, Illustrierten ...). Aus diesem Grund spricht man in der Fremdsprachendidaktik auch von Hör-Seh-Verstehen oder Lese-Seh-Verstehen.

– Im Zusammenhang mit den Fertigkeiten muss schließlich auch das Übersetzen erwähnt werden, das lange Zeit als die „fünfte Fertigkeit“ bezeichnet wurde und heute aus vielen Lehrbüchern verbannt ist.

In der Literatur werden verschiedentlich Angaben zum Vorkommen der vier Fertigkeiten in der Muttersprache gemacht. Heyd (1991: 107f.) referiert Untersuchungen, wonach sich HV – LV – SP – SCHR wie 8 – 7 – 4 – 2 verhalten; Rivers (1978) gibt die Werte 45% HV, 30% SP, 16% LV, 9% SCHR an, d.h. insbesondere Sprechen und Schreiben sind hier anders gewichtet. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass sich die Angaben auf unterschiedliche Kulturkreise beziehen. Insgesamt ist ein starkes Übergewicht der rezeptiven Fertigkeiten zu erkennen. Auf derartigen Zahlen lassen sich allerdings nur eingeschränkt didaktische Entscheidungen über Lernziele oder eine unterschiedliche Gewichtung der Fertigkeiten im Unterricht begründen (eventuell getrennt nach Anfängern und Fortgeschrittenen), da hierfür weit mehr Faktoren wichtiger sind, z.B. der angestrebte Verwendungszweck der Fremdsprache oder auch lernpsychologische Aspekte.

### 1.1.2 Fertigkeiten und sprachliche Mittel

Jemand, der sprachlich handelt, muss zunächst bestimmte Inhalte in eine lineare lautliche bzw. graphische Form bringen bzw. muss einer Laut- bzw. Buchstabenkette Inhalte entnehmen. Beim Verstehen gesprochener Sprache muss er u.a.

- relevante sprachliche von irrelevanten Neben- und Zusatzgeräuschen unterscheiden,
- die „sprachlichen Geräusche“ in lautliche Einheiten segmentieren (d.h. Laute erkennen und voneinander unterscheiden),
- zusammenhängende Lautfolgen erkennen und ihnen eine Bedeutung oder Funktion zuordnen (Morpheme, Wörter),
- syntaktische und semantische Beziehungen zwischen den erkannten Morphemen/Wörtern herstellen
- und dem Ganzen einen Sinn zuordnen.

Die Einzelkomponenten werden zu einer Bedeutung integriert, dem sprachlichen Geräusch wird ein Sinn zugewiesen. Voraussetzung ist die Beherrschung der sprachlichen Mittel: Laute, Wörter, Konstruktionen, Endungen usw. Die Linguistik untersucht und beschreibt die sprachlichen Mittel in der Grammatik und ihren Teildisziplinen, vor allem der Phonetik/Phonologie, Graphetik/Graphematik, Morphologie, Syntax, Lexikologie/Wortbildung, Semantik. Betrachtet man den Zusammenhang zwischen den kommunikativen Fertigkeiten und den sprachlichen Mitteln, so führt das zu Einsichten in einige wichtige didaktische Unterscheidungen (Abb. 1.2):

	HV	SP	LV	SCHR
- Laute/Aussprache				
- Buchstaben/Schrift				
- Wörter, Ausdrücke				
- Grammatik (Morpheme, Syntax, Textgrammatik)				

Abb. 1.2: Sprachliche Mittel und Fertigkeiten

Die sprachlichen Mittel – gelegentlich als „linguistische“ oder „sprachsystematische Komponente“ der Sprachbeherrschung bezeichnet – lassen sich in Bezug auf die einzelnen Fertigkeiten folgendermaßen weiter differenzieren:

- In der geschriebenen Sprache werden zum Teil andere lexikalische Mittel (Wörter, Ausdrücke, Wortbildungen) verwendet als in der gesprochenen Sprache, und auch die Syntax ist beim Schreiben geordneter und komplexer als beim Sprechen (→ 6.1). Derartige Registerunterschiede müssen natürlich auch im Sprachunterricht beachtet werden.
- Jeder Sprachteilhaber versteht wesentlich mehr, als er selbst äußern kann; das gilt auch und gerade für Fremdsprachenkenntnisse. Aus der obigen Tabelle lässt sich dieses Ungleichgewicht zwischen den produktiven und den rezeptiven Fertigkeiten ableiten, wenn man die sprachlichen Mittel diesen beiden Fertigkeitsebenen gesondert zuweist. Man trägt dem in der Fremdsprachendidaktik durch die Unterscheidung zwischen „rezeptivem“ und „produktivem Wortschatz“ und zwischen „Verstehensgrammatik“ und „Produktionsgrammatik“ Rechnung. Heutige Curricula unterscheiden also zwischen den sprachlichen Mitteln, die die

- Lernenden nur für das Verstehen benötigen, und denen, die ihnen beim Sprechen oder Schreiben aktiv zur Verfügung stehen sollen. Dabei ist der produktive Bereich eine Teilmenge des rezeptiven (Abb. 1.3).
- Schließlich deutet die obige Zuordnung Abb. 1.2 an, dass die Funktion der sprachlichen Mittel darin besteht, sprachliche Kommunikation zu ermöglichen. Didaktisch gesprochen heißt das, dass den sprachlichen Mitteln in Deutschunterricht kein Eigenwert zukommt, sondern dass ihre Thematisierung im Unterricht (Erklären, Üben) nur mit Blick auf ihre Verwendung in der Kommunikation legitimiert ist. Abstrakte Grammatikkenntnisse oder (zweisprachig abfragbare) Wortschatzkenntnisse sind folglich keine Lernziele des Fremdsprachenunterrichts.

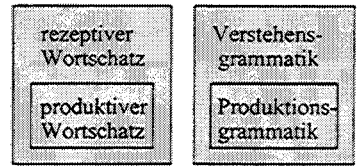


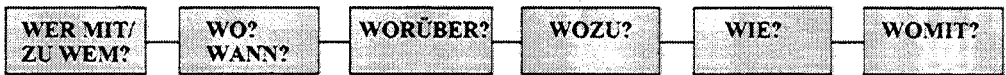
Abb. 1.3: Der produktive Bereich als Teilmenge des rezeptiven

### 1.1.3 Kommunikationsfähigkeit: pragmatische und soziokulturelle Bedingungen des sprachlichen Handelns

„Die vier Fertigkeiten sind ... vier Komponenten der komplexen Fähigkeit, sprachlich handeln zu können“ („Stufen 1“, Lehrerhandbuch: 20). Kommunikation ist eine Form sozialen Handelns und findet innerhalb eines Bedingungsgefüges (kommunikativen Rahmens) statt, dessen wichtigste Elemente die folgenden sind (→ 6.2.2.1):

- **Kommunikationspartner** (Wer kommuniziert mit wem?) und die Art des Kontakts zwischen ihnen: soziale Rollen, die sie annehmen (zwei Freunde, Kundin und Verkäufer, Mutter und Sohn), und Faktoren des Partnerbezugs (symmetrisch – hierarchisch, formell – informell, freundlich – unfreundlich ...).
- **Kommunikationssituation**: Wo und unter welchen zeitlichen Bedingungen findet das kommunikative Handeln statt?
- **Kommunikationsgegenstand** (Worüber wird kommuniziert?): Inhalt, Thema.
- **Kommunikative Intention** (In welcher Absicht bzw. mit welchem Ziel findet die Kommunikation statt?): jemanden überzeugen, sich/einen anderen informieren, sich bedanken, jemandem etwas versprechen usw. In der Sprechakttheorie nennt man diesen Aspekt von Sprechhandlungen „Illokution“.
- **Medium und Textsorte** (In welcher Form/Wie wird kommuniziert?): gesprochene/geschriebene Sprache; Gespräch, Vortrag, Zeitungsartikel, Leserbrief ...

Der Zusammenhang zwischen diesen Elementen lässt sich wie folgt formulieren:



Man (Wer mit wem?) kommuniziert,  
 um – in einer bestimmten Situation (Wo? Wann?)  
 – im Rahmen eines bestimmten Themas (Worüber?)  
 – innerhalb eines bestimmten Mediums und einer Textsorte (Wie?)  
 eine kommunikative Absicht auszudrücken bzw. ein kommunikatives Ziel zu erreichen (Wozu?).  
 Dazu verwendet man bestimmte sprachliche Mittel (Womit?).

Zum Erreichen des Lernziels „Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache“ reicht es also nicht aus, die sprachlichen Mittel zu lernen und im Rahmen einer automatisierten, rein sprachlichen Fertigkeit zu beherrschen. Die sprachlichen Mittel müssen vielmehr zur kommunikativen Ausübung der Fertigkeiten zur Verfügung stehen, d.h. unter den pragmatischen Bedingungen realer Kommunikation angewendet werden können. Es ist allerdings gerechtfertigt, die sprachlichen Mittel und einzelne Aspekte der sprachlichen Fertigkeiten im Unterricht zeitweise zu isolieren und Teilbereiche der Sprache gesondert zu vermitteln (z.B. Aussprache-, Grammatik- oder Wortschatzübungen). Solche Unterrichtsaktivitäten werden in der Fremdsprachendidaktik *Mittlertätigkeiten*, die erworbenen Teilfertigkeiten *Mittlerfertigkeiten* genannt. Sie müssen je-

doch stets in das direkte Üben und Ausüben der kommunikativen *Zielfertigkeiten* einfließen. Lernweg und Lernziel können sich also unterscheiden, der Lernweg muss aber stets auf das Lernziel hin ausgerichtet sein. In diesem Sinne ist auch Doyé (1995: 162) zu verstehen, wonach im Fremdsprachenunterricht „die zielgerichtete, partner- und sachgerechte, zu sprachlichen Handlungen integrierte Verwendung syntaktischer, lexikalischer und – je nach Kommunikationsmedium – phonologischer oder graphischer Sprachmittel“ angestrebt wird.

Neben dieser *pragmatischen* Komponente sprachlichen Handelns beinhaltet die Kommunikationsfähigkeit eine *soziokulturelle*, nämlich die Fähigkeit, beim Kommunizieren soziale Konventionen zu berücksichtigen, z.B.: Welche Themen kann man ansprechen, wenn man jemanden kennen lernt, und welche nicht? Wen spricht man mit *Sie*, wen mit *du* an? Wie direkt oder indirekt wird in einer Sprache bzw. soziokulturellen Gemeinschaft kommuniziert? Kann man sich darauf verlassen, dass *Nein* auf eine Aufforderung auch 'nein' bedeutet, oder verlangen die soziokulturellen Konventionen ein mehrfaches Auffordern? Wie diese wenigen Beispiele zeigen und wie auch das Wort ausdrückt, handelt es sich hierbei um Konventionen und Verhaltensweisen, die von Sprachgemeinschaft zu Sprachgemeinschaft wechseln können. Ihre Kenntnis ist Voraussetzung für das Gelingen einer interkulturellen Kommunikation (→ 8).

### 1.1.4 Kommunikation und Dimensionen der Sprachbeherrschung

Das Sprachverhalten kompetenter Sprecher ist u.a. durch die folgenden drei Eigenschaften charakterisiert: Angemessenheit der Äußerungen, Geläufigkeit bei der Produktion, Korrektheit der sprachlichen Form.

- *Angemessenheit*: Äußerungen kompetenter Sprecher sind in der Regel den pragmatischen Bedingungen der Kommunikationssituation und den soziokulturellen Konventionen der jeweiligen Sprachgemeinschaft angemessen. Ein Muttersprachensprecher weiß z.B.,
  - dass man *Wie geht's?* bei der Begrüßung im Deutschen nur dann verwendet, wenn man jemanden schon kennt (d.h. nicht beim Kennenlernen);
  - wann man einen Kommunikationspartner mit *Sie*, wann mit *du* anspricht;
  - bis wann man ungefähr *heute Morgen* und ab wann man *heute Nachmittag* sagt;
  - wie man mit einem Kind und wie mit einem Erwachsenen sprachlich kommuniziert.

Die Angemessenheit kann also der pragmatischen und der soziokulturellen Komponente der Kommunikationsfähigkeit zugeordnet werden.

- *Geläufigkeit*: Äußerungen kompetenter Sprecher sind dadurch charakterisiert, dass die sprachlichen Mittel flüssig hervorgebracht und auch verstanden werden. Beim sprachlichen Handeln richten die Sprecher ihre Aufmerksamkeit auf den Inhalt ihrer Aussage sowie auf verbale und nonverbale Reaktionen des Kommunikationspartners, während sie die sprachliche Form ihrer Äußerungen weitgehend unbewusst-automatisch und deshalb sehr geläufig produzieren. Das betrifft sowohl die mentalen Prozesse der Planung als auch die sprechmotorische Realisierung von Äußerungen. Entsprechendes gilt grundsätzlich auch für das Verstehen.

Die Geläufigkeit kann den abstrakten sprachlichen Fertigkeiten (im Sinne der audio-lingualen Methode) zugeordnet werden, d.h. Produzieren und Verstehen auf rein sprachlicher Ebene.

- *Korrektheit*: Äußerungen kompetenter Sprecher enthalten keine sprachlichen Fehler bzw. ihre sprachlichen Abweichungen werden normalerweise nicht als Fehler empfunden; das gilt zumindest für die gesprochene Sprache mit ihren dialektalen Eigenarten, mit ihren Satzabbrüchen, Neuplanungen usw. (für die sekundär erworbene Kulturtechnik des Schreibens gilt diese Aussage hingegen nur mit Einschränkungen). Kompetente Sprecher können Äußerungen auf ihre sprachliche Korrektheit hin beurteilen, z.B. Äußerungen von kleinen Kindern, die selbst noch ihre Muttersprache lernen. Weiterhin können sie aufgrund ihres impliziten Sprachwissens andere korrigieren (*das heißt nicht 'mit der Kind', sondern 'mit dem Kind'*), und sie können sprachliche Erklärungen geben (*ein Berggipfel ist der höchste Punkt eines Berges*), d.h. sie verfügen auch über explizites Sprachwissen.

Die Korrektheit kann der linguistischen Komponente der Sprachkompetenz zugeordnet werden, d.h. dem sprachlich (nicht kommunikativ!) korrekten Gebrauch der sprachlichen Mittel.

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts besteht in der möglichst angemessenen, geläufigen und korrekten Verwendung der Zielsprache. Entsprechend lassen sich für didaktische Zwecke drei Dimensionen der Sprachbeherrschung unterscheiden:

- Als *kommunikative Dimension* lässt sich all das bezeichnen, was mit der angemessenen Verwendung der Sprache zu tun hat. Die Äußerung *Dürfte ich Sie, Verehrteste, höflichst darum ersuchen, mir ein Viertel Pfund Salami zu verkaufen* mag korrekt und flüssig geäußert sein – sie ist beim Fleischer einfach nicht angemessen. Und wahrscheinlich wird sie auch nicht „angemessen“ verstanden, sondern eher als Ironie. Ebenfalls ist das erweiterte Partizipialattribut *in die seit drei Tagen schlaflos in ihrem Bett liegende Prinzessin* der Textsorte Märchen kaum angemessen, mag sie noch so geläufig und korrekt geäußert werden.
- Als *habituelle Dimension* wird der Aspekt der Geläufigkeit bei der Sprachverwendung bezeichnet. Der Fremdsprachenlerner muss die Fähigkeit erwerben, Äußerungen in der Kommunikation möglichst flüssig zu verstehen, zu planen (das betrifft vor allem die gesprochene Sprache) und zu realisieren (artikulieren, schreiben). Geläufigkeit betrifft also nicht nur die motorische Seite des Schreibens und vor allem des Sprechens, sie setzt auch eine intensive Automatisierung (mentale Gewöhnung) der sprachlichen Mittel voraus. Versprecher, Pausen, Neuansätze, Selbstkorrekturen, Verzögerungslaute sind auch bei Muttersprachlern typische Merkmale gesprochener Sprache, doch dürfen sie die Kommunikation nicht behindern.
- Als *kognitive Dimension* wird im Folgenden das metasprachliche und metakommunikative Wissen bezeichnet, d.h. Einsichten in Regularitäten des Sprachsystems und der Sprachverwendung. Gerade in diesem Punkt unterscheiden sich Fremdsprachenlerner oft von Muttersprachlern, denn für vieles, was der Muttersprachler automatisch richtig macht (was er „kann“), weiß der Fremdsprachenlerner die „Regel“: Der Muttersprachler sagt korrekt *Danach bin ich ins Kino gegangen*. Der Fremdsprachenlerner weiß *Nach 'danach' kommt Inversion, d.h. das Subjekt steht nach dem Verb; beim Perfekt steht das Partizip am Ende; bei Verben der Fortbewegung wird das Perfekt mit 'sein' und nicht mit 'haben' gebildet*. Derartige Regularitäten der sprachlichen Form sind dem durchschnittlichen Muttersprachler nicht bewusst – er beherrscht sie aber bei der Sprachverwendung; der Fremdsprachensprecher weiß sie hingegen oft – aber vielleicht sagt er während des Kommunizierens dennoch: *Danach ich habe ins Kino gegangen*.

Der Begriff 'kognitiv' wird in der Fremdsprachendidaktik nicht einheitlich und deshalb oft missverständlich verwendet. Traditionellerweise bezieht er sich – wie auch oben – auf das explizite metasprachliche Wissen, z.B. grammatisches Regelwissen oder Wissen über kommunikative Konventionen oder Strategien; hier wird in der Literatur zunehmend der Terminus „metakognitiv“ verwendet. In neueren Publikationen wird der Begriff 'kognitiv' im Anschluss an die kognitive Psychologie in einem viel weiteren und allgemeineren Sinne benutzt; er umfasst dabei alle mentalen Strukturen, die die Organisation unseres Gedächtnisses betreffen, und alle Prozesse der Wahrnehmung, Dekodierung, Speicherung und Aktivierung von Informationen. Dieser zweite weite Begriff von 'kognitiv' bezieht sich auf explizit-bewusste und implizit-unbewusste Prozesse, entsprechend unterscheidet man in neueren fremdsprachendidaktischen Publikationen oft zwischen 'explizitem Wissen' und 'implizitem Wissen'.

Nominativ/Akkusativ	Dativ	Genitiv
<i>die e Frauen</i>	<i>mit d en Hüten</i>	<i>die Hüte d er Frauen</i>
<i>jung ↓ Frauen</i>	<i>mit groß ↓ Hüten</i>	<i>die Hüte verheiratet ↓ Frauen</i>

**Vor Nomen ohne Artikel hat das Adjektiv die Endung des definiten Artikels.**

Abb. 1.4a: STUFEN INT. 2: 75

In der pädagogisch-grammatischen Darstellung Abb. 1.4a wird der Zusammenhang zwischen der Endung des definiten Artikels und der Endung des attributiven Adjektivs bei Nomen ohne Artikel bewusst gemacht; d.h. es wird *über Sprache* gesprochen und ein grammatisches Phänomen thematisiert. In diesem Fall wird die kognitive Dimension der Sprachbeherrschung angesprochen. In der Differenzierungsübung Abb. 1.4b soll der Unterschied zwischen *ja* und *doch* geläufig gemacht werden. Die Übung ist so angelegt, dass die Lernenden nur auf diese Differenzierung zu achten brauchen; sie sollen sich allmählich daran gewöhnen und automatisch richtig

**Bitte sprechen Sie.**  
**Antworten Sie bitte positiv.**

*Tanzen Sie?*  
 → Ja, natürlich tanze ich.

*Tanzen Sie nicht?*  
 → Doch, natürlich tanze ich.

*Kommen Sie?*  
*Warten Sie?*  
*Bleiben Sie nicht?*  
*Gehen Sie nicht?*  
*Rauchen Sie?*  
*Kommen Sie nicht?*  
*Warten Sie nicht?*  
*Antworten Sie nicht?*

Abb. 1.4b: SPRK.DT. (neu) 1: 69

**Bitte schreiben Sie einen Brief oder eine Briefkarte an Herrn Professor Grünig und seine Frau, und bedanken Sie sich noch einmal für die Einladung und das Essen. Schreiben Sie, dass Sie sich sehr wohl bei Ihren Gastgebern gefühlt haben und dass Sie es interessant fanden, dass sie so viele nette Leute kennen lernen konnten. Schreiben Sie, dass es Ihnen Leid tut, dass Sie noch nicht so gut Deutsch können und sich deshalb nicht immer richtig an den Gesprächen beteiligen konnten. Schließen Sie mit einem nochmaligen Dank.**

---



---



---



---

Abb. 1.4c: STUFEN 3: 120

reagieren. Diese Übung fördert vor allem die habituelle Dimension der Sprachbeherrschung. In Abb. 1.4c spielt hingegen die kommunikative Dimension (Angemessenheit) eine wichtige Rolle: es muss eine der Textsorte angemessene äußere Form verwendet (Datum, angemessene Anrede, Grußfloskel usw.) und eine dem Adressaten angemessene Ausdrucksweise gewählt werden (z.B. höflich, sich auf angemessene Art bedanken, sein Bedauern ausdrücken, Verwendung von *Sie* und nicht von *du* usw.).

Unter didaktischen Aspekten besteht ein wichtiger Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Sprachbeherrschung und den sprachlichen Fertigkeiten (Abb. 1.5). Jede Fertigkeit hat eine kommunikative Dimension, d.h. damit Kommunikation erfolgreich ist, müssen Äußerungen stets angemessen verstanden und geäußert werden. Bei der gesprochenen Sprache (HV, SP) spielt die habituelle Dimension, d.h. die Geläufigkeit beim Verstehen und Äußern, eine sehr wichtige Rolle. Die geschriebene Sprache (LV, SCHR) ist dagegen durch ein wesentlich stärkeres kognitiv-bewusstes Moment charakterisiert. Die Form schriftlicher Texte wird in der Regel viel bewusster geplant als die Form gesprochener Sprache, ebenso werden andere Ansprüche an ihre formale Korrektheit gestellt (→ 6.1). Daraus ergeben sich erhebliche Konsequenzen für den Unterricht, die hier nur angedeutet werden können. So dürfte es sinnvoll sein, bei explizit-kognitiven Aktivitäten (Grammatik-, Wortschatzerklärungen, Fehlerbesprechungen usw.) die geschriebene Sprache zu verwenden (z.B. schriftliche Beispiele, schriftliche Fehlervorgaben und -korrekturen usw.). Geht es jedoch um die Geläufigkeit bei den sprachlichen Mitteln, so kommt der gesprochenen Sprache eine wichtige Funktion beim Üben zu. Dabei wird man auch die Korrektheit anders bewerten und öfter zugunsten der Geläufigkeit und Angemessenheit etwas vernachlässigen (→ 5.4, 9.4).

	HV	SP	LV	SCHR
kommunikative D.	++	++	++	++
habituelle D.	++	++		
kognitive D.			++	++

Abb. 1.5: Fertigkeiten und Dimensionen der Sprachbeherrschung

Eine Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts ließe sich gut unter dem Aspekt schreiben, welchen Stellenwert einzelne Fertigkeiten und Dimensionen der Sprachbeherrschung jeweils einnahmen. In der „Grammatik-Übersetzungs-Methode“ stand die kognitive Dimension im Zentrum, als Fertigkeiten die schriftlichen (Lesen, Schreiben) einschließlich des Übersetzens. In der „audio-lingualen“ und der „audio-visuellen“ Methode dominierte die gesprochene Sprache, und ein wichtiges Ziel des Unterrichts bestand darin, Strukturen zu automatisieren (habituelle Dimension). In beiden Methoden kam der Beherrschung der sprachlichen Formen (Morphologie, Syntax) eine zentrale Rolle zu – in der „Grammatik-Übersetzungs-Methode“ als explizites Sprachwissen, in der „audio-lingualen“ bzw. „audio-visuellen“ Methode als implizites, automatisiertes Können. Der heutige kommunikativ orientierte Fremdsprachenunterricht ist dadurch charakterisiert, dass erstmals die kommunikative Dimension nicht nur das Ziel, sondern auch den methodisch-didaktischen Weg im Unterricht bestimmt. Tendenziell ist eine zunehmende Gleichgewichtung der geschriebenen und gesprochenen Sprache zu beobachten; neben der kognitiven und der habituellen bestimmt vor allem die kommunikative Dimension das Unterrichtsgeschehen. Der Stellenwert aller drei Dimensionen wird danach bewertet, was sie zum Erreichen des Lernziels „Kommunizieren in der Fremdsprache“ beitragen (zur Geschichte des DaF-Unterrichts vgl. Neuner/Hunfeld 1992).

## 1.2 Lernerstrategien

Strategien sind mentale Pläne zu einer Handlung. Strategien lassen sich ganz allgemein als mentale Verfahren bestimmen, die den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen (hier: fremdsprachlichen Wissens und Könnens) steuern (nach Tönshoff 1995a). Beim Kommunizieren, d.h. beim sprachlichen Handeln, werden verschiedene Arten von strategischem Wissen aktiviert, u.a. (Dräxler 1996: 15f.):

- Verständigungsstrategien: Wissen, wie Kommunikation initiiert, aufrechterhalten und beendet werden kann;
- Produktionsstrategien: Wissen, wie sprachliche Handlungen durchgeführt und Bedeutungen konstruiert werden können;
- Verstehensstrategien: Wissen, wie sprachliche Handlungen verstanden und Bedeutungen rekonstruiert werden können;
- Kompensationsstrategien: Wissen, wie Schwierigkeiten in der Kommunikation überwunden werden können.

Der Muttersprachler verfügt über solche strategischen Fähigkeiten als feste Bestandteile seiner Kommunikationsfähigkeit, meist jedoch unbewusst; er beherrscht sie, könnte jedoch nur wenige kommunikative Strategien beschreiben. Für denjenigen hingegen, der eine Fremdsprache lernt oder verwendet, können Einsichten in Kommunikationsstrategien und in die Möglichkeiten ihres gezielten Einsatzes sehr nützlich sein (→ z.B. 4).

Bei Fremdsprachenlernenden spielt noch ein weiterer Bereich des strategischen Wissens eine wichtige Rolle: die Art und Weise nämlich, wie man möglichst schnell und erfolgreich eine fremde Sprache lernt. Hier spricht man von Lernstrategien und bezeichnet damit sowohl individuelle als auch allgemein gültige Verfahren des Informationserwerbs. Lernstrategien und Kommunikationsstrategien werden als *Lernerstrategien* bezeichnet.

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion spielen Lernerstrategien derzeit eine äußerst wichtige Rolle, vor allem im Zusammenhang mit dem Bemühen um eine stärkere Lernerautonomie (s.u.), und es gibt verschiedene Ansätze, Strategien näher zu bestimmen und zu klassifizieren. Dabei werden besonders die folgenden Aspekte hervorgehoben:

- Strategien sind handlungsbezogen, d.h. sie werden bei Handlungen eingesetzt, die zur Bewältigung von Aufgaben beim Lernen und Kommunizieren durchgeführt werden. Beim Fremdsprachenlernen sind sie zudem stark problembezogen, da sie oft gezielt zur Bewältigung von Problemen beim Lernen und Kommunizieren angewendet werden.
- Es ist wichtig, zwischen *Lernstrategien* und *Kommunikationsstrategien* (Sprachverwendungsstrategien) zu unterscheiden, auch wenn beide Bereiche nicht in jedem Fall klar zu trennen sind. Bei den Lernstrategien steht der Lernaspekt im Vordergrund, bei den Kommunikationsstrategien der Gebrauchsaspekt von Sprache.

Beispiel für eine Lernstrategie: Anlage einer Wortschatzkartei; Beispiel für eine Kommunikationsstrategie: gezielter Einsatz nonverbaler Mittel, um sprachliche Ausdrucksschwierigkeiten zu kompensieren.

- Weitgehend akzeptiert ist die Unterscheidung zwischen *kognitiven* (direkten) und *metakognitiven* (indirekten) Strategien. Kognitive Strategien sind „elementare, die Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung selbst unmittelbar betreffende Strategien“ (Tönshoff 1995a: 240), z.B. die oben genannten Strategien (Wortschatzkartei bzw. Einsatz nonverbaler Mittel) oder die bei jedem vollkommen automatisierte Verstehensstrategie „äußerst selektives Lesen“ für einen Fahrplan (→ 4.2). Metakognitive Strategien beziehen sich hingegen „auf die Planung, Überwachung und Evaluation der Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung“ (ebd.: 241), z.B. eine regelmäßige individuelle Lernerfolgskontrolle (Lernstrategie) oder die Selbstkorrektur eines Briefes mit Hilfe eines zweisprachigen Wörterbuchs.
- Lernerstrategien können mehr oder weniger bewusst bzw. unbewusst eingesetzt werden, und sie können von bewussten zu automatisierten Verhaltensweisen werden. Wie bereits gesagt, ist die strategische Komponente der Kommunikationsfähigkeit dem muttersprachlichen Sprecher weitgehend unbewusst. Für den (vor allem jugendlichen und erwachsenen) Fremdspra-

chenlerner und -sprecher dürfte es hingegen sehr sinnvoll sein, über bestimmte Strategien ganz bewusst zu verfügen und sein Lern- und Kommunikationsverhalten in dieser Hinsicht zu verbessern. Man kann z.B. das eigene Lernverhalten gezielt weiterentwickeln, wenn man weiß, was man für ein Lerntyp ist – ob man eher zu einer ganzheitlichen oder zu einer analytischen Betrachtungsweise neigt, zu Impulsivität oder Reflexivität, oder ob man eher ein akustischer oder optischer Typ ist (→ 9.2.4). Ohne Zweifel stellt es auch eine wesentliche Weiterentwicklung des Kommunikationsverhaltens dar, wenn man die für das Verstehen eher hinderliche Strategie, bei der Lektüre eines fremdsprachigen Textes jedes unbekannte Wort im Wörterbuch nachzuschauen, durch eine angemessenere ersetzt (→ 4.2).

- Lernerstrategien können überindividuell gültig sein und somit für alle Lernenden gelten, sie können aber auch je nach Alter, persönlicher Lernerfahrung, Lerntyp usw. individuell verschieden sein.

Es gibt verschiedene Ansätze, Lernerstrategien zu klassifizieren. Ich gebe hier exemplarisch die Klassifikation von Oxford (1990) wieder und orientiere mich dabei eng an der knappen Darstellung in Düwell (1992: 43; vgl. auch die Klassifikation in Dräxler 1996: 95ff.). Oxford (z.B. 14ff.) unterscheidet zwei Hauptkategorien mit jeweils drei Strategien:

**Direkte Strategien:** Strategien, die unmittelbar mit der Fremdsprache operieren, d.h. unmittelbar bei der Verwendung oder beim Lernen aktiviert werden:

- **Gedächtnisstützende Strategien** (*memory strategies*), z.B. mentale Bezüge zwischen Wörtern herstellen (Assoziationen bilden, Kontexte erfinden usw.) oder sprachliche Phänomene in immer größer werdenden Zeitabständen und in jeweils neuen Kontexten wiederholen.
- **Kognitive Strategien** (*cognitive strategies*), z.B. Hypothesen über den Inhalt eines Textes bilden oder einen Text zusammenfassen.
- **Kompensationsstrategien** (*compensation strategies*), z.B. einen sprachlich schwierigen Sachverhalt umschreiben oder gezielt nonverbale Elemente (Mimik, Gestik usw.) einsetzen.

**Indirekte Strategien:** Strategien, die mittelbar zum Lernen oder Kommunizieren beitragen und Prozesse wie Planung und Überwachung betreffen:

- **Metakognitive Strategien** (*metacognitive strategies*), z.B. den eigenen Lernprozess organisieren und reflektieren oder den eigenen Lernfortschritt kontrollieren.
- **Affektive Strategien** (*affective strategies*), z.B. Stress und Angstgefühle beim fremdsprachigen Kommunizieren abbauen oder mit Freunden, dem Lehrer oder Mitschülern über die Gefühle beim Lernen bzw. Gebrauchen der fremden Sprache sprechen.
- **Soziale Strategien** (*social strategies*), z.B. den Lehrer oder einen anderen Kommunikationspartner um Erklärungen bzw. Korrekturen bitten oder sich darum bemühen, beim Lernen mit anderen zusammenzuarbeiten.

Wer sich etwas mit der Konzeption der Lernerstrategien beschäftigt, mag leicht den Eindruck gewinnen, dass hier lediglich altbekannte und von erfahrenen Lehrern gezielt eingesetzte unterrichtliche Verfahrensweisen in neuem Gewande erscheinen. Das mag für einzelne Strategien durchaus zutreffen, nicht jedoch für die Konzeption insgesamt und den Anspruch, mit dem sie derzeit in der Fremdsprachendidaktik auftritt. „Hauptziel des Vermittlungsprozesses von Lernstrategien selbst sollte es sein, den Lerner zum autonomen Lernen zu befähigen und ihn seine eigenen Lernstrategien entdecken zu lassen.“ (Düwell 1992: 48) D.h. die Konzeption der Lernerstrategien ist eng mit der Konzeption der *Lernerorientierung* und des *autonomen Lernens* bzw. der *Lernerautonomie* verbunden. Beide Konzeptionen zielen darauf ab, die Steuerung des Lernprozesses stärker vom Lehrer auf den Lernenden zu verlagern und diesem auch mehr Verantwortlichkeit für den Lernprozess aufzuerlegen. Angestrebt ist der selbständige Lerner, der im Rahmen des Unterrichts durch eine erhöhte Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit, Reflexion und Kontrolle seine passive Rolle aufgibt und zum aktiven Mitgestalter des Lernprozesses wird. Damit ändern sich natürlich auch die Rolle und das Selbstverständnis des Lehrers.

### Lernerautonomie

‘Lernerautonomie’ ist wie ‘Strategie’ oder ‘Prozessorientierung’ (→ 6.3) einer der am häufigsten verwendeten Begriffe in der derzeitigen fremdsprachendidaktischen Diskussion. „Es gibt einige Anzeichen dafür, dass der Begriff ‘Lernerautonomie’ in den 90er Jahren denselben Stellenwert erreichen wird, wie ihn in den 80er Jahren die Begriffe ‘kommunikativ’ und ‘authentisch’ innehatten.“ (Little 1994: 431) Ich zitiere im Folgenden einen Abschnitt aus Dräxler (1996: 19f.) zum Thema Lernerautonomie, in dem der Stellenwert dieser Konzeption und ihre Grenzen in Bezug auf die Erwachsenenbildung am Goethe-Institut (aber de facto auf eine darüber hinausgehende Art und Weise) zusammenfassend dargestellt werden.

„Der Unterricht möchte den individuellen Lernprozess durch Bewusstmachung sowie durch Erweiterung des Wissens und Könnens weiter fördern. Eigenständigkeit ... wird dabei nicht als pädagogisches Ziel verstanden, sondern als pragmatische Möglichkeit gesehen, die Probleme zu verringern, die sich bei der Festlegung von Unterrichtsinhalten für die Mittelstufe sowie Durchführung von Unterricht auf Mittelstufenniveau stellen ... Daneben erscheint Eigenständigkeit aber auch als ein für den Lerner attraktives Ziel, da sie ein über den Unterricht hinaus verwendbares Wissen und Können impliziert ...

Den Aspekt der Autonomie im Lehr- und Lernprozess zu berücksichtigen, bedeutet nun nicht, fortan möglichst lehrerlos und isoliert zu lernen, sondern es ist der Versuch, der Natur menschlichen Lernens und gesellschaftlicher Interaktion Rechnung zu tragen. Ganz allgemein heißt Lernen, auf die Anforderungen der Umwelt zu reagieren. In der muttersprachlichen Kommunikation gilt es tagtäglich, neuen Anforderungen sprachlich gerecht zu werden; umso häufiger und umfangreicher sind die Herausforderungen bei der Kommunikation in der Fremdsprache. Wenn auch Lernen immer in Interaktion mit der Umwelt erfolgt, so ist es doch insofern ein autonomer individueller Prozess, als es als mentaler Prozess gänzlich im Individuum abläuft. Lernen im Fremdsprachenunterricht heißt daher nicht, unterrichtet zu werden, sondern selbst zu lernen, ob man sich nun dessen bewusst ist oder nicht. Niemand kann dem Lerner diese Verantwortung abnehmen.

Lernerautonomie bezeichnet nun ein Verhalten, das aufgrund der Einsicht in die Natur menschlichen Lernens die Verantwortlichkeit für das eigene Lernen akzeptiert. D.h., dass das lernende Individuum

- das eigene Lernen initiiert, indem es sich Ziele setzt und Inhalte auswählt,
- das eigene Lernen durch Auswahl der Lernweisen, -mittel, -orte und -zeiten organisiert, seine Lernleistungen selbst evaluiert
- und seine Lerntätigkeiten reflektiert und verbessert.

Zu diesem Verhalten gehört aber auch, dass ein Lerner, der diese Zusammenhänge kennt, gewisse Aufgaben an den Lehrer delegiert, wie z.B. Vorauswahl, Strukturierung, Aufbereitung, Präsentation des Lernstoffes.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Lernerautonomie für die Arbeit am Goethe-Institut ist zu beachten, dass dieser Begriff neben der eher ‘technischen’ Antwort auf die Natur menschlichen Lernens eine weitere Dimension hat. Es ist die emanzipatorische, die insbesondere in der Schulpädagogik eine große Rolle spielt. Autonomie wird dabei, gemäß der europäischen aufklärerischen Tradition, vor allem als Kritikfähigkeit sowie als Individualisierung und Selbstbestimmung des Lernprozesses verstanden und ist Erziehungsziel. Abgesehen davon, dass Erziehung kein Ziel von Erwachsenenbildung sein kann, widerspricht ein derartiges Verständnis natürlich vielen Traditionen. Sieht man aber in Autonomie das Vermögen, Gelerntes selbständig anzuwenden, Aufgaben in Angriff zu nehmen und sich bei auftretenden Schwierigkeiten zu helfen, so ist sie sicherlich nicht nur eine ausschließlich europäische Kulturtechnik. Die Rahmenrichtlinien greifen letzteren Aspekt auf und benennen ihn, um Missverständnissen vorzubeugen, nicht Autonomie, sondern **Eigenständigkeit**.

Eigenständigkeit ist eine notwendige Haltung in Bezug auf jegliches Lernen, also sowohl bei ungesteuertem als auch gesteuertem Lernen. Eigenständigkeit im Lehrprozess zu berücksichtigen bedeutet, diesen so zu gestalten, dass er einerseits Individualität aufgreift und wiederum Freiräume für Individualität schafft (z.B. durch Auswahlmöglichkeiten bei Themen, Fertigkeiten, Lernweisen etc.) und andererseits durch Lernertraining und Lernberatung den Lerner in die Lage versetzt, diese neu entstandenen Freiräume sinnvoll zu nutzen. Aufgabe des Lehrers ist es, den Lerner mit den notwendigen Informationen über die Natur des Lernprozesses sowie die zur Verfügung stehenden Mittel in Kenntnis zu setzen, sodass er in die Lage versetzt wird, sich im Rahmen der ihm vertrauten Lern- und Lehrtradition für seinen persönlichen Lernweg zu entscheiden. Dazu gehört auch, dass der Lehrer dem Lernenden Impulse gibt, damit dieser den Horizont des ihm Bekannten überschreiten kann.“

Lernerautonomie bzw. Eigenständigkeit beim Lernen ist darüber hinaus eine wichtige Voraussetzung, um in einer Welt zu bestehen, in der vorhandenes Wissen schnell veraltet und geradezu explosionsartig neues Wissen entsteht.

### Zur Vermittlung von Lernerstrategien in DaF-Lehrwerken

Auch wenn die Konzeption der Lernerstrategien schon seit einiger Zeit intensiv in der Fremdsprachendidaktik diskutiert wird, bedarf es – wie oft bei neuen Ansätzen – eines längeren Zeitraums, bis sie in Lehrwerke eingeht und im Unterricht realisiert werden kann. Dabei ist durchaus zu differenzieren: Bestimmte Lernstrategien wie z.B. das selbständige Erarbeiten grammatischer Regularitäten oder Kommunikationsstrategien im Verstehensbereich gehören inzwischen zum festen Bestandteil einiger Lehrwerke. Eine systematische Vermittlung von Lern- und Kommunikationsstrategien (inkl. Reflexion und Üben) findet sich jedoch erst in den neuesten Lehrwerksgenerationen. Was diese Lehrwerke vermitteln, soll hier exemplarisch anhand von „Stufen

International“ (bislang zwei Bände) gezeigt werden. Über das Lehrwerk verteilt, werden die folgenden Bereiche von Lernerstrategien explizit in kleinen Plateaukapiteln thematisiert:

- *Wie lernt man besonders gut?* (Bd. 1, zwischen Kap. 4 und 5): Hierbei geht es sehr knapp um die Verarbeitung von Lernstoff durch verschiedene Kanäle (Auge, Ohr, Selbsttun und Kombinationen dieser Modalitäten).
- *Lernprobleme bei Artikel und Nomen* (Bd. 1, zwischen Kap. 6 und 7): Es werden verschiedene kognitive Lernhilfen sowie Möglichkeiten des Wiederholens aufgezeigt.
- *Wortschatz lernen – aber wie?* (Bd. 1, zwischen Kap. 8 und 9): Die Lernenden werden zur Anlage und zum Arbeiten mit einer Wortschatzkartei angeregt.
- *Welcher Lerntyp sind Sie?* (Ende Bd. 1, nach Kap. 10): Mittels kleiner Tests sollen die Lernenden ihre Lernleistung durch 1. Lesen, 2. Hören, 3. Sehen, 4. Tasten sowie 5. alle vier Modalitäten kombiniert herausfinden.
- *Lernprobleme und Lernorganisation* (Bd. 2, zwischen Kap. 12 und 13): Hier werden eher allgemeine Probleme des Lernens thematisiert, z.B. *Haben Sie Probleme beim Lernen? Wann lernen Sie? Wo lernen Sie? Wie lernen Sie?*, und Tipps für das Lernen gegeben und diskutiert (ausführlicher dazu → 2.3).
- *Lesen auf Deutsch* (Bd. 2, zwischen Kap. 14 und 15): Dabei werden verschiedene Aspekte des Lesens thematisiert wie Leseinteresse, -stil, -strategien usw. (ausführlicher dazu → 4.4).
- *Hören und Verstehen* (Bd. 2, zwischen Kap. 16 und 17): Es werden Möglichkeiten zur Verbesserung des Hörverstehens in der Fremdsprache diskutiert.
- *Hilfen bei Lernproblemen im Bereich Grammatik* (Bd. 2, zwischen Kap. 18 und 19): Es werden Lerntipps gegeben sowie Lernhilfen und Möglichkeiten zur Festigung grammatischen Lernstoffs diskutiert.
- *Arbeit mit dem Wörterbuch* (Ende Bd. 2, nach Kap. 20): Dabei wird auf die Arbeit mit einem Wörterbuch und auf die Weiterarbeit mit den Wörtern eingegangen.

Es kann hier lediglich darum gehen, diese Ansätze stichwortartig darzustellen, nicht aber, sie zu bewerten. Insgesamt wird hier ein relativ breites Spektrum von Lernerstrategien abgedeckt: Lernen und Organisation des Lernens allgemein, individuelle Aspekte des Lernens (Lerntyp), spezielle Bereiche des fremdsprachlichen Lernens (Wortschatz, Grammatik) sowie bestimmte Bereiche von Kommunikationsstrategien (Lesen, Hören). Damit liegt ein Angebot vor, das seinen konkreten Stellenwert jedoch erst im Rahmen eines Sprachkurses erhält:

- Wie fügen sich diese Ansätze des Lernertrainings in die Gesamtkonzeption des jeweiligen Lehrwerks ein? Bietet es den Lernenden genügend Freiräume für mehr selbst bestimmtes und selbständiges Lernen?
- Wie gehen die Lehrenden mit diesem Angebot um? Sind sie entsprechend aus- bzw. weitergebildet, um diese Ansätze aufzunehmen und sie eventuell sogar von sich aus zu ergänzen? Gelingt es ihnen, das Angebot zu nutzen und den Lernenden die notwendigen Freiräume für eigenständigeres Lernen einzuräumen? Sind sie in der Lage, ihre Rolle als (tendenziell) allwissende und allmächtige Instruktoren und Organisatoren des Unterrichtsgeschehens zu überdenken und mit der Zeit neu zu definieren? Helfen ihnen das schulische bzw. außerschulische Umfeld und die Lehrpläne dabei?
- Wie gehen die Lernenden mit diesem Angebot um? Sind sie aufgrund ihrer Lerntraditionen und Erwartungen an den Kurs in der Lage, es zu akzeptieren und für sich zu verwerten? Erhalten sie dabei vom Lehrer ausreichend Unterstützung?

Wie bei jeder neuen Lehr- und Lernkonzeption hängt es letztlich von den direkt Beteiligten ab, was sie gemeinsam daraus machen. Jeder Lehrende wird sich aber in Zukunft mit diesen neuen Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik auseinandersetzen müssen.

### 1.3 Lernziele und Unterrichtsgegenstände

Sprachunterricht unterscheidet sich vom natürlichen Fremdsprachenerwerb dadurch, dass er geplant und gesteuert ist. Während der Lerner beim natürlichen Fremdsprachenerwerb in fremdsprachiger Umgebung der fremden Sprache mehr oder weniger zufällig und 'in toto' ausgesetzt ist, müssen bei der Planung eines Sprachkurses bzw. Lehrbuchs zunächst zwei zentrale Fragen entschieden werden: die der Auswahl der Lerngegenstände (Selektion) und die ihrer Anordnung (Progression, Stufung). Die Auswahl der Lerngegenstände richtet sich nach den angestrebten Lernzielen. Ein Deutschkurs für Touristen hat andere Lernziele als ein Deutschkurs für Studenten, die in Deutschland studieren wollen; entsprechend werden sich auch die Lerngegenstände und Fertigkeitsbereiche unterscheiden (Themen, Situationen, Stellenwert der gesprochenen und geschriebenen Sprache, Grammatik, Wortschatz ...). Im Folgenden gehe ich zunächst auf die Lernziele und Lerngegenstände/Lerninhalte des DaF-Unterrichts ein, anschließend auf einige Aspekte der Progression (→ 1.4).

Die Berliner Didaktische Schule hat in den 60er Jahren ein einflussreiches didaktisches Modell entwickelt, in dem drei Arten von Lernzielen („Lern-Intentionen“) unterschieden werden: pragmatische, kognitive und emotionale (Heimann 1976: 153f.; Heimann/Otto/Schulz 1977: 25ff.).

- Pragmatische Lernziele bezeichnen die Handlungskomponente des Lernens, d.h.: Was soll der Lernende nach Abschluss des Unterrichts *können*?
- Kognitive Lernziele bezeichnen das Wissen, das der Lerner erwerben soll, d.h.: Was soll der Lerner nach Abschluss des Kurses (explizit) *wissen*?
- Emotionale Lerngegenstände und Lernziele bezeichnen Einstellungen und Haltungen, d.h.: Welche Einstellungen und Haltungen soll der Unterricht fördern und anstreben?

Im Folgenden stelle ich einige Aspekte der Ableitung pragmatischer und kognitiver Lernziele des DaF-Unterrichts dar; auf den Bereich der emotionalen Lernziele gehe ich im Kapitel zur Landeskunde ausführlicher ein (→ 8).

Lernziele lassen sich im Fremdsprachenunterricht nicht sehr exakt fassen. Man kann zwar die inhaltlich-pragmatischen Bereiche (Themen, Situationen, Redeabsichten, Textsorten) und die sprachlichen Mittel (Grammatik, Wortschatz, Redemittel) auflisten, die Lernfelder und Lerngegenstände darstellen; auf der Ebene des angestrebten Fertigkeitenniveaus bleiben Lernzielangaben hingegen stets sehr vage. „Durch listenmäßige Aufzählungen lässt sich relativ explizit beschreiben, was der Lernende tun können soll, und durch die Auswahl von Redemitteln wird auch der Schwierigkeits- bzw. Einfachheitsgrad verdeutlicht. Nicht mit vergleichbarer Explizitheit kann hier beschrieben werden, wie 'gut' der Lernende etwas tun können, wie gut er sprechen können soll. Wir müssen uns dafür mit relativ vagen Umschreibungen wie 'verständlich' oder 'möglichst angemessen' begnügen.“ (Baldegger u.a.: 26)

#### **Pragmatische Lernziele**

In der kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik wird versucht, pragmatische Lernziele in Bezug auf möglichst genau definierte Lernergruppen und deren (zukünftige) kommunikative Bedürfnisse zu bestimmen (so z.B. in der „Kontaktschwelle“ oder im „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“). Das setzt Bedarfsanalysen für potenzielle Lernergruppen voraus; Kriterien sind Nützlichkeit für die Lernenden sowie zukünftige Gebrauchs- und Verwendungsrelevanz. Lerngegenstände und -schwerpunkte werden von den so gewonnenen Lernzielen abgeleitet. Ein explizites Modell hierzu hat Neuner (1979) vorgelegt, der von möglichen Rollen ausgeht, in denen die Lerner die Fremdsprache in der Zukunft wahrscheinlich verwenden werden; es handelt sich hierbei um eine Lernzielbestimmung auf soziologischer Grundlage. Eine „pragmatisch orientierte Planung“ muss nach Neuner folgende Stadien durchlaufen (vgl. auch Zimmermann 1995):

1 In welchen Rollen wird die Fremdsprache verwendet?	2 In welchen Situationen findet der Kontakt statt?	3 Welche kommunikative Absichten werden verfolgt?	4 Worauf beziehen sich die Themen der Kommunikation?	5 Welche sprachlichen Mittel werden benötigt?
--	--	---	--	---

Ausgangspunkt der didaktischen Planung sind die voraussichtlichen „pragmatischen Verwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache bei der jeweiligen Gruppe von Lernenden“, konkret:

- Welche Rollen werden die Lernenden zukünftig einnehmen, wenn sie in der Fremdsprache kommunizieren? Kunde, Zeitungsleser, Tourist usw.
- In welchen Situationen werden sie (in diesen Rollen) voraussichtlich in der Fremdsprache kommunizieren? Privater Raum, Hotel, Restaurant, Geschäft, Arzt usw.
- Welche Kommunikationsabsichten werden sie dabei wahrscheinlich verfolgen? Informationen erfragen, ihren Namen nennen, Wünsche äußern, sich entschuldigen usw.
- Welche Themen sind wahrscheinlich Gegenstand der Kommunikation?
- Zu ergänzen wäre: Welche Textsorte wird verwendet und in welchem Medium findet die Kommunikation statt?

Sind diese Fragen beantwortet, so lassen sich aus diesen pragmatisch-inhaltlichen Feldern „Anhaltspunkte für die Auswahl pragmatisch verwertbarer sprachlicher Mittel gewinnen. Auf diese Weise ergeben sich konkrete Hinweise für die Frage nach der sinnvollen Auswahl von Elementen des linguistischen Systems (Wie weit müssen Aussprache / Rechtschreibung / Grammatik und Wortschatz entwickelt werden?) und die Festlegung sprachlicher Fundamente (elementare Grammatik / Grundwortschatz)“ (Neuner 1979: 108).

Im Lehrerhandbuch von „Deutsch aktiv 1“ wird dieses Modell anhand der Rolle „Kunde“ konkretisiert (122f., verkürzt): „Beherrschung folgender kommunikativer Fertigkeiten als Komplexion von Sprechen und Handeln“:

Kauf- und Verkaufssituation gemäß eigenem Interesse beherrschen (Kaufhaus, Einzelhandelsgeschäft)

1. Sprechabsichten produktiv: Kontakt aufnehmen, Kontaktaufnahme abweisen; Wünsche äußern und präzisieren; Angebote verlangen, ablehnen, akzeptieren; Preis, Größe, Menge, Qualität erfragen; Gefallen, Missfallen äußern; Kauf abschließen, Kaufgespräch beenden.
2. Sprechabsichten rezeptiv: Angebot zu Qualität, Größe, Menge, Preis verstehen; sachliche Information von Werbung unterscheiden.
3. Zuordnung üblicher Redemittel zu den Sprechabsichten, z.B.:
  - ‘Kontakt aufnehmen’: *Guten Tag, ... – Entschuldigung, ... – Bedienen Sie hier?* usw.
  - ‘Kontaktaufnahme ablehnen’ (auf das Angebot *Kann ich Ihnen helfen?*): *Nein danke! – Nein danke, ich möchte mich nur ein bisschen umschauen.* usw.
  - ‘Wunsch äußern’: *Ich möchte ... – Haben Sie ...? – Ich hätte gern ... – Können Sie mir helfen? Ich suche ...*

„Grammatische Strukturen und Wortschatz werden also nicht um ihrer selbst willen oder nur aufgrund einer hypothetischen Minimalgrammatik oder eines hypothetischen Minimalwortschatzes gelernt, sondern zunächst und vor allem aufgrund ihrer Funktion, die sie für die Realisierung bestimmter Sprechabsichten als Bestandteil kommunikativer Fertigkeiten haben.“ („Deutsch aktiv 1“, Lehrerhandbuch: 123)

In neueren Curricula werden, wenn auch im Einzelnen mit unterschiedlichen Prioritäten, auf diese oder ähnliche Weise Lernziele bestimmt und Lerngegenstände abgeleitet (z.B. im „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ oder der „Kontaktschwelle“ (Baldegger u.a. 1980); die „Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut“ (Dräxler 1996) sind stark an Textsorten als Lernziel orientiert). Lehrwerke unterscheiden sich u.a. danach, wie sie diese curricularen Vorgaben in ein didaktisches Konzept umsetzen.

- „Deutsch aktiv“ z.B. legt den Schwerpunkt auf die situationsangemessene Realisierung von Redeintentionen in bestimmten Rollen; dieses Lehrwerk ist folglich stark einem situativen Ansatz verbunden, sprachliches Rollentraining und Simulation von Sprechsituationen spielen eine wichtige Rolle. Den Zusammenhalt zwischen einzelnen Lektionsteilen stiften Redeabsichten, z.B.: ‘Gefallen/Missfallen ausdrücken’ im Restaurant (*Die Bratwürste sind sehr gut.*), auf dem Sportplatz (*Der Schiedsrichter, eine Katastrophe!*), in einem Geschäft (*Das Kleid gefällt mir nicht so gut.*), im Museum (*Ein scheußliches Bild!*) usw.
- „Themen“ geht von „elementaren Lebensfunktionen (z.B. Wohnen, Essen, Trinken, Arbeit, Freizeit, Politik usw.) in industrialisierten Ländern“ aus (Lehrerhandbuch 1: 10) und gliedert danach die einzelnen Lektionen; daraus ergibt sich eine textinhaltliche und wortschatzmäßige Einheit der Lektionen. Aufgrund der themenorientierten Konzeption spielt (lehrbuchgesteuerte) authentische Kommunikation eine wichtigere Rolle als bei „Deutsch aktiv“, wo simulierte Kommunikation in simulierten zukünftigen Situationen überwiegt.

Zu einem rein situations- und sprechaktororientierten Ansatz äußert sich Neuner (1996) wie folgt kritisch: „Ich habe neulich in einem asiatischen Land am Anfangsunterricht im Gymnasium – Deutsch ist dort die zweite Fremdsprache – teilgenommen und mich darüber amüsiert, wie die Lernenden von einem jüngst erschienenen (also ‘modernem’) Lehrbuch dazu ‘verdonnert’ wurden, am Bahnhof in Köln eine Fahrkarte nach München zu lösen und die unterschiedlichen Zugverbindungen herauszusuchen. In der nächsten Lektion war dann ein ‘Stadt

bummel durch Berlin' dran ('sich zu Sehenswürdigkeiten durchfragen', 'S-Bahn-fahren lernen' usw.). In der folgenden Lektion sollten die Schülerinnen und Schüler einen 'Einkaufsbummel durch ein Kaufhaus' machen ... Solche Aufgaben sind für Deutschlernende, die in den grenznahen Gebieten zu den deutschsprachigen Ländern Deutsch lernen, oder für solche, die die Möglichkeit haben, deutschsprachige Länder zu besuchen, gewiss sehr sinnvoll. Sie dienen sicher auch der Belebung des Unterrichts und der Phantasieentfaltung in Ländern, die geographisch weit entfernt vom deutschen Sprachraum liegen. Im ganzen Lehrbuch war aber keine Aufgabenstellung zu finden, die sich mit interkulturellen Aspekten befasst hätte, z.B. 'über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der im Lehrbuch gezeichneten 'deutschen' und der eigenen Welt reden'; 'fragen lernen, was hinter den 'Routinen und Ritualen' des Alltagsverhaltens der Menschen in Deutschland steckt' usw."

An diesen stark bedarfsorientierten pragmatischen Ansätzen ist von verschiedenen Seiten Kritik geübt worden; insbesondere die „Wiederentdeckung der Literatur“ und die „interkulturelle Landeskunde“ stellen Reaktionen auf diese Ansätze bzw. Weiterentwicklungen dar.

- Die seit Mitte der 80er Jahre zu beobachtende erneute Hinwendung zur Literatur ist explizit als eine Reaktion auf die lange Dominanz eines pragmatisch-situativen (bei Anfängern) oder sachthemenbezogenen Ansatzes (bei Fortgeschrittenen) verstanden worden. „Die Wiederentdeckung der Literatur im Fremdsprachenunterricht ist ein Pendelrückschwung nach der Vorherrschaft von Texten und künstlichen Übungsreihen zur Alltags-Kommunikation.“ (Helmling /Wackwitz 1986: 11) Die zunehmende Integration literarischer Texte in neuere Lehrwerke, die zahlreichen Sammlungen und Editionen literarischer Texte für den DaF-Unterricht der letzten Jahre sowie eine neu entwickelte fremdsprachliche Literaturdidaktik demonstrieren diese Tendenz eindrücklich. Mit dem Lehrwerk „Die Suche“ liegt seit Kurzem der erste „literarische“ Grundstufen-Sprachkurs eines deutschen DaF-Verlags vor.
- Mit der „interkulturellen Landeskunde“ (→ 8) ist in den 80er Jahren ein Paradigma entstanden, das mit dem Anspruch einer übergreifenden fremdsprachendidaktischen Konzeption auftritt, die zunehmend „die Leitfunktion für das Fremdsprachencurriculum“ übernimmt (Buttjes 1995: 144). Diese Tendenz hat in dem Lehrwerk „Sprachbrücke“ einen ersten direkten Niederschlag gefunden.

Beide Entwicklungen stellen wesentliche Bereicherungen für den DaF-Unterricht dar. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur Lösung der Inhaltsproblematik des Fremdsprachenunterrichts und eröffnen viele Möglichkeiten für authentisches sprachliches Handeln im Unterricht. Die Beschäftigung mit interkulturellen Themen und mit literarischen Texten kann Sozialisationsprozesse fördern und den Lernenden ein tieferes Weltverständnis eröffnen, werden doch „in der Kontrastierung und im Vergleich mit der anderen Lebenswelt die Geltungsansprüche eigener Lebensformen und Wertvorstellungen überprüft, in Frage gestellt und ggf. revidiert“ (Neuner 1979: 112). Diese Auseinandersetzungen „tragen den eigentlichen 'Bildungsprozess' im Fremdsprachenunterricht“ (ebd.) und leisten einen Beitrag zur Identitätsbildung der Lernenden.

Mit Bezug auf die kommunikative Didaktik wurde in den 70er Jahren versucht, aus dem allgemeinen übergeordneten Lernziel („Richtziel“, Westfalen 1973) „Soziales Lernen und Selbst- und Mitbestimmung“ (Edelhoff 1979: 148) Lerngegenstände und Lernziele für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht abzuleiten (vgl. Edelhoff 1979; Neuner 1979; Piepho 1974a, 1979). Sprache ist eine Form sozialen Handelns, und folglich wird beim Sprachenlernen eine Förderung der sozialen Handlungskompetenz angestrebt. Diese beinhaltet im Anschluss an die kommunikative Didaktik die Fähigkeit zur Partizipation, den Abbau asymmetrischer kommunikativer Konstellationen, Kooperation, Eigenverantwortlichkeit, Mündigkeit, Selbstbestimmung. „Gesellschaftliche Leitlinien wie 'Freiheit', 'Gleichheit', 'Selbstbestimmung' werden als Zielvorgaben direkt auf [den] Unterricht übertragen.“ (Neuner 1979: 101) Den theoretischen Bezugspunkt stellt Habermas' Diskursbegriff dar (herrschaftsfreie Kommunikation). „Die kommunikative Didaktik ist vor allem an den sozialen und interaktionalen Bedingungen der Zusammenarbeit und der individuellen Beiträge und Teilhabe im Unterricht interessiert und fragt danach, welche Faktoren das Erziehungsziel 'Lernen zu lernen, lernen zu kooperieren, lernen verantwortlich zu handeln, lernen sich zu verständigen' fördern oder behindern.“ (Piepho 1979: 84f.) Da die soziale Interaktion im Klassenzimmer auf die Interaktion außerhalb des Klassenzimmers vorbereiten soll, müssen die Bedingungen der angestrebten sozialen Handlungskompetenz im Unterricht eingeübt werden. Soziales Lernen, Selbst- und Mitbestimmung der Schüler heißt hier vor allem Abbau asymmetrischer Interaktionsstrukturen zugunsten von mehr Kooperation und Mitbestimmung der Schüler (→ 9.1.2).

Trotz zum Teil heftiger Kritik an diesem Ansatz (umfassend z.B. Pauels 1983) lassen sich seit den 70er Jahren viele Veränderungen im DaF-Unterricht nicht nur aus im engeren Sinne sprachlich-kommunikativen Notwendigkeiten heraus begründen, sondern müssen im Sinne einer Emanzipation der Lerner verstanden werden. Eine Veränderung von Lehrer- und Schülerrolle schafft mehr Freiräume für Schülerinitiativen, „offene Lernvorlagen“,

„selbst bestimmende Phasen der Erarbeitung und Verarbeitung“ des Lernstoffs (Piepho 1979: 91) und das Einbringen eigener Ideen und Inhalte. Durch den Wechsel der Sozialformen erhalten die Lerner die Möglichkeit, frei von Lehrerdominanz und -kontrolle Aufgaben zu bearbeiten und Lösungen zu diskutieren. Offene Aufgaben und Dialoge bieten dem Lerner mehr Freiheit, sich von Zwängen des Lehrbuchs zu befreien und als er selbst zu handeln. Die Rolle des Lehrbuchs als Lernmittel und nicht als Lernziel erlaubt einen Transfer auf die Lebenswirklichkeit der Lerner und somit die individuelle Verwertung und Gestaltung des Lernstoffs. Die Thematisierung von Lehrmaterialien, das „Ausschlachten“ von Dialogen und Texten für authentische Lerner aussagen, das Ernstnehmen des Schülers als Subjekt und nicht nur als Objekt des Lernens sind Forderungen, die nicht nur den Lernprozess fördern, sondern auch überkommene Unterrichtsstrukturen aufbrechen sollen (→ 9.1).

In diesem Zusammenhang erweist sich die Unterrichtssprache als besonders wichtig. Gerade in einem einsprachigen Unterricht muss der *classroom discourse* gezielt gefördert und systematisch geübt werden, damit die Lernenden die Möglichkeit erhalten, die Beziehung untereinander und zum Lehrer sprachlich zu gestalten sowie sich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen (→ 6.2.5).

### **Kognitive Lernziele**

Im DaF-Unterricht sollen die Lernenden ein explizites Wissen vor allem in den folgenden Bereichen erwerben:

- ein *landeskundliches* Wissen über „Land und Leute“ der deutschsprachigen Länder (→ 8);
- ein *soziokulturelles* Wissen, das sie dazu befähigt, sich in einem deutschsprachigen Land situations- und partneregerecht adäquat zu verhalten und wichtige Aspekte des Alltagsverhaltens der Menschen in den deutschsprachigen Ländern adäquat einzuschätzen (→ 8);
- ein *pragmatisches* Wissen, das sie befähigt, entsprechend der kommunikativen Absicht und der jeweiligen Textsorte auf ihrem Sprachbeherrschungsniveau adäquat sprachlich zu handeln und das sprachliche Handeln der Menschen in den deutschsprachigen Ländern zu verstehen (Wissen über die Form bestimmter Textsorten, Wissen über den Einsatz bestimmter Redemittel usw.). Dazu gehört auch das entsprechende *strategische* Wissen (Produktions-, Verstehens-, Kompensationsstrategien). Während die pragmatischen Lernziele das sprachliche Handeln selbst beschreiben, geht es hier um das explizite Wissen über sprachliches Handeln.
- ein *Wissen über das Lernen von Fremdsprachen*, das sie dazu befähigt, ihr Lern- und Kommunikationsverhalten zu reflektieren und selbständig weiterzuentwickeln (Lernstrategien).

Die kognitiven Lernziele des Fremdsprachenunterrichts sind handlungsorientiert, d.h. sie sollen zu einem adäquaten sprachlichen und nichtsprachlichen Verhalten in der zielsprachlichen Umgebung und einem angemessenen Umgang mit den Menschen dort beitragen. Insofern sind sie kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck, und ihre Auswahl orientiert sich weitgehend daran, inwieweit sie diesem Zweck dienen.

Kein bzw. ein sehr untergeordnetes Lernziel ist Wissen im sprachsystematischen Bereich. Wissen über Grammatik, Aussprache oder sprachliche Mittel zur Vertextung ist ein Hilfswissen, das dem Erwerb der Fertigkeit dient. Es kann in der Regel wieder vergessen werden, sobald der Lernende über das entsprechende Können verfügt. Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, inwieweit ein bestimmtes sprachsystematisches Wissen (z.B. Terminologie) erforderlich ist, um mit Hilfsmitteln arbeiten und selbst (weiter-)lernen zu können.

## **1.4 Progression**

Unter Progression versteht man in der Fremdsprachendidaktik die Anordnung des Lernstoffs in einem Lehrwerk bzw. Sprachkurs, die die Abfolge der Lernschritte festlegt. Eine Progression ist Voraussetzung für die Definition von Zwischenlernzielen; diese „unterteilen die in den Grobzielen genannten Verhaltensweisen weiter und differenzieren somit den Unterricht in kleinste Einzelziele.“ (Westfalen 1973: 50) Die Progression richtet sich u.a. nach folgenden Kriterien:

- Schwierigkeit eines Phänomens: Unter morphologischen Aspekten ist z.B. der Nominativ leichter als der Akkusativ, dieser leichter als der Dativ. Durch die Progression lässt sich die Frage der Lernschwierigkeiten steuern.
- Sachlogische Relevanz eines sprachlichen Phänomens: Da fast alle Verben ein Subjekt haben, ist der Nominativ wichtiger als der Akkusativ oder der Dativ.

- Pragmatische Wichtigkeit: Unter Verwendungsaspekten ist das Perfekt wichtiger als das Präteritum, das zumindest in der gesprochenen Sprache seltener und meist nur bei bestimmten Verben vorkommt.
- Innere Logik (X setzt Y voraus): Das Passiv z.B. setzt die Flexion von *werden* voraus, das Perfekt die von *haben* und *sein*.

Oft hat eine Neueinführung Rückwirkungen auf andere, bereits gelernte Strukturen, auf die sie übertragen werden muss. Das Partizip Perfekt oder das Präteritum müssen z.B. rückwirkend auf alle bereits gelernten Verben übertragen werden, desgleichen neue Kasusformen auf bereits gelernte Artikelwörter. In diesen Fällen entstehen Lernschwierigkeiten vor allem bei unregelmäßigen Formen.

Im Zusammenhang mit der Progression werden die folgenden terminologischen Unterscheidungen getroffen (Latour 1982; Kaufmann 1979):

**Steile vs. flache Progression:** Kommt in einem bestimmten Zeitraum (bzw. in einer bestimmten Anzahl von Lektionen oder Unterrichtsstunden) viel Lernstoff vor (z.B. Grammatik, Wortschatz), so spricht man von steiler, bei wenig Lernstoff von flacher Progression. Erwachsenenlehrwerke haben in der Regel eine steilere Progression als Lehrwerke für Kinder. Ob ein Lehrwerk eine eher flache oder steile Progression hat, ergibt sich oft schon aus einem kurzen Vergleich mit einem anderen Lehrwerk. Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis von „Themen 1“ und „Sprachbrücke 1“ (Lektion 1–5) zeigt, dass die „Sprachbrücke“ zumindest in den ersten Lektionen eine wesentlich steilere grammatische Progression hat als „Themen“.

	THEMEN 1	SPRACHBRÜCKE 1
<b>Lektion 1</b>	Aussagesatz – Wort- und Satzfrage – Inversion – Imperativ – Konjugation Präsens Singular und 3. Person Plural – Personalpronomen Singular und 3. Person Plural – <i>wer? wie? woher?</i>	Bestimmter und unbestimmter Artikel – Nominativ – Personalpronomen: <i>ich, er, es, sie, sie!</i> – Konjugation: Präsens (zum Teil) – Entscheidungsfragen – Akkusativ
<b>Lektion 2</b>	Verben und Ergänzungen – Verben und Angaben – das Modalverb <i>mögen</i> – <i>was? wie lange? wie alt? wo?</i>	Artikel: bestimmt, unbestimmt, unbestimmt negativ – Kardinalzahlen – Ordinalzahlen – Präpositionen: lokal – Verben mit Lokalergänzung – Dativ – Satzgliedstellung: Verbposition – Personalpronomen: <i>du, wir, ihr</i> – Konjugation: Präsens (vollständig)
<b>Lektion 3</b>	Deklination (Nominativ Singular und Plural) – indefiniter und definiter Artikel – Definitpronomen <i>der, die, das</i> – Verben mit Qualitativergänzung	Temporalangaben – Präpositionen: temporal – Trennbare Verben – Imperativ – Modalverben <i>können, müssen, mögen</i> (Konjugation Präsens – Satzgliedstellung: Verbrähen)
<b>Lektion 4</b>	Deklination (Akkusativ des definiten und des indefiniten Artikels) – Pluralbildung der Nomen – Mengenangaben – Inversion – Imperativ Singular und Plural – Verben mit Vokalwechsel	Genitiv – Deklination der Nominalgruppe: bestimmter Artikel + Substantiv (vollständig) – Plural der Substantive – Possessivpronomen – Deklination – Präteritum von <i>sein</i> und <i>haben</i> – Partizip von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben – Perfekt mit <i>haben</i>
<b>Lektion 5</b>	Verben mit Verbzusatz – Modalverben <i>können, müssen, mögen</i> – Verben mit Vokalwechsel – die Uhrzeit	Passiv (nur 3. Pers. Sg. und Pl. Im Präsens) – Direktivergänzungen: <i>woher?/aus</i> – Lokalerergänzungen: <i>wo?/in</i> + Ländernamen (Dativ) – Modalverben: <i>wollen</i> (Konjugation Präsens und Gebrauch), <i>können, müssen, mögen</i> (Gebrauch) – Satzgliedstellung: Position I/Konjunktionen

Abb. 1.6: Progression der Lehrwerke THEMEN 1 und SPR.BR. 1

Während „Themen 1“ einen „sanften“ Einstieg wählt, d.h. in den ersten Lektionen nicht viel grammatischen Stoff einführt, werden die Lernenden in der „Sprachbrücke 1“ schon in den ersten Lektionen mit sehr vielen wichtigen grammatischen Phänomenen konfrontiert (Perfekt, Passiv, Dativ, lokale, direktionale und temporale Präpositionen usw.), wenn auch – was aus dieser

Progressionsübersicht nicht hervorgeht – viele grammatische Themen zunächst nur angeschnitten und in späteren Lektionen wieder aufgegriffen und erweitert bzw. vertieft werden. Damit stehen sie aber den Lernenden für das Textverstehen schon früh zur Verfügung.

**Lineare vs. zyklische (konzentrische) Progression:** Wird ein sprachliches Phänomen erst

Lektion 1	<i>Personalpronomen mit Verb – Wortstellung – Ort</i>
Lektion 2	<i>Possessivpronomen – Verb sein</i>
Lektion 3	<i>Verb haben – unbestimmter Artikel – Negation nicht/kein</i>
Lektion 4	<i>Zeit – bestimmter Artikel – starke Verben</i>
Lektion 5	<i>Trennbare Verben – Imperativ</i>
Lektion 6	<i>Modalverben</i>
Lektion 7	<i>Akkusativ</i>
Lektion 8	<i>Dativ</i>
Lektion 9	<i>Ort und Richtung</i>
Lektion 10	<i>Reflexive Verben – Verben mit Präpositionalobjekt</i>
Lektion 11	<i>Perfekt</i>
Lektion 12	<i>Präteritum</i>
Lektion 13	<i>Adjektive</i>
Lektion 14	<i>Komparation – Genitiv – Wortbildung</i>
Lektion 15	<i>Nebensätze</i>

Abb. 1.7: LERNZ.DT. 1 (Progression)

dann eingeführt, wenn ein anderes vollständig behandelt und abgeschlossen ist (Komparation, Präteritum), so spricht man von linearer Progression; bei zyklischer Progression wird ein sprachlicher Bereich nach und nach eingeführt und in seiner Komplexität erweitert, z.B. die Bereiche Passiv, Adjektivflexion. Das Beispiel Abb. 1.7 zeigt eine typische lineare grammatische Progression; in den meisten Kapiteln von „Lernziel Deutsch“ wird ein grammatisches Phänomen umfassend abgehandelt; anders hingegen in „Themen“ und vor allem in „Sprachbrücke“ (Abb. 1.6), wo in den ersten Kapiteln viele grammatische Phänomene in einem ersten Durchgang eingeführt werden, die in späteren Kapiteln wieder aufgenommen, gefestigt und erweitert werden. Oft wird ‘zyklische Progression’ auch in dem Sinne verwendet, dass

für eine Sprechintention im Verlauf eines Kurses zunehmend komplexere Realisierungen bereitgestellt und gelernt werden – vgl. Abb. 1.8: Sprechintention ‘eine Vermutung ausdrücken’.

#### eine Vermutung ausdrücken

- *X ist wohl in ...*
- *Wahrscheinlich ist X in ...*
- *Vermutlich ist X in ...*
- *Ich vermute, dass X in ... ist*
- *X wird wohl in ... sein*
- *X dürfte in ... sein*
- ...

Abb. 1.8: Realisierungen einer Redeintention

**Grammatische vs. pragmatische Progression:** Bei der grammatischen Progression, der Lehrbücher traditionellerweise folgen, ist ein Kurs nach formalsprachlichen Kategorien der Grammatik geplant; die zu vermittelnden Grammatikstrukturen sind vorwiegend nach zunehmender Schwierigkeit und innerer Stimmigkeit angeordnet, wobei Schwierigkeit weitgehend mit grammatikalischer Komplexität gleichgesetzt wird – also: Nominativ (als Grundform) vor den anderen Kasus, Akkusativ- und Dativergänzungen vor Präpositionalergänzungen (für die Akkusativ und Dativ vorausgesetzt werden), synthetische vor analytischen Tempora usw. Der so geordneten Grammatik werden Themen oder Situationen mit dem zu vermittelnden Wortschatz zugeordnet. Eine pragmatische Progression liegt vor, wenn die Anordnung innerhalb eines Kurses auf kommunikativen Gesichtspunkten beruht, z.B. Progression nach Sprechintentionen oder Kommunikationssituationen. Den pragmatischen Einheiten werden dann in einem zweiten Schritt lexikalische Einheiten und morphosyntaktische Strukturen zugeordnet.

Das Paradigma der grammatikalischen Progression wurde im Zusammenhang mit der sog. „pragmatischen Wende“ in der Fremdsprachendidaktik zum Teil radikal in Frage gestellt; in einem Sprachunterricht, der das Lernziel „Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache“ anstrebe, könne nicht die Grammatik die gesamte Progression in einem Lehrwerk bestimmen. In einem kommunikativen Curriculum sollten vielmehr „die unmittelbaren Mitteilungsbedürfnisse des Schülers und einsichtige denkbare Redeakte allen Planungen und Progressionen zugrunde gelegt“ werden (Piepho 1974a: 41 – korrigiert, g.st.). Damit wurde eine intensive Diskussion in Gang gesetzt, die bald die gesamte sog. „kommunikative Wende“ in der Fremdsprachendidaktik, ihre theoretische Absicherung sowie ihren Anspruch, betraf. Die Argumente für bzw. wider eine formalsprachliche (grammatische) oder pragmatische Progression (nach Sprechabsichten) fasst Zimmermann (1989) zusammen.

Bei dem Problem „grammatikalische vs. funktionale Progression“ handelt es sich wohl um ein künstliches Dilemma, da Form und Funktion in der Sprache zwei Seiten ein und derselben Medaille sind: die Form zu lernen ist nur insofern sinnvoll, als damit eine kommunikative Funktion realisiert werden kann; und um eine Funktion zu realisieren, benötigt man stets sprachliche Formen. Zimmermann (1989: 109) formuliert folglich als Synthese: „Der Kurs schreitet in einem zyklischen Verfahren von allgemeineren zu spezielleren, von den in den Anwendungssituationen am meisten benötigten zu den weniger wichtigen Funktionen voran und gleichzeitig, parallel dazu, von üblicheren, einfacheren zu gewählteren, schwierigeren sprachlichen Realisierungen.“

Die Frage der Progression ist nicht eindimensional zu lösen, es handelt sich vielmehr um ein zweidimensionales Problem: das der Zuordnung und das der Anordnung.

### Zuordnung (→ 1.3)

	Redeintentionen	Situationen	Themen	Textsorten
Wortschatz				
Redemittel				
Grammatik				
– Morphologie				
– Syntax				
– Textgrammatik				

Abb. 1.9: Sprachliche Mittel und inhaltlich-pragmatische Faktoren der Kommunikation

Wo auch immer man die Prioritäten bei der Progression setzt, in jedem Fall müssen die inhaltlich-pragmatischen Faktoren der Kommunikation und die sprachlichen Mittel in einer der Sprachwirklichkeit entsprechenden Weise aufeinander bezogen werden (Abb. 1.9). Vorrangig sind dabei folgende Fragen zu entscheiden:

- Wie lassen sich Themen, Situationen, Sprechhandlungen und Textsorten einander zuordnen? Diese Frage lässt sich nicht zwingend entscheiden, denn grundsätzlich kann man in jeder Situation alles sagen; man kann beim Bäcker nicht nur über Brot, sondern auch über Politik, Kinderkriegen oder Verkehrsprobleme sprechen. (Dadurch unterscheidet sich menschliche Kommunikation von der der meisten Tiere, bei denen die geäußerten Signale fest an bestimmte situative Bedingungen gebunden sind.) Allerdings gibt es bestimmte Wahrscheinlichkeiten: An einem Fahrkartenschalter werden in den meisten Fällen Informationen über Reiseverbindungen oder Fahrkartenpreise eingeholt bzw. gegeben, in einem Bekleidungsgeschäft wird Gefallen/Missfallen ausgedrückt, nach dem Preis/der Qualität gefragt usw. Auf der Basis solcher Zusammenhänge lassen sich durchaus didaktische Entscheidungen begründen.
- Zu welchen Themen bzw. Situationen passt welcher Wortschatz? Auch diese Frage lässt sich mit Hilfe von Wahrscheinlichkeiten beantworten.
- Welche grammatischen Strukturen lassen sich welchen Sprechintentionen zuordnen (oder umgekehrt)? Hier gibt es oft sehr viele Möglichkeiten, und zwingende didaktische Entscheidungen sind selten. So kann man die Sprechhandlung „Vermutung“ auf sehr verschiedene Weise sprachlich ausdrücken, z.B.: *Er kommt wohl nicht.* – *Er wird nicht kommen.* – *Vermutlich kommt er nicht.* – *Er wird wohl nicht kommen.* – *Ich nehme an, dass er nicht kommt.* – *Er dürfte kaum kommen.* – ...

Hier bietet es sich an, im Sinne einer zyklischen Progression vom Einfachen zum Komplexeren fortzuschreiten, bestimmte Sprechhandlungen im Verlauf eines Kurses wieder aufzugreifen und in ihren sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten zyklisch zu erweitern. Dabei kann gezielt die Möglichkeit genutzt werden, bestimmte Funktionen anhand einfacher Formen einzuführen und somit früh verfügbar zu machen, z.B.:

<b>Funktion:</b>	<b>‘über Zukünftiges sprechen’</b>	
<b>Form 1 (früh):</b>	Präsens	<i>Ich komme morgen auch.</i>
<b>Form 2 (später):</b>	Futur, Verbklammer:	<i>Ich werde morgen auch kommen.</i>
<b>Funktion:</b>	<b>‘Vermutung ausdrücken’</b>	
<b>Form 1 (früh):</b>	Präsens + <i>wohl/vermutlich</i>	<i>Er kommt wohl nicht. / Vermutlich kommt er nicht.</i>
<b>Form 2 (später):</b>	Futur (+ <i>wohl</i> )	<i>Er wird nicht kommen. / Er wird wohl nicht kommen.</i>
	<i>annehmen, dass ...</i>	<i>Ich nehme an, dass er nicht kommt.</i>
<b>Form 3 (spät):</b>	<i>dürfte (+ wohl)</i>	<i>Er dürfte (wohl) kaum kommen.</i>

Grammatische Regularitäten geben sprachlichen Äußerungen zunächst eine bestimmte Form; wie diese Beispiele zeigen, drücken sie auch bestimmte Funktionen aus. Meist kann eine sprachliche Form verschiedene Funktionen ausdrücken, umgekehrt kann eine Funktion durch sehr unterschiedliche sprachliche Formen realisiert werden. Diese komplexen Zusammenhänge zwischen Form und Funktion spielen für die Progression eine besonders wichtige Rolle.

- Welcher Wortschatz ist grammatikalisch geeignet? D.h. welches grammatische Potenzial hat der Wortschatz und wie soll es berücksichtigt werden? Soll man z.B. die Verben *geben* oder *schenken* erst in Verbindung mit dem Dativ einführen oder, was durchaus möglich wäre, schon vorher (*Sie schenkt Maria ein Buch*)?

„Die Pragmalinguistik liefert als didaktisches Instrument ein ‘praktisch-nützlich’ Ordnungsschema, das die durch systemlinguistische Analyse ermittelten sprachlichen Kategorien ‘ausfiltert’ und unter funktionalen Gesichtspunkten neu ordnet. Daraus ergibt sich, dass die Pragmalinguistik die Systemlinguistik als Grundlage der Planung des fremdsprachlichen Unterrichts nicht ablöst [...], sondern ergänzt. Daraus ergibt sich auch, dass nicht nur die formalsprachliche Komponente (wie man etwas auf Englisch ‘richtig’ sagt), sondern auch die funktionale (was man mit den sprachlichen Mitteln an Absichten, Bezügen ausdrücken kann und welche Wirkungen man dabei erzielt) bewusst gemacht werden müssen.“ (Neuner 1979: 107) Insgesamt müssen also die verschiedenen Teilbereiche zunächst in einem mehrdimensionalen Raster aufeinander bezogen werden, wie z.B. im Lehrwerk „Stufen International 1“, Lektion 8 (Abb. 1.10).

Lektion/Themen	Situationen/Texte/Redemittel	Phonetik	Grammatik	Infotext/ Aktivitäten
<b>Mobil zum Ziel</b>  Mobilität im Stadtverkehr, Fahrrad contra Auto, Orientierung in der U-Bahn, Verkehrsmittel früher und heute, Benzinpreis und Umwelt	<b>Sprachliche Handlungen:</b> Vergleichen, Bewerten, Aufordern, Ermahnen, Sich rechtfertigen, Häufigkeit ausdrücken ( <i>immer</i> → <i>nie</i> ), Komposita verstehen  <b>Textsorten:</b> Sachtext (Erlangen – Stadt der Zukunft), Szene, Öffentliche Information, Dialog, Bericht, Lexikontext (Mobil früher und heute), Interview (Benzinpreis)  <b>Interpunktion:</b> / ? / , / : / „ / ‘ / , / Kommaregeln (I)	1. Wortakzent (IV) 2. Laut und Schrift (III): Buchstabenkombinationen und ihre Aussprache (Konsonanten)	Nebensätze (I): <i>weil</i> , Modalverben (II): <i>dürfen, können, müssen, wollen</i> , Dativ: Artikelwörter und Pronomen, Perfekt (II): regelmäßige/unregelmäßige, trennbare/untrennbare Verben  <i>ja – nein – doch</i>	<b>Informations- text:</b> Wirtschaft in D A CH  <b>Aktivitäten:</b> Projekte, Arbeit mit Informationskarten, Spiele und Aufgaben, Gestik-Mimik, Gespräch mit Lunija

Abb. 1.10: STUFEN INT. 1: 6 (D A CH – Deutschland, Österreich, Schweiz)

Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilbereichen in dieser Lektion können an diesem Ort nicht eingehender erörtert oder gar mit der Lösung in anderen Lehrwerken verglichen werden. Aber auch ohne einen Blick in die Lektion selbst lassen sich viele der hier gewählten Zusammenhänge gut nachvollziehen, z.B.:

- „Thema – sprachliche Handlungen“: Im Zusammenhang mit dem Thema ergeben sich viele Möglichkeiten zum Vergleichen und Bewerten.
- „Thema – Textsorten“: Dieses Thema kann innerhalb zahlreicher Textsorten abgehandelt werden, u.a. die genannten wie Sachtext, öffentliche Information, Bericht, Interview.
- „Sprachliche Handlungen – Grammatik“: Bewertungen, Ermahnungen, Rechtfertigungen werden oft begründet (*weil*-Sätze); Vergleiche zwischen früher und heute erfordern die Verwendung einer Vergangenheitszeitform (hier: Perfekt); beim Vergleichen können auch Modalverben verwendet werden (*mit dem Fahrrad kann man ... – mit dem Auto dagegen muss man ...* usw.)
- „Thema – sprachliche Handlungen – Grammatik“: Ähnliche Zusammenhänge ergeben sich auch, wenn man die Themen berücksichtigt, z.B. „*Fahrrad contra Auto*“: Vergleichen, Bewerten (*weil*-Sätze, Modalverben); „*Erlangen – Stadt der Zukunft*“, „*Mobil früher und heute*“: Vergleichen, Vergangenheitsstempora (Perfekt) usw.
- „Sprachliche Handlungen – Textsorte“: In Sachtexten und Lexikonartikeln kommen verstärkt Komposita vor (Komposita verstehen); in Szenen und Dialogen kann man – je nach Gegenstand der Kommunikation – jemanden ermahnen oder auffordern; in einem Bericht können Vergleiche und Bewertungen vorgenommen werden usw.

**Anordnung**

Neben der Zuordnung besteht als zweites Problem die zusammenhängende Anordnung/Progression der verschiedenen Bereiche. Dabei sind Zuordnung und Anordnung nicht zwei getrennte aufeinander folgende Schritte, sondern sie beeinflussen sich gegenseitig.

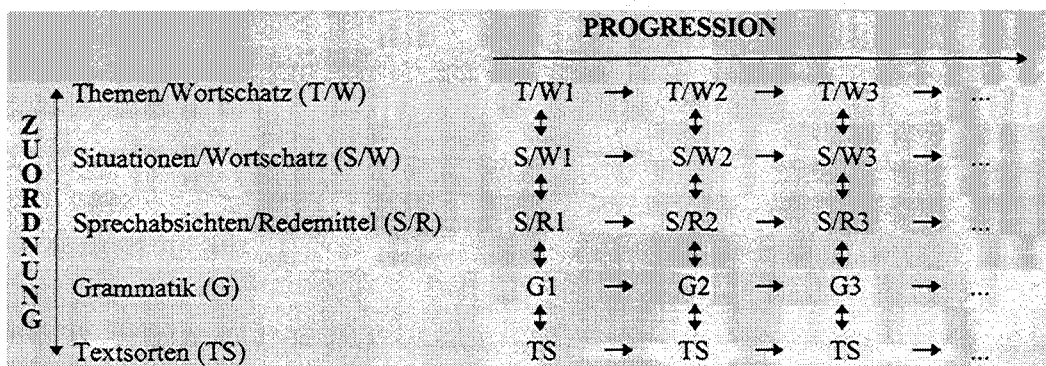


Abb. 1.11: Progressionsmodell

Letztlich gibt es „verschiedene Progressionen, die aufeinander zu beziehen sind ... Inhalte, Sprechintentionen, Textsorten, kommunikative Fertigkeiten und sprachliche Formen gehen in ein Raster mehrdimensionaler Art ein, der sowohl die Grundlagen des Lehrplans wie des täglichen Unterrichts bestimmen muss“ (Edelhoff 1979: 153).

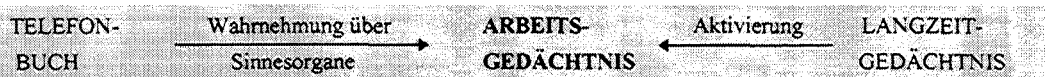
## 2 Gedächtnispsychologische und psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenlernens

Das Lehren von Fremdsprachen setzt Einsichten in die mentalen Mechanismen des Lernens voraus. Man muss wissen, wie Menschen lernen, um begründet Unterrichtsverfahren entwickeln und einsetzen zu können. Derzeit „konkurrieren“ zwei Forschungsrichtungen als psychologische Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik: die kognitive Psychologie und die Fremdsprachenerwerbsforschung. Die kognitive Psychologie hat detaillierte Modelle der mentalen Informationsverarbeitung ausgearbeitet, die auch für das Erlernen einer fremden Sprache von grundlegender Bedeutung sind. Die Fremdsprachenerwerbsforschung beschäftigt sich speziell mit dem natürlichen und gesteuerten Prozess des Fremdsprachenlernens; aus den zahlreichen empirischen Forschungsergebnissen und den vielen konkurrierenden Hypothesen und Modellen (Bausch/Kasper 1979, Vogel 1990, Ellis 1994) lassen sich bislang jedoch nur sehr allgemeine Aussagen über „bessere Lehrverfahren“ ableiten.

In diesem Kapitel referiere ich Forschungsergebnisse der kognitiven Psychologie und der Fremdsprachenerwerbsforschung, die ein eher allgemeines wichtiges Hintergrunds- und Basiswissen für den Fremdsprachenlehrer darstellen, und beziehe sie auf den Fremdsprachenunterricht. Auf speziellere Aspekte werde ich im weiteren Verlauf der Darstellung jeweils gesondert eingehen. Die beiden Kapitel stehen ziemlich unverbunden nebeneinander, was durchaus den derzeitigen Stand der wissenschaftlichen Diskussion widerspiegelt.

### 2.1 Gedächtnispsychologische Grundlagen

Die grundlegende Struktur des Gedächtnisses lässt sich recht gut am Beispiel des Telefonierens veranschaulichen. Beim Telefonieren stehen uns zwei unterschiedliche Quellen für die gewünschte Telefonnummer zur Verfügung: eine externe Quelle, z.B. das Telefonbuch, und eine interne, das Gedächtnis. D.h. wir nehmen die Telefonnummer entweder mittels unserer Sinnesorgane auf, oder wir aktivieren sie aus unserem Langzeitgedächtnis. Erst wenn dies geschehen ist, wählen wir. Während des Wählens befindet sich die Telefonnummer in unserem Arbeitsgedächtnis (auch Kurzzeitgedächtnis genannt). Wir sagen sie vor uns hin, lesen sie ab, sie ist uns in diesem Augenblick mental präsent.



Im Arbeitsgedächtnis befinden sich u.a. all diejenigen Informationen, auf die aktuell die Aufmerksamkeit gerichtet ist und die mental aktiviert sind. Das Arbeitsgedächtnis hat also etwas mit bewusster Kontrolle und Aufmerksamkeit zu tun.



Beim Lernen werden neue Informationen – z.B. eine Telefonnummer – in die Informationsstruktur des Langzeitgedächtnisses eingegliedert. Beim Sprachenlernen müssen zwei Prozesse der Informationsverarbeitung in der kognitiven Struktur (= das mentale System der Informationsverarbeitung und -speicherung) unterschieden werden: *Erwerb von Wissen* und *Entwicklung von Können*. Wie wichtig diese Unterscheidung ist, weiß jeder Autofahrer: Wer auch noch so viele Bücher über Autofahren gelesen hat, alle Verkehrsregeln kennt und oft als Beifahrer das Verhalten des Fahrers beobachtet hat, weiß wahrscheinlich recht gut, wie man Auto fährt; er kann es aber dennoch nicht. Er hat ein Wissen, das nicht das entsprechende Verhalten „Autofahren“ steuern kann. Damit das der Fall ist, muss sein Wissen eine andere Form annehmen: es muss verhaltensrelevant werden, d.h. zu Können werden. Auch beim Sprachenlernen ist erworbenes Wissen – z.B. Kenntnisse von Wortschatz, Grammatik oder sozialen Verhaltensnormen – nur dann nützlich, wenn man es beim Kommunizieren aktivieren und anwenden kann. D.h. fremdsprachliches Wissen gewinnt seine Berechtigung dadurch, dass es für das Können verfügbar ist. Beide Aspekte, Wissenserwerb und Könnensentwicklung, gilt es im Folgenden zu beachten.

Die Frage nach den lernpsychologisch günstigen Bedingungen des Fremdsprachenlernens, nach Wissenserwerb und Könnensentwicklung in der Fremdsprache, setzt Einsichten in die grundlegenden Organisationsprinzipien der kognitiven Struktur voraus.

### 2.1.1 Zur Organisation des Gedächtnisses

Nach den heute in der kognitiven Psychologie diskutierten Gedächtnismodellen (Modell der Verarbeitungstiefe, multimodales Gedächtnismodell – Zimmer 1988; Engelkamp 1990) ist das Gedächtnis in verschiedene Subsysteme untergliedert, sodass ein und dieselbe Information in unterschiedlicher Form in den verschiedenen Subsystemen gespeichert werden kann – z.B. das Wort *schwimmen*:

- Zum einen ist *schwimmen* als begriffliche Einheit (Bedeutung 'schwimmen') im semantischen Gedächtnis (s.u.) gespeichert.
- Zum anderen kann das Wort in verschiedenen sensorisch-motorischen Subsystemen Eintragungen haben:
  - als Lautbild in der akustischen Modalität, zusammen mit einem sprechmotorischen Programm;
  - als Schriftbild in der graphischen Modalität, zusammen mit einem schreibmotorischen Programm;
  - als Vorstellungsbild in der ikonischen Modalität (optische Vorstellung der Handlung);
  - als Handlungsmarke mit einem motorischen Programm (d.h. die Handlung Schwimmen selbst).
- Schließlich werden externe und interne Parallelinformationen mitgespeichert, z.B. Eintragungen für Affekte oder für Merkmale der Lernsituation.

Einen Eindruck von der Vieldimensionalität der Abspeicherung vermittelt Abb. 2.1:

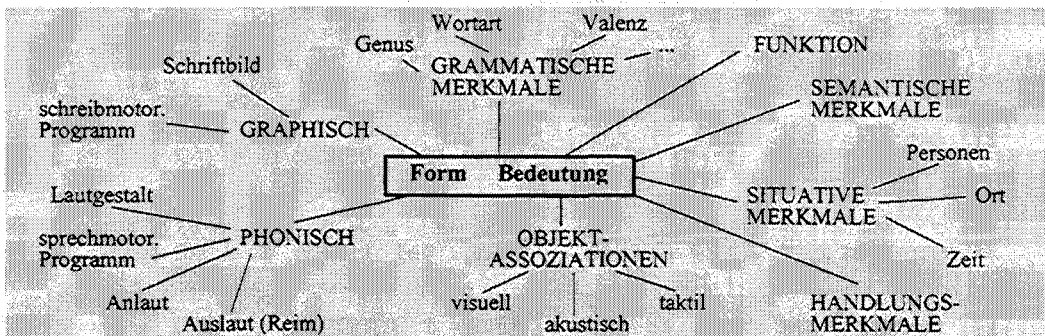


Abb. 2.1: Dimensionen der Speicherung sprachlicher Einheiten (nach Peuser 1978: 126)

Behalten ist in diesem Modell der multimodalen Verarbeitung eine Funktion des Verarbeitungsprozesses; auf je mehr Arten Informationen verarbeitet worden sind, in desto mehr Subsystemen werden sie gespeichert und desto höher ist ihre Verarbeitungstiefe. Die Gedächtnisleistung hängt also von der Qualität der Einbindung in die Informationsstruktur des Gedächtnisses ab, diese von den Prozessen, wie die Informationen aufgenommen und verarbeitet werden. Entscheidend ist demnach, was man mit dem Lernstoff macht und auf wie viele verschiedene Arten man damit umgeht, z.B.:

- Durch Lesen (Aktivierung der graphischen Repräsentation) lernt man weniger gut als durch Schreiben (Aktivierung der graphischen Repräsentation sowie eines schreibmotorischen Programms).
- Durch Hören (akustische Repräsentation) lernt man weniger gut als durch Sprechen (akustische Repräsentation sowie sprechmotorisches Programm). D.h. durch Selbsttun lernt man besser als durch rein rezeptives Aufnehmen.
- Durch rein verbale Erklärungen (konzeptuell-begriffliche Repräsentation) lernt man weniger gut als durch eine bildgestützte verbale Erklärung (konzeptuelle sowie visuell-ikonische Repräsentation).

### **Begrifflich-konzeptuelles Gedächtnis**

Dieses Teilsystem der kognitiven Struktur wird auch semantisches Gedächtnis genannt; hier sind Informationen in Form von Begriffen gespeichert. Das semantische Gedächtnis wird in der kognitiven Psychologie als ein Netzwerk verstanden, d.h. als ein System von begrifflichen Knoten (Konzepten), zwischen denen assoziative Verbindungen bestehen; es handelt sich also um ein Netz von Relationen. Behalten und Erinnern hängt von der Menge der (syntagmatischen, paradigmatischen, konnotativen usw.) Assoziationen innerhalb des Netzwerks ab. Je dichter eine Einheit in das mentale Netzwerk eingebunden ist, desto besser ist sie gespeichert. Die mit einer Eintragung assoziativ verbundenen Knoten (andere Begriffe) bilden Abrufreize, über die eine Aktivierung, d.h. Erinnern, möglich ist. „Je besser eine Information in das mentale Netz eingebunden ist, umso mehr Pfade führen zum Ziel und umso sicherer wird die Information erinnert.“ (Zimmer 1988: 152)

Die Einbindung in das mentale Netz hat einen quantitativen und einen qualitativen Aspekt. Quantitativ ist die *Assoziationsdichte* entscheidend für die Einbindung innerhalb des mentalen Netzwerks. Der qualitative Aspekt betrifft den *Ort der Einbindung*, d.h. die verschiedenen Bezugssysteme der mentalen Eintragungen. Ähnlich wie Bücher in eine große Bibliothek, so sind auch Wörter in unser Gedächtnis eingeordnet. Würde man die Bücher einer Bibliothek nach Farben ordnen, so wäre das möglicherweise unter ästhetischen, kaum aber unter Benutzer- und Verwendungsaspekten der Bibliothek angemessen. Ähnlich verhält es sich mit dem Gedächtnis. Man kann sich mentale Bedeutungsfelder als „Vernetzungsschwerpunkte“ (*clusters*) vorstellen. Der Begriff ‘Schraubenzieher’ z.B. ist bei den meisten Menschen besonders dicht in einen mentalen Vernetzungsschwerpunkt eingebunden, zu dem andere Werkzeugbegriffe gehören, auch Handlungen wie ‘bauen’, ‘drehen’, ‘reparieren’ usw.; dagegen dürften kaum assoziative Verbindungen zwischen ‘Schraubenzieher’ und Begriffen wie ‘schmackhaft’, ‘Tee’, ‘ernähren’ vorhanden sein.

Allerdings ist das semantische Netzwerk je nach soziokulturellen und individuellen Gegebenheiten unterschiedlich organisiert (→ 3.1.1). Jemand, dem einmal sein bester Schraubenzieher in einen Teetopf gefallen ist, wird sehr wohl assoziative Verbindungen zwischen ‘Schraubenzieher’ und ‘Teetopf’ speichern (zusätzlich wird er den Vorfall in seinem episodischen Gedächtnis speichern; Engelkamp 1990), sodass die Aktivierung des einen Wortes die des anderen begünstigt.

Hat man eine Information vergessen oder erinnert man sich nicht mehr an etwas, so muss das nicht bedeuten, dass eine mentale Eintragung zu schwach geworden oder gar gelöscht ist. Vergessen heißt sehr oft, keinen Zugang zu einer Information zu haben – sei es, weil sie schlecht eingeordnet ist, weil ein falscher Abrufreiz vorhanden ist oder weil der Zugang anderweitig blockiert ist. Dann *wissen* wir etwas, doch wir *erinnern* uns gerade nicht (*Es liegt mir auf der Zunge*). Erinnern bedeutet so gesehen, Zugang zu einer Information zu haben. Erinnert man sich z.B. nicht mehr an den Namen einer bestimmten Person, so kann es helfen, sich der Situation zu vergegenwärtigen, in der man sie kennengelernt hat. Die zusammen mit dem Namen gespeicherten situativen Parallelreize können den Zugang zu dem Namen selbst ermöglichen.

Fehlende Erinnerung kann einen weiteren Grund haben. Je nach Art des Zugangs unterscheidet man in der kognitiven Psychologie zwischen dem Wiedererkennungsgedächtnis und dem Abrufgedächtnis. Die Informationen, die im Abrufgedächtnis gespeichert sind, müssen wir aus uns heraus selbst aktivieren; dabei laufen im Gedächtnis aktive Suchoperationen ab. Zu den Informationen im Wiedererkennungsgedächtnis haben wir einen leichteren Zugang, da wir sie nur auf eine Vorlage beziehen müssen; d.h. es muss lediglich geprüft werden, ob eine vorgegebene Information (ein Reiz) im Gedächtnis eine Entsprechung hat, d.h. vorhanden ist, oder nicht. Für das Abrufgedächtnis werden die relationalen Informationen als besonders wichtig erachtet, da sie die Pfade darstellen, auf denen man zu einem Knoten findet; somit ist für das aktive Abrufen die möglichst vielseitige Vernetzung und multimodale Speicherung von Informationen wichtig. Für das Wiedererkennungsgedächtnis hingegen scheinen die itemspezifischen Informationen selbst zu genügen, d.h. die Information, die ein Begriff selbst trägt; hier muss lediglich geprüft werden, ob eine einem Reiz entsprechende Information im Gedächtnis vorhanden ist oder nicht (Zimmer 1988). Zwischen beiden Teilen des Gedächtnisses gibt es einen erheblichen Kapazi-

tätsunterschied, und die Grenzen sind fließend; eine Information kann (durch häufige bzw. seltene Aktivierung) vom Wiedererkennungs- ins Abrufgedächtnis übergehen und umgekehrt.

Wer eine Sprache lernt, erweitert nicht nur sein Wissen (z.B. explizites Regelwissen); er muss vor allem ein neues Verhalten erwerben, ein Können (z.B. die Fähigkeit, Regeln bei der Sprachverwendung weitgehend unbewusst anzuwenden). Der Unterscheidung zwischen Wissen und Können/Fertigkeit entspricht die in der kognitiven Psychologie getroffene Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen (im Sinne des weiten Wissensbegriffs der kognitiven Psychologie – Anderson 1983; Kasper 1984; Portmann 1991: 28ff.). *Deklaratives Wissen* ist Wissen um Fakten, Daten, Ereignisse, ein „mehr ‘statisches’ Wissen, das sich auf Faktizität bezieht (wissen, *dass*)“ (Kasper 1984: 134). *Prozedurales Wissen* ist ein dynamisches Handlungswissen, die Fähigkeit, „etwas auf eine bestimmte Weise zu tun“ (Portmann 1991: 41), also „wissen, *wie*“; es handelt sich dabei um mentale Programme, die unser Verhalten steuern. Diese Unterscheidung ist jedem Fremdsprachenlehrer bestens bekannt, denn oft können seine Schüler bestimmte sprachliche Regeln erklären, sie aber beim Kommunizieren nicht anwenden (z.B. Verbendstellung im deutschen Nebensatz). Beim Fremdsprachenlernen können u.a. die folgenden deklarativen und prozeduralen Wissensbestände unterschieden werden:

#### deklaratives Wissen

- sprachliches Regelwissen
- landeskundliches Wissen
- Wissen um Textsorten und Kommunikationskonventionen
- Wissen um Lernstrategien

#### prozedurales Wissen

- Sprachproduktionsverfahren
- Sprachrezeptionsverfahren
- Kommunikationsstrategien
- Lernstrategien

Deklaratives Wissen hat man oder man hat es nicht, man kann es plötzlich erwerben, und es kann durch Mitteilung aufgebaut werden; prozedurales Wissen kann man in unterschiedlichem Ausmaß haben, und man erwirbt es allmählich, denn sein Erwerb erfordert Übung. Deklaratives Wissen ist oft ein explizites Wissen, während prozedurale Programme meist automatisch ablaufen. Prozedurales Wissen liegt Verhalten und Fertigkeiten (*skills*) zugrunde; es handelt sich dabei nicht nur um motorische Fertigkeiten, sondern ebenso um mentale (z.B. Kopfrechnen). Fertigkeiten setzen sich aus Teilfertigkeiten auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Regelsystemen zusammen, z.B. pragmatische, syntaktische, morphologische, phonologische; sprachliches kommunikatives Handeln setzt prozedurales Wissen auf jeder dieser Ebenen voraus. Weiterhin handelt es sich bei Fertigkeiten um kontrollierte Prozesse, die durch die interne Planungskontrolle und die externe Ausführungskontrolle (z.B. in Form der Partnerreaktion) eine Rückkoppelung erhalten (Portmann 1991).

### 2.1.2 Lernen

Damit Informationen nicht schnell wieder vergessen werden (wie oft Telefonnummern), ist es wichtig, dass sie sich eine Zeit lang im Arbeitsgedächtnis befinden. Entscheidend für das Lernen ist das Wiederholen bzw. Üben in einem sehr allgemeinen Sinn, d.h. das Zirkulieren der zu lernenden Informationen im Arbeitsgedächtnis.

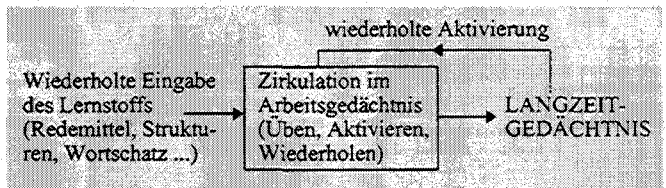


Abb. 2.2: Einfaches Lernmodell

- Dabei muss der Lernstoff in sich strukturiert und geordnet werden, d.h. es müssen Assoziationen innerhalb des Lernstoffs selbst geschaffen werden. Die dabei entstehenden assoziativen Vernetzungen stellen gegenseitige Behaltensstützen dar, und sie begünstigen eine geordnete und assoziationsreiche Ablagerung im Gedächtnis.
- Weiterhin müssen die Teile der Wissensstruktur aktiviert werden, in die das neue Lernmaterial eingebunden werden soll; durch gemeinsames Zirkulieren im Arbeitsgedächtnis werden

assoziative Verbindungen zwischen bereits gelerntem und dem neuen Lernmaterial aufgebaut und die gemeinsame Ablagerung vorbereitet.

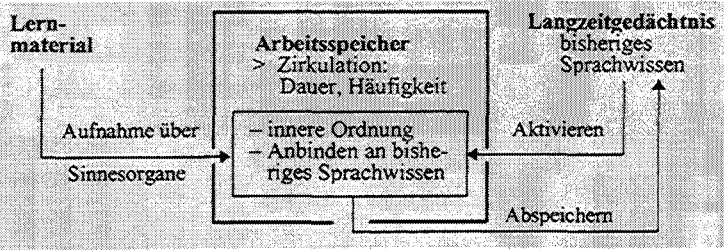


Abb. 2.3: Erweitertes Lernmodell

Das Arbeitsgedächtnis ist „die entscheidende Schaltstelle sowohl zwischen Informationsaufnahme und -speicherung als auch zwischen gespeicherter Information und ihrer Wiedergabe.“ (Kruppa 1983: 77) Der neue Lernstoff muss in sich gut strukturiert dargeboten werden – nicht in Form beziehungslos aneinander gereihter Fakten, sondern angeordnet in Kategorien (Clustern) und sinnvollen Zusammenhängen, sodass gemeinsame Bezüge und verbindende Prinzipien erkennbar werden; das stellt eine Voraussetzung für eine gute Assimilation in die vorhandene Wissensstruktur dar. Der Lernstoff muss weiterhin möglichst intensiv zusammen mit bereits Gelerntem geübt werden, sodass ein dichtes Assoziationsnetz zu verschiedenen Kontexten, Inhalten, Situationen usw. entsteht und der Lernstoff in verschiedene Bezugssystemen des Gedächtnisses verankert wird. Lernstoff muss also „elaborativ“ verarbeitet werden, was eine „Anreicherung“ oder „Erweiterung der Reizrepräsentation um zusätzliche Information“ zur Folge hat (Zimmer 1988: 151). Mit der Einbindung in das Gedächtnis muss aber auch eine Abgrenzung des Lernmaterials verbunden sein, damit es nicht zu homogenen Ähnlichkeitshemmungen kommt (Rohrer 1978: 19f.). D.h. der individuelle Charakter der Lerneinheiten (z.B. Wörter) muss herausgearbeitet werden, das Material muss distinktiv gemacht und von ähnlichem Lernmaterial abgegrenzt werden. Das gilt insbesondere in den Fällen, in denen es zu Verwechslungen kommen kann (z.B. bei lautähnlichen Wörtern).

In der Gedächtnispsychologie wird zwischen rein mechanischem und inhaltlichem Wiederholen (*rehearsal*) unterschieden, wobei der bessere Behaltenseffekt inhaltlicher Zirkulation eindeutig nachgewiesen ist. Deshalb ist darauf zu achten, dass das Lernmaterial im Arbeitsgedächtnis nicht rein mechanisch zirkuliert (formale Verarbeitung), sondern inhaltlich-bedeutungsvoll (semantische Verarbeitung). Der Lernstoff sollte möglichst bedeutungshaltig sein, denn bedeutungsvoller Lernstoff kann sinnvoll in das semantische Netzwerk des Gedächtnisses eingeordnet werden. Bedeutungshaltigkeit heißt, dass zwischen den zu lernenden Informationen ein semantischer (z.B. thematischer oder situativer) Zusammenhang besteht und dass Beispiele, Bilder, Begleitinformationen usw. den Lernstoff veranschaulichen. Isolierter Lernstoff, Lernstoff ohne erkennbare Nutzenanwendung bzw. ohne Bezug zu früherem Lernstoff ist „bedeutungsarm“, denn er kann nicht in sinnvollen Bezügen abgelagert werden.

Die Vermittlung einer Sprache ist immer an Inhalte gebunden, und oft besteht sprachliches Lernen darin, Assoziationen zwischen Form und Inhalt (z.B. beim Wortschatz) oder zwischen Form und Funktion (z.B. bei Syntax und Morphologie) zu schaffen. Aus diesem Grund sollte auch bei vorwiegend formbezogenen Unterrichtsaktivitäten, wie z.B. der Festigung morphologischer oder syntaktischer Strukturen, der Bedeutungs- und Handlungsaspekt nicht vernachlässigt werden und stets ein inhaltlich-thematischer oder situativer Zusammenhang erkennbar sein.

In manchen Kulturkreisen spielt traditionell das rein mechanische Auswendiglernen – z.B. für eine Prüfung – eine wichtige Rolle, oft begünstigt durch die Prüfungsanforderungen einer wortwörtlichen Reproduktion des Lernstoffs. Da rein mechanisch Gelerntes nicht in die Informationsstruktur des semantischen Gedächtnisses eingeordnet werden kann, kann man sich erfahrungsgemäß schon nach sehr kurzer Zeit nicht mehr daran erinnern; zusätzlich besteht die Gefahr, dass man das so Gelernte nicht verstanden hat (was die andere Seite derselben Medaille ist). An sinnvoll gelerntem, d.h. semantisch aufgenommenem und deshalb verstandenen Lernstoff erinnert man sich hingegen wesentlich länger. „Das Wesentliche eines sinnvollen Lernprozesses ist, dass in Symbolen ausgedrückte Ideen in einer gezielten und inhaltsbezogenen Weise (nicht wortgetreu) mit dem in Verbindung gebracht werden, was der Lernende bereits weiß.“ (Ausubel u.a. 1980: 65)

Die Konkretheit des Lernmaterials, d.h. das Verbundensein mit sinnlicher Wahrnehmung, ist dabei ein zentraler Faktor für das Lernen. Konkretheit eines Stimulus hat zu tun mit Vorstellbarkeit und Visualisierbarkeit. Zunehmende Konkretheit weisen z.B. folgende vier „Realisierungen“ von *Haus* auf (Sperber 1989: 77): a: die rein verbale Beschreibung eines Hauses; b: das Foto eines Hauses; c: das Modell eines Hauses; d: das Haus selbst. Konkretheit hat eine stark positive Korrelation zur Behaltensleistung. Auch abstrakte Lernstoffe wie z.B. Grammatik können durch Einbettung, Beispiele, Visualisierung usw. konkretisiert und dadurch besser lernbar vermittelt werden. Konkretheit trägt auch zur Verständlichkeit bei (→ 3.2.2.1), und Verständlichkeit des Lernstoffs ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass etwas längerfristig in die Informationsstruktur des Gedächtnisses eingegliedert werden kann.

Konzentrierte, gerichtete (selektive) Aufmerksamkeit ist eine weitere Voraussetzung für eine sinnvolle und feste Verankerung neuer Informationen im Gedächtnis. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die wichtigen Elemente des Lernstoffs gerichtet, und es werden die Regionen im Gedächtnis aktiviert, in die der Lernstoff eingegliedert werden soll. Aus diesem Grund sollten dem Lernenden die Lernziele bekannt und die Bedeutung des Lernstoffs einsichtig sein. Wenn das sprachliche und inhaltliche Vorwissen aktiviert wird, wenn allgemeinere Aspekte des Lernstoffs, größere Zusammenhänge usw. (die oft schon bekannt sind) zuerst dargeboten werden, so erleichtern diese Ankerbegriffe (*advance organizers* – Ausubel u.a. 1980) die sinnvolle Einordnung in die Informationsstruktur des Gedächtnisses. Die Angabe von Lernzielen und Lerninhalten, die Aktivierung des Vorwissens, das Anknüpfen an Bekanntes, das Wecken von Neugierde und einer positiven Erwartungshaltung fördern die Lernbereitschaft. „Unbekannt = feindlich = Stress“ (Vester 1978: 141). Eine plötzliche Konfrontation mit fremdem (und deshalb oft als schwer empfundenem) Lernstoff kann hingegen Stress auslösen; Stress verhindert Lernen, aber „Neugierde kompensiert ‘Fremdeln’“ (ebd.: 141).

Wie oben dargestellt, ist Behalten eine Funktion der Verarbeitungsprozesse. Wichtig ist die Art des Übens und Wiederholens, d.h. was der Lerner mit den zu lernenden Informationen macht. Da die Verarbeitungstiefe entscheidend für das Behalten und Abrufen ist, kommt es darauf an, Assoziationen mit immer mehr und verschiedenen Gedächtnisinhalten aufzubauen und unterschiedliche Wahrnehmungskanäle einzubeziehen, sodass der Lernstoff möglichst tief verarbeitet wird. Der Lernstoff sollte also über möglichst viele Eingangskanäle angeboten, verarbeitet und eingepägt werden; je mehr Sinneskanäle am Lernprozess beteiligt sind, in desto mehr Modalitäten wird der Lernstoff verankert (multiple Verarbeitung und Speicherung), vor allem:

- semantische Verarbeitung, d.h. Aufbau möglichst vieler und unterschiedlicher paradigmatischer, syntagmatischer, referenzieller, konnotativer Assoziationsnetze (→ 3.1.1);
  - akustische und sprechmotorische Verarbeitung durch Hören und intensives (sinnvolles) Sprechen;
  - graphische und schreibmotorische Verarbeitung durch Lesen und intensives (sinnvolles) Schreiben;
  - ikonische Verarbeitung durch den Einsatz optischer Medien (Bilder, Stimuli für Übungen ...).
- Entscheidend sind letztlich eigene Aktivitäten mit dem zu lernenden Material (z.B. es selbst erarbeiten, es anwenden); aktives Erarbeiten und aktiver Umgang mit dem Lernstoff führen zu besseren Lernergebnissen als ein rein rezeptives (passives) Aufnehmen.

Sehr wichtig für das Behalten ist schließlich der „emotionale Zugang zum Lernstoff“ („Das Deutschmobil I“, Lehrerhandbuch: 5). Lernstoff, der mit Emotionen verbunden und für den Lerner subjektiv bedeutsam ist, weckt Interesse und Aufmerksamkeit und wird besser gelernt als emotional neutraler Lernstoff. Im Unterricht muss daher stets versucht werden, Themen, Situationen, Inhalte von Texten, Übungen usw. derart auf die Lernenden zu übertragen, dass sie den Lernstoff auf sich und ihre Lebenswelt beziehen und individuell bedeutungshaltige Aussagen machen können. (Dass emotional positiv besetzter Lernstoff leichter behalten wird, zeigt die Alltagserfahrung. Die meisten Telefonnummern vergessen wir gleich wieder, auch wenn wir sie schon oft gewählt haben; die Telefonnummer einer persönlich wichtigen Person, z.B. eines/neuen Freundes/in, lernt man hingegen oft schon durch einmaliges Hören oder Lesen.)

Aus all dem ergeben sich gleichermaßen Anforderungen an Lehrwerke wie an die Unterrichtsgestaltung. Der Lernstoff sollte in verschiedenen Modalitäten vorliegen, damit beim Lernen die verschiedenen modalen Subsysteme des Gedächtnisses aktiviert werden. Ein Lerntext z.B. (das ist ein Text, der das sprachliche Material enthält, das für die aktive Spachverwendung gelernt werden soll; → 5.2.1) sollte im Lehrwerk sowohl in akustischer Form als Hörtext als auch in graphischer Form als Lesetext vorliegen sowie durch eine anschauliche bildliche Darstellung visualisiert sein. Desgleichen sollte ein Lehrwerk Übungen und Lernaufgaben enthalten, die ein „multimodales“ Bearbeiten und Einüben des Lernstoffs ermöglichen. Lernen sollte möglichst mit „realen Begebenheiten“ verbunden sein: das schafft nicht nur authentische Äußerungsanlässe und stimuliert kommunikatives Verhalten; reale Bezüge sind bedeutungsvoll und wecken deshalb Emotionen, was das Lernen und Behalten fördert.

Im Zusammenhang mit einem „ganzheitlichen“ Lernen, das nicht nur über den Intellekt läuft, sondern alle Sinne miteinbezieht, wird in der fachdidaktischen Literatur des öfteren auf die Ergebnisse der neurophysiologischen und neuropathologischen Hirnforschung Bezug genommen. Demnach übernehmen bei den meisten Menschen die linke und die rechte Hemisphäre der Großhirnrinde (Cortex) unterschiedliche Funktionen bei der Verarbeitung eingehender Informationen (Jakobson 1990; Rohrer 1990). Es wird davon ausgegangen, „dass die linke Hälfte hauptsächlich mit Hilfe von Sprache denkt, versteht, lernt, behält, wiedererkennt und abrufft, während die rechte nahezu sprachlos ist und hauptsächlich sensorisch, d.h. nichtsprachlich versteht, denkt, behält und sich teilt.“ (Rohrer 1990: 13) In der linken Hemisphäre, die Informationen linear-sequenziell verarbeitet, scheinen eher regelgeleitete logische und analytische Prozesse abzulaufen; sie ist die sprachlich dominante Hemisphäre, sodass bei linkshemisphärischen Störungen (Verletzungen, Infarkten usw.) die sprachsystematischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, d.h. die regelgeleiteten phonologischen, morphosyntaktischen, lexikalisch-semanticischen Prozesse, stark reduziert sind (Aphasien). Die rechte Hemisphäre scheint hingegen Informationen mehrkanalig, räumlich-simultan und ganzheitlich-assoziativ zu verarbeiten; wo es um Kreativität und Phantasie geht, um räumlich-visuelle Orientierung, Bildliches und Musikalisches, scheint die rechte Hemisphäre dominant zu sein. Bei der sprachlichen Kommunikation werden z.B. morphosyntaktische Prozesse der linken Hemisphäre zugeordnet, während Aspekte wie globale Einschätzung einer kommunikativen Situation, nonverbales Verhalten, Prosodie usw. rechtshemisphärisch lokalisiert werden (Edmondson/House 1993: 97ff.).

In der Fachdidaktik wird aus diesen Erkenntnissen gelegentlich die Forderung abgeleitet, beim Sprachenlernen stärker die rechte Gehirnhälfte zu berücksichtigen, z.B. durch eine stärkere Verwendung von Bildern, Farben, Gestik, Rhythmik oder Musik, durch stärkere Berücksichtigung individuell-assoziativer und individuell-kreativer Prozesse usw. Derartige Elemente spielen z.B. in der Suggestopädie eine wichtige Rolle, und sicherlich waren sie im traditionellen Sprachunterricht zu lange unterrepräsentiert. Man sollte sich dabei allerdings nur mit Vorbehalt auf die Asymmetrie der Großhirnhemisphären berufen, denn die empirischen Befunde werden in der einschlägigen Forschung kontrovers diskutiert und scheinen Gegenstand eigenwilliger Interpretationen und Adaptionen zu sein (vgl. Heeschen/Reischies 1990; List 1995a/b). Deshalb darf die linke sprachdominante Hemisphäre nicht unterbewertet werden. „Sie betrifft nicht nur die Syntax als den Prototyp der sequenziellen Struktur der Sprache, sondern regelt auch die lexikalischen, morphologischen und diskursiven Organisationen, ebenso wie das komplizierte System von Sprechausführung und Sprachentschlüsselung“ (List 1995a: 30).

Das Bisherige betrifft nicht nur den Erwerb deklarativen Wissens, es stellt auch eine wichtige Bedingung für seine Integration in verhaltenssteuernde (prozedurale) mentale Programme dar; eine gute Verankerung des Lernstoffs ist Voraussetzung für seine Aktivierung und die Entwicklung sprachlichen Könnens. Darüber hinaus gilt es, unter fertigkeitenpsychologischen Gesichtspunkten einige spezielle Aspekte der Könnensentwicklung zu berücksichtigen.

Prozedurales Wissen wird durch praktisches Handeln aufgebaut; „*prozedurales Lernen vollzieht sich nur, indem man eine Fertigkeit ausübt; man lernt durch Handeln*“ (Anderson 1983: 79). Ähnlich formuliert Butzkamm (1989: 79) als „fundamentales Lerngesetz: ... die Zielhandlung selbst, die ganzheitliche Leistung muss immer wieder ausgeführt werden“. Das ist „Voraussetzung dafür, dass die Teilfertigkeiten in wirklich sinnvoller Manier automatisiert und prozeduralisiert werden können“ (Portmann 1991: 56). Im Unterricht sollten die Lernenden aus diesem Grund so oft wie möglich die Gelegenheit erhalten, authentisch oder doch der Realität angenähert (simuliert) zu kommunizieren.

Komplexe Fertigkeiten wie die sprachlichen setzen sich aus Teilfertigkeiten zusammen, z.B. die Fertigkeit Schreiben: sich auf den Adressaten einstellen; inhaltliche und formale Zusammenhänge in einem Text herstellen; syntaktisch korrekt formulieren; ein textsortenangemessenes Register verwenden; Wortformen normgerecht orthographisch schreiben; Buchstaben/Wörter graphomotorisch realisieren, d.h. niederschreiben; Satzzeichen (Punkte, Kommas ...) normge-

recht setzen usw. Eine komplexe Fertigkeit kann folglich dadurch gefördert werden, dass ihre Komponenten (Teilfertigkeiten) bewusst gemacht, isoliert geübt und durch Ausüben allmählich in unbewusstes Können überführt (prozeduralisiert) werden.

Teilfertigkeiten sollten unter Bedingungen geübt werden, die der Verwendungssituation möglichst nahe kommen; es sollte

- beim Üben stets ein pragmatischer und inhaltlicher Zusammenhang erkennbar sein (Einbettung);
- wo immer möglich im Textzusammenhang (und nicht in Form von isolierten Einzelsätzen) geübt werden;
- der Zusammenhang mit der Zielfertigkeit erkennbar sein (Schreiben, Hörverstehen ...).

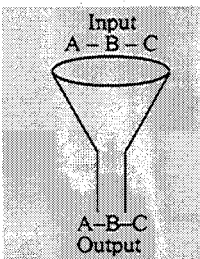
Teilfertigkeiten müssen jedoch immer wieder in die Zielfertigkeit eingebunden und im Rahmen der komplexen Fertigkeit ausgeübt werden. Unterrichtsphasen, in denen Wortschatz, Redemittel, Grammatik, Vertextung, Aussprache usw. erklärt und geübt werden, müssen also immer wieder in Phasen münden, in denen diese Teilfertigkeiten als Bestandteile eines komplexen sprachlichen Verhaltens, d.h. einer Zielfertigkeit, auftreten.

Für den Erwerb einer komplexen Fertigkeit, wie sie das Beherrschen einer fremden Sprache darstellt, kann Einsicht, d.h. explizites deklaratives Wissen über die Fertigkeit, nützlich sein. „Je weniger die zu erwerbenden Fertigkeiten mit naturgegebenen Lebensbedingungen des Menschen verwurzelt sind [wie z.B. im Sprachunterricht – g.st.], desto mehr wird auch der Intellekt an ihrem Erlernen beteiligt ... Es wird kaum eine Fertigkeit ausgebildet, bei der gänzlich auf Erklärungen verzichtet würde. Jeder Meister des Hoch- oder Weitsprungs hat heute seinen Trainer, der nicht nur Übungspläne aufstellt, sondern auch analysiert und erklärt ... worin genau die Fertigkeit besteht, wie sie sich zusammensetzt, wie sie zustande kommt. *Beim Erwerb komplexer Fertigkeiten ist Erklären immer mitbeteiligt, also praktisch universal.*“ (Butzkamm 1989: 77f.) Erklären wie auch Üben können sich auf isolierte Teilfertigkeiten oder auf die komplexe Zielfertigkeit beziehen. Ist die komplexe Fertigkeit einmal erworben, kann das entsprechende deklarative Wissen verloren gehen. (Auch der Muttersprachler könnte nur wenige der Regeln erklären, denen er beim Kommunizieren folgt.)

Auf einen häufigen didaktischen Fehler im Fremdsprachenunterricht weist Zimmer (1988: 156) hin: „*Vielfach wird deklaratives Wissen vermittelt, um Prozeduren zu lehren. Mit dem Wissen dass liegt aber noch kein Ausführungswissen vor*“ (kursiv g.st.).

## 2.2 Zum Beitrag der Fremdsprachenerwerbs-Forschung

Wie lernen Menschen eine fremde Sprache? Die naive Antwort auf diese Frage lautet: „Nach den Gesetzmäßigkeiten des ‘Nürnberger Trichters’.“



Nach diesem Modell erhält der Lerner einen bestimmten Input „A-B-C“ z.B. an Grammatik, Wortschatz und Redemitteln, und wenn er nur „richtig“ lernt, d.h. den Lernstoff wiederholt, viel übt, Hausaufgaben macht usw., ist das Ergebnis seiner Bemühungen ein entsprechender Output „A-B-C“. Mit anderen Worten: Was unterrichtet wird, kann der Lerner auch lernen und in Können umsetzen. Dieser Theorie folgen wohl die meisten Fremdsprachenlehrer, auch Tests bzw. Prüfungen beruhen sehr oft darauf.

Nun zeigt schon ein kurzer Blick auf den Muttersprachenerwerb, dass diese Theorie zumindest dort nicht zutrifft, denn in den ersten Lebensjahren unterscheiden sich fast alle Äußerungen kleiner Kinder von dem Input, den sie von ihren Eltern und anderen Bezugspersonen bekommen. Vergleichbares gilt für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, die ohne Unterricht (ungesteuert, natürlich) in fremdsprachiger Umgebung eine zweite Sprache lernen; die meisten ihrer Äußerungen weichen stark von den sprachlichen Modellen ihrer zielsprachlichen Umgebung ab.

Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich vom natürlichen Fremdsprachenerwerb allerdings in wesentlichen Punkten, denn der Erwerbsprozess wird durch gezielte Eingriffe intentional gesteuert, u.a. durch die Auswahl und Anordnung des Lernstoffs, metasprachliche Erklärungen, explizites Feedback, Üben, Wiederholen, die Forderung nach Korrektheit. Phänomene wie die,

- dass alle Lernenden vieles als Output sprachlich äußern, was sie so niemals als Input bekommen haben (dieser Teil des Outputs wird „Fehler“ genannt),
- dass Fremdsprachenlerner selbst von dem Teil des Inputs (z.B. Wortschatz, Strukturen, Redemittel usw.), der erklärt und intensiv geübt wird, nur relativ geringe Ausschnitte aktiv verwenden,

werden als vermeidbar betrachtet – vorausgesetzt, der Lernende lernt und übt ausreichend und ist nicht gerade sehr unbegabt für fremde Sprachen.

Die heute diskutierten Forschungsergebnisse und Theorien widersprechen diesem Modell des Fremdsprachenlernens radikal. Ich referiere im Folgenden einige zentrale Aspekte dieser Theorien, wobei ich die äußerst differenzierten Ergebnisse sowie die zahlreichen „Hypothesen“ hier nur sehr vereinfacht wiedergeben kann. Mein Ziel ist kein Überblick über die Fremdsprachenerwerbs-Forschung; ich möchte vielmehr auf einige Aspekte hinweisen, die es dem Lehrer ermöglichen, fremdsprachliches Lernen und Können etwas angemessener zu beurteilen.

## 2.2.1 Einige Ergebnisse der Fremdsprachenerwerbs-Forschung

Nach allem, was heute über den Fremdsprachenerwerb bekannt ist, verläuft der Lernprozess nicht ungeordnet oder gar chaotisch, sondern nach bestimmten Regelmäßigkeiten. Die Fremdsprachenerwerbs-Forschung verfolgt das Ziel, diese Regelmäßigkeiten zu erkennen und zu erklären: Wie verläuft der Prozess? Warum verläuft er so, wie er verläuft?

### 2.2.1.1 Lernersprachen

Es wird heute weithin akzeptiert, dass beim Prozess des Spracherwerbs zwei Arten von Regelmäßigkeiten unterschieden werden können: synchronische und diachronische (Abb. 2.4 – Ellis 1994: 41ff.).

- synchronische: Das Sprachverhalten eines Lerners ist zu jedem Zeitpunkt des Spracherwerbs strukturiert und regelgeleitet, d.h. er verfügt über eine eigene „Lernersprache“ LS (Interlanguage).
- diachronische: Der Spracherwerb verläuft überindividuell in bestimmten Schritten (Entwicklungsstadien ES), die mit bestimmten Variationen alle Lernenden durchlaufen; man spricht in diesem Zusammenhang von natürlichen Erwerbssequenzen („a ‘natural’ sequence of development“; Ellis 1986: 8).

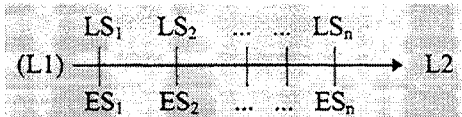


Abb. 2.4: Synchronische und diachronische Aspekte der Lernersprache

### *Synchronischer Aspekt: Zur Struktur der Lernersprache*

Analysen von Lerneräußerungen haben ergeben, dass diese nicht chaotisch sind, sondern eigenen Gesetzmäßigkeiten folgen. Das zeigt sich z.B. daran, dass lernersprachliche Äußerungen systematisch Strukturen enthalten, die nicht mit den Strukturen der angestrebten Zielsprache identisch sind, z.B. typische, immer wieder auftretende Fehler. Systematische Fehler „legen schlüssig dar, dass Lerner nicht einfach zielsprachliche Regeln auswendig lernen und sie anschließend in ihren eigenen Äußerungen reproduzieren. Sie zeigen, dass Lerner auf der Grundlage des Inputs ihre eigenen Regeln bilden“ (Ellis 1986: 9).

Das lernersprachliche Regelsystem trägt sowohl Züge der Muttersprache (L1) als auch der Zielsprache (L2), aber auch eigene unabhängige Merkmale, die weder in L1 noch in L2 vorkommen. Es ist produktiv, d.h. es steuert das Sprachverhalten des Lerners, und wenn man es kennt, können Lerneräußerungen vorhergesagt werden. Die jeweiligen nicht zielsprachengerechten lernersprachlichen Interimsstrukturen hängen nur zum Teil von der Muttersprache des Lernen-

den ab, denn viele Strukturen treten bei allen Lernenden einer Zielsprache unabhängig von ihrer Muttersprache auf.

Lernersprachen (Interimssprachen) sind instabil: Sie sind *transitorisch*, d.h. es handelt sich um „Übergangssprachen“, die sich bei ausreichendem Sprachkontakt in Richtung auf die Zielsprachliche Norm hin verändern. Sie sind *variabel*, d.h. es ist möglich, dass der Lerner zu einem bestimmten Erwerbszeitpunkt verschiedenen Regeln folgt (Ellis 1994: 119ff.). Den lernersprachlichen Äußerungen können z.B. variable Kontextregeln zugrunde liegen: So stellten die von Felix beobachteten Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt des Deutscherwerbs systematisch die Negation bei der Kopula und bei Modalverben hinter das Verb, bei Vollverben jedoch vor das Verb (s.u.). Auch situative Variationen treten auf. So wurde festgestellt, dass Lerner in eher formellen Äußerungssituationen partiell anderen Regeln folgen als in eher informellen, ebenso in der gesprochenen und geschriebenen Sprache oder in bzw. außerhalb des Unterrichts. Der Grund dafür liegt u.a. darin, dass Kontrollmechanismen (Monitor) jeweils unterschiedlich funktionieren, und die Aufmerksamkeit z.B. in formellen Situationen stärker auf die sprachliche Form gerichtet ist als in informellen Situationen. Solche Phänomene kennen alle Sprachlehrer; ihnen ist in der Regel jedoch nicht bewusst, dass ihre Schüler im freien Gespräch nicht einfach chaotisch falsch sprechen, sondern ebenfalls regelhaft entsprechend den Regeln ihrer augenblicklichen Lernersprache.

### **Diachronischer Aspekt: Zur Abfolge der Erwerbsschritte**

Zahlreiche Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Strukturen einer Fremdsprache nicht willkürlich oder – abhängig von äußeren Umständen – in je unterschiedlicher Reihenfolge gelernt werden, sondern dass es überindividuelle Erwerbssequenzen gibt, denen alle Lernenden unabhängig von ihrer Muttersprache folgen. Für einige Bereiche der Sprache sind Erwerbssequenzen ziemlich gut nachgewiesen, z.B. für die Negation, bei der die folgenden Erwerbsschritte festgestellt wurden, die mehr oder weniger alle Lernenden durchlaufen (Felix 1982: 20ff; L1 – Englisch, L2 – Deutsch):

Stadium I	holophrastisch	<i>nein</i>
Stadium II	satzextern	<i>nein kaputt</i> [‘nicht kaputt’] <i>nein helfen</i> [‘du sollst nicht helfen’] <i>nein spielen Katze</i> [‘wir spielen nicht mit der Katze’]
Stadium IIIa	satzintern	<i>ich nein essen</i> [‘ich esse das nicht’] <i>ich nein schlafen</i> [‘ich schlafe nicht’]
Stadium IIIb	vor Vollverb	<i>nein, du nicht kommt</i> <i>ich nicht essen mehr</i>
	sonst	<i>das ist nicht kaputt</i> <i>nein, ich will nicht mehr</i>
Stadium IV		<i>ich esse das nicht</i> <i>er kommt heute nicht</i>

Mit interferenzbedingten Variationen sind parallele Erwerbssequenzen bei verschiedenen Zielsprachen (Deutsch, Englisch) und bei Lernern verschiedener Ausgangssprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Norwegisch, Spanisch, Taiwanesisch) festgestellt worden; auch beim Muttersprachenerwerb wurden ähnliche Erwerbssequenzen beobachtet. Der Fremdsprachenerwerb kann folglich nicht als Imitieren und Reproduzieren vorgegebener Äußerungen oder gelernter Regeln aufgefasst werden. Es zeigt sich vielmehr, „dass der gesamte Lernvorgang gewissermaßen einer inneren Systematik folgend abläuft, dass diese nur begrenzt zu beeinflussen ist und dass Lerner sich die Zielsprache erschließen und dabei nicht nur passiv das Gehörte auf sich wirken lassen, sondern es aktiv, sogar kreativ umsetzen.“ (Wode 1988: 17)

Im Fall der Negation handelt es sich um Schritte beim Erwerb *einer* Struktur; die bisherigen Untersuchungsergebnisse weisen aber darauf hin, dass auch die verschiedenen Strukturen einer Zielsprache trotz individueller Unterschiede in einer global gültigen überindividuellen Reihenfolge erworben werden. Im Heidelberger Projekt „Pidgin Deutsch“, wo der Deutscherwerb italienischer und spanischer Arbeitsimmigranten untersucht wurde, fand man u.a. die folgende Erwerbsreihenfolge beim Verbalkomplex (s. rechts; 135ff., Zusammenfassung 197ff.):

Diese Beispiele zu überindividuellen Erwerbssequenzen zeigen, dass der Lernvorgang stark durch lernerinterne endogene Faktoren gesteuert wird, nämlich durch die Art und Weise, wie der kognitive Apparat („Sprachverarbeiter“ – Klein 1987) den

#### **Verbalkomplex:**

1. Äußerungen ohne Verb
2. einfache Verben
3. Kopula  
Modalverben
4. Auxiliär
5. komplexere Verbkonstruktionen

sprachlichen Input verarbeitet. Vor allem eine durch den Input nicht vorgegebene Reihenfolge sowie das systematische und überindividuelle Vorkommen von Strukturen, die im Input nicht vorhanden sind, weisen auf den „Eigenbeitrag“ des Lerners, d.h. auf das Wirken endogener Faktoren, hin. Die Gesetzmäßigkeiten, nach denen unser kognitiver Apparat funktioniert, bestimmen, wie das exogen präsentierte Lernmaterial verarbeitet und gespeichert wird. Die Lerner rekonstruieren aktiv und kreativ die Struktur der Zielsprache; da die mentalen Lernprozesse aufgrund der kognitiven Ausstattung des Menschen überindividuell ähnlich verlaufen, ergeben sich ähnliche Erwerbssequenzen und ähnliche Lernaltersprachen: „Fremdsprachenerwerber erwerben fremdsprachliche Kenntnisse in einer festen Ordnung infolge einer Prädisposition, Sprachdaten auf eine höchst spezifische Art zu verarbeiten.“ (Ellis 1986: 42)

### 2.2.1.2 Sprachverarbeitung, Input und Intake

Das Lernen einer fremden Sprache setzt sprachlichen Input voraus; d.h. um zielsprachliche Daten aufnehmen und verarbeiten zu können, muss der Lerner der Zielsprache ausgesetzt sein. Er kann jedoch nicht alles, was ihm an L2-Daten angeboten wird, auch sogleich verarbeiten und lernen; das würde seine mentalen Kapazitäten überfordern. Es findet vielmehr eine selektive Aufnahme und Verarbeitung des Inputs statt. Der Lerner fokussiert seine Aufmerksamkeit unbewusst auf bestimmte Elemente des Inputs (Strukturen, Wörter ...), während er andere vernachlässigt. Diese Daten, die er aufnimmt und lernend verarbeitet, werden „Intake“ genannt. Man geht heute davon aus, dass Lerner aufgrund endogener kognitiver Sprachverarbeitungsprinzipien erst zu einem bestimmten Zeitpunkt, d.h. zu einem bestimmten Entwicklungsstadium, bestimmte Strukturen verarbeiten können; d.h. es müssen erst bestimmte Strukturen ABC erworben sein, damit der mentale „Sprachverarbeiter“ andere Strukturen DEF verarbeiten kann. Obwohl jeder Fremdsprachenerwerber z.B. von Anfang an intensiv dem gesamten Bereich der Flexionsmorphologie ausgesetzt ist, wird diese erst relativ spät gelernt; offensichtlich kann sie trotz des quantitativ hohen Inputs zu einem früheren Zeitpunkt nicht verarbeitet werden. Ein interner mentaler Mechanismus filtert aus den Sprachdaten die aus, für die der Lernende aufnahmebereit ist (vgl. das Kapitel über „kritische Regeln“ bei Klein 1987). Strukturen werden so gelernt, „dass nach und nach einzelne Charakteristika des zielsprachlichen Inputs herausgefiltert und anschließend zu den Zielstrukturen reintegriert werden.“ (Wode 1988: 81) Man interpretiert diese Dekomposition des Inputs und seine Reintegration in die Lernaltersprache als einen kontinuierlichen Prozess, in dessen Verlauf der Lerner (weitgehend unbewusst) Hypothesen über die Zielsprache bildet, diese testet, überprüft, modifiziert und somit seine Lernaltersprache in Richtung auf die Zielsprache weiterentwickelt; „jede Stufe in der Entwicklung stellt sich als Umgestaltung eines zuvor variablen Systems in ein neues variables System dar“ (Ellis 1986: 97).

Prinzipien, denen die Sprachverarbeitung bei Lernenden mit nur elementaren Fremdsprachenkenntnissen folgt, nennt Klein (1987: 93f.), z.B.:

- „Stelle Elemente, die gegebene Informationen ausdrücken, vor solche, die neue Informationen ausdrücken (‘Prinzip der zunehmenden kommunikativen Dynamik’)“.
- „Stelle Elemente, über die etwas gesagt wird, vor solche, die über jene etwas aussagen (‘Prinzip der Thematika-Gliederung’)“
- „Stelle Elemente, die ihrer Bedeutung nach zusammengehören, möglichst nah zusammen (‘Prinzip der semantischen Konnektivität’)“
- „Stelle Elemente mit stärker funktionaler Bedeutung einheitlich vor (oder einheitlich hinter) ihnen entsprechende Elemente mit stärker lexikalischer Bedeutung (‘Prinzip der einheitlichen Serialisierung’)“
- „Stelle orientierende Elemente (Ortsangaben, Zeitangaben, Modalangaben) an den Anfang der Äußerung (‘Prinzip der Orientierung’)“

Darüber hinaus werden Lernstrategien wie Übergeneralisierung und Simplifizierung von Strukturen, Transfer aus der Muttersprache u.a. angewendet.

Neben dem Input beeinflussen weitere Faktoren den Prozess des Spracherwerbs. So muss der Lerner ausreichend viele Möglichkeiten haben, die zu lernende Sprache zu verwenden. (Eine Fertigkeit lernt man vor allem dadurch, dass man sie ausübt!) Wenn das Sprachenlernen ein Prozess ist, bei dem der Lernende (unbewusst) Hypothesen über die fremde Sprache bildet, überprüft, modifiziert und dadurch weiterentwickelt, so ist dafür nicht nur Input, sondern rückgekoppelte sprachliche Interaktion erforderlich. Das Feedback, das der Lerner aus den Reaktionen seiner Kommunikationspartner erhält, hilft ihm dabei, seine Hypothesen über die Struktur

der Fremdsprache zu modifizieren und weiterzuentwickeln (Abb. 2.5, modifiziert nach Wode 1988: 45; vgl. Edmondson/House 1993: 248ff.).

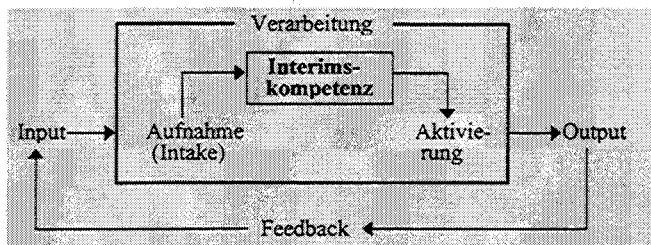


Abb. 2.5: Modell der Sprachverarbeitung beim Spracherwerb

arbeitet, was zu Veränderungen in seiner Interimskompetenz führt. Wenn das Feedback als Teil des Inputs weiterverarbeitet wird, so hat es ebenfalls einen Einfluss auf die Entwicklung der Interimskompetenz (Ellis 1994: 243ff.).

### 2.2.1.3 Zum Einfluss der Muttersprache

„Lerner übertragen ihr sprachliches Wissen aus zuvor gelernten Sprachen in die neue Zielsprache. Dieser Vorgang heißt *Transfer*, sein Produkt *Interferenz*.“ (Wode 1988: 97) Der Einfluss der Muttersprache auf den Prozess des Fremdsprachenlernens ist in der Vergangenheit sehr unterschiedlich eingeschätzt worden. So herrschte in der Frühzeit der fremdsprachenbezogenen kontrastiven Linguistik die Meinung, dass ein Zusammenhang zwischen Kontrast und Fehler bestehe: bei großem Kontrast zwischen mutter- und zielsprachlicher Struktur träten Interferenzen auf, d.h. muttersprachlich bedingte Fehler in der Zielsprache, bei geringem Kontrast sei dagegen nicht mit Interferenzfehlern zu rechnen; eine kontrastive Analyse der beteiligten Sprachen könne demzufolge Fehler und Lernschwierigkeiten vorhersagen. Dies konnte in der Folgezeit allerdings nicht bestätigt werden: vorhergesagte Fehler traten nicht auf, und gerade ähnliche Strukturen erwiesen sich als sehr interferenzanfällig (proaktive Ähnlichkeitshemmungen). Darüber hinaus wurde das linguistische Kontrastivitätskonzept insgesamt mit dem Argument in Frage gestellt, dass es nicht möglich sei, von linguistisch beschriebenen Kontrasten zwischen Sprachsystemen auf mentale Prozesse beim Sprachenlernen zu schließen.

Inzwischen herrscht aufgrund zahlreicher empirischer Untersuchungen eine wesentlich differenzierte Auffassung über das Phänomen des muttersprachlichen Einflusses auf den Fremdsprachenerwerb (Wode 1988; Ellis 1994: 299ff.). Es hat sich gezeigt, dass kontrastive Analysen bestimmte Phänomene der Lernaltersprache im Nachhinein erklären, sie jedoch kaum vorhersagen können (abgesehen vielleicht von der Aussprache). Die Gleichsetzung von Sprachdistanz zwischen L1 – L2 und Lernschwierigkeit bzw. Fehlerhäufigkeit entspricht den empirischen Gegebenheiten nicht. Damit Interferenz entsteht, d.h. L2-Strukturen durch L1-Strukturen substituiert werden, muss es eine „kritische Ähnlichkeit“ zwischen beiden Strukturen geben. Zudem scheinen verschiedene sprachliche Bereiche unterschiedlich anfällig für Transfer zu sein. Transfer beim Lauterwerb erfolgt systematisch, alle Bereiche des Lautsystems sind stark transferanfällig; Bedingung ist auch hier eine kritische Ähnlichkeit der betreffenden Laute (Wode 1988: 205f.). Auch im Bereich des Wortschatzes treten viele Interferenzen auf. Relativ resistent scheint hingegen die Morphologie zu sein; hier konnten nur sehr wenige Einflüsse aus der Muttersprache nachgewiesen werden. Daneben spielt die Erwerbssituation eine wichtige Rolle. Beim natürlichen L2-Erwerb kommen im Wesentlichen die gleichen transferbedingten Fehlertypen vor wie beim schulischen Fremdsprachenerwerb; allerdings tritt in gesteuerten Lernsituationen mehr Transfer auf als beim ungesteuerten Spracherwerb.

Transfer wird heute in der Forschung als eine Strategie betrachtet, die der Lernende meist unbewusst anwendet, um die fremde Sprache zu lernen und in ihr zu kommunizieren („sowohl um die L2-Daten in eine Form zu bringen, in der sie gespeichert werden können, als auch um das bereits gespeicherte Wissen anzuwenden“; Ellis 1986: 37). Transfer kann sich auch indirekt z.B.

Der Erwerbsprozess verläuft somit im interaktionistischen Wechselspiel zwischen endogenen Lerner- und exogenen Umgebungsfaktoren. Für die rezeptive und produktive Sprachverwendung wird die Interimskompetenz aktiviert. Der Lerner nimmt einen Teil des Inputs auf (Intake), den er mittels endogener Mechanismen verarbeitet,

dadurch auswirken, dass der Lernende bestimmte Strukturen vermeidet oder beim Erwerb auf bestimmten Strukturen beharrt.

### 2.2.1.4 Steuerungsmöglichkeiten durch Fremdsprachenunterricht

Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich vom natürlichen Fremdsprachenerwerb dadurch, dass der Spracherwerbsprozess durch gezielte Eingriffe intentional gesteuert wird – z.B. durch

- die Auswahl und Anordnung des Inputs (Progression);
- verschiedene Arten an Input: neben fremdsprachigen objektsprachlichen Äußerungen zusätzlich metasprachliche Erklärungen, z.B. von grammatischen Regularitäten;
- eine Intensivierung des Inputs in Form von Üben und Wiederholen;
- bestimmte Anforderungen an den Output, z.B. Korrektheit, Beschränkung auf vermittelte Elemente und Strukturen;
- ein intensives explizites Feedback, insbesondere die Bewertung von Lerneräußerungen sowie die Korrektur und Therapie von Fehlern.

Fremdsprachenunterricht beruht weitgehend auf der Annahme, dass der angebotene Input aufgrund gezielter Steuerungsmaßnahmen direkt in Output überführt werden kann; d.h. es wird vorausgesetzt, dass sich der kognitive Lernprozess dem didaktisch-methodischen Vermittlungsprozess anpasst und dass der angebotene Lernstoff auch gelernt werden kann (Übereinstimmung von Vermittlung und Erwerb). Wie dargestellt, besteht hierbei ein direkter Widerspruch zu der von der Fremdsprachenerwerbs-Forschung vertretenen Auffassung, „dass jene Fähigkeiten, die Lerner unter natürlichen Bedingungen für das Meistern einer Sprache aktivieren, auch im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen und dort auch tatsächlich wirksam werden.“ (Wode 1988: 16) Die zentralen Einsichten,

- „dass sich Lerner die Zielsprache aus dem sprachlichen Input, den sie registrieren, *kreativ erschließen*“,
- „dass Lerner dabei auch sprachliche Strukturen entwickeln, die nicht aus der Sprache ihrer Umgebung entnommen sein können“,
- „dass die Vorgänge, die sich während des Lernvorgangs im Gedächtnis abspielen, *nicht bewusst gesteuert* bzw. steuerbar sind“,
- dass der Input partiell unterschiedlich verarbeitet wird (je nach L1 oder Lernertyp; → 9.2.4), gelten somit auch für den fremdsprachlichen Unterricht. „Der Sprachverarbeiter hat einen bestimmten Zugriff, gegen den man nicht ankann.“ (Klein 1987: 64) Pointiert bezeichnet Klein unterrichtliches Fremdsprachenlernen als den „Versuch, einen natürlichen Prozess zu domestizieren.“ (ebd.: 31)

Man versteht nun leicht, warum Fehler (allgemeiner: ein von zielsprachlichen Normen abweichendes sprachliches Verhalten) so vollkommen unterschiedlich bewertet werden. Für Lehrer sind Fehler etwas Negatives, die anzeigen, dass der Schüler nichts gelernt hat. In der Forschung besteht gerade in diesem Punkt Einigkeit: Fehler liefern „Evidenz für den aktiven Beitrag des Lerners zum Fremdsprachenerwerb“ (Ellis 1986: 54), sie werden geradezu als „Wegweiser zum endogenen Verlauf des Sprachlernprozesses“ betrachtet (Ellis 1986: 53). Beiden Auffassungen liegen unterschiedliche Ansichten über die Natur des Lernprozesses zugrunde.

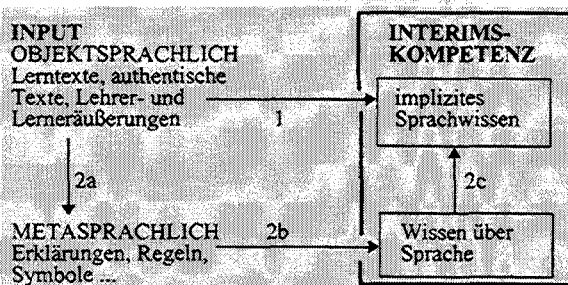


Abb. 2.6: Sprachverarbeitung beim Fremdsprachenlernen.  
1: natürliche Sprachverarbeitungsmechanismen,  
2a: Bewusstmachung, 2b: bewusstes Lernen,  
2c: Verarbeiten durch Üben und Anwenden

Es ist davon auszugehen, dass im unterrichtlichen Vermittlungsprozess zumindest zwei Arten der Sprachverarbeitung zu berücksichtigen sind: zum einen Lernprozesse, die von der Eigendynamik der natürlichen kognitiven Sprachverarbeitungsmechanismen gesteuert werden und die gegen Eingriffe relativ resistent sind, zum anderen „alternative Mechanismen, die abgesehen vom Lernen einer Sprache möglicherweise auch für andere Arten des Lernens verantwortlich sind.“ (Ellis 1986: 49) Das Modell Abb. 2.6 stellt ei-

nige wichtige Zusammenhänge in vereinfachter Form dar (Edmondson/House 1993: 267ff.; Ellis 1990: 180ff.). Im Fremdsprachenunterricht können zumindest zwei Arten der Inputverarbeitung unterschieden werden: Ein Teil des objektsprachlichen Inputs wird ungesteuert und unkontrolliert über natürliche Spracherwerbsmechanismen zu implizitem Sprachwissen verarbeitet (Verarbeitung 1). Der gesteuerte Input wird hingegen ausführlich erklärt, geübt, wiederholt, korrigiert usw., d.h. er wird intentional vermittelt, bewusst aufgenommen und nach und nach mental verarbeitet und automatisiert (Verarbeitung 2a – 2b – 2c).

Die Interimskompetenz setzt sich zumindest aus zwei Komponenten zusammen: unterrichtlich (mehr oder weniger) automatisierte Sprache und aufgrund natürlicher Erwerbsmechanismen erworbene Sprache einerseits (implizites Sprachwissen), metasprachliches explizites Regelwissen andererseits. Unklar ist bislang, wie die verschiedenen Arten der Sprachverarbeitung zusammen wirken. „Wie kann intuitiv Gelerntes Eingang in Reflexionen über Sprache und sprachliche Regeln finden, und wie kann in formalen Lehrverfahren angebotener Input zu intuitivem Lernen führen? Beide Fragen harren noch einer überzeugenden Beantwortung“ (Wode 1988: 316).

Im Sprachunterricht werden sehr stark bewusste kognitive Mechanismen aktiviert, indem Erklärungen durch Lehrer und Lehrbuch beim Lerner ein extensives Wissen über Sprache aufbauen; derartige Mechanismen spielen beim natürlichen Fremdsprachenerwerb hingegen eine eher geringe Rolle. Das obige Inputmodell zeigt jedoch, dass der unterrichtliche Lernprozess bei weitem nicht so kontrolliert verläuft, wie Lehrer es normalerweise annehmen, da viel Input unkontrolliert über die natürlichen Spracherwerbsmechanismen aufgenommen wird; das wird bislang kaum ins unterrichtliche Kalkül gezogen. „Die entscheidende, z.Zt. noch nicht geklärte Frage ist dabei, ob beide Arten zu lernen einander ergänzen, ob die eine die andere überspielt oder ob es zu einem Konflikt kommt, der den Lerner möglicherweise behindert.“ (Wode 1988: 16) Es spricht allerdings vieles dafür, im Unterricht beide Lernwege zu fördern: den natürlichen, der authentische Kommunikation und natürliche Interaktion voraussetzt (→ 9.1), und den bewussten, der über Einsicht in Form und Funktion der Fremdsprache führt (Ellis 1992).

Die Interimskompetenz, die sich aufgrund natürlicher Erwerbsmechanismen entwickelt, erweitert sich in einem „zweidimensionalen“ Erwerbsprozess: der Prozess hat eine quantitative (Zunahme an Elementen und Strukturen) und eine qualitative Dimension (zunehmende Annäherung an die zielsprachliche Norm). Der unterrichtlich intendierte Lernprozess zielt hingegen auf einen eindimensionalen Erwerbsprozess, denn es sollen immer mehr direkt normgerecht verwendete Elemente und Strukturen gelernt werden. Ob letzteres allerdings funktioniert, ist in Bezug auf die Spontansprache sehr zweifelhaft.

Das Grundproblem des unterrichtlichen Sprachlernprozesses lautet also: Wie verhalten sich Selbststeuerung (natürliche menschliche Sprachlernfähigkeit) und Fremdsteuerung (unterrichtliche Unterweisung) zueinander? Inwieweit können endogene Gesetzmäßigkeiten exogene dominieren bzw. umgekehrt? Diese Frage impliziert weitere:

- Wie verhalten sich unterrichtliche Progression und „natürliche Progression“ zueinander? Was passiert mit Strukturen, die vermittelt werden, für die der Lernende nach der „natürlichen Progression“ aber noch nicht bereit ist (z.B. die Flexionsmorphologie bei Anfängern)? Können sie trotzdem verarbeitet, d.h. gelernt werden? Kann man sie über Erklären und Üben in implizites Sprachwissen überführen (automatisieren)?
- Was geschieht mit expliziten Sprachkenntnissen, z.B. erklärten und gelernten Grammatikregeln? Sind sie verhaltensrelevant, d.h. kann explizites Sprachwissen kommunikatives Verhalten steuern? (Es handelt sich hier um das Tausendfüßler-Problem: Könnte ein Tausendfüßler einen Schritt vorankommen, wenn er seine Bewegungen bewusst koordinieren müsste?)
- Überfordern wir die Lernenden, wenn wir von ihnen zugleich kommunikatives Verhalten und Korrektheit verlangen? Ist dies möglicherweise ein Widerspruch in sich?

Diese Fragen lassen sich heute nicht endgültig beantworten, sie werden in der Forschung aber intensiv diskutiert (vgl. Butzkamm 1989; Ellis 1986, 1990, 1994; Felix 1982). Unbestritten ist, dass Schüler im Unterricht nur partiell das lernen, was sie eigentlich lernen sollen. Vor allem die Spontansprache, deren Form der Lerner wenig kontrollieren kann, weicht stark von den vermittelten Regularitäten ab; kontrolliertes sprachliches Verhalten (Übungen, geschriebene

Sprache, stärker gesteuerte Textproduktion) dagegen gleicht stärker den vermittelten zielsprachlichen Normen. Man kann deshalb annehmen, dass bei spontaner mitteilungsbezogener Kommunikation ein Sprachsystem aktiviert wird, das vor allem durch natürliche Erwerbsmechanismen aufgebaut und das von der unterrichtlichen Steuerung eher indirekt beeinflusst wird; bei stark kontrollierter Sprachproduktion hingegen dürften stärker die unterrichtlich vermittelten Sprachkenntnisse wirksam werden. Das betrifft vor allem die Morphosyntax, deren Erwerb am stärksten nach spracherwerblichen Eigengesetzlichkeiten zu verlaufen scheint. Wie bzw. in welchem Ausmaß der unterrichtliche Vermittlungsprozess den stets wirksamen natürlichen Erwerbsprozess beeinflusst, wird in der Forschung intensiv diskutiert (Ellis 1994; → 3.2.1).

Eine empirische Untersuchung zum Erwerb der Negation im Deutschunterricht durch polnische Schüler (Sadownik/Vogel 1991: 18 Schüler, Alter 15, Beobachtungszeitraum: 8 Unterrichtsmonate, 1200 Belege zur Negation) kam zu dem Ergebnis, „dass der Input keinen direkten Niederschlag im lernersprachlichen Output findet. Während des gesamten Beobachtungszeitraums wird der Gebrauch der deutschen Negation geübt. Nicht zielgerechte Lerneräußerungen werden vom Lehrer korrigiert. Die Übungen und Korrekturen bleiben ohne erkennbares Resultat. Statt dessen verschwinden die Fehler zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Entwicklung quasi wie von selbst.“ (165) „Die Entwicklungssequenz entspricht in den wesentlichen Zügen derjenigen, die für den natürlichen L2-Erwerb des Deutschen gefunden wurde“ (162). Individuelle Variation traten bei der Geschwindigkeit des Lernprozesses auf, nicht bei der Abfolge der Lernschritte.

Im Rahmen des Heidelberger Projekts „Uni-DaF“ wurde unter anderem der Einfluss des Unterrichts auf das natürliche Sprachverhalten der Lernenden (Studenten) untersucht (Dietrich/Kaufman/Storch 1979). Es wurden folgende Strukturen analysiert, die im Unterricht intensiv behandelt worden waren: Akkusativformen des bestimmten/unbestimmten Artikels, die Stellung der Negation *nicht*, Relativsätze, Infinitiv mit (*um*) *zu*, adverbiale Nebensätze und präpositionale Gruppen, Nebensätze (Ergänzungs-, Adverbial- und Attributsätze). Als Datenbasis dienten ungezwungene Gespräche über Alltagsthemen, die mit den Lernern – fünf US-Amerikanern und zwei Japanern – ein Semester lang in wöchentlichem Abstand geführt wurden; diese Gespräche wurden aufgezeichnet und transkribiert. Insgesamt waren die Ergebnisse sehr uneinheitlich, unterrichtlich begründete Veränderungen in der Spontansprache (Vorkommenshäufigkeit und Korrektheit von Strukturen) konnten nur in sehr wenigen Fällen als wahrscheinlich betrachtet werden.

Die Frage Wodes (1974: 32), „ob unsere Kinder im Schulunterricht trotz oder wegen der angewendeten Lehrverfahren eine Sprache erwerben“, klingt für Lehrer zwar äußerst provokativ, sie ist aber – zumindest für die Morphosyntax – bislang noch nicht eindeutig geklärt (die einschlägigen Forschungen referiert Ellis 1986, Kap. 9). Entsprechend stellt Mitchell (1985: 346) fest: „Aber der Zusammenhang zwischen Unterricht und der Unterrichtserfahrung des Lerners einerseits und dem L2-Lernprozess andererseits bleibt weitgehend im Dunkeln.“

Die unterrichtliche Steuerung scheint vor allem auf die stärker kontrollierte Sprachproduktion der Lernenden zu wirken, während die Spontansprache vom Unterricht eher indirekt betroffen ist. Ihre Entwicklung scheint stärker von eigengesetzlichen endogenen Sprachverarbeitungsprozessen abzuhängen; das betrifft vor allem die Entwicklungsschritte, die Lerner beim Erwerb bestimmter Strukturen durchlaufen (Ellis 1992). Parallel unterscheidet Felix (1982) „sprachspezifische mentale Fähigkeiten“ von „allgemeinen kognitiven Fähigkeiten“, wobei der Unterricht stark auf letztere Bezug nehme. Einige Forscher haben daraus die Konsequenz gezogen, dass in unterrichtlichen und natürlichen Sprachlernsituationen unterschiedliche Lernprozesse ablaufen (unterrichtliches „Lernen/learning“ vs. natürlicher „Erwerb/acquisition“ – Krashen 1982), die zu unterschiedlichen Ergebnissen führen („reproduktive“ vs. „kreative Kompetenz“; Felix 1982). Die damit aufgeworfenen Probleme werden in der Forschung allerdings immer noch sehr kontrovers diskutiert (→ 3.2.1).

### 2.2.2 Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Die Fremdsprachenerwerbs-Forschung (Erwerboperspektive) hat für den Unterricht (Vermittlungsperspektive) sehr viele Fragen aufgeworfen, sie kann bislang jedoch kaum Antworten anbieten. Deshalb trifft noch heute Heuers Aussage von 1982 zu: „Soweit im Augenblick zu sehen ist, haben sich weder Unterricht noch Lehrmaterialien auf Grund des Konzepts der Lernaltersprache ... verändert.“ (Heuer 1982: 138) Und das, obwohl Forschungen zum natürlichen L2-Erwerb inzwischen als Grundlagenforschungen zum Fremdsprachenunterricht gelten.

Klein bezeichnet es ausdrücklich als einen Fehler, im Unterricht „die starke Eigendynamik der menschlichen Sprachverarbeitung und damit auch des Spracherwerbsprozesses nicht zu berücksichtigen.“ (Klein 1987: 66) Deshalb sollte das Unterrichtsgeschehen so organisiert sein, dass es

den natürlichen Spracherwerbsmechanismen zuarbeitet; es dürfte pädagogisch unsinnig sein, Dinge vermitteln zu wollen, die der natürlich vorgegebenen endogenen Sprachlernfähigkeit zuwiderlaufen. Da „Lernprozesse durch die starke interne Struktur kognitiver Verarbeitung erheblichen Beschränkungen unterworfen sind, bedeutet dies, dass nicht alles zu jedem Zeitpunkt in beliebiger Art und Weise gelernt werden kann.“ (Felix 1985: 138) Auch wenn der derzeitige Stand der Forschung es kaum erlaubt, konkrete Handlungsanweisungen für den Fremdsprachenunterricht abzuleiten, so ist doch schon viel gewonnen, wenn der Lehrer einige grundlegende Dinge anerkennt – vor allem,

- dass Lerner den Input z.T. nach eigenen Prinzipien aktiv verarbeiten und dass sich diese natürlichen Sprachverarbeitungsprinzipien kaum unterdrücken lassen; d.h. der Lernprozess ist nur partiell steuer- und kontrollierbar;
- dass absolut unklar ist, wie die unterrichtlichen Vermittlungsprozesse, vor allem die kognitiv-bewusste Sprachverarbeitung und die natürliche „kreative“ Sprachverarbeitung des Lerners, zusammenwirken;
- dass sich unterrichtlicher Input und Output nicht entsprechen; d.h. bestimmte Strukturen können nicht verarbeitet (Intake) oder nur „fehlerhaft“ verwendet werden. Sprachenlernen ist nicht „alles oder nichts“, sondern ein allmählicher tentativer Prozess der Annäherung an ein angestrebtes Verhalten;
- dass Fehler notwendige Bestandteile des Lernprozesses sind, ja oft anzeigen, dass Spracherwerb stattfindet (entwicklungsbedingte Fehler).

Der Lehrer „muss sich stärker der Tatsache bewusst werden, dass die Art und Weise, wie er seiner Überzeugung nach unterrichtet, nicht notwendigerweise der Art und Weise entspricht, wie Schüler lernen.“ (Butzkamm 1980b: 241)

Welche Konsequenzen ergeben sich aus all dem für den Fremdsprachenunterricht?

### ***Unterstützung natürlicher Spracherwerbsmechanismen***

- Die Lernenden sollten sehr viele Gelegenheiten erhalten, die Fremdsprache möglichst authentisch zu verwenden (auch mit Hilfen), um bestimmte sprachliche Mittel allmählich in die Spontansprache zu integrieren.
- Es sollten – dem jeweiligen Alter der Lernenden angemessen – kognitiv gestützte Lehrverfahren eingesetzt werden, die den Prozess der Hypothesenbildung fördern. Der natürliche fremdsprachliche Input dürfte im Unterricht als Basis für die Regelbildung (d.h. als Induktionsbasis) kaum ausreichen; wahrscheinlich können Einsichten in fremdsprachliche Regularitäten den endogenen Prozess der Hypothesenbildung stützen.
- Die Lerner sollten ermutigt werden, ihre fremdsprachlichen Kenntnisse (Hypothesen) bewusst produktiv zu „testen“, d.h. auszuprobieren. Aus dem Feedback (Reaktion z.B. des Lehrers oder der Mitschüler) erhalten sie Hinweise auf die Korrektheit, Verständlichkeit oder Angemessenheit ihrer Äußerungen und somit auf den Stand ihrer Hypothesenbildung. Der Lerner hat zwei weitere Möglichkeiten, die Regeln seiner Interimskompetenz zu überprüfen: einmal kann er gezielt auf den schriftlichen und mündlichen Input achten und seine Kenntnisse damit vergleichen; zum anderen kann er sich darum bemühen, vom Lehrer, einer Grammatik, Wörterbuch usw. Informationen über die Regularitäten der fremden Sprache zu erhalten (Tönshoff 1995b). Beide Lernstrategien sollte er gezielt anwenden.

### ***Fehler***

- Der Unterrichtende sollte je nach Sprachverwendungssituation unterschiedlich auf Fehler reagieren (→ 9.4). Insbesondere bei mitteilungsbezogenen bzw. spontansprachlichen Äußerungen dürfte eine hohe Fehlertoleranz angemessen sein, da Abweichungen von der Norm oft Ausdruck einer Interimskompetenz sind, die stark durch natürliche Erwerbsmechanismen beeinflusst ist. Das hat natürlich Folgen für die Bewertung sprachlicher Leistungen: Bei kommunikativen sprachproduktiven Leistungen sollte besonders in der gesprochenen Sprache stärker auf inhaltliche Verständlichkeit bzw. kommunikative Angemessenheit und weniger auf die formale Korrektheit geachtet werden.

- Entwicklungsbedingte Fehler stellen ein Durchgangsstadium dar; sie verschwinden, sobald die Basis für den Erwerb der entsprechenden Struktur gegeben ist.
- Möglicherweise ist es sinnvoll, im Unterricht stärker mit den auftretenden Fehlern zu arbeiten. Der Wert der Fehlerprophylaxe wird fragwürdig, sobald man anerkennt, dass viele Fehler unvermeidbar sind. Deshalb sollte man gezielt mit den auftretenden Fehlern arbeiten und den Lernenden mehr Gelegenheit geben, aus ihren Fehlern zu lernen. Eventuell lassen sich so bestimmte Erwerbsstadien in Richtung auf die angestrebte Zielkompetenz weiterentwickeln.

### **Zeitfaktor**

Man sollte den Lernenden Zeit lassen. Der Weg von der Aufnahme des Inputs bis hin zu seiner normgerechten Verwendung in der Spontansprache ist lang; was beim ungesteuerten Fremdspracherwerb Jahre benötigt, lässt sich im Unterricht nicht in wenigen Tagen erreichen.

### **Kontrastivität**

In den kontrastiv besonders anfälligen Bereichen – z.B. Aussprache, Wortschatz, Syntax (Wortstellung ...) oder auch pragmatische Aspekte der Sprachverwendung – können Lehrverfahren (Erklären, Üben), die Kontrastivität systematisch berücksichtigen und zu einer Trennung der Systeme beitragen, eventuell einen positiven Beitrag zur Weiterentwicklung von kontrastiv bedingten Interimsstrukturen bilden.

### **Interaktive Kommunikation**

„Die meisten Forscher nehmen die Position ein, dass das Fehlen eines natürlichen Diskurses im Klassenzimmer das Sprachenlernen behindert.“ (Ellis 1990: 90) In Übereinstimmung damit plädiert Butzkamm (1989: 99) nach einer intensiven Diskussion der einschlägigen Forschung dafür, im Sprachunterricht „mehr als bisher auf die Karte der unbewussten Vernunft zu setzen“, d.h. das Wirken natürlicher Spracherwerbsmechanismen zu akzeptieren und ihnen im Rahmen des Möglichen und bislang Bekannten zuzuarbeiten. Didaktische Konsequenz ist die Forderung, im Unterricht „ein Kommunikationssystem etappenweise aufzubauen, während man es schon gebraucht.“ (ebd.: 118) Dafür lassen sich zwei Begründungen geben: eine fertigungspsychologische, denn man erwirbt eine Fertigkeit vor allem dadurch, dass man sie ausübt, und eine erwerbspsychologische: „Ein kommunikativer Ansatz kann sich natürlichen Erwerbsprinzipien am besten anschmiegen.“ (ebd.: 118; ebenso Wode 1985)

## **2.3 Reflexion über Lernen**

Im Fremdsprachenunterricht treffen oft drei „Lerntheorien“ aufeinander: „naive“ Theorien über Lernen im Allgemeinen und Fremdsprachenlernen im Besonderen auf Seiten der Lernenden, oft verbunden mit früheren (Fremdsprachen-)Lernerfahrungen sowie mit Einsichten in den eigenen Lernertyp; die auf eigenen Lehr- und Lernerfahrungen basierenden Theorien der Lehrenden, die je nach Stand der Aus- bzw. Fortbildung mit Erkenntnissen der wissenschaftlichen (Fremdsprachen-)Lerntheorie verbunden sind; schließlich die Theorien, auf denen das verwendete Lehrwerk basiert. Ohne Zweifel handelt es sich in vielen Fällen um sehr unterschiedliche Vorstellungen über Lernen, was jedoch im traditionellen Unterricht nicht thematisiert wird. Man kann sich jedoch leicht vorstellen, dass das im Erwachsenen-, zum Teil auch schon im Jugendlichenunterricht sehr schnell zu einem Verlust an Lernmotivation führen kann.

Wie in Kap. 1.2 „Lernerstrategien“ dargestellt, gehen neuere fremdsprachendidaktische Ansätze davon aus, dass das Lernen selbst Gegenstand des Unterrichts sein sollte, um die Lernenden in die Lage zu versetzen, selbständiger zu lernen als bislang und den eigenen Lernprozess besser zu organisieren. Darüber hinaus kann das gemeinsame Nachdenken dazu beitragen, unterschiedliche Auffassungen über und Erfahrungen mit Lernen kennen zu lernen, sich darüber auszutauschen, neue Anregungen zu erhalten und somit insgesamt eine bessere Basis für das gemeinsame und zugleich individuelle Lernen im Unterricht zu schaffen.

Derartige Ansätze des Lerntrainings sind erst in ganz neuen DaF-Lehrwerken zu finden. Ich gebe hier zunächst ein Beispiel aus „Stufen International“ wieder, in dem es um das allgemeine Thema „Lernprobleme und Lernorganisation“ geht.

### Lernprobleme und Lernorganisation

a) Kreuzen Sie alles Zutreffende im folgenden Fragebogen an. Vergleichen Sie, und diskutieren Sie Unterschiede bei der Lernorganisation und bei Lernproblemen.

1. Haben Sie Probleme beim Lernen?	Nein. Ja, ich arbeite sehr langsam. Ich werde schnell müde. Ich kann mich nicht konzentrieren Ich habe zu wenig Zeit. Ich vergesse zu viel.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	5. Wie lange lernen Sie täglich?	Bis zu 30 Minuten. Bis zu einer Stunde. Länger als eine Stunde.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
2. Wann lernen Sie?	Nach dem Unterricht. Zu festen Zeiten. Zu verschiedenen Zeiten.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	6. Machen Sie beim Lernen Pausen?	Nein. Ja, alle 20–30 Minuten. Ja, etwa jede Stunde.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
3. Wo lernen Sie?	Zu Hause. Im Institut. Überall (z.B. mit Karteikarten).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	7. Wie oft wiederholen Sie?	Täglich. Alle 2–3 Tage. Einmal pro Woche.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
4. Wie lernen Sie?	Allein. Mit Partner/in. Mit Musik. In absoluter Ruhe.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	8. Haben Sie Angst, Fehler im Unterricht zu machen?	Nein. Ja, oft. Ja, immer.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

### b) Lesen Sie den Kommentar.

**Zu 1:** Fehlende Zeit und Vergessen sind meist die größten Probleme. Man kann oft mehr Zeit nutzen, als man glaubt. Man kann z.B. Lernstoff über den Kassettenrecorder wiederholen und dabei andere (Routine-)Arbeiten machen oder sich den Lernstoff auf Karteikarten schreiben und diese beim Warten an der Haltestelle, im Bus, beim Arzt usw. wiederholen. Durch besondere Lerntechniken kann man das Behalten verbessern, wenn man z.B. Abstraktes mit Konkretem verbindet, Assoziationen bildet usw. (→ Band 1, Lektion 6, S. 91)

**Zu 2:** Direkt nach dem Essen ist die ungünstigste Zeit zum Lernen („Ein voller Bauch studiert nicht gern.“), ebenso gleich nach dem Unterricht, denn das Neue muss sich erst „setzen“. Neben festen Lernzeiten kann man auch zwischendurch bei anderen Tätigkeiten ohne extra Zeit mit Karteikarten, Lernzetteln oder mit dem Walkman lernen.

**Zu 3:** Viele Menschen können an einem festen Arbeitsplatz am besten lernen. Wenn man aber auch andere Möglichkeiten nutzt, kann man viel Zeit sparen.

**Zu 4:** Gemeinsam lernen macht oft mehr Spaß. Finden Sie heraus, ob Sie allein oder zu zweit, mit oder ohne Musik besser lernen und behalten können. Lernpsychologen empfehlen für effektiveres Lernen Barockmusik, wie die Musik in „Gespräche mit Lunija“.

**Zu 5 und 6:** Es ist nicht sinnvoll, wenn man zu lange oder unter Stress lernt. Man behält dann manchmal überhaupt nichts und vergisst sogar schon Geleertes wieder. Man sollte vielmehr den Lernstoff in kleinere Portionen aufteilen, einen Zeitplan machen und öfter Pausen einplanen. Sinnvoll ist es auch, zum Aufwärmen mit leichteren Aufgaben anzufangen und zwischen schriftlichen und mündlichen Aufgaben zu wechseln.

**Zu 7:** Wiederholung (am besten täglich) ist die Basis für alles Lernen. Erst nach mindestens dreimaliger Wiederholung ist – je nach Lerntyp und Art des Lernstoffs – eine Information im Langzeitgedächtnis gespeichert (→ Band 1, Lektion 8, S. 124).

**Zu 8:** Angst und Stress blockieren den Lernprozess. Man sollte über diese Angst in der Gruppe sprechen. Fehlermachen ist ein normaler Teil des Lernprozesses.

### c) Sammeln Sie weitere Lernprobleme, und geben Sie sich gegenseitig Tipps für die Lernorganisation.

Abb. 2.7: STUFEN INT. 2: 45

Diese Reflexion über Lernen und Lernprobleme spricht ein weites Spektrum von Themen an. Dabei sollen die Lernenden zunächst in Einzelarbeit über ihren individuellen Lernprozess nachdenken und sich Lernprobleme vergegenwärtigen. Die eigentlich wichtige Phase ist dann das gemeinsame Nachdenken in der Gruppe, das durch den „Kommentar“ zu den Fragen 1 bis 8

unterstützt wird. Anschließend sollen sich die Lernenden über weitere Lernprobleme und über Erfahrungen damit austauschen.

Der „Kommentar“ zu den Fragen beinhaltet, sprachlich einfach und inhaltlich nachvollziehbar ausgedrückt, einige wichtige lernpsychologische Erkenntnisse; darüber hinaus gibt er den Lernenden auch ganz praktische Tipps, z.B. dazu, wie sie ihre Zeit für das Lernen und Wiederholen besser nutzen können. Das Thema der Angst, Fehler zu machen, wird am Ende angeschnitten. Möglicherweise hat sich bis dahin eine gruppendynamische Atmosphäre ergeben, die es den Betroffenen erlaubt, über dieses Problem zu sprechen, und vielleicht ist damit schon ein erster Schritt getan, es zu überwinden.

Derartige Gespräche zwischen den Lernenden und zwischen Lernenden und Lehrenden werden oft nicht nur dazu beitragen, dass einzelne Lerner ihr Lernverhalten weiterentwickeln; genau so wichtig dürfte es sein, dass dadurch in der Gruppe eine Atmosphäre der Offenheit und des gegenseitigen Vertrauens entsteht, was sich günstig auf den Lernerfolg auswirken kann.

Für den lernerorientierten Unterricht wird es als wichtig angesehen, dass die Lernenden Einblicke in ihren individuellen Lernstil gewinnen und besser verstehen, was für ein Lerntyp sie sind. Dieser Punkt spielt in der fachwissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre eine wichtige Rolle (→ 9.2.4). Die folgende Aufgabe zum Nachdenken über den eigenen Lernstil ermöglicht den Lernenden differenzierte Einsichten in ihre Lernerpersönlichkeit.

**Das menschliche Gehirn.**  
 Das menschliche Gehirn hat zwei Hälften, eine linke und eine rechte. Jede Gehirnhälfte hat besondere Funktionen. Bei vielen Menschen ist eine von beiden Seiten dominant: Die einen denken eher „analytisch“, die anderen denken eher „global“. Die einen wollen alles genau verstehen; die anderen sind zufrieden, wenn sie die wichtigen Punkte verstehen. Die einen interessieren sich mehr dafür, wie etwas funktioniert; die anderen erfinden gern ...  
 Wollen Sie wissen, zu welchem Lerner-Typ Sie gehören?

**a) Wie ist es für Sie? Kreuzen Sie an.**

<input type="radio"/> Ich verstehe viel besser, wenn ich einen Text lese.	<input type="radio"/> Einen neuen Text höre ich lieber zuerst.
<input type="radio"/> Ich habe oft Probleme mit der deutschen Aussprache.	<input type="radio"/> Ich finde meine Aussprache schon ganz gut.
<input type="radio"/> Ich bin nicht zufrieden, wenn ich noch Fehler mache.	<input type="radio"/> Mir ist es egal, wenn ich Fehler mache.
<input type="radio"/> Ich interessiere mich für die grammatischen Aspekte.	<input type="radio"/> Ich denke nicht oft an die Grammatik.
<input type="radio"/> Ich möchte die wörtliche Übersetzung von einem Wort kennen.	<input type="radio"/> Mich interessiert die bildliche Bedeutung von Wörtern und Ausdrücken.
<input type="radio"/> Ich will einen Text immer ganz verstehen und alle neuen Wörter und Ausdrücke lernen.	<input type="radio"/> Wenn ich bei einem Text die wichtigen Punkte verstanden habe, möchte ich lieber mit einem neuen Text arbeiten.
<input type="radio"/> Ich sage lieber gar nichts, wenn ich nicht sicher bin, dass es richtig ist.	<input type="radio"/> Wenn ich etwas sagen will, versuche ich es, so gut ich kann.
<input type="radio"/> Ich lerne etwas gut, wenn ich genau verstanden habe.	<input type="radio"/> Ich lerne etwas gut, was mir Spaß macht.

**b) Lernstrategien: Vorteile (+), Nachteile (-)**  
 Vergleichen Sie.

	1. Der „analytische“ Lerner	2. Der „globale“ Lerner
+	Er lernt alles im Detail .....	.....
-	.....	.....

Abb. 2.8: SUCHE 1: 115f.

Während es bei der Reflexion Abb. 2.7 um verschiedene Aspekte und Probleme des Lernens geht, wird hier eine spezielle Frage thematisiert: die des analytischen und globalen (Fremdsprachen-)Lerntyps. Diese Unterscheidung wird auf die unterschiedliche Funktionsweise der beiden Großhirnhemisphären bezogen (→ 2.1.2). Die Lernenden sollen hierbei nicht nur zwei Lerntypen

pen kennen lernen, was ihnen ermöglicht, den eigenen Lernstil damit zu vergleichen; sie sollen darüber hinaus beide Lernstile vergleichen und differenziert bewerten. Das mag keine ganz einfache Aufgabe sein, bietet den Lernenden aber die Möglichkeit, die damit verbundenen Fragen und Unklarheiten eingehend zu diskutieren (in sprachlich homogenen Kursen in der Muttersprache, in heterogenen Kursen so gut wie möglich auf dem erreichten Sprachniveau). Aus dem gemeinsamen Nachdenken werden sich für die einzelnen Lerner genügend Anregungen ergeben, das eigene Lernverhalten weiterzuentwickeln.

Sicherlich ist es von Vorteil, wenn in einem Lehrwerk ab und zu innegehalten wird und Anstöße zum Nachdenken über Lernen und Kommunikation gegeben werden. Neben den Anregungen für die Lernenden werden solche gemeinsame Reflexionsphasen auch zur Weiterentwicklung des Lehrverhaltens der Lehrenden und des gemeinsamen Lernverhaltens in der Klasse führen. Ein solcher Prozess lässt sich natürlich auch ohne Anstöße im Lehrwerk durch den Unterrichtenden selbst in Gang setzen, z.B.:

- Jeder Lerner hat einige Karteikarten vor sich. Nach einer Phase des Nachdenkens schreibt er auf jede Karte entweder einen Lerntipp, den er aufgrund einer positiven Lernerfahrung geben kann, oder ein Lernproblem, das er hat. Anschließend tauschen sich die Lernenden in Kleingruppen über ihre Lerntipps und Lernprobleme aus; dabei ergänzen sie die Karten mit neuen Tipps. Anschließend werden die Karten an die Tafel geheftet – zunächst die Karten zu einem bestimmten Lernproblem und anschließend die Karten mit Lerntipps zu diesem Problem. Beim Gespräch im Plenum kann auch der Lehrer seine Erfahrungen und sein Fachwissen einbringen. Anschließend werden die Karten zum nächsten Lernproblem an die Tafel geheftet usw. Auf diese Art lässt sich erkennen, wo die größten Lernprobleme in der Klasse liegen, und man kann gemeinsam darüber nachdenken, wie sie sich lösen lassen.
- Der Lehrer kann selbst Erfahrungen und Fachwissen zum Thema Lernen und Lernprobleme mit einbringen – z.B. dadurch, dass er ein Papier mit Lerntipps vorlegt, das die Grundlage für eine Diskussion in der Klasse darstellt.
- Bei Fortgeschrittenen kann man von einem Fachtext zum Thema Lernen/Fremdsprachenlernen/Lernprobleme ausgehen; dann bietet sich ein direkter Bezug zur Gruppe von selbst an, und man kann auf verschiedene Art zur Reflexion über das eigene Lernverhalten in der Gruppe kommen, z.B.:
  - Mit welchen der im Text angesprochenen Themen/Probleme haben die Lernenden eigene Erfahrungen? Wie gehen sie damit um?
  - Welche Lernprobleme haben die Lernenden, die im Text nicht angesprochen werden?
  - Haben sie mit den im Text vorgeschlagenen Lerntipps und Hilfen eigene Erfahrungen? Welche?
  - ...

### 3 Voraussetzung: Die sprachlichen Mittel

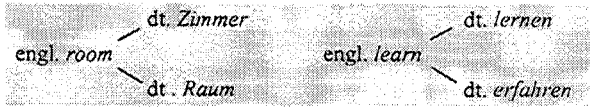
#### 3.1 Wortschatz

„Eigentlich sollte es sich ja inzwischen herumgesprochen haben, dass die Grammatik sehr viel weniger wichtig für die Kommunikation ist als die Kenntnis eines relevanten Wortschatzes. Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam.“ (Freudenstein 1992: 544f.)

##### 3.1.1 Dimensionen des Wortschatzes

In der Sprachwissenschaft werden zwei Arten von Wörtern unterschieden (Blanke 1973; Brekle 1972): einerseits die offene Klasse der *Inhaltswörter* (lexikalische Morpheme, Lexeme), vor allem Verben, Nomen, Adjektive, die sich auf Vorgänge, Gegenstände, Sachverhalte in der Welt beziehen; zum anderen die geschlossene Klasse der *Funktionswörter* (grammatische Morpheme), z.B. Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, die im Satz die Beziehungen zwischen den sprachlichen Einheiten regeln. Wenn im Folgenden von „Wortschatz“ die Rede ist, so sind damit die Inhaltswörter der Sprache gemeint, die lexikalischen Morpheme mit den Nomen, Verben und Adjektiven als den wichtigsten Gruppen.

Die Wörter einer Sprache (sprachliche Zeichen) haben eine Form-/Ausdrucksseite, d.h. ihre akustische bzw. orthographische Gestalt, und eine Inhaltsseite, ihre Bedeutung. Sprachen unterscheiden sich nicht nur auf der Formseite voneinander (dt. *Haus*, engl. *house*, franz. *maison*, ital. *casa*, griech. *σπιτι*), sondern auch in der Bedeutung der einzelnen Wörter (Blanke 1973: 60f.; Scherfer 1985: 425ff.), z.B.:



Die Linguistik unterscheidet verschiedene *Bedeutungsdimensionen des Wortschatzes*, die die Beziehungen der Wörter untereinander sowie ihre Beziehung zur Realität (Welt) betreffen; diesen Bedeutungsdimensionen entsprechen assoziative Vernetzungen der Wörter im Gedächtnis.

- **referenzielle Dimension:** Sprachliche Zeichen verweisen auf die Welt, sie haben eine Referenz in der Welt. Die Wörter *Abendstern* und *Morgenstern* haben einen unterschiedlichen sprachlichen Inhalt (Bedeutung), sie haben aber dieselbe außersprachliche Referenz, nämlich den Planeten Venus. Zwischen dem sprachlichen Ausdruck und den Referenten in der Welt besteht keine direkte Beziehung (nur bei lautmalenden Wörtern ist diese tendenziell vorhanden), sodass ein und derselbe Referent (z.B. Schiff) in verschiedenen Sprachen durch unterschiedliche sprachliche Ausdrücke bezeichnet wird.

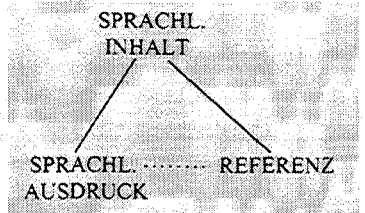
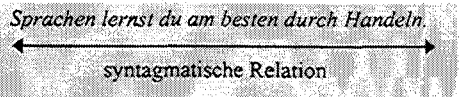


Abb. 3.1: Zeichenmodell

Die referenzielle Funktion des Wortschatzes betrifft die angemessene Verwendung sprachlicher Zeichen in ihrem Bezug auf die außersprachliche Wirklichkeit. Eine sprachlich korrekte Äußerung wie *Der Berg dort ist hoch* kann referenziell durchaus unangemessen sein – z.B. wenn es sich bei dem Gegenstand, auf den referiert wird, um einen 15 Meter hohen Hügel handelt. Die Äußerung *Guten Morgen!* hat, mittags um 13 Uhr geäußert, eine falsche Referenz in Bezug auf die Wirklichkeit und ist deshalb nicht angemessen.

- **syntagmatische Dimension:** Als die syntagmatische Dimension sprachlicher Zeichen werden die Beziehungen der Wörter untereinander, ihr Mit-einander-Vorkommen in der Abfolge der Äußerung, bezeichnet. Die syntagmatische Dimension hat einen syntaktischen und einen semantischen Aspekt:



Der *syntaktische* betrifft z.B. die Valenz des Verbs: *lernen* (s.o.) erfordert 2 Ergänzungen, eine Nominativergänzung (*du*) und eine Akkusativergänzung (*Sprachen*). Auch die Satzgliedstellung und die Anordnung der Wörter innerhalb eines Syntagmas (*der seit drei Wochen in der Eiger-Nordwand vermisste Bergsteiger aus München*) zählt zu den syntagmatisch-syntaktischen Phänomenen.

Parallel gibt es syntagmatische Bedeutungsbeziehungen (Valenzen); so ist z.B. *lernen* aufgrund seiner Bedeutung mit *Sprache, Wort, Zahlen* usw. als Objekt der Handlung kompatibel, nicht aber mit *Haus, Möbel, Schönheit* usw.

- paradigmatische Dimension:** Unter der paradigmatischen Dimension sprachlicher Zeichen versteht man die Beziehung zu alternativen Zeichen. Paradigmatische Wortfelder konstituieren sich aus semantisch zusammengehörenden Wörtern, z.B. das Wortfeld 'GEBÄUDE': *Schloss, Haus, Villa, Hütte* ...; zwischen den Wörtern in paradigmatischen Wortfeldern bestehen semantische Bedeutungsbeziehungen wie Synonymie (*Schlips – Krawatte*), Über- bzw. Unterordnung (*Gebäude – Haus*), Gegensatz (*groß – klein*) usw.
- konnotative Dimension:** Unter der konnotativen Dimension des Wortschatzes versteht man das mit Wörtern verbundene mentale Assoziationsfeld („assoziative“ und „emotionale Bedeutung“ bei Blanke 1973). Die konnotative Bedeutung hat individuelle, gruppenspezifische und kulturspezifische Aspekte; den kulturspezifischen Aspekt demonstrieren Bohn/Schreiter (1996) anhand des Wortes *Wohnen*, zu dem deutsche und russische Studierende die folgenden unterschiedlichen Assoziationsfelder notierten:

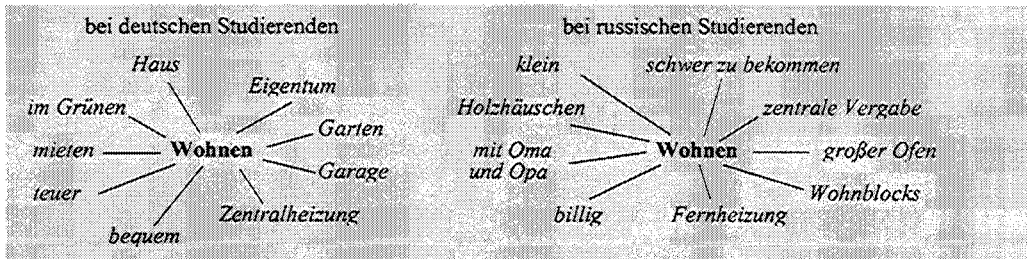
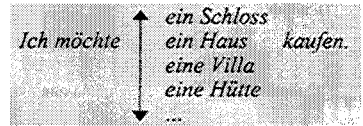


Abb. 3.2: Assoziogramm zu *Wohnen* (Bohn/Schreiter 1996: 166)

- kontrastive Dimension:** In den genannten vier Dimensionen unterscheidet sich der Wortschatz von Sprache zu Sprache. Unter didaktischen Aspekten ist deshalb die kontrastive Dimension des Wortschatzes besonders wichtig, d.h. die Unterschiede und somit häufig auch Fehlerquellen zwischen den Wörtern der Muttersprache der Lernenden und der Zielsprachen; diese Dimension kann besonders in sprachlich homogenen Lernergruppen mit Gewinn berücksichtigt werden.

### 3.1.2 Gedächtnispsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit

Aus den Erkenntnissen der kognitiven Psychologie sowie aus den soeben dargestellten linguistischen Zusammenhängen ergeben sich einige wichtige Grundsätze für die Wortschatzarbeit im Unterricht (ausführlich → 2.1).

Während der Einführung und Einübung müssen neue Wörter über verschiedene Kanäle dargeboten und aufgenommen werden, sodass sie möglichst tief, d.h. vieldimensional und multimodal, in den verschiedenen Subsystemen des Gedächtnisses verankert werden: als Laut- und Schriftbild, sprech- und graphomotorisch, semantisch, bildlich-ikonisch, textlich und referenziell durch Handlungen und eine variable situative und

Lernen durch	Behalten	Vergessen
Hören	20%	80%
Sehen	30%	70%
Hören u. sehen	50%	50%
Sprechen	70%	30%
Hören, sehen u. handeln	90%	10%

Abb. 3.3: Lernen über verschiedene Kanäle

sprachlich-kontextuelle Einbettung. Das ermöglicht den Zugriff auf die Wörter über unterschiedliche Kanäle. Wichtig ist also das, „was man mit den Wörtern macht und auf wie viel verschiedene Weisen man mit ihnen arbeitet“ (Schouten-van Parreren 1990: 14). Man lernt Wortschatz am besten „durch selbst Tun, Sehen, Hören, Sprechen und durch Erklärungen ... [und – g.st.] eigenes Handeln“ (Scherfer 1989: 6; vgl. zu Abb. 3.3 Bohn/Schreiter 1996, „Stufen International 1“).

Während der Einführung und Einübung sollten die Wörter in Kontexte oder Situationen eingebettet sein, die eine lernerbezogene affektive Bedeutsamkeit des Lernstoffs herstellen. Durch das Üben muss zunächst eine feste Assoziation zwischen Wortform und Wortinhalt geschaffen werden; weiterhin muss der Wortschatz dabei in paradigmatischen, syntagmatischen, referenziellen und konnotativen assoziativen Vernetzungssystemen im Gedächtnis verankert werden. Durch variables Üben und Anwenden müssen nicht nur innerhalb des neuen Wortschatzes Assoziationen entstehen; es müssen ebenfalls Teile des bereits gelernten Wortschatzes aktiviert werden, sodass der neue Wortschatz möglichst vielfältig in die bestehende lexikalische Wissensstruktur eingebunden wird. Wortschatz sollte nicht abstrakt-isoliert, sondern in verschiedenen sprachlichen, thematischen und situativen Kontexten eingeführt und geübt werden, weil „alles, was Beziehungen zwischen Wörtern und/oder Bedeutungen stiften kann, positive Auswirkungen auf das Wortschatzlernen hat“ (Scherfer 1995: 230).

Lernhilfen sind alle Faktoren und Bedingungen, die sinnvolle Assoziationen stiften, denn nur Sinnvolles wird gut im Gedächtnis assimiliert: der sprachliche Kontext (ganzheitliche Äußerungen), situationsbezogenes Einführen und Üben, visuelle Hilfsmittel (Bilder steigern die Behaltensleistung), Objekte, aktives Handeln der Lernenden. All das trägt dazu bei, Wortschatz für die aktive Sprachverwendung im Langzeitgedächtnis zu verankern.

### 3.1.3 Wortschatzarbeit im Unterricht

Unter didaktisch-methodischen Aspekten verdienen beim Wortschatz die folgenden Bereiche besondere Aufmerksamkeit:

1. die Auswahl und Anordnung des Wortschatzes
2. die Einführung des Wortschatzes und, damit eng verbunden, die Bedeutungserschließung (Semantisierung)
3. das Einüben des Wortschatzes (vor allem des aktiven Mitteilungswortschatzes) und seine Verankerung im Langzeitgedächtnis
4. die Aktivierung des Wortschatzes für die Sprachverwendung
5. der kontrastive Aspekt, d.h. der Aufbau des fremdsprachlichen semantischen Systems bei gleichzeitiger Ablösung vom muttersprachlichen Bedeutungssystem

Ich gehe im Folgenden vor allem auf die Punkte 2, 3 und 4 ein; zu Punkt 1 siehe → 1.3 und 1.4, zu Punkt 5 siehe knapp → 3.1.3.1.

Das Ziel der Wortschatzarbeit „besteht in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes, der auf die Realisierung von relevanten Kommunikationsabsichten und die Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen abgestimmt ist.“ (Autorenkollektiv 1986: 146) Wenn es das Lernziel des Unterrichts ist, Texte angemessen verstehen und produzieren zu können, bedeutet das in Bezug auf den Wortschatz, während des Lesens oder Hörens eines Textes den erforderlichen Wortschatz für das Verständnis der Textaussage verwerten und Wortschatz beim Sprechen oder Schreiben angemessen verwenden bzw. geschickt umschreiben zu können. Abstrakte Wortschatzkenntnisse sind kein Lernziel des DaF-Unterrichts, z.B. die Fähigkeit, die Bedeutung isolierter fremdsprachlicher Wörter in der Muttersprache wiedergeben zu können.

#### 3.1.3.1 Einführen und Verstehen des Wortschatzes

Neuer Wortschatz wird im Sprachunterricht im Kontext (Texte, Situationen, Handlungen, thematische Zusammenhänge) eingeführt und erschlossen. Das erleichtert das Verstehen, fördert die Bildung assoziativer Verbindungen innerhalb des Wortschatzes und ist eine wichtige Voraussetzung für eine gute Verankerung im Gedächtnis. Das Einführen und Verstehen neuen

Wortschatzes kann aus diesem Grund nicht unabhängig von der Textarbeit und vom Textverstehen gesehen werden (→ 5.2, 4).

Jegliche Wortschatzarbeit beginnt mit dem Verstehen der neuen Wörter. Die Schüler sollten bei der Bedeutungserschließung möglichst aktiv mit dem neuen Wortschatz umgehen, z.B. die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen, erschlossene Bedeutungen anhand des Wörterbuchs/Glossars überprüfen, Wortbildungen analysieren (→ 3.3) usw. Ein aktiver Umgang der Schüler mit dem neuen Lernstoff fördert das Behalten. Als besonders lernfördernd wird das selbständige Erschließen neuer Wörter betrachtet, „da mit dieser Aktivität Verbindungen zwischen der Wortform einerseits und dem Kontext und den Kenntnissen des Lernenden andererseits zustande kommen. Raten bietet deshalb viele Möglichkeiten, um Wörter in sinnvolle Gedächtnissysteme einzubetten.“ (Schouten-van Parreren 1990: 14)

Ungeachtet dessen kommt der Semantisierung durch den Lehrer in bestimmten Unterrichtssituationen ein wichtiger Stellenwert zu. Die folgenden Techniken der Bedeutungserklärung sind im DaF-Unterricht üblich bzw. möglich:

### Nonverbale Semantisierung

Eine vor allem bei Anfängern und im Unterricht mit Kindern häufige Art der Semantisierung ist die durch nonverbale Mittel, durch „Hinweisdefinitionen“ (Vielau 1975), wodurch ein direkter Bezug zur realen Welt (Referenz) oder zu einer vermittelten Realität (z.B. einem Bild) hergestellt wird. Bei der *Demonstration* wird auf Objekte in der Lernumgebung verwiesen – Objekte, die der Lehrer vor allem im Kinderunterricht oft auch mitbringt. Zur Demonstration eignen sich besonders konkrete Objekte (*Buch, Tisch, Hand ...*), auch Eigenschaften von Dingen (*rot, rund, groß ...*). Durch Vorspielen oder Simulieren können Handlungen und Situationen dargestellt werden (*öffnen, begrüßen, aufstehen ...*), und durch den Einsatz von Gestik und Mimik lassen sich auch emotionale Zustände ausdrücken (*lachen, erschrecken, Langeweile ...*).

*Visuelle Medien* bieten in vielen Unterrichtssituationen eine günstige Möglichkeit, unbekannte Wörter anschaulich zu semantisieren. Bilder (auch in Lehrbüchern), Bildwörterbücher (z.B. im Kinderunterricht), eine Skizze an der Tafel oder projiziert über OHP können nicht nur einzelne Wörter (Körperteile, Möbel ...), sondern ganze Aussagen semantisieren (Abb. 3.4b; letzteres wird in der audio-visuellen Methode angestrebt – vgl. Neuner/Hunfeld 1992).

a) *Wohin möchten Sie gern fahren, und wie möchten Sie reisen?*



mit dem Fahrrad      mit dem Motorrad      mit dem Zug      mit dem Auto      mit dem Bus      per Anhalter

b)



Frau Seitz geht in die Küche      und macht das Frühstück.      Sie kocht Kaffee      und bringt das Frühstück ins Zimmer.

Abb. 3.4: Semantisierung durch Bilder. a) STUFEN INT. 1: 49; b) DT.BITTE 1: 12

Die Methoden der nonverbalen Semantisierung lassen sich, zumal bei etwas schauspielerischem Talent des Lehrenden, besonders im Anfängerunterricht (und auch bei Kindern) mit Gewinn einsetzen, wo konkrete situationsbezogene Themen überwiegen (Kommunikation in Situationen); aber auch bei Fortgeschrittenen können sie immer wieder benutzt werden.

### Verbale Semantisierung in der Fremdsprache

Dem Lehrer stehen zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, unbekannte Wörter in der Fremdsprache zu erklären, vor allem:

- *Einbettung in einen semantisierenden Kontext*; dabei kann der Lerner aufgrund seines allgemeinen Weltwissens die Bedeutung eines unbekanntes Wortes erschließen.

*erobern: Cäsar eroberte Gallien*  
*Monat: Ein Monat hat 30 oder 31 Tage*  
*münden: Der Neckar mündet in den Rhein*

Der semantisierende Kontext kann auch typische Situationen darstellen, z.B.:

*s. bedanken: Du hast Namenstag. X schenkt dir ein Buch. Was sagst du? „Danke!“ Du bedankst dich.*  
*helfen: Wenn jemand etwas nicht alleine kann oder ein Problem hat, dann helfe ich ihm.*  
*Brille: Wenn du schlecht siehst, brauchst du eine Brille.*

Wie sehr der Kontext die Bedeutung und die Bedeutungserschließung steuert bzw. determiniert, zeigt das Beispiel *blirren* (Abb. 3.5; Heyd 1991: 98): Die Bedeutung von *blirren* wird in jedem der folgenden Beispiele eindeutiger, da sie durch den zunehmend expliziten Kontext stärker determiniert wird.

1. Die Männer *blirren* ihn.
2. Die Bankräuber *blirren* ihn.
3. Die Bankräuber *blirren* ihn an die Heizung.
4. Die Bankräuber nahmen ein Seil und *blirren* ihn an die Heizung.

Abb. 3.5: nach Heyd 1991: 98

- Oft kann eine *Paraphrase*, d.h. eine Umschreibung der Bedeutung mit anderen Worten (die der Lernende natürlich kennen muss), ein unbekanntes Wort erklären.

*bekommen: Peter gibt mir das Buch; ich bekomme das Buch von Peter (durch Gesten unterstützt)*  
*grell: so hell, dass es blendet / den Augen weh tut*

Es ist günstig, wenn die Paraphrase in einen erläuternden Kontext eingebettet ist, z.B.:

*Urlaub: Man arbeitet ungefähr 11 Monate im Jahr, aber einen Monat muss man nicht arbeiten, da hat man frei. Diese Zeit ist der Urlaub.*

Eine spezielle Form der Paraphrase ist die Definition, die aus dem Überbegriff und dem charakteristischen differenzierenden Merkmal besteht, z.B. *Schimmel – weißes Pferd*.

- Eine ökonomische Art der Semantisierung besteht in der Angabe von Wörtern, die in einer bestimmten *logisch-semantischen paradigmatischen Bedeutungsbeziehung* zu dem unbekanntes Wort stehen:

– Angabe *untergeordneter Wörter* als Beispiele:

*Getränk: Tee, Wein, Bier, Kaffee, Milch ...*  
*Tier: Krokodil, Elefant, Kakadu, Kanguru ...*

– Angabe von Synonymen, d.h. von bedeutungsgleichen oder bedeutungsähnlichen Wörtern:

*Schlips – Krawatte      Gedanke – Idee – Einfall*  
*etw. durcheinander bringen – etw. in Unordnung bringen*

Die Frage, ob es Synonyme im strengen Sinn überhaupt gibt, kann man didaktisch wohl vernachlässigen, sofern durch die Semantisierung ein erstes Verständnis erreicht wird; der genaue Bedeutungsumfang eines Wortes klärt sich ohnehin erst nach und nach durch intensives Üben und Verwenden in variablen Kontexten. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass sich Bedeutungen erst im Kontext realisieren (monosemierende Funktion des Kontextes), z.B. das Wort *Interesse*:

*Interesse*      ‘Vorteil’:      *Das ist in deinem Interesse.*  
                   ‘Aufmerksamkeit’: *Das Interesse des Hörers richtete sich auf ...*  
                   ‘Wichtigkeit’:      *Das ist ohne jedes Interesse.*

Bei Wörtern mit mehreren klar unterschiedenen Bedeutungen oder Bedeutungsvarianten (Homonymie, Polysemie), von denen in einem Kontext aber nur eine konkret realisiert ist, muss der Lehrer von Situation zu Situation entscheiden, wie weit er die Bedeutungserklärung fasst und welche Bedeutungen/Bedeutungsaspekte er berücksichtigt.

- Angabe von Wörtern mit *gegensätzlicher Bedeutung* (Antonyme), z.B.: *Profi – Amateur, gut – schlecht, groß – klein ...*
- Bei der *Reihung* von Wörtern wird die Bedeutung eines Wortes durch den Ort innerhalb einer geordneten Wortfolge geklärt.

*immer – meist – oft – manchmal – selten – nie*  
*Sonntag – Montag – Dienstag ...*

- Auf Parallelen beruht die Semantisierung bei der *Analogie* (Dreisatz) oder bei der *Gleichung*:

Analogie: *Mensch – Mund*                      Gleichung: *ein Kilogramm hat 1000 Gramm*  
*Vogel – Schnabel*                              *ein Zentner hat 50 Kilogramm*

- Semantisch durchsichtige Komposita und Ableitungen können durch ihre *Wortbildungsstruktur* semantisiert werden (→ 3.3), z.B.: *eiskalt – kalt wie Eis, besteigen – steigen auf, Kellertreppe – Treppe, die in den Keller führt ...*
- Bei verwandten Sprachen oder bei Internationalismen kann oft auf graphische oder lautliche Entsprechungen zwischen fremdsprachlichem und muttersprachlichem Wort zurückgegriffen werden, z.B. engl. *house* – dt. *Haus*, franz. *minute* – dt. *Minute* usw.

Diese Auflistung der Semantisierungstechniken sagt nichts darüber aus, welches Wort man unter welchen Bedingungen wie semantisieren soll. „Welches Erklärungsverfahren das in einer speziellen Unterrichtssituation optimale ist, kann offensichtlich nur auf Grund der genauen Kenntnis dieser Situation entschieden werden.“ (Doyé 1975: 52) Faktoren können z.B. sein: das Wort selbst, seine kontextuelle Einbindung, die Unterrichtssituation (d.h. Unterrichtsgegenstand, Lehrphase, Schüleraktivitäten), das Sprachniveau der Schüler (Doyé 1975). Eine empirische Untersuchung hat ergeben, dass Lehrer bei Anfängern und jüngeren Schülern (Klasse 5, 6) stark zu Demonstration und Einbettung in typische Kontexte neigen, dass bei fortgeschrittenen und älteren Schülern zusätzlich immer stärker logische Bezüge (Definition u.a.) verwendet werden (Doyé 1975). Bei der Frage nach der angemessenen Art der Semantisierung muss man allerdings berücksichtigen, dass bei Wortschatzerklärungen oft mehrere Semantisierungstechniken parallel verwendet werden, die sich gegenseitig stützen und ergänzen; z.B. bei *Brille*:

verbal:     - *Wenn du schlecht siehst, brauchst du eine Brille.*  
               - *Martin und Ilona tragen eine Brille. sie sehen nicht gut.*  
 nonverbal: - *Lehrer kneift die Augen zusammen.*  
               - *Er zeigt auf seine eigene oder eine andere Brille oder hält eine Brille in die Luft.*

Eine Semantisierung muss eindeutig und verständlich sein und bei den Schülern zu einem klaren Verständnis führen, denn Verständlichkeit ist Voraussetzung für gutes Lernen; nur Verstandenes kann sicher in die mentale Wissensstruktur eingebunden werden (Rohrer 1978; Scherfer 1985). Hierin liegt aber eines der Hauptprobleme von Semantisierungen. Oft haben die Lerner eine zu geringe sprachliche Kompetenz, um verbale fremdsprachige Semantisierungen eindeutig verstehen zu können. Erschwerend kommt hinzu, dass verbale Semantisierungen meist nur im flüchtigen Medium der gesprochenen Sprache gegeben werden, was das Verstehen zusätzlich erschwert. Selbst nonverbale Semantisierungen, z.B. mittels optischer Medien, sind oft nicht eindeutig (Vielau 1975). Deshalb neigen viele Lerner dazu, nach einer Hinweisdefinition oder einer verbalen fremdsprachigen Semantisierung das entsprechende muttersprachliche Äquivalent zu verbalisieren, gleichsam als Kontrolle, ob sie das Wort auch richtig verstanden haben.

Lübke (1975) hat in Schulklassen auf Deutsch und Französisch u.a. die folgenden authentischen verbalen Semantisierungen überprüft:

1. *Wenn ... ist, fahren viele Autos auf der Straße. (Verkehr)*  
 korrekt: 29 von 78 – falsch verstanden wurde u.a.: 'Feierabend, Wochenende, schönes Wetter ...'
2. *Der kleine Jacques gehorcht immer seinen Eltern; er ist ... (gehorsam)*  
 korrekt: 52 von 78 – falsch verstanden wurde u.a.: 'artig, brav, ...'
3. *Der Gegensatz von ... ist sich etwas ausleihen. (verborgen, verleihen)*  
 korrekt: 40 von 75 – falsch verstanden wurde u.a.: 'zurückgeben, s. nichts leihen, schenken ...'

4. *Il y a 28 élèves dans la classe, dont 16 garçons, c'est la moitié.*

moitié korrekt: 64 von 75 – falsch verstanden wurde u.a.: 'gemischte Klasse, Mitschüler, Minderheit, Gleichberechtigung ...'

Anhand der verschiedenen verbalen Semantisierungstechniken konnte Lübke zeigen, dass grundsätzlich die Gefahr der mangelnden Verständlichkeit bzw. Eindeutigkeit der Erklärung und des mangelnden Verstehens durch die Schüler besteht. Er kam zu dem Ergebnis, „dass einsprachige Vokabelerklärungen nicht zu klaren Ergebnissen, sondern immer wieder zu Fehldeutungen führen, dass sie sprachlich nicht zu bewältigen sind (auch nicht von den Fleißigen und Sprachbegabten), dass sie zum Herumraten verleiten“ (Lübke 1975: 31).

Als Lehrer sollte man sich des Problems der Eindeutigkeit und Verständlichkeit fremdsprachiger Semantisierungen stets bewusst sein. In sprachlich homogenen Klassen lässt es sich relativ leicht durch den Einsatz der Muttersprache lösen. In heterogenen Klassen trägt es zur Verständlichkeit bei, wenn Wortschatzerklärungen schriftlich gegeben werden (z.B. an der Tafel) und wenn der Lehrer die Schüler zur Kontrolle auf das Glossar bzw. Wörterbuch verweist.

**Zweisprachige Semantisierung**

Wenn Fremdsprachenlerner in der Schule oder als Erwachsene eine fremde Sprache lernen, verfügen sie bereits über ein gefestigtes muttersprachliches System. In der Fachdidaktik wird heute anerkannt, dass die Muttersprache „als ausgebildete Sprach-Denk-Kompetenz das Bezugssystem darstellt, von dem aus ein zweites Sprachsystem mit Erfolg beherrscht werden kann.“ (Digeser 1983: 236) Die Muttersprache ist beim Erlernen einer Fremdsprache auf vielfache Weise beteiligt, und die Forschung hat gezeigt, dass Transfer aus der Muttersprache auf allen sprachlichen Ebenen auftritt und auch bei Reflexion über Sprache eine wichtige Rolle spielt (z.B. Butzkamm 1989; Königs 1991; Wode 1989). „Im fremdsprachlichen Lernprozess muss man also immer mit der Existenz einer 'Übersetzungsbrücke' rechnen, die den fremdsprachlichen Lernprozess mehr oder minder stark beeinflusst.“ (Wilss 1981: 300) Am auffälligsten erscheint der Beitrag der Muttersprache überall dort, wo muttersprachliche Elemente oder Strukturen fehlerhaft in der Fremdsprache verwendet werden (Interferenzfehler) – besonders auffällig bei der Aussprache („typischer Akzent“), aber auch beim Wortschatz, der Syntax und der Pragmatik (→ 2.2.1.3).

Das Dogma der strikten Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht geht auf die audio-linguale Methode zurück. In dieser Sprachlehrmethode, die auf der behavioristischen Lerntheorie beruhte, glaubte man dem Problem der Interferenz dadurch begegnen zu können, dass man die Muttersprache gänzlich aus dem Unterricht ausschaltete. Dadurch werde im Lerner ein eigenständiges, von der Muttersprache unabhängiges fremdsprachliches System gleichsam 'ab ovo' aufgebaut, in das neue fremdsprachliche Elemente ohne den Umweg über die Muttersprache und folglich ohne negative muttersprachliche Einflüsse (Interferenz) direkt eingegliedert würden. „Im Allgemeinen wird man lieber eine Klasse über die Bedeutung eines Wortes, dessen Aussprache sie gelernt hat, im Unklaren lassen, als dass man zur Übersetzung greift.“ (Lado 1971: 166) Konditionierung durch „Stimulus-Reaktions-Lernen“, „Verstärkung“ und „Wiederholung“ galt als die Wunderwaffe zum Ausschalten der Muttersprache (Beile 1979; Rivers 1964; Wilkins 1972). Da die audio-linguale Methode einschließlich ihrer lernpsychologischen Grundlagen heute in den meisten Punkten als überholt angesehen wird, ist auch der strikten Einsprachigkeit ihre ursprüngliche Begründung entzogen.

In der Fachdidaktik sieht man das Problem des Einsatzes der Muttersprache inzwischen sehr differenziert, zumal neuere psychologische und psycholinguistische Forschungsergebnisse nicht gegen den Einsatz der Muttersprache zu sprechen scheinen (Königs 1991; Wode 1985). So wird einerseits der gezielte Einsatz der Muttersprache in bestimmten Bereichen des Unterrichts als nützlich und lernfördernd betrachtet, andererseits fehlt jedoch bislang eine Didaktik für die Verwendung der Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht. Aussagen wie „So einsprachig wie möglich, so zweisprachig wie nötig“ (Quetz u.a. 1981: 99ff.) zeugen eher von Verlegenheit, als dass sie eine brauchbare didaktische Handlungsanweisung darstellen würden.

Auch im speziellen Fall der Semantisierung wird das Dogma der Einsprachigkeit in der Fachliteratur schon seit langem kritisiert (z.B. Butzkamm in zahlreichen Arbeiten; Preibusch/Zander 1971; Scherfer 1985, 1989; Vielau 1975); dennoch geistert es immer noch in den Köpfen vieler Fremdsprachenlehrer, wenn auch mehr als (angebliches) Postulat der Fachdidaktik denn als verhaltenssteuernde Maxime für den eigenen Unterricht. Muttersprachliche Äußerungen oder gar Unterrichtsphasen werden somit oft von dem schlechten Gewissen des Lehrers begleitet, etwas Falsches zu tun.

Die Begründung, die Butzkamm (1973, 1980a) für den Einsatz zweisprachiger Unterrichtsverfahren gegeben hat, soll hier sehr verkürzt in Bezug auf den Wortschatz wiedergegeben werden. Da die Muttersprache das mentale Bezugssystem für die neu zu lernende Fremdsprache darstellt, sollte man im Unterricht dasselbe tun, was auch der Lerner mental tut: gezielt an die Muttersprache anknüpfen. „Beim Erwerb einer Fremdsprache kann die Muttersprache (oder eine andere Sprache, die man schon beherrscht) als wirksame Vermittlungsinstanz fungieren.“ (Butzkamm 1989: 22) Auch wenn man die Muttersprache als notwendiges Zwischenglied beim Lernen anerkennt, so besteht das Ziel des fremdsprachlichen Lernens darin, „dass eine direkte Assoziation zwischen Ideen, Vorstellungen oder kommunikativen Impulsen und der Fremdsprache geschaffen werden muss.“ (Butzkamm 1980a: 120) Es geht also darum, die Muttersprache als vermittelndes Zwischenglied (und somit auch sprachliche Interferenzen) gezielt „herauszuüben“. Butzkamm unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der „Aneignungsphase“ und der „Ausübungsphase“ des Sprachenlernens; die Muttersprache soll in der sprachbezogenen Aneignungsphase aufgegriffen, verwertet und „herausgeübt“ werden, sodass sie in der mitteilungsbezogenen Ausübungsphase als mentales Zwischenglied nicht mehr störend in Erscheinung tritt. Das Ziel „spontane Kommunikation in der Zielsprache ohne Vermittlung der Muttersprache“ schließt nicht aus, dass auf dem Weg dorthin eben diese Muttersprache als Hilfe einbezogen wird. Der Einsatz der Muttersprache in der Aneignungsphase hat darüber hinaus eine unterrichtsökonomische Funktion, nämlich Zeit zu gewinnen für die einsprachige kommunikative Ausübungsphase, die trotz neuerer Lehrwerke im Unterricht sehr oft zu kurz kommt.

Zusätzlich zu dieser Begründung, die die Verwendung der Muttersprache generell betrifft, werden in der Literatur insbesondere die folgenden speziellen Argumente für den Einsatz der Muttersprache bei der Semantisierung vorgebracht:

- Die Semantisierung in der Fremdsprache ist oft unzuverlässig, da die Lernenden die Bedeutung der unbekanntenen Wörter erschließen bzw. erraten müssen (Lübke 1972; Preibusch/Zander 1971; Vielau 1975). Der Bezug auf die Muttersprache durch Angabe eines muttersprachlichen Äquivalents ist eindeutiger und führt zu einem besseren Verständnis; klares Verstehen ist aber eine elementare Voraussetzung für die Verankerung fremdsprachlicher Wörter im mentalen Lexikon.
- Fremdsprachige Bedeutungserklärungen sind oft umständlich und zeitaufwendig, die muttersprachliche Semantisierung ist dagegen ökonomischer. Man sollte die Zeit, die man so gewinnen kann, für anwendungsbezogene Kommunikation in der Fremdsprache nutzen (Butzkamm 1980a).
- Die Lernenden greifen unvermeidlich auf das muttersprachliche Begriffssystem zurück. „Es war deshalb ein Irrtum zu glauben, man könne die Begriffsbildung, die in der Muttersprache stattgefunden hat, bei der fremdsprachlichen Bedeutungserschließung (im Semantisierungsprozess) auf so einfache Weise noch einmal nachvollziehen. Vielmehr ist es umgekehrt so, dass der gesteuerte Fremdspracherwerb das Begriffssystem der Muttersprache immer schon voraussetzt, und gerade auch dann, wenn er einsprachig verfährt. Man verlässt sich dabei nämlich immer auf die Fähigkeit des Lernenden, auf sein muttersprachliches Bedeutungssystem zurückzugreifen und daraus Schlüsse auf dasjenige der Fremdsprache zu ziehen“ (Quetz u.a. 1981: 93). Entsprechend besteht bei den Lernern in der Regel das Bedürfnis, sich der Fremdsprache über die Muttersprache anzunähern (Scherfer 1989). Das zeigt sich z.B. darin, dass die Lernenden bei einsprachigen Semantisierungen meist nach einem entsprechenden muttersprachlichen Wort suchen (Quetz u.a. 1981) oder auf zweisprachige Vokabellisten zurückgreifen. Meistens sind sie erst zufrieden, wenn sie den entsprechenden muttersprachlichen Ausdruck gefunden bzw. verbalisiert haben. „Für den Lernenden ist die Bedeutungsvermittlung mithin zunächst schon dann befriedigend abgeschlossen, wenn es ihm gelungen ist, das fremdsprachliche Wort mit einem muttersprachlichen zu verbinden.“ (Quetz u.a. 1981: 93)
- Die Semantisierung in der Fremdsprache benachteiligt vor allem schwächere Lernende (Preibusch/Zander 1971).

- Empirische Untersuchungen zur ein- und zweisprachigen Semantisierung zeigen, dass zweisprachige Verfahren zumindest nicht weniger lernfördernd sind als einsprachige; einige Ergebnisse deuten auf eine Überlegenheit zweisprachiger Verfahren hin (Butzkamm 1980a; Scherfer 1985).

Ein häufig vorgebrachtes Argument gegen die zweisprachige Semantisierung lautet, dass bei muttersprachlichen Bedeutungserklärungen falsche Bedeutungen vermittelt werden, da die in beiden Sprachen gegebenen Äquivalente normalerweise nicht übereinstimmen. Abgesehen davon, dass dies für einsprachige Semantisierungen ebenfalls zutrifft, ist mit Scherfer (1989: 7) Folgendes zu betonen: „In der Wortschatzarbeit sollte die Erkenntnis berücksichtigt werden, dass beim Vokabellernen von einem relativ vagen Verstehen und Verarbeiten der zielsprachlichen Bedeutung (ausgehend von der Muttersprache über ein Interimslexikon ...) zu einem immer genaueren Erfassen der Bedeutung fortgeschritten wird, das dann auch konnotative und soziokulturelle Komponenten umfasst.“ Die Lernenden müssen zunächst über einen klaren Bedeutungskern verfügen, an dem sie sich orientieren können; der eigentliche Bedeutungsumfang und funktionelle Radius des neuen Wortes stellt sich erst nach und nach im Verlauf des Übens und Verwendens ein (gegebenenfalls gestützt durch kontrastive Verfahren). Damit verbunden ist die Ablösung vom muttersprachlichen und die Integration in ein sich entwickelndes fremdsprachliches Bedeutungssystem (Butzkamm). Dem einmaligen Akt der Semantisierung kommt also nicht der entscheidende Stellenwert zu, der ihm oft zugeschrieben wird.

Die neueren Entwicklungen in der Didaktik des Textverstehens verringern den Stellenwert der Semantisierung, denn bei der Textarbeit sollen die Lernenden die Bedeutung unbekannter Wörter möglichst selbstständig erschließen. Hinzu kommt, dass in Unterrichtsphasen zum Lese- oder Hörverstehen oft nur globales oder selektives Verstehen angestrebt wird, wodurch die Notwendigkeit zur Semantisierung aller Wörter entfällt (→ 4.2, 4.3).

Als weiteres Argument gegen die muttersprachliche Semantisierung wird vorgebracht, dass die Semantisierung in der Zielsprache „echte mitteilungsbezogene Kommunikation“ (Digeser 1983: 238) darstellt; deshalb seien solche Phasen didaktisch für den Unterricht sehr wichtig. „Die natürliche Erklärungssituation wie im fremdsprachigen Land führt zu einer ebenso natürlichen Lernmotivation: Der Lerner bemüht sich wie im englischsprachigen Land um die Sinnerschließung.“ (Digeser 1983: 237) Dieses Argument sollte man ernst nehmen, es spricht jedoch nicht unbedingt dafür, alle der oben erwähnten Schwierigkeiten fremdsprachiger Semantisierungen in Kauf zu nehmen. „Solche [einsprachigen – g.st.] Verfahren helfen immer in der direkten Kommunikation mit zielsprachigen Partnern. Sie sind nützliche Strategien zur Bewältigung kommunikativer Schwierigkeiten, und sie gehören zu den Verhaltensweisen, die es erlauben, im Kontakt mit zielsprachigen Partnern die entsprechende Sprache weiterzulernen“ (Scherfer 1985: 424). Fraglich bleibt, ob das, was als kommunikative Verhaltensstrategie nützt, auch stets dem unterrichtlichen Sprachenlernen dient.

Wenn man sich dem Thema „Einsprachigkeit oder Einsatz der Muttersprache bei der Semantisierung“ ausschließlich unter Nützlichkeitsaspekten nähert und sich mit der Regel „So einsprachig wie möglich, so zweisprachig wie nötig“ (Quetz 1981: 99ff.) nicht zufrieden gibt, muss man sich mit der folgenden Frage auseinandersetzen: In welchen Unterrichtssituationen und unter welchen Bedingungen könnten einsprachige Semantisierungen möglicherweise mehr, in welchen weniger sinnvoll sein? Dazu einige wenige Überlegungen.

Eine möglichst kurze muttersprachliche Semantisierung kann überall dort sinnvoll sein, wo die Gefahr besteht, dass eine ausführlichere fremdsprachige Semantisierung die Aufmerksamkeit der Lernenden vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen ablenkt. Das dürfte z.B. in Kognitivierungsphasen oder in vielen Übungsphasen der Fall sein. Wenn während einer Grammatik- bzw. Ausspracheübung oder einer Dialogeinübung (Phonetisierung, → 5.2.2.2.1) ein unbekanntes Wort zu klären ist, so dürfte eine möglichst knappe und leicht verständliche muttersprachliche Semantisierung angemessen sein, die die Aufmerksamkeit der Lerner nicht vom eigentlichen Unterrichtsgegenstand ablenkt. Bei der Textarbeit hingegen oder bei Hör-/Leseverstehensphasen, wo das Verstehen an sich eine wichtige Rolle spielt, könnten auch etwas ausführlichere

fremdsprachige Semantisierungen angemessen sein, da es sich um inhaltlich gleichgerichtete Aktivitäten handelt und die Aufmerksamkeit der Lernenden bereits auf semantisches Dekodieren fokussiert ist. Auch in Phasen mitteilungsbezogener fremdsprachiger Kommunikation, in denen sich die Frage nach einem unbekanntem Wort aus der Lehrer-Schüler- oder Schüler-Schüler-Kommunikation ergibt, wird man auf eine deutsche Frage nach einem deutschen Wort auch auf Deutsch antworten, da dies dem natürlichen kommunikativen Verhalten entspricht.

Ökonomie und maximale Verständlichkeit bei Anerkennung der Tatsache, dass die Muttersprache mental nicht ausgeschaltet werden kann, sind weitere wichtige Kriterien für fremdsprachige Semantisierungen. Bei einsprachigen Semantisierungen muss sich der Lehrer grundsätzlich der Gefahr bewusst sein, dass die Lerner seine Semantisierung nicht oder falsch verstehen – auch in den Fällen, in denen er optimale Verständlichkeit für gesichert hält. Insbesondere dann, wenn der Lehrer nicht sicher ist, ob er ein Wort gut in der Fremdsprache erklären kann (was nicht nur bei Anfängern vorkommt), sollte er eine direkte muttersprachliche Semantisierung erwägen. Er sollte vermeiden, bei Nichtverstehen immer neue „Versuche“ zu starten, denn meist läuft es doch auf das muttersprachliche Wort hinaus, dann allerdings verbunden mit viel Zeitverlust. In heterogenen Klassen sollten die Lerner auf die Gefahr des falschen Verstehens hingewiesen und grundsätzlich aufgefordert werden, die im Unterricht semantisierten Wörter noch einmal im Glossar oder im Wörterbuch nachzuschauen. Letztlich muss der Lehrer entscheiden, ob sich der zeitliche Aufwand lohnt, der mit fremdsprachigen Semantisierungen oft verbunden ist – oder ob diese Zeit nicht sinnvoller für mitteilungsbezogene freiere Unterrichtsphasen (oder für Wortschatzübungen) genutzt werden sollte. Alles spricht dafür, die Semantisierung zügig, ökonomisch und klar/verständlich vorzunehmen und die dabei gewonnene Zeit zum Üben des Wortschatzes und für Phasen mitteilungsbezogener Kommunikation zu verwenden.

Wahrscheinlich sind bei Bedeutungserklärungen in der Fremdsprache „Mischsemantisierungen“ sinnvoll. Sobald die Lerner die Bedeutung verstanden haben, sollten sie das entsprechende muttersprachliche Wort äußern (Quetz u.a. 1981), sodass das Verständnis gesichert ist. Das gilt vor allem für homogene Klassen. Tendenziell dürften fremdsprachige Semantisierungen bei Jugendlichen und Kindern auf größere Verständnisschwierigkeiten stoßen als bei Erwachsenen; darüber hinaus zeigen Forschungsergebnisse, dass fremdsprachige Semantisierungen gerade die lernschwachen Schüler benachteiligen (s.o.).

Nach Scherfer (1995: 230) wird „das Vokabellernen in syntaktischen Kontexten allgemein sehr positiv eingeschätzt, da auf diese Weise die Wörter in den ‘natürlichen Einheiten’ ihres kognitiven und kommunikativen Gebrauchs gelernt“ werden. Scherfer spricht sich folglich für zweisprachige Vokabellisten aus, die eine kontextuelle Einbettung mit muttersprachlicher Erklärung verbinden, z.B. Abb. 3.6:

<i>das Picknick, -s machen</i>	<i>Sie machen Picknick.</i>	<i>Están merendando al aire libre (/ (Am.) están haciendo picknick.</i>
<i>das Essen, - fertig</i>	<i>Frau Wolter macht das Essen. Das Essen ist fertig.</i>	<i>La Sra. Wolter hace la comida. La comida está lista.</i>
<i>die Familie, -n warm</i>	<i>Das ist Familie Lang. Der Tag ist sehr warm.</i>	<i>Esta es la familia Lang. El día es muy caluroso.</i>
<i>das Ei, -er arbeiten</i>	<i>Sie hat Eier, Butter und Käse. Herr Lang arbeitet.</i>	<i>Tiene huevos, mantequilla y queso. El señor Lang trabaja.</i>
<i>der Brief, -e küssen</i>	<i>Er schreibt einen Brief. Er küsst Frau Lang.</i>	<i>Escribe una carta. Besa a la Sra. Lang.</i>
<i>schlafen</i>	<i>Michael schläft.</i>	<i>Miguel duerme.</i>

Abb. 3.6: DT.AKT. I Glossar Spanisch: 15

Wenn der Wortschatz mit solchen Vokabellisten gelernt wird, so entstehen nicht nur assoziative Verbindungen zum muttersprachlichen Wortschatz, sondern ebenfalls zu einem typischen fremdsprachigen Kontext.

Wortschatzarbeit sollte in der Anfangsphase „zweisprachig und kontrastiv-erklärend sein, vom bewussten Gebrauch zum automatisiert richtigen Gebrauch (von der Zweisprachigkeit zur Einsprachigkeit) führen: dies macht nur explizit und damit beeinflussbar, was implizit ... beim Zweitsprachenlernen ohnehin vorgeht.“ Vielau (1975: 261) Die Autoren, die den Einsatz der Muttersprache befürworten (z.B. Butzkamm in zahlreichen Arbeiten; Scherfer 1985: 421ff.; Vielau 1975), treten dafür ein, Unterschiede zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Bedeutungssystem aufzuzeigen und Letzteres gezielt von Ersterem abzulösen, z.B. auch durch zweisprachige kontrastive Übungen.

Eine *kontrastive Erklärung* kann ein möglichst einfaches Schema sein, das durch eindeutige Beispiele konkretisiert wird, z.B. Abb. 3.7:

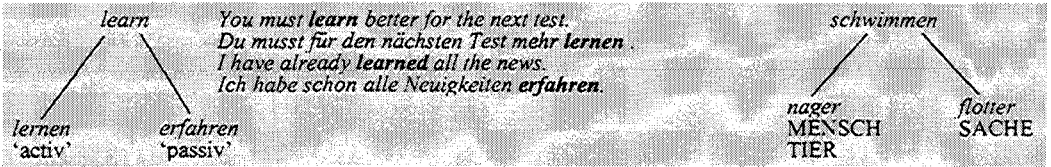


Abb. 3.7: Beispiel für kontrastive Wortschatzerklärungen

Solchen möglichst einfachen kontrastiven Erklärungen, die natürlich nur einen ersten Schritt darstellen, können gezielte einsprachige oder direkt kontrastive zweisprachige Differenzierungsübungen folgen wie z.B. die Übersetzungsübung Abb. 3.8. Natürlich darf sich das Üben des zielsprachlichen Wortschatzes nicht auf solche kontextlosen zweisprachigen Übungen beschränken (s.u.); sie können aber ein erster Schritt sein, um die Muttersprache als „verbindendes Zwischenglied“ von der Fremdsprache zu trennen.

- At school we didn't learn useful things.
- Yesterday we learned the news of your journey.
- I didn't learn how she succeeded in winning the prize.
- ...

Abb. 3.8: Kontrastive Übersetzungsübung

Natürlich darf sich das Üben des zielsprachlichen Wortschatzes nicht auf solche kontextlosen zweisprachigen Übungen beschränken (s.u.); sie können aber ein erster Schritt sein, um die Muttersprache als „verbindendes Zwischenglied“ von der Fremdsprache zu trennen.

### 3.1.3.2 Einüben und Behalten des Wortschatzes

Grundsätzlich ist jede bedeutungshaltige Übung (→ 5.4.1) auch eine Wortschatzübung, da sie Wortschatz aktiviert und seine Zirkulation im Arbeitsgedächtnis bewirkt. Gegenstand dieses Abschnitts sind spezielle Wortschatzübungen, die direkt auf die Verankerung und Verwendung des Wortschatzes abzielen. Wortschatzübungen haben einen kognitiv-mental und einen kommunikativen Aspekt: Zum einen soll der fremdsprachliche Wortschatz möglichst tief im Gedächtnis verankert sowie möglichst dicht und vieldimensional ins Assoziationsnetz des semantischen Gedächtnisses eingebunden werden (kognitiv-mentaler Aspekt); weiterhin muss der Bedeutungsumfang und der funktionale Verwendungsradius der Wörter eingegrenzt werden, sodass sie in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation möglichst angemessen verwendet werden können (kommunikativer Aspekt). Entsprechend unterscheidet Scherfer (1989, 1995) zwischen kognitiven und situativ-pragmatischen Wortschatzübungen.

In der Fachdidaktik wird zwischen dem produktiven (aktiven) *Mitteilungswortschatz* und dem rezeptiven (passiven) *Verstehenswortschatz* unterschieden (→ 1.1.2). Diese Unterscheidung hat Konsequenzen für die Wortschatzarbeit im Unterricht. Das intensive Üben in variablen Kontexten und Situationen, eine dichte Einbindung in das mentale Assoziationsnetz und die möglichst multimodale Verankerung ist besonders für den Mitteilungswortschatz wichtig, der über aktive Suchprozesse abgerufen wird (→ 2.1.1). Der sog. *potenzielle Wortschatz*, zu dem die durch Wortbildungsregularitäten gebildeten Wörter gehören, wird aufgrund seiner besonderen Merkmale didaktisch und auch linguistisch als eigener Bereich betrachtet (→ 3.3).

#### 3.1.3.2.1 Kognitive Wortschatzübungen

Kognitive Wortschatzübungen sind oft vorkommunikative Übungen, in denen Wörter nach paradigmatischen, syntagmatischen oder konnotativen Kriterien systematisiert werden. Die Gliederung kann nach (morphologischen) Wortfamilien oder nach semantischen Wort- bzw. Sachfeldern vorgenommen werden, nach verschiedenen paradigmatischen Beziehungen (Gegensatz, Über- und Unterordnung, Synonymie ...) oder nach syntagmatischen Bedeutungsbeziehungen



Merkmale fördert die zusammenhängende Speicherung der Wörter. In Übung Abb. 3.13 sind die Oberbegriffe vorgegeben, der Lerner soll die Wörter aber selbst gruppieren und notieren; dabei werden verschiedene Speichermodalitäten aktiviert (die graphische, graphomotorische, ikonische), was sich positiv auf das Behalten auswirken dürfte. Diese Übung hat zudem einen referenziellen Sachbezug (das Kaufhaus), wodurch sie an Realitätsnähe gewinnt.

**Was passt nicht?**

- a) Kaffee – Tee – Milch – Suppe – Mineralwasser
- b) Braten – Hähnchen – Gemüse – Kotelett – Steak
- c) Glas – Flasche – Stück – Tasse – Kaffee
- d) ...

Abb. 3.12: THEMEN I AB: 32

Solche Übungen werden auch bei Fortgeschrittenen durchgeführt. Übung Abb. 3.14 ermöglicht mehrfache Zuordnungen, was individuelle Lösungen erlaubt (z.B. kann *Miete* den Kategorien *Bank* oder *Unkosten* zugeordnet werden) und zugleich einen authentischen Sprech Anlass darstellt, wenn die Lernenden ihre Zuordnung begründen.

**3. In welcher Abteilung eines Kaufhauses findet man folgende Waren?**

die Blumenvase, -n, das Brot, -e, das Bügeleisen, -, der Fußball, -e, die Pfanne, -n, das Gummiband, -er, das Heft, -e, der Jogginganzug, -e, das Kartenspiel, -, der Knopf, -e, die Kochplatte, -n, der Kugelschreiber, -, das Messer, -, das Poster, -, die Puppe, -n, das Regal, -e, der Salat, -e, die Sandale, -n, der Sessel, -, der Stiefel, -

Bitte setzen Sie ein:

3. Obergeschoß

Elektrogeräte

Möbel

2. Obergeschoß

Spielwaren

Sportartikel

1. Obergeschoß

Schuhwaren

Geschenkartikel

Erdgeschoß

Kochplatte,



Abb. 3.13: STUFEN 2: 133

**Vokabelsalat**

Ordnen Sie die Vokabeln den folgenden Themen zu:

die Miete, -n

das Erdöl

der Mutterschaftsurlaub

die Adresse, -n

der Empfänger,

die Lagerhaltung

...

das Girokonto, -konten

die Braunkohle

das Porto

das Gehalt, -er

der Urlaubsanspruch, -e

die Überweisung, -en

...

die Bankleitzahl

die Postleitzahl

die Überstunde, -n

der Akkord

das Kupfer

die Anschrift, -en

...

der Wechsel, -

der Streik, -s

die Investition, -en

das Eisen

die Kreditzinsen

der Kurs, -e

...

Gewerkschaft:

Bank:

Rohstoffe:

Unkosten:

Korrespondenz:

Abb. 3.14: MITTELST.DT.: 134

Im Bereich des Wortschatzes sind zwei Aspekte von grundlegender Bedeutung: Systematisierung und Differenzierung (Egger 1994). So sind die Übungen Abb. 3.9 (insbes. a) auch Differenzierungsübungen, da hier z.T. semantisch nah beisammen liegende Wörter voneinander unterschieden werden. Auch bei der Differenzierungsübung Abb. 3.15 werden Wörter mit ähnlicher Bedeutung voneinander abgegrenzt; die Wörter sind in typische Kontexte eingebettet, wodurch die Lernenden Einsichten in ihren Gebrauch gewinnen können.

**Maschine, Gerät, Apparat oder Instrument?**

1. Hier gibt es Elektrogeräte.
2. Der Chirurg prüft seine \_\_\_\_\_ an!
3. Stell das Radio \_\_\_\_\_ an!
4. Sie sitzt gerade an ihrer Schreib \_\_\_\_\_
5. Sein Rasier \_\_\_\_\_ ist entzwei.
6. Funktioniert Ihr Foto \_\_\_\_\_ nicht mehr?
7. ...

Abb. 3.15: WÖRT.Z.WAHL: 58

Wortschatz kann natürlich auch im Rahmen komplexerer Relationsnetze geübt werden, z.B. Übung Abb. 3.16. Wird kein derartiges lexikalisches Ordnungsschema vorgegeben, so können die Lernenden bei solchen Klassifikationsübungen auch individuelle Bedeutungsnetze aufbauen,

Ordne die folgenden Wörter dem Schema *Gesundheit* zu:

*abgasarme Autos – Ernährung – fettarme Kost – Gemüse und Obst – Gymnastik – Laufen – Naturdünger – saubere Luft – Schwimmen – Sport – Umwelt – wenig Alkohol*

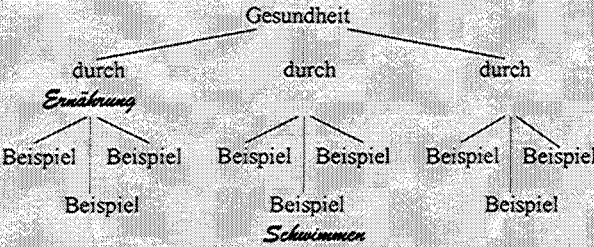


Abb. 3.16: Übung zu semantischen Relationen (nach Rohrer 1985: 598ff.)

die anschließend Grundlage mündlicher oder schriftlicher Äußerungen sein können, z.B.: das Schema zusammenhängend wiedergeben, es begründen, mit der Lösung anderer vergleichen usw. Rohrer (1985) gibt weitere Beispiele für kognitive Klassifikationsübungen, z.B. das Ordnen von Wörtern nach gemeinsamen begrifflichen Klassifikationsmerkmalen.

Ein weiteres Beispiel für semantische Klassifikationsübungen gibt Abb. 3.17. In Übung 1 sollen die

Lerner die vorgegebenen Wörter *Dach, Fluss, Hut, Milch, Regen, Schirm, Stahl, Stein, Zahn* in drei Gruppen je zu drei Wörtern ordnen und dabei das jeweils gemeinsame semantische Merkmal herausfinden. Einfacher ist Übung 2, wo die Merkmale vorgegeben sind, sodass die Lernenden lediglich die entsprechenden Wörter zuordnen müssen. Solche Übungen haben einen hohen Lerneffekt, da sie mit intensiven kognitiven Aktivitäten verbunden sind und die Wörter in ein dichtes mentales semantisches Beziehungsgeflecht eingeordnet werden.

<i>Dach, Fluss, Hut, Milch, Regen, Schirm, Stahl, Stein, Zahn</i>		
Übung 1	Merkmal	Übung 2
a) _____		a) Schutz: _____
b) _____		b) flüssig: _____
c) _____		c) hart: _____

Abb. 3.17: Semantische Klassifikationsübungen (nach Rohrer 1985: 596ff.)

Mündliche Reihenübungen („Kofferpackspiel“) werden gern dazu eingesetzt, paradigmatische Wort- und Sachfelder aufzubauen und dabei den entsprechenden Wortschatz zu festigen, z.B. Übung Abb. 3.18:

**Welche Möbel gehören in ein Wohnzimmer?**

S1: *In ein Wohnzimmer gehört ein Esstisch.*  
 S2: *In ein Wohnzimmer gehören ein Esstisch und Stühle.*  
 S3: *In ein Wohnzimmer gehören ein Esstisch, Stühle und ein Wohnzimmerschrank.*  
 S4: *In ein Wohnzimmer gehören ein Esstisch, Stühle, ein Wohnzimmerschrank und Teppiche.*  
 S5: ...

Abb. 3.18: „Kofferpackspiel“

Auf diese Art kann der Wortschatz für viele Sachbereiche aktiviert und eingeübt werden, z.B.:

- *Was kann man im Supermarkt einkaufen?*
- *Sie machen eine Reise. Was packen Sie in den Koffer?*
- *Du gehst in die Schule. Was kommt in die Schultasche?*
- ...

**Übungen auf der Basis syntagmatischer Relationen**

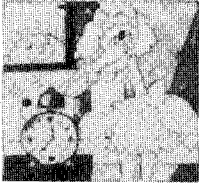
Übungen zu syntagmatischen Bedeutungsbeziehungen lassen sich anhand verschiedener lexikalischer Kategorien durchführen, z.B. „Nomen+Verb“ oder „Adjektiv+Verb“ wie in Abb. 3.19, Übung a und b.

Übung c bewegt sich innerhalb einer bestimmten semantischen Relation, nämlich ‘Behälter für Lebensmittel’; dabei werden die Wörter innerhalb eines semantischen Zusammenhangs eingeübt und zugleich voneinander differenziert (*Dose, Becher* ...). Durch derartige Übungen werden syntagmatische Assoziationen zwischen lexikalischen Einheiten aufgebaut, was eine wichtige

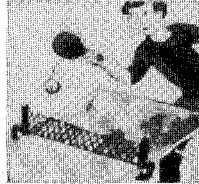


## 2. Was machen die Leute? Schreiben Sie.

arbeiten, aufräumen, ~~aufstehen~~, Briefe schreiben, bedienen, einkaufen, essen, fernsehen, kochen, flirten, fotografieren, Fußball spielen, Musik hören, tanzen, Tischtennis spielen, trinken, schlafen, schwimmen, spaziergehen, lesen

a) aufstehen

d) \_\_\_\_\_



g) \_\_\_\_\_



j) \_\_\_\_\_

Abb. 3.21: THEMEN 1 AB: 41

Der referenzielle Bezug kann auch auf andere Art hergestellt werden. In der folgenden Übung Abb. 3.22, die sich im Rahmen eines Wortfeldes bewegt, sollen die Wörter bestimmten verbal beschriebenen Situationen der außersprachlichen Wirklichkeit zugeordnet werden; zugleich wird in diesen verbalen Beschreibungen Wortschatz desselben Wortfeldes verwendet.

Bitte schreiben Sie die passenden Wörter an den Rand, und verdecken Sie sie bei späteren Wiederholungen

*Hausmann, Lebensgefährten, Trauschein, Ehepaar, Scheidung, Trennung, Heiratsantrag*

1. Wenn ein Mann um die Hand einer Frau anhält, dann macht er ihr einen ...
2. Wenn ein Priester eine Ehe geschlossen hat, dann sind Mann und Frau ein ...
3. Wenn Mann und Frau auf dem Standesamt geheiratet haben, bekommen sie einen ...
4. Wenn der Mann den Haushalt führt, dann ist er ...
5. Wenn ein Mann und eine Frau unverheiratet zusammenleben, dann bezeichnen sie sich als ...
6. Wenn Eheleute nicht mehr zusammenleben, aber noch verheiratet sind, nennt man das ...
7. Wenn ein Gericht eine Ehe rechtllich beendet, nennt man das ...

Abb. 3.22: STUFEN 3: 80 (Ausschnitt)

### Übungen zur konnotativen Vernetzung

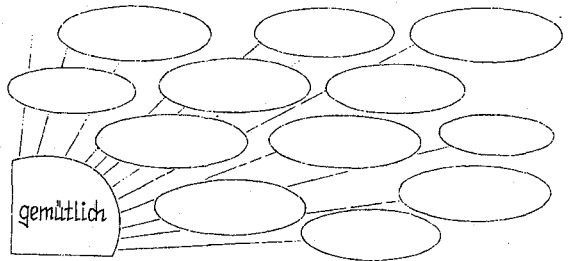
Übungen zur konnotativen Vernetzung des Wortschatzes spielen im Unterricht eine wichtige Rolle, da sie den Lernenden die Möglichkeit bieten, innerhalb eines vorgegebenen Rahmens (z.B. *gemütlich* in Übung Abb. 3.23) eine individuelle Bedeutungsstruktur aufzubauen und zu festigen. Die individuellen Zuordnungen stellen zugleich einen interessanten (eventuell interkulturellen) Äußerungs- und Diskussionsanlass dar (→ 5.2.2.1 Assoziogramm). In dieser Übung wird der individuelle Aspekt schon durch die Übungsanweisung betont: „Was ist ‚gemütlich‘ für Sie?“ In Aufgabe 2. werden die Wörter und Ausdrücke direkt in die Sprachausübung überführt;

zu diesem Zweck werden bestimmte Redemittel zur Verwendung (d.h. Einübung) vorgeschlagen. Im Verlauf eines sich hierbei ergebenden Gesprächs kann die soziokulturelle Bedeutung des deutschen Wortes *Gemütlichkeit* geklärt werden (→ 8.2).

„Es ist gemütlich, wenn man sich richtig wohl fühlt.“

Was ist „gemütlich“ für Sie? (zum Beispiel: gute Freunde sitzen bis spät in die Nacht und diskutieren / ein altes Café / ...)

1. Machen Sie bitte jede/r für sich ein Assoziogramm!



2. Sprechen und vergleichen Sie bitte!

(Für mich ist es gemütlich, wenn ... / Für mich bedeutet gemütlich, dass ... / Ich finde ... gemütlich / ...)

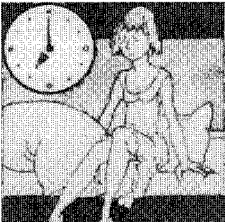
Abb. 3.23: SPR.BR. 1 AB 8/15: 83

**3.1.3.2.2 Situativ-pragmatische Übungen**


Situativ-pragmatische Wortschatzübungen bereiten direkter auf die Sprachverwendung vor, d.h. auf das Aktivieren und Abrufen des Wortschatzes in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation; dabei wird die „Bindung der Wortschatzarbeit an die Lösung von Kommunikationsaufgaben und -absichten“ angestrebt (Autorenkollektiv 1986: 147). Die Lernenden können den Wortschatz mehr oder weniger frei auswählen, sie formulieren freier oder sprechen bzw. schreiben im Rahmen von Texten. Einübung und gesteuerte übende Verwendung sind hier nicht getrennt, das Üben des Wortschatzes ist mit dem Üben anderer sprachlicher Bereiche (Morphosyntax, Vertextung usw.) verbunden. Bei diesen Übungen stehen der referenzielle und der syntagmatische Aspekt im Zentrum der Übung. Es handelt sich nicht mehr um Einzelwortübungen, sondern um Textübungen mit dem Schwerpunkt auf dem Wortschatz, die direkter als kognitive Wortschatzübungen die Überführung sprachlicher Mittel in Können und ihre Integration in eine Fertigkeit zum Ziel haben (→ 5.4, 6.2, 6.3).

**Elisabeths Tagesablauf. Schreiben Sie.**

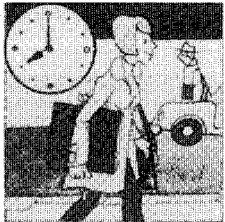
Abendbrot essen, einkaufen	arbeiten gehen, fernsehen	aufräumen, Pause machen	aufstehen, schlafen gehen	Mittag essen,
-------------------------------	------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------



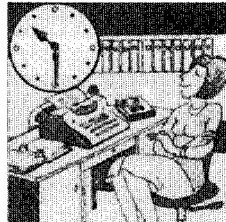
a) Um 7 Uhr steht sie auf.



b)



c) Um



d)

Abb. 3.24: THEMEN 1 AB: 42

Bei dieser Übung wird der Wortschatz in Sätzen verwendet, zwischen denen ein inhaltlicher Zusammenhang besteht (den Tagesablauf einer Person beschreiben) und die durch die Bilder einen direkten situativ-referenziellen Bezug aufweisen; neben dem Wortschatz werden auch andere Phänomene wie die Uhrzeit oder die Satzklammer geübt. Hier lässt sich gut eine Vertextungsübung anschließen, bei der die Lernenden die Einzelsätze in einen zusammenhängenden Text umformen (→ 6.3.4.2).

Auch die lexikalische Lückenübung Abb. 3.25, die aus kleinen Mini-Dialogen besteht, übt Wortschatz ein und bereitet zugleich auf die Kommunikation vor.

**Was passt wo?**

selbständig	Unfall	Antwort	Ausland	gefährlich	anstrengend	selbst
Tier	wechseln	tragen	Angst	zufrieden		

a)  Ist der große Hund \_\_\_\_\_ ?

- Nein, du musst keine \_\_\_\_\_ haben.

b)  Kannst du oft ins \_\_\_\_\_ fahren?

- Nein, mein Chef fährt immer \_\_\_\_\_

c)  Warum haben Sie Ihre Stelle \_\_\_\_\_ ?

- Ich hatte einen \_\_\_\_\_ und konnte die schwere Arbeit nicht mehr machen.

d)  Bist du mit deiner Stelle \_\_\_\_\_ ?

- Ja, ich verdiene gut und kann \_\_\_\_\_ Arbeiten.

e)  Ist deine Arbeit sehr \_\_\_\_\_ ?

- Ja, ich bin Möbelpacker und muss immer schwere Möbel \_\_\_\_\_

f) ...

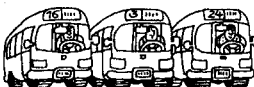
Abb. 3.25: THEMEN 2 AB: 21


Bei der Übung Abb. 3.26 wird der situative Zusammenhang durch den Realitätsbereich „öffentliche Verkehrsmittel“ hergestellt; dabei ist der Wortschatz in Äußerungen eingebettet, die die Lernenden bei der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel verwenden können. Die Bilder tragen dazu bei, den Realitätsgehalt der Übung zu erhöhen.

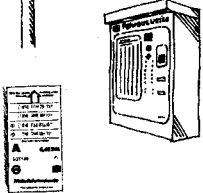
**Bitte ergänzen Sie die Wörter in den folgenden Fragen:**


<i>die Haltestelle, -n</i>	<i>der Schalter, -</i>	<i>die Linie, -n</i>
<i>der Fahrkartenautomat, -en</i>	<i>knicken</i>	<i>das Schließfach, -er</i>
<i>die Streifenkarte, -n</i>	<i>umsteigen</i>	
<i>der Entwerter, -</i>	<i>einsteigen</i>	

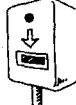
  


1. Welche \_\_\_\_\_ fährt zum Bahnhof? 

2. Wo ist die nächste \_\_\_\_\_? 

3. Wo ist hier ein \_\_\_\_\_? 

4. Was kostet eine \_\_\_\_\_? 

5. Wo ist der \_\_\_\_\_? 

6. \_\_\_\_\_ Sie zwei Streifen nach hinten! 


7. Bitte vorne \_\_\_\_\_! 

Abb. 3.26: STUFEN 1: 72

jeder freieren Übung spielen dabei neben dem Wortschatz auch andere Aspekte der Sprache eine Rolle, z.B. Syntax und Satzanschlüsse (Vertextung).

### 3.1.3.3 Aktivierung des Wortschatzes

Wortschatzübungen zielen darauf ab, dass den Lernenden die benötigten lexikalischen Einheiten für das produktive Sprachverhalten zur Verfügung stehen. Meist dauert es jedoch ziemlich lange, bis die gespeicherten Wörter auch während der freien Sprachproduktion aktiviert werden können. Deshalb müssen im Unterricht immer wieder methodische Verfahren angewendet werden, die Teile des Wortschatzes aktivieren und seine Verwendung stimulieren. Das fördert auch die Verankerung im Gedächtnis, weil der Wortschatz im Rahmen sinnvollen sprachlichen Handelns verwendet wird. Ich gehe an dieser Stelle nur kurz auf einige Verfahren der Wortschatzaktivierung ein; weitere Verfahren werden in Zusammenhang mit der Förderung der produktiven Fertigkeiten dargestellt (→ 6.2, 6.3).

Schon kognitive lexikalische Speicherübungen können Anlass für Lerneräußerungen sein, bei denen der jeweilige Wortschatz verwendet werden muss (vgl. auch oben Abb. 3.23). Hier kann die folgende Übung durchgeführt werden:

**Schritt 1 (EA):** Die Lernenden erstellen individuell ein Assoziogramm zu einem bestimmten Stimuluswort, z.B. *Meer*. Sie notieren ihr Assoziogramm auf OHP-Folie.

**Schritt 2 (PL):** Die Lerner stellen ihr Assoziogramm vor und erklären es. Dabei wird automatisch der mit dem Stimuluswort assoziativ verbundene Wortschatz, der in das Assoziogramm eingegangen ist, verwendet.

Je nach Stimuluswort kann diese Übung unter interkulturellen Aspekten sehr interessant sein und einen anregenden Sprech Anlass darstellen.

Der Übergang von situativen bzw. pragmatischen Wortschatzübungen zum Fertigkeitstraining (bei freier Wahl des Wortschatzes) ist fließend, wie folgendes Beispiel – es handelt sich um eine Übung zum mündlichen Ausdruck – zeigt: Die Lernenden erfinden in einer Kettenübung eine Geschichte zu einem bestimmten Thema; z.B.: *Ein Tag in meinem Leben*. Jeder Lerner äußert reihum einen Satz und setzt den bisherigen Text fort. Bei dieser Übung muss – durch das Thema bedingt – ein bestimmter Wortschatz verwendet werden, der im Verlauf der Übung gefestigt wird. Wie bei

*Variante:* Es werden Wörter vorgegeben, die die Lernenden individuell gruppieren; anschließend stellen sie ihre Gruppierung vor und begründen sie.

Jede themengebundene Äußerung (Stellungnahme, Diskussion, Bericht usw.) erfordert die Verwendung eines bestimmten semantisch zusammenhängenden Wortschatzes. Wortschatz lässt sich jedoch auch direkter durch bestimmte Steuerungstechniken aktivieren, wie das nebenstehende Beispiel Abb. 3.27 für den Englischunterricht „*This morning everything went wrong*“ zeigt. Werden solche Übungen freier durchgeführt, so handelt es sich um eine direkte Förderung der produktiven Fertigkeiten, z.B. des mündlichen Ausdrucks (vgl. Übung Abb. 3.28). In Form einer Reihenübung versprachlichen die Lernenden einen entsprechenden Tagesablauf (eventuell mit vorher aktiviertem Wortschatz), wobei auf den Zusammenhang zwischen den einzelnen Aussagen (Vertextung) geachtet werden sollte.

Stimulus: *This morning everything went wrong.*  
 – *I didn't hear the ...*  
 – *The lift ...*  
 – *My car ...*  
 – *All the traffic lights ...*  
 – *The level crossing were all ...*  
 – *At the station I couldn't find a ...*  
 – ...

Abb. 3.27: Wortschatzübung (Rohrer 1985: 609)

S1: *Heute ist alles schiefgelaufen. Am Morgen habe ich den Wecker nicht gehört und deshalb verschlafen.*  
 S2: *Dann bin ich ins Bad gegangen, aber es gab keine Seife und Zahnpasta.*  
 S3: *Da ich spät dran war, hatte ich keine Zeit zu frühstücken und meinen Kaffee zu trinken.*  
 S4: ...

Abb. 3.28: Reihenübung (g.st., im Anschluss an Übung Abb. 3.27)

Auch Assoziogramme eignen sich sehr gut als Grundlage für produktives Sprachverhalten (→ 6.2, 6.3). Der Vorteil liegt darin, dass in ein Assoziogramm das kollektive sprachliche Wissen einer Klasse eingehen kann, wodurch Defizite einzelner Schüler ausgeglichen werden; darüber hinaus erweist es sich motivationspsychologisch als positiv, wenn die Lernenden gelegentlich mit ihrem eigenen inhaltlichen und sprachlichen Wissen weiterarbeiten und nicht ausschließlich mit Vorgaben des Lehrbuchs.

Der Lehrende kann auch – eventuell themengebundene – Ausdrücke und Wörter vorgeben und ihre Verwendung in der produktiven mündlichen oder schriftlichen Sprachausübung stimulieren. Beispiel: Erfinden einer Geschichte anhand von Wortkarten.

*Schritt 1 (GA):* Jede Gruppe bekommt einen Satz Wortkarten; die Aufgabe besteht darin, mit Hilfe der Wörter eine Geschichte zu erfinden und die Geschichte stichwortartig zu skizzieren. Die Wörter können frei gewählt sein, sich an einer vorgegebenen Geschichte orientieren o.ä., z.B.:

<i>glücklich</i>	<i>Traum</i>	<i>Planet</i>	<i>Reise</i>	<i>schneeweiß</i>	<i>Herz</i>	<i>Schloss</i>	<i>der Unbekannte</i>
<i>unsichtbar</i>	<i>Zeit</i>	<i>Rose</i>	...				

*Schritt 2 (GA):* Die Gruppen tragen ihre Geschichten vor. Anschließend wird die beste Geschichte durch Abstimmung festgestellt.

Oft bietet es sich an, einen Text in Bezug auf den themengebundenen Wortschatz auszuwerten (z.B. Wörter/Ausdrücke herausschreiben und Wortfelder erstellen, gruppieren usw.) und diesen Wortschatz in die Sprachproduktion der Lernenden zu überführen. Wird im Kurs zuvor ein Assoziogramm erarbeitet, so werden durch die folgende lexikalische Textauswertung die Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden direkt erkennbar erweitert (→ 5.2.2.1).

Auf weitere Techniken, die zwischen Einüben und Verwenden stehen und die einen bestimmten Wortschatz aktivieren, kann ich hier nur hinweisen, z.B.:

- Paralleltexte schreiben (→ 6.3)
- situative oder thematische Dialogvariation (→ 6.2.3.1)
- bildgesteuerte Sprachverwendung (→ 7.2.2)

## 3.2 Grammatik

Mit dem Wort „Grammatik“ wird u.a. bezeichnet: 1. die immanente Struktur sprachlicher Äußerungen (‘langue’); 2. die dem Sprachverhalten zugrunde liegende mentale Realität, die „mentale Grammatik“ (‘Kompetenz’); 3. die linguistische Beschreibung sprachlicher Strukturen, d.h. eine Theorie über eine bestimmte Sprache; 4. ein Grammatikbuch als Ergebnis einer Sprachbeschreibung. Aus der Unterscheidung zwischen 1. und 3. erklärt sich, dass es verschiedene Beschreibungen (und Grammatiken des Typs 4) desselben Phänomens „Grammatik der deutschen Sprache“ gibt. In der Linguistik werden je nach theoretischer Ausrichtung unterschiedliche Bereiche zur Grammatik gezählt: In der generativen Transformationsgrammatik (und in Nachfolgetheorien) umfasst die Grammatik auch phonologische oder semantische Regularitäten. Die Fremdsprachendidaktik zählt zur Grammatik – in Anlehnung an die traditionelle Grammatik – die Syntax und die Morphologie; aber auch bestimmte semantische Phänomene, z.B. die Funktionen der Modalverben oder der Präpositionen, werden in Lehrwerken unter „Grammatik“ subsumiert.

### 3.2.1 Zur Legitimation von Grammatikunterricht

In der Fremdsprachendidaktik wird die Frage nach dem Wert bzw. Unwert grammatischer Erklärungen für das Sprachenlernen sehr kontrovers diskutiert. Dabei handelt es sich durchaus nicht um ein rein akademisches Problem, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag:

- Die Erfahrung, z.B. aus dem altsprachlichen Unterricht, zeigt, dass Grammatikkenntnisse nur sehr indirekt an aktive Sprachbeherrschung gebunden sind. Auch wer alle Regeln und Ausnahmen der lateinischen Grammatik aufsagen kann, dazu noch über einen großen Wortschatz verfügt, könnte im Rom Cäsars nur mit großen Schwierigkeiten seinen Alltag rein sprachlich organisieren.
- Viele Menschen, z.B. Einwanderer oder Berufstätige, die für einige Jahre in fremdsprachiger Umgebung leben und arbeiten, lernen eine zweite Sprache ohne grammatische Erklärungen. Sie beherrschen nach einiger Zeit die fremde Sprache, ohne sich – und darin gleichen sie Muttersprachensprechern – der Regularitäten bewusst zu sein, denen sie beim Kommunizieren folgen. Butzkamm (1989: 84) spricht hier vom „Wunder der Grammatik“, das darin besteht, dass wir sehr komplexe Sätze und Texte äußern können, ohne die Regeln zu kennen, denen wir dabei folgen.

Es ist also durchaus sinnvoll, sich ein paar Gedanken über den Wert von Grammatikerklärungen zu machen, zumal das Thema seit vielen Jahren an Aktualität nichts eingebüßt hat.

Der Wert grammatischer Erklärungen ist in der Fremdsprachendidaktik seit langer Zeit umstritten. In den 60er und 70er Jahren wurden einige groß angelegte empirische Projekte durchgeführt, die untersuchten, ob automatisierende oder kognitivierende Unterrichtsverfahren zu einem besseren Lernergebnis führen. Die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen zeigten kein einheitliches Bild, aber es zeichneten sich folgende Tendenzen ab:

- Bei Lernenden ab 14 Jahren (möglicherweise schon zwischen 10 – 13) sind bewusstmachende Methoden effektiver als ausschließlich automatisierende.
- Mit zunehmendem Alter nimmt der Vorteil bewusstmachender Verfahren zu.
- Günstig ist die Bewusstmachung in der Muttersprache.
- Bei schwach begabten Lernenden sind automatisierende Verfahren günstiger, bei mittel und hoch begabten dagegen bewusstmachende Verfahren.

„Zusammenfassend gilt, dass auch oder gerade in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht, in dem die situations-, themen- oder sprechaktbezogene Strukturierung des sprachlichen Materials dominiert, als notwendiges Komplement eine an der Form orientierte Inventarisierung und Organisation sprachlicher Strukturen erforderlich ist. Grammatik ohne Kommunikation – das ist unbestritten – stellt kein angemessenes Lernziel für den Fremdsprachenunterricht dar. Kommunikation ohne Grammatik – das bleibt zu ergänzen – macht den Fremdsprachenunterricht unökonomisch und weitgehend ineffizient.“ (Kleineidam 1986: 54 – die einschlägigen Forschungen werden u.a. in folgenden Untersuchungen dargestellt und diskutiert: Beile 1979; Digeser 1983; Stiefenhöfer 1986; Wienold 1973; Zimmermann 1977)

Eine Legitimation grammatischer Erklärungen muss sich vor allem mit den Einsichten auseinandersetzen, die die empirische Fremdsprachenerwerbs-Forschung über den Prozess des Sprachenlernens gewonnen hat (→ 2.2.1). Heute steht fest, dass der Lerner den sprachlichen Input nicht passiv aufnimmt, sondern ihn aktiv verarbeitet und in seine fremdsprachliche Wissensstruktur integriert. Sprachenlernen wird als ein kontinuierlicher kreativer Prozess des Bildens, Testens und Revidierens von Hypothesen über die Regularitäten der fremden Sprache verstanden.

Dieser Prozess dauert auch bei intensiven Sprachkontakten sehr lange; konkrete Manifestation dieses Prozesses ist die sich entwickelnde Interimssprache des Lerners.

So gesehen haben Grammatikerklärungen die Funktion, den Trial-and-error-Prozess des Bildens, Überprüfens und Revidierens von Hypothesen über die zu erlernende Sprache zu unterstützen; durch Grammatikerklärungen soll das Bilden korrekter Hypothesen gefördert und dem Bilden falscher Hypothesen entgegengewirkt werden. Ohne Grammatikerklärungen müsste der Lerner, wie beim ungesteuerten Spracherwerb, aus dem Input die zugrunde liegenden Regularitäten selbst erschließen. Das dauert schon beim natürlichen Fremdspracherwerb, d.h. bei einer großen Menge von Sprachkontakten und Input, sehr lange. Im Fremdsprachenunterricht haben die Lerner aber nur eine sehr schmale „Induktionsbasis“, d.h. sie haben nur wenig sprachlichen Input und keine ausreichenden Möglichkeiten zu aktiver Sprachverwendung, um erfolgreich Hypothesen formulieren, testen und revidieren zu können. (Selbst in der audio-lingualen Methode, wo der Input streng nach grammatischen Aspekten strukturiert und somit – zumindest theoretisch – eine günstige Induktionsbasis vorhanden war, hat der Prozess der zielgerechten Hypothesenbildung nur unzulänglich funktioniert; vgl. Rivers 1964; Carrol 1966.) Grammatische Erklärungen im Fremdsprachenunterricht haben also wesentlich die Funktion, diesen Prozess abzukürzen und zu beschleunigen. Damit erhält die grammatische Kognitivierung eine sprach-erwerbliche Begründung; sie kann umso wirkungsvoller eingesetzt werden, desto mehr über die beim natürlichen und gesteuerten Spracherwerb ablaufenden mentalen Prozesse bekannt ist.

Andererseits gilt es zu berücksichtigen, dass bei den meisten Lernenden eine Diskrepanz zwischen ihrem expliziten Regelwissen und der Fähigkeit besteht, dieses Wissen anzuwenden. Vieles von dem, was Lernende in grammatischen Aufgaben korrekt „lösen“ (z.B. in Lücken- und Umformübungen), beherrschen sie bei freieren kommunikativen Aufgaben und in der Sprachanwendung nur sehr unzulänglich (man denke nur an die Satzgliedstellung oder die Adjektivendung im Deutschen). „Eine sprachliche Struktur verstehen ist etwas anderes, als sie kommunizierend zu gebrauchen“ (Butzkamm 1989: 104). Dieses Phänomen wird darauf zurückgeführt, dass Lerner über unterschiedliche Wissensbestände verfügen, die sie jeweils unter bestimmten Bedingungen aktivieren (→ 2.2).

Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten lernersprachlichen Wissens hat eine einflussreiche Tradition. In den 60er Jahren kam eine Diskussion um die Aktualisierung von Lernresultaten, den Transfer, in Gang, die den Fremdsprachenunterricht stark beeinflusste. Eine wichtige Rolle spielten dabei die Forschungen des holländischen Lernpsychologen van Pareren, der zwischen zwei getrennten mentalen Systemen unterschied: dem, das durch Erklärungen und Bewusstmachung entsteht, und einem zweiten davon verschiedenen, das beim Kommunizieren aktiviert wird. „Der Erwerb von Sprachwissen vollzieht sich in Lernprozessen, in denen Handlungsstrukturen entstehen, die eine ganz andere Beschaffenheit aufweisen als diejenigen, die während des Sprechens funktionieren. Die korrekte Formulierung einer Regel der Grammatik und die vollständige Aufzählung der dazu gehörenden Ausnahmefälle ist hinsichtlich des Aufbaus des psychologischen Verhaltens (d.h. hinsichtlich der Handlungsstruktur) etwas ganz anderes als die praktische Verwendung der Fremdsprache.“ (Parreren: 1972: 125)

Hier ist gedächtnispsychologisch formuliert, womit sich Fremdsprachenlehrer tagtäglich konfrontiert sehen: dass ihre Schüler beim freien Kommunizieren vieles falsch machen, was sie in Grammatikübungen korrekt lösen und wozu sie die Regel aufsagen können. „Die durch die



Abb. 3.29: Transfermodell des grammatischen Lernens

grammatischen Regeln gebildeten Gedächtnisspuren befinden sich in einem System, das normalerweise von dem getrennt ist, das wirksam wird, wenn aufgrund eines sprachlichen oder situativen Reizes Sprachmaterial aktualisiert wird. Wenn also bei einem Sprech Anlass ein Gedanke for-

muliert wird, dann ist die Chance, dass das in einem anderen Spurensystem befindliche Regelwissen aktualisiert und damit dem Sprechen dienstbar gemacht wird, gering“ (Zimmermann 1972: 99f.); geübte Fremdsprachensprecher sprechen „ohne Zwischenschaltung jeglichen Wissens über die Fremdsprache“ (Parreren 1972: 126). Daraus ergibt sich die Forderung, „eine kognitive Handlungsstruktur aufzubauen und diese allmählich in eine nicht kognitive zu überführen.“ (Zimmermann 1972: 100; Abb. 3.29)

Aus der Einsicht heraus, dass grammatisches Regelwissen (deklaratives Wissen → 2.1.1) in implizite kommunikative Handlungskompetenz (prozedurales Wissen) überführt werden muss, entwickelte Zimmermann Ende der 60er Jahre sein einflussreiches Lehrphasenmodell (→ 5.1). Auch die Überlegungen zu Übungsabläufen, wie sie in neueren Lehrwerken verwirklicht sind, haben hier ihren Ausgangspunkt (→ 5.4.2).

Der Zusammenhang zwischen explizitem Sprachwissen und Sprachkönnen und, damit verbunden, die Möglichkeit, kognitiv-einsichtige Lernresultate durch Üben in sprachliches Können zu überführen, wird heute in der Forschung sehr kontrovers diskutiert (→ 2.2.1 – Ellis 1986: Kap. 9, 1990: Kap. 6/7; Edmondson/House 1993: 261ff.). Ausgelöst wurde diese Diskussion durch Krashens Unterscheidung zwischen natürlichem Erwerb (*acquisition*) und unterrichtlich gesteuertem bewusstem Lernen (*learning*) sowie den damit verbundenen Implikationen (Krashen 1981, 1982, 1989). „*Erwerb* ist ein unterbewusster Prozess, der mit dem Prozess, der beim Erstspracherwerb abläuft, in allen wichtigen Aspekten identisch ist ... *Lernen* ist bewusstes Wissen oder ‘Wissen über’ Sprache.“ (Krashen 1989: 8). Lernen und Erwerb führen, so Krashen, zu getrennten Sprachsystemen; „unsere Geläufigkeit beim fremdsprachigen Handeln beruht auf dem, was wir erworben, nicht auf dem, was wir gelernt haben“ (Krashen 1981: 99); d.h. nur erworbenes (implizites) Wissen kann in spontaner Kommunikation eingesetzt werden, gelerntes (explizites) Wissen ist hingegen nicht verhaltensrelevant. „Lernen ist nur als Monitor verfügbar“ (Krashen 1981: 99), es kann aber nicht den Erwerb eines automatisierten Sprachkönnens fördern; „Lernen geht nicht in Erwerben über“ (Krashen 1982: 83). Krashen stellt somit die Möglichkeit in Frage, in unterrichtlichen Sprachlernsituationen eine spontane Kommunikationsfähigkeit zu erlangen.

Damit ist – nach der audio-lingualen Methode in den 50er und 60er Jahren – der Wert grammatischer Erklärungen innerhalb kurzer Zeit zum zweiten Mal grundsätzlich in Frage gestellt. Auch wenn viele Fremdsprachenlerner – abhängig von Lernertyp, Unterricht, kommunikativen Anforderungen – die fremde Sprache nur stockend und stark kognitiv-planend verwenden, so wird doch die Transferfähigkeit kognitiver Lernresultate stets als gegeben vorausgesetzt. „Jede grammatische Erklärung setzt schon voraus, dass es möglich ist, im Gespräch alle Regeln gleichsam wieder zu vergessen und sich ganz auf das Thema und den Partner zu konzentrieren. Nur dann hat sie ihren Zweck erfüllt, wenn sie wieder aus dem psychischen Geschehen herausfällt, wenn die ineinander greifenden Funktionsketten des Sprechens um diese Komponente verkürzt werden.“ (Butzkamm 1989: 81)

Butzkamm (z.B. 1982, 1989) hat des Öfteren darauf hingewiesen, dass im Fremdsprachenunterricht „sprachliche Einsichten in das unbewusste Handlungswissen eingebunden werden“ können (Butzkamm 1989: 104). In direkter Auseinandersetzung mit der These Krashens weist Butzkamm auf die Möglichkeit vielfältigen Zusammenspiels unbewusster und bewusster mentaler Prozesse hin, und er betont, dass explizites Sprachwissen durch einen „Gestaltwandel“ in zunehmend automatisiertes Können überführt werden könne. Wissen sei nicht nur als Monitor tätig, sondern auch „am Aufbau der Fertigkeit beteiligt ... um schließlich mit den entstehenden größeren Funktionskreisen unterhalb der Bewusstseinssebene zu verschmelzen“ (ebd.: 103). Es handelt sich hier um „das Absinken bewusster Einsichten ins Unbewusste“ (ebd.: 102), was auch beim Erlernen komplexer Kunstfertigkeiten wie z.B. Klavierspielen der übliche Verlauf ist. Der damit verbundene Gestaltwandel wird durch intensives Üben und Verwenden bewirkt. Dass das ursprüngliche Wissen „im Endpunkt der gekonnten Ausführung nicht mehr auffindbar ist, schließt also ein Mitwirken am Aufbau der Fertigkeit nicht aus.“ (ebd.: 103)

Viele einflussreiche Fremdsprachendidaktiker und -psychologen haben den Wert grammatischer Bewusstmachung für das Fremdsprachenlernen betont. Nach Beljajew (1972) bilden sich Fähig-

keiten schneller und leichter heraus, wenn man das Warum und Wie begreift. „Man muss die Lernenden vom bewussten Erkennen der sprachlichen Besonderheiten fremdsprachlicher Rede zur Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten führen ... auf keinen Fall darf man den Lernenden diese Kenntnisse vorenthalten.“ (87f.) In Absetzung von der audio-lingualen Methode haben sich schon in den 60er Jahren Rivers (1964; sie betont die bessere Transferfähigkeit kognitiver Lernresultate) und Carrol (1966) in einflussreichen Arbeiten für grammatische Bewusstmachung eingesetzt (vgl. auch Hecht 1982, Bd. 1: 109ff.).

Bei dem Ansatz der Automatisierung expliziten Grammatikwissens kann sich die Fremdsprachendidaktik auf die kognitive Psychologie berufen. Nach Engelkamp (1990) kann Wissen Handlungen bewusst in Gang setzen und steuern. „Kontrollierte [d.h. bewusst gesteuerte – g.st.] und automatische Handlungen spielen in der Regel so zusammen, dass die Fähigkeit zu kontrolliertem Verhalten den Erwerb von automatischem Verhalten ermöglicht ... Manches automatische Verhalten wäre ohne die Fähigkeit zu kontrolliertem Verhalten nicht möglich ... [denn] viele Skills lassen sich nur im Kontext kontrollierten Handelns erwerben.“ (2) Automatisches Verhalten kann jedoch auch direkt entstehen. Im Zusammenhang mit automatischen und kontrollierten Prozessen der Informationsverarbeitung schreibt Engelkamp: „Kontrollierte Prozesse lassen sich durch viel Üben automatisieren“ (31); als Beispiele erwähnt er die motorische Seite des Autofahrens oder Bewegungsabläufe beim Hochleistungssport.

Das Problem der Überführung grammatischer Kenntnisse in sprachliche Handlungskompetenz betrifft zwei Bereiche: die grammatische Bewusstmachung und das Übungsgeschehen.

- Im Zusammenhang mit der grammatischen Bewusstmachung stellt sich die Frage, welche Form grammatische Erklärungen und Darstellungen haben sollen, die sich möglichst leicht in Können überführen lassen. Das ist die Frage nach den Anforderungen an eine pädagogische Grammatik, worauf ich in den folgenden Abschnitten eingehe.
- Es stellt sich aber auch die Frage nach dem Transfer als Unterrichtsphase selbst, d.h. nach den Anforderungen an Grammatikarbeit, Übungen und Übungsabfolgen, durch die das Sprachwissen in anwendungsbezogenes Können überführt wird; diese Fragen werden in Kapitel 5 eine wichtige Rolle spielen.

### 3.2.2 Pädagogische Grammatik

„Eine pädagogische Grammatik stellt die Eigentümlichkeiten (Regularitäten) einer Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern für Sprachlernzwecke dar ... Eine Darstellung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen, die das Erlernen und Behalten (Lernertätigkeiten also) so gut wie nur irgend möglich provoziert, fördert, unterstützt, gewährleistet – eine solche Darstellung nennen wir pädagogische Grammatik.“ (Schmidt 1987: 3) Zur pädagogischen Grammatik als Lernergrammatik zähle ich im Folgenden alle schriftlichen Beschreibungen und Darstellungen, die dem Lernenden gezielt grammatische Informationen vermitteln – auch Tafelanschriften oder vom Lehrer vorbereitete OHP-Folien mit grammatischen Informationen. Die folgenden Ausführungen zu diesem Thema zielen u.a. darauf ab, den Lehrer für die Form eigener spontaner oder vorbereiteter grammatischer Darstellungen zu sensibilisieren.

Zimmermann (1977, 1979) unterscheidet vier Arten didaktischer Grammatiken: die lehrwerkunabhängige und die lehrwerkbezogene Lehrergrammatik, die „lehrwerkunabhängige Nachschlaggrammatik für den Lerner“ und die „lehrwerkbezogene Lernergrammatik“. Grammatiken für den Lerner werden *Lernergrammatiken* oder *pädagogische Grammatiken* genannt.

An pädagogische Grammatiken (PG) werden die folgenden allgemeinen Anforderungen gestellt (Kleineidam 1986; Krumm 1979; Schmidt 1982b):

- Eine PG ist eine „Resultatsgrammatik, insofern sie ... Ergebnisse einfach konstatierend präsentiert.“ (Kleineidam 1986: 16)
- Eine PG ist eine normative Grammatik, d.h. eine bestimmte zielsprachliche Norm wird ausgewählt und erhält Vorbildcharakter.
- Eine PG wählt eklektisch aus verschiedenen linguistischen Modellen aus und verwertet das, was für das Sprachenlernen nützlich ist; sie benutzt aber auch spezielle didaktische Grammatikmodelle wie z.B. die Signalgrammatik (→ 3.2.2.2).
- Eine PG berücksichtigt lernpsychologische Einsichten und psycholinguistische Erkenntnisse zum Fremdsprachenlernen.
- Eine PG stellt nur einen bestimmten Ausschnitt der Zielsprache dar; die Auswahl orientiert sich an curricularen Vorgaben.

- Eine PG des Typs 4 hat eine Progression und berücksichtigt den Lernfortschritt; sie baut auf bereits Gelerntem auf und verbindet Neues mit bereits Bekanntem.
- Eine PG sollte kontrastiv orientiert sein, d.h. auf Sprachvergleichen und kontrastiven Fehleranalysen beruhen. „Der Einsicht, dass zur Zeit keine für die Konzeption einer umfassenden Fremdsprachengrammatik hinreichenden Erkenntnisse über den Sprachlernprozess und die Struktur der Lernergrammatik ... existieren, steht die praktische Notwendigkeit gegenüber, solche Fremdsprachengrammatiken, die modernen Ansprüchen genügen, abzufassen.“ (Kleineidam 1986: 14)

### 3.2.2.1 Verständlichkeit und Lernbarkeit

Eine grammatische Darstellung ist eine modellhafte Abbildung der Realität „Sprache“. Pädagogische Grammatiken haben das Ziel, die komplexe Realität „Sprache“ möglichst *einfach* darzustellen. „Unter ‘Vereinfachung’ als einer genuinen *lernpsychologischen Kategorie* wird ... die Art und Weise der Auswahl, Anordnung und Präsentation grammatischer Formen, Strukturen und Funktionen verstanden, die das Erlernen der Sprache qua Einsicht in die Form-, Struktur- und Funktionseigentümlichkeiten einer Sprache ‘einfacher’ machen“ (Schmidt 1986: 227). Für die Präsentation der Grammatik nennt Schmidt drei Kriterien (Schmidt 1987): „Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit“. Die Grammatik sollte 1. in möglichst verständlicher Form eingeführt werden (auch in Bezug auf die Abstraktionsfähigkeit der Lernenden); sie sollte 2. in einer möglichst einprägsamen Form eingeführt werden, sodass sie leicht zu behalten ist; schließlich sollten 3. die grammatischen Regularitäten so dargestellt werden, dass sie sich beim Üben und in der Kommunikation gut anwenden lassen.

Substantiv: Nominativ Plural				
- e	- e	- en	- n	- er
Tisch - e	Stuhl - e	Tageslicht-	Name - n	...
Lineal - e	Würst - e	projektor - en	Lampe - n	
Brot - e	Händ - e	Portion - en	Land-	
Stück - e	Häls - e	Ohr - en	karte - n	
Paar - e	Bäuch - e	Schmerz - en	Tasse - n	
Arm - e	Brüst - e	Entzündung - en	Flasche - n	
Kni - e			Dose - n	
Bein - e			Zigarette - n	
Tag - e			Zigarre - n	
Dom - e			Auge - n	
			Lippe - n	
			Name - n	

Abb. 3.30: DT.AKT. 1: 40

(wobei offen bleibt, ob das überhaupt beabsichtigt ist); über die Anwendbarkeit lässt sich zunächst nur spekulieren. Lernbarkeit und Anwendbarkeit hängen natürlich noch von anderen Faktoren ab als von einer verständlichen Darstellung, z.B. von der Komplexität eines grammatischen Phänomens oder vom kontrastiv bedingten Zugang.

An die Verständlichkeit und Lernbarkeit von Lernergrammatiken lassen sich folgende Anforderungen stellen (Dahl/Weis 1988; Zimmermann/Wißner-Kurzawa 1985; vgl. auch das einflussreiche „Hamburger Verständlichkeitsmodell“ von Langer u.a. 1987):

1. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten sprachlich einfach und dem Sprachniveau der Lerner angemessen sein, d.h. einfache Wörter (wenig und einfache Terminologie) und syntaktisch einfache Sätze enthalten (eher Verbalstil im Aktiv als Nominalstil und Formulierungen im Passiv). Das gilt für das gedruckte Wort in Lehrbüchern und Grammatiken ebenso wie für das gesprochene Wort des Lehrers. Auf eine gewisse Terminologie können verbale grammatische Erklärungen nicht verzichten (vgl. die vereinfachte Version in Abb. 3.31: *Nomen, Satz, Funktion, Deklination*), doch kann man sich dabei um eine sparsame Verwendung bemühen (vgl. auch Abb. 3.33 1. und 3.).

Grammatische Erklärung	Versuch einer Vereinfachung
Die Formveränderungen des Nomens aufgrund ihrer (!) Funktionen im Satz werden mit dem Fachwort Deklination bezeichnet. (Eppert 1988: 136)	Nomen haben im Satz verschiedene Funktionen; deshalb verändern sie ihre Form. Diese Formveränderung nennt man Deklination.

Abb. 3.31: Vereinfachung einer grammatischen Erklärung

2. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten knapp und prägnant sein, sich auf das Wesentliche konzentrieren und nicht abschweifen. Weniger ist oft verständlicher und leichter lernbar (vgl. Abb. 3.32a und 3.32b).

**Der Infinitiv als Objekt**  
 Einige Verben können als **Objekt im Satz einen Infinitiv mit der Präposition zu** annehmen. Damit wird die Handlung, die der Infinitiv beschreibt, selbst zum Objekt des Satzes. Dies ist aber nur möglich, wenn das Subjekt der Infinitivhandlung (d.i. also der Täter) vorher genannt wurde. Es gibt hierfür zwei Möglichkeiten:

- 1. Das Satzsubjekt ist gleichzeitig auch Subjekt der Infinitivhandlung**  
*Ich wünsche, bald nach Hause zu gehen. (Was wünsche ich? Ich wünsche, dass ich bald nach Hause gehen kann.)*  
 ...
- 2. Ein Objekt des Satzes ist gleichzeitig Subjekt der Infinitivhandlung**  
 Das Subjekt der Infinitivhandlung kann aber immer nur eine Person sein!  
*Ich habe meinem Freund geraten, in der Schule Deutsch zu lernen. (Was hast du deinem Freund geraten? – Mein Freund soll in der Schule Deutsch lernen.)*  
 ...

Beachten Sie! Die Handlung kann nur im Infinitiv stehen, wenn das Subjekt dieser Handlung vorher im Satz genannt wurde. Wenn die Handlung ein eigenes Subjekt hat, gebraucht man den Objektsatz mit der Konjunktion dass:  
*Ich wünsche, dass du bald nach Hause gehst. (Was wünsche ich?)*  
 ...

Abb. 3.32a: SCH/GR 2: 87

<b>Nebensätze (5): zu + Infinitiv (persönlich)</b>		Wer tut das (nicht), was der Infinitiv bezeichnet?
● Er hat sie gebeten, (ihm die Bänder zu besorgen).	● Sie besorgt die Bänder.	
● Sie hat ihm versprochen, (die Bänder zu besorgen).	● Sie besorgt die Bänder.	
● Es fällt ihr nicht leicht, [darüber zu sprechen].	● Sie spricht nicht gern darüber.	
<b>Nebensätze (6): zu + Infinitiv (unpersönlich)</b>		
● Es ist üblich, [offen zu sprechen].	● Man spricht offen.	
● Es ist unhöflich/nicht höflich, [direkt zu fragen].	● Man fragt nicht direkt.	

Bei dem Punkt „Kürze – Prägnanz“ ist zu unterscheiden zwischen Lehrmaterialien für lehrergesteuerten Unterricht und solchen für Selbstlerner. Lernergrammatiken für Selbstlerner dürfen nicht zu knapp sein, sie brauchen eine gewisse Ausführlichkeit und Redun-

Abb. 3.32b: SPR.BR. 1: 192

danz, um verständlich zu sein. Im lehrergesteuerten Unterricht können pädagogische Grammatiken hingegen knapp und prägnant sein, da die schriftliche Darstellung in der Regel durch zusätzliche Beispiele konkretisiert und durch den Lehrenden paraphrasiert und ergänzt wird.

3. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten konkret und anschaulich sein. Rein verbale Erklärungen (wie in Abb. 3.32a) oder stark linguistisch orientierte Strukturdarstellungen sind oft zu abstrakt und deshalb schwer verständlich; gut gegliederte Tabellen und Schemata mit mnemotechnisch leicht eingängigen Zeichen, Symbolen und Farben können die Verständlichkeit wesentlich erhöhen. Die Beispiele sollten sich auf konkrete Situationen und Kontexte beziehen, in denen das zu erklärende sprachliche Phänomen vorkommt (→ 5.3.2).

Die folgenden drei Darstellungen desselben grammatischen Phänomens (Abb. 3.33; Ausschnitt aus der Adjektivflexion) sind unterschiedlich anschaulich und konkret; die abstrakte verbale „Regel“ 1 dürfte wesentlich schlechter zu verstehen und auch zu lernen sein als die stärker schematische Darstellung 2 und die knappe verbale Darstellung 3.

- Nach dem bestimmten Artikel bekommt bei femininen Substantiven das Adjektiv im Nominativ und Akkusativ Singular die Endung *-e*. Im Plural bekommen alle Adjektive nach dem bestimmten Artikel im Nominativ und Akkusativ die Endung *-en*.

2.	die	SINGULAR	→	-e
		PLURAL	→	-en

- Nach *die* hat das Adjektiv
 

im Singular:	-e
im Plural:	-en

Abb. 3.33: Drei Formen der Regeldarstellung

Infinitivkonstruktionen mit *zu* haben nie ein Subjekt. Sie werden nur dann verwendet, wenn das fehlende Subjekt im Hauptsatz (als Subjekt oder Objekt) genannt wird.

*Ich hoffe, die Prüfung zu bestehen. Ich rate dir, eine Pause zu machen.*  
*Ich hoffe: Ich bestehe die Prüfung. Ich rate dir: Du machst eine Pause.*

Vergleiche dagegen Nebensätze mit *dass*:

*Ich hoffe, dass er die Prüfung besteht. Ich freue mich, dass du mir hilfst.*  
*Ich hoffe: Er besteht die Prüfung. Ich freue mich: Du hilfst mir.*

Abb. 3.34: Grundstruktur der Infinitivsätze (nach ZERT.DAF: 11)

Verbale Erklärungen (wie in Abb. 3.32a) lassen sich auf das unbedingt Notwendige reduzieren, wenn sie von Strukturschemata ergänzt werden, die die wichtigen grammatischen Aspekte illustrieren; dadurch kann die Anschaulichkeit und somit die Verständlichkeit wesentlich erhöht werden (Abb. 3.34).

Nicht nur eine zu ausführliche verbale Formulierung kann die Verständlichkeit grammatischer Darstellungen erschweren; auch eine zu starke (linguistische) Abstraktion oder der Anspruch, alle relevanten Aspekte explizit darzustellen, können zu Lasten der Verständlichkeit gehen.

In der nebenstehenden Darstellung des Korrelat-es (Abb. 3.35) enthält ein an sich gut ver-

ständliches syntaktisches Grundschema sehr viele Informationen, abstrakte Symbole und Abkürzungen; man muss das Schema sehr genau studieren, um die Regularitäten für den Gebrauch von *es* zu verstehen. Als Lernhilfe im Sinne eines leicht speicherbaren kognitiven Schemas dürfte eine solche Darstellung kaum geeignet sein.

		SATZRAHMEN			
		Vorfeld	Mittelfeld	Nachfeld	
			V <sub>1</sub>	V <sub>2</sub>	
1.		Es ist	früher nicht üblich	gewesen	daß Frauen einen Beruf hatten.
					→ SEN
2.		Früher ist	es	nicht üblich	gewesen
					daß Frauen einen Beruf hatten.
					→ SEN
3.		Daß Frauen einen Beruf haben,	ist	früher nicht üblich	gewesen.
					→ SEN
4.		Viele Eltern halten	es	für wichtig,	daß ihre Töchter einen Beruf haben.
					→ SEA
5.		Daß ihre Töchter einen Beruf haben,	halten	es viele Eltern für wichtig,	
					→ SEA

Abb. 3.35: STUFEN 3: 91

4. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten gegliedert, geordnet und übersichtlich sein. Das betrifft die äußere Erscheinungsform und auch die Art, wie der innere Zusammenhang des Phänomens dargestellt ist. Die äußere Form sollte die innere Systematik widerspiegeln.

a) Partizip II (1): Regelmäßige Verben

Infinitiv		Partizip II	
leben	- en	gelebt	ge - t
antworten	- en	geantwortet	ge - et
ergänzen	- en	ergänzt	- t
vorstellen	- en	vorgestellt	- ge - t
studieren	- en	studiert	- t

b) schwache Verben starke Verben

ge ...	t	ge ...	en
ge kauf	t	ge gang	en
ge sag	t	ge sung	en
ge wart e	t	ge lauf	en
... ge ...	t	... ge ...	en
ein ge kauf	t	aus ge gang	en
zu ge sag	t	mit ge sung	en
an ge meld e	t	weg ge lauf	en
... ..	t	....	en
verkauf	t	entgang	en
bewohn	t	erfund	en
zerhack	t	belauf	en
studier	t		
musizier	t		

Partizip II (2): Unregelmäßige Verben

Infinitiv	Partizip II	
schreiben	geschrieben	ge-en
lesen	gelesen	ge-en
stättfinden	stättgefunden	-ge-en
vergleichen	vergleichen	-en
sitzen	gesessen	ge-fen
wissen	gewußt	ge-t

Abb. 3.36: Zwei Darstellungen des Partizips Perfekt; a) SPR.BR. 1: 60

Die obigen zwei Tabellen Abb. 3.36 stellen das Partizip Perfekt unterschiedlich gegliedert dar; während b durch die Art der Darstellung die strukturellen Parallelitäten bei der Bildungsweise hervorhebt, wird dieser Aspekt in Darstellung a vernachlässigt. Da b Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Bildungsweisen des Partizips II darstellt, dürfte es verständlicher und somit auch leichter lernbar sein.

Singular			I. Singular-Regel					
	<i>maskulin</i>	<i>neutral</i>	<i>feminin</i>	m.	n.	f.		
Nom.:	der alt-e Mann	das klein-e Haus	die groß-e Stadt	Nom.:	-e	-e	-e	
	ein alt-er Mann	ein klein-es Haus	eine groß-e Stadt	Akk.:	-en	-e	-e	
Akk.:	den alt-en Mann	das klein-e Haus	die groß-e Stadt	Dat.:	-en	-en	-en	
	einen	ein klein-es Haus	eine groß-e Stadt	Gen.:	-en	-en	-en	
Dat.:	dem alt-en Mann	dem klein-en Haus	der groß-en Stadt	2. nach dem unbestimmten Artikel und dem Possitivpronomen	Nom.:	-er	-es	-e
	einem	einem klein-es Haus	einer groß-e Stadt		Akk.:	-en	-es	-e
Gen.:	des alt-en Mannes	des klein-en Hauses	der groß-en Stadt	Dat.:	-en	-en	-en	
	eines	eines klein-es Hauses	einer groß-e Stadt	Gen.:	-en	-en	-en	
Plural			Der letzte Konsonant des bestimmten Artikels kommt an das Adjektiv:					
Nom., Akk.: die alt-en Männer; Dat.: den alt-en Männern; Gen.: der alt-en Männer			der -er; des -es					
			3. In allen übrigen Fällen hat das Adjektiv die Endung -en*.					

Abb. 3.37: SCH/GR G: 89

Auch die Darstellung der Adjektivflexion Abb. 3.37 beschränkt sich nicht auf die (geordnete und gegliederte) Auflistung von Einzelphänomenen, sondern es werden verbindende Prinzipien und Zusammenhänge, d.h. eine Systematik, aufgezeigt, die zusätzlich in Form eines etwas abstrakteren Schemas hervorgehoben werden. Die Darstellung ist sicherlich leichter zu erfassen als viele didaktische Versuche zur Adjektivflexion in neueren Lehrwerken (s.u.).

Das Wesentliche kann auch in Form einer einfachen verbalen Regelformulierung zusammengefasst werden. Durch die Angabe eines Merksatzes, der im Lehrbuch das Paradigma der Adjektivflexion ohne Artikelwort ergänzt (Abb. 3.38), wird die Menge der zu lernenden Informationen reduziert.

Die Adjektive haben die gleiche Endung wie der bestimmte Artikel. Im Genitiv Singular haben die Adjektive bei maskulinen und neutralen Nomen statt -es die Endung -en.

Abb. 3.38: SCH/GR G: 104

Während der Lerner hier lediglich eine Regel und eine Ausnahme lernen muss, müssten bei einer rein paradigmatischen Auflistung 24 Einzel-

fälle gelernt werden (z.B. in DT. AKT 1: 106). Die Einsicht in Zusammenhänge verbessert hier die Verständlichkeit und Erlernbarkeit wesentlich.

Lernerleichternd dürfte es sich auch auswirken, wenn Zusammenhänge zwischen verschiedenen grammatischen Phänomenen aufgezeigt werden.

Satzgliedstellung (5): Hauptsatz

	I	II	
Denn	Ich meine Großmutter	lerne	Deutsch.
Und	mein Vater	war	viele Jahre in Deutschland
Aber	bei uns	kann	auch Deutsch
	Meine Mutter	wird	nie Deutsch
Doch	Deshalb	hat	kein Deutsch
	meine Mutter	über	ich mit meiner Großmutter.
		kommt	immer
Oder		will	sie auch Deutsch
		hört	sie nur gern
			verstehen
			gesprochen
			gelernt.
			mit
			lernen?
			zu?

Hier stehen nur die Konjunktionen.

Abb. 3.39: SPR.BR. 1: 73

Das ist z.B. bei der Satzklammer üblich (Abb. 3.39), wo trennbare Verben und komplexe Prädikate mit zwei Verbs teilen (Perfekt, Passiv, Vollverb+Modalverb usw.) als Ausprägungen

	maskulin	neutral	feminin	Plural	W-?
D	de	de	de	de	Freunden
	ih	ih	ih	ihne	en
	eine	eine	eine	-	Freunden
	keine	keine	keine	-	Freunden
	meine	meine	meine	meine	Wem?*

Abb. 3.40: STUFEN 1: 114

übergreifende Strukturen der Zielsprache gewinnen. Dass in diesem Bereich viele sinnvolle Möglichkeiten zu wenig genutzt werden, zeigt das Beispiel Abb. 3.40, wo morphologische Zusammenhänge zwischen Artikel, Personalpronomen und Artikel als Pronomen dargestellt sind.

5. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten die für das Verständnis wichtigen Einzelaspekte eines komplexen Phänomens möglichst einfach, anschaulich und übersichtlich wiedergeben. Die folgenden zwei Darstellungen der Relativsätze stellen beide die verschiedenen strukturellen Aspekte dieses grammatischen Phänomens dar, jedoch in sehr unterschiedlicher Form und unterschiedlich ausführlich (Abb. 3.41a und b).

**4.1. Relativpronomen**  
 Die Bundesrepublik ist der / ein Bundesstaat, **der** zehn Bundesländer hat.  
 Die Bundesrepublik ist das / ein Land, **das** mitten in Europa liegt.  
 Die Bundesrepublik ist die / eine Republik, **die** eine Bundesregierung und 10 Landesregierungen hat.

..... ART + SUBST, REL. PR. ....

Erläuterung: REL. PR. = Relativpronomen

**4.2. Stellung des Verbs**

<p><b>HAUPTSATZ</b></p> <p>Die Bundesrepublik ist ein Bundesstaat.          Die Bundesrepublik ist ein Land.          Die Bundesrepublik ist eine Republik.</p>	<p><b>HAUPTSATZ</b></p> <p>Der (dieser) Bundesstaat (Er) hat zehn Bundesländer.          Das (dieses) Land (Es) liegt mitten in Europa.          Die (diese) Republik (Sie) hat eine demokratische Verfassung.</p>
---	--

<p><b>HAUPTSATZ</b></p> <p>Die Bundesrepublik ist ein Bundesstaat, <b>der</b> zehn Bundesländer hat.          Die Bundesrepublik ist ein Land, <b>das</b> mitten in Europa liegt.          Die Bundesrepublik ist eine Republik, <b>die</b> eine demokratische Verfassung hat.</p>	<p><b>RELATIVSATZ</b></p> <p>hat. liegt. hat.</p>
--	---

**HAUPTSATZ:**  
flektiertes Verb an  
2. Stelle

**RELATIVSATZ:**  
Verb an letzter Stelle

Abb. 3.41a: DT.AKT. 1: 108

**Wie kann man das Folgende stilistisch besser und ökonomischer ausdrücken?**

*Minerva heißt der Roboter. Der Roboter wird bei Gehirnoperationen eingesetzt.*

*Minerva heißt der Roboter, der*

~~bei Gehirnoperationen eingesetzt wird.~~

*bei Gehirnoperationen eingesetzt wird.*

Abb. 3.41b: STUFEN INT. 2: 93

Hier gilt es zu überlegen, was eine grammatische Darstellung eigentlich bezweckt. Für Selbstlerner, die über keine zusätzlichen Informationen verfügen, mag eine explizitere Darstellung angemessen sein. Für den Klassenunterricht hingegen wird möglicherweise die einfachere Darstellung Abb. 3.41b angemessener sein, da sie leichter durchschaubar ist, durch Beispiele ergänzt und ergänzend im Unterricht erklärt wird (vgl. dazu auch → 5.3.4, wo auf einige Aspekte der Regelfindung bei Relativsätzen eingegangen wird).

An diesem Vergleich lässt sich ein grundsätzliches Problem der grammatischen Bewusstmachung aufzeigen: Es besteht in der Fachdidaktik zwar theoretisch Einigkeit über die Anforderungen an die Form pädagogisch-grammatischer Darstellungen. Wie diese Anforderungen aber in der Praxis realisiert werden sollen, darüber gehen die Meinungen weit auseinander; die Beispiele Abb. 3.41a und b zeigen das sehr deutlich. D.h. es lässt sich derzeit letztlich nicht begründet entscheiden, warum eine bestimmte grammatische Darstellung einer anderen vorzuziehen ist bzw. warum nicht. Der einzelne Lehrer muss hierbei selbst die Entscheidung treffen.

6. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten das Wesentliche hervorheben. Das kann durch Einrahmen, Unterlegen, Unterstreichen, Farben, verschiedene Schrifttypen, Zeichen wie z.B. „!“ usw. geschehen (→ 5.3.4; vgl. oben Abb. 3.30, 3.41b). Die Unterscheidung zwischen

Wesentlichem und weniger Wesentlichem, z.B. Regel und Ausnahme, sollte auch an der äußeren Form erkennbar sein.

### 3.2.2.2 Anwendbarkeit

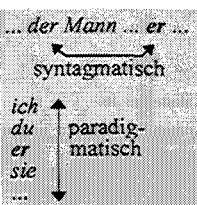
Nach Hecht/Green (1989: 574) ist Kompetenz unter fremdsprachlicher Sicht „ein Repertoire von expliziten oder impliziten Grammatikinformationen, das – im Sinne einer mentalen Grammatik – zur Anwendung dieses Wissens befähigt.“ Damit stellt sich sogleich die Frage, welche Form der pädagogisch-grammatischen Darstellung für die Anwendung, d.h. für die Überführung ins Können, günstig ist (→ 2.2.1, 3.2.1).

Die Möglichkeit, explizites Grammatikwissen in verhaltensrelevantes implizites Sprachwissen (Können) zu überführen, hängt von verschiedenen Faktoren ab, u.a. von natürlichen Spracherwerbsmechanismen (→ 2.2), von den Gelegenheiten zu kommunizieren, vom Übungsgeschehen – aber auch von der Form, in der das Grammatikwissen dem Lernenden präsentiert wird: „Nur bestimmte Formen des Sprachwissens können in diesem Zusammenhang tatsächlich etwas leisten ... Welche Arten von Sprachwissen hier nützlich sind, ist eine wichtige Frage, die nur durch systematische, didaktisch-psychologische Untersuchungen beantwortet werden kann.“ (Parreren 1972: 126) Wie wenig geklärt diese Frage bislang ist, zeigt ein vergleichender Blick in verschiedene Lehrwerke, wo dieselben Grammatikphänomene zum Teil äußerst unterschiedlich dargestellt sind (vgl. auch die obigen Beispiele Abb. 3.41a/b). Aus der Diskussion verschiedener „Kognitivierungsmodi“ in der Fachliteratur ergeben sich Kriterien für die Anwendbarkeit grammatischer Regeln (Zimmermann 1977).

Als ungünstig werden zumeist *verbal formulierte Regeln* betrachtet, die nach Hecht/Green (1989: 586) „nicht genügend funktional, d.h. handlungsanweisend“ sind. Parreren fordert Darstellungen, die „zu der sprachlichen Realität, die sie abbilden, eine geringere Distanz aufweisen als verbale Grammatikregeln“ (Parreren 1975: 125). Hieraus ergeben sich zwei wichtige positive Kriterien für pädagogische Grammatiken:

- Es sollte eine geringe psychologische Distanz zwischen Modell und Original, d.h. zwischen grammatischer Darstellung und der sprachlichen Wirklichkeit, bestehen.
- Die grammatische Darstellung sollte „handlungsanweisend“ sein.

Dass ausführliche verbale Grammatikerklärungen nicht immer leicht verständlich und lernbar sind, zeigt das obige Beispiel Abb. 3.32a. Das andere Extrem, nämlich die grundsätzliche Vermeidung auch von einfachen Merksätzen und Zusammenfassungen, kann allerdings auch nicht befriedigen, da kurze Merksätze und Formulierungen zentraler Aspekte grammatischer Phänomene das Verständnis wesentlich erleichtern können (vgl. das obige Beispiel der Adjektivflexion bei Nullartikel, Abb. 3.38). Eine grundsätzliche Ablehnung verbaler Regelerklärungen übersieht zudem, dass auch nichtverbale pädagogische Grammatikdarstellungen im Unterricht vom Lehrer verbal erläutert und paraphrasiert werden (→ 5.3.4).



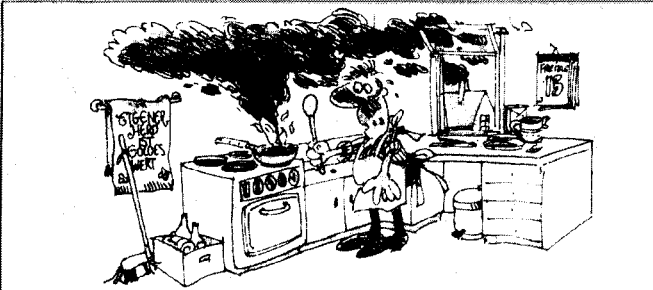
Obwohl in der Literatur der Wert *paradigmatischer Tabellen* bezweifelt wird, spielen solche Darstellungen in Lehrwerken noch immer eine wichtige Rolle. Paradigmen sind zwar übersichtlich und gut verständlich, weisen aber „eine zu große Distanz zum aktuellen Sprachgebrauch auf.“ (Parreren 1975: 122) Das Beispiel links zeigt das Problem: Sprache im Vollzug hat einen linear-syntagmatischen Verlauf (...der Mann ... er ...), während Paradigmen anders gerichtete Assoziationsketten aufbauen (*ich, du, er, sie ...*).

Sowohl bei metasprachlichen Regeln als auch bei Paradigmen stellt sich das Problem der *Terminologie*. Trotz der weithin akzeptierten Forderung, die Terminologie in pädagogischen Grammatiken auf das unbedingt Notwendige zu beschränken, entsprechen viele neuere DaF-Lehrwerke diesem Postulat nicht. Es ist vielmehr eine extensive Verwendung linguistischer Termini festzustellen, mit denen die Lernenden auch in der Muttersprache nur zum Teil vertraut sein dürften (z.B. die Terminologie der Valenzgrammatik: „Situativergänzung“, „Subsumptivergänzung“, „Qualitativergänzung“ u.ä.).

**Signalgrammatik**

Als „anwendungsfreundlich“ werden sprachnahe Darstellungen betrachtet, die eine geringe psychologische Distanz zur linearen sprachlichen Äußerung aufweisen, „processing rules, die den Schüler bei der Sprachproduktion leiten sollen“ (Hecht/ Green 1989: 586). Sprachnahe Darstellungen lassen sich verwenden „als konkrete Strukturmodelle, die durch die Wörter eines Satzes gefüllt werden können. Auf diese Art wird die Kluft zwischen Kognition und Handeln, zwischen dem Verstehen einer grammatischen Struktur und ihrem Gebrauch, verkleinert.“ (Parreren

1975: 125; vgl. auch Schneider 1978: 238ff.) Derartige Ansätze werden in einigen Lehrwerken z.B. im Bereich der Syntax realisiert; dabei bildet die pädagogisch-grammatische Darstellung selbst den Rahmen, innerhalb dessen geübt wird – z.B. Abb. 3.42. Die Übung schließt direkt an die Form der grammatischen Darstellung an. Es handelt sich hier um eine „Aktivität, die mit Einsicht in die zu bewältigenden Sprachstrukturen verbunden ist“ (Parreren 1975: 121) und die darauf abzielt, die Kluft zwischen Bewusstmachung und sprachlichem Handeln zu verringern.



Wie ist das wohl passiert? Der Mann fragt sich,

Sub. Int.	ENr/n		V <sub>2</sub>	V <sub>1</sub>
was	er	beim Braten falsch	gemacht	hat.
ob	er	sein Schnitzel noch	essen	kann.

Abb. 3.42: STUFEN 3: 93

Einen wichtigen Ansatz, „die Diskrepanz zwischen Wissen und Können zu überwinden“ (Zimmermann 1977: 130), stellt die von Zimmermann entwickelte *Signalgrammatik* dar. Signalgrammatische Regeln sind Anweisungen, die Elemente der sprachlichen Äußerung mit grammatischen Strukturen verbinden. Signalgrammatische Regeln haben die Form



In der syntagmatischen Kette ist ein Element X Signal für das Auftreten eines Elements oder einer Struktur Y (vgl. Zimmermann 1972, 1977: 123ff.). Lernpsychologisch zielen signalgrammatische Darstellungen darauf ab, beim Lerner eine enge assoziative Verbindung zwischen dem grammatischen Signal X und der Struktur Y herzustellen. Zimmermann gibt u.a. die folgenden englischen und französischen Beispiele (1972: 100f.; 1977: 123ff.):

SIGNAL	REAKTION	SIGNAL	REAKTION
now	he's   going talking sleeping	every week day very often	he   goes talks sleeps
if	went	il faut que	je prenne j'aille je mette
PLÖTZLICHER EINFALL	I'll   watch television go and see Henry		

Signalgrammatische Regeln haben das gemeinsame Vorkommen von sprachlichen Elementen zur Voraussetzung. Sie zielen auf den Aufbau kognitiver Schemata ab, die die lineare Abfolge sprachlicher Äußerungen abbilden und dadurch ihrem Anspruch nach eine psychologisch geringe Distanz zwischen Wissen und Können aufweisen. Für das Deutsche hat u.a. Strauss (1979: 40ff.) mit direktem Bezug auf die Signalgrammatik den folgenden Vorschlag gemacht:



Nach Zimmermann ist die Signalgrammatik „anschaulich, konkret, unkompliziert und einprägsam. Sie indiziert nur die wesentlichen, unbedingt notwendigen Komponenten der kognitiven Verhältnisse. Sie stellt unmittelbarer und eindringlicher dar als die ausführlich formulierte Regelgrammatik ... Der entscheidende Vorteil ist lernpsychologischer Natur: Das regelgrammatische Wissen befindet sich ... in einem Gedächtnisspurenensystem, das von dem Spurenschatz, der beim Sprechen abgerufen wird, getrennt ist. So kommt es, dass beim Sprechen an die Regel nicht gedacht wird, was dann zu fehlerhaften Äußerungen führen kann. Die *signal*grammatische Steuerungsinstanz hingegen ist ein sprachlicher oder gedanklicher oder situativer Auslöser, der im Sprechakt selbst präsent ist; hier kann eine Einflussnahme tatsächlich erfolgen. Das Wort 'yesterday' oder auch einfach der vorsprachliche Gedanke 'Vergangenes' wirkt beim Sprechen als Signal, das die (zumeist) gedankliche, vorsprachliche Reaktion 'Vergangenheitsform' hervorruft.“ (Zimmermann 1971: 65f.)

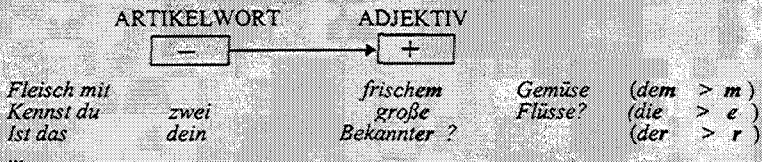


Signalgrammatische Darstellungen haben in DaF-Lehrbücher bislang kaum Eingang gefunden (auch wenn die Terminologie das in einigen Fällen suggeriert). Ein grammatisches Kapitel des Deutschen, das meist paradigmatisch dargestellt wird, obwohl es lineare Zusammenhänge aufweist, ist die Adjektivdeklinations. Die mögliche Eignung für eine signalgrammatische Darstellung beruht darauf, dass die Endung des Artikelworts als Signal für die Endung des Adjektivs fungiert (Abb. 3.43). Die Adjektivflexion lässt sich so nach Bedarf in Einzelregeln zerlegen, was eine kleinschrittige Progression ermöglicht (z.B. parallel zu kasuellen Verbergänzungen). Der Darstellung müssten sich parallel strukturierte Übungen anschließen, die diese kleinen kognitiven Schemata allmählich automatisieren und in Können überführen.

Abb. 3.43: Adjektivflexion signalgrammatisch

Die Signalendung (= die Endung des bestimmten Artikels) ist entweder am Artikelwort oder am Adjektiv!

1. Wenn die Signalendung nicht am Artikelwort (-) ist, dann ist sie am Adjektiv (+)



2. Wenn die Signalendung am Artikelwort ist (+), dann hat das Adjektiv die Endungen -e und -en

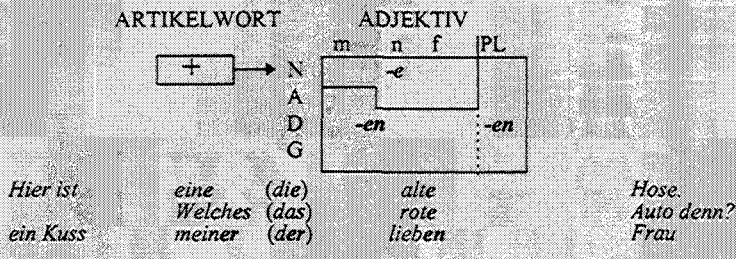


Abb. 3.44: Grundregeln der Adjektivflexion auf signalgrammatischer Basis

Die Darstellung der elementaren Adjektivdeklinations Abb. 3.44 kombiniert signalgrammatische Elemente mit einfachen verbalen Erläuterungen; sie stellt die Funktion der Artikelendung in der nominalen Gruppe dar (vgl. Storch 1991, 1992; „Mit Erfolg zum Zertifikat“: 8f.; eine ähnliche Darstellung, die auch die Funktion der Endung des bestimmten Artikels in der nominalen Gruppe aufzeigt, findet sich in „Die Suche 1“, Arbeitsbuch: 180).

Die syntagmatische Form der Darstellung und die Explikation der Beziehung zwischen den Endungen spiegeln die sprachlichen Gegebenheiten direkt wider; so gesehen ist das Modell (die grammatische Darstellung) dem Original (sprachliche Äußerung) strukturell ähnlich. Andererseits stellen die Generalisierungen „Signalendung“ sowie „Adjektivendungen“ ein stark kognitiv-abstraktes Element dar, das einer intensiven Automatisierung durch Üben bedarf. Dieses kognitive Element lässt sich dadurch verringern, dass die komplexe Regel (die mit wenigen Ausnahmen zu komplettieren wäre), nach und nach eingeführt und ergänzt wird (z.B. Einführung anhand der einzelnen kasuellen Ergänzungen wie in „Sprachkurs Deutsch“).

### 3.2.3 Grammatikübungen

Grammatikübungen wurden lange Zeit als die wichtigsten Übungen des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, und der Übungsteil manch traditioneller Lehrbücher beschränkte sich weitgehend auf reine Grammatikübungen. Älteren Lehrwerksgenerationen lag die Auffassung zugrunde, die angestrebte Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache werde sich gleichsam automatisch einstellen, wenn die Lernenden nur intensiv genug die Grammatik der fremden Sprache beherrschten – sei es bewusst durch Einsicht in die sprachlichen Regularitäten (kognitiviert: Grammatik-Übersetzungs-Methode), sei es unbewusst durch intensives Üben (automatisiert: audio-linguale Methode). Inzwischen geht man davon aus, dass Grammatikübungen allein nicht ausreichen, um die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu erreichen (→ 1, 5.3), und dass die Zielfertigkeit selbst intensiv geübt werden muss. Wie die neuere fachdidaktische Diskussion zeigt, kommt der Grammatik als Teilbereich der Zielfertigkeit jedoch ein wichtiger Stellenwert zu, und deshalb findet man auch in neueren DaF-Lehrwerken zahlreiche Übungen zu den verschiedenen grammatischen Phänomenen.

Die traditionellen Übungstypen werden heute noch verwendet, wenn auch oft in neuem Gewand. Während grammatische Strukturen früher in Form isolierter Einzelsätze geübt wurden, weisen die Übungen in neueren Lehrwerken meist einen situativen oder thematischen Zusammenhalt auf; oft wird im Textzusammenhang und nicht im Rahmen isolierter Einzelsätze geübt (→ 5.4). Bei den folgenden Beispielen stelle ich zum Teil Übungen aus einem älteren und aus einem neueren Lehrwerk gegenüber.

**Lückenübungen:** In Übungssätzen/-texten müssen „grammatische Lücken“ ausgefüllt werden, z.B. Verbformen, Adjektivendungen, Präpositionen usw.

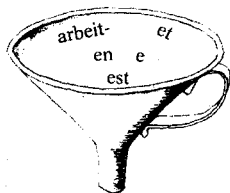
<p>a)</p> <p><b>Ergänzen Sie die Verben <i>haben, sein</i> oder <i>werden</i>!</b></p> <p>1. Wir ____ hungrig. – 2. Der Mann ____ kein Geld.          – 3. Die Schule ____ in Köln. – 4. Der Junge will          Arzt ____ – 5. Der Arzt ____ nicht zu Haus. –          6. Der Autofahrer ____ leicht verletzt. – 7. Beim          Sonnenbaden ____ man braun. – 8. Bei dieser schweren          Arbeit ____ ich müde. – 9. Mein Freund ____ ein          schönes Auto. – ...</p>	<p>b)</p>  <p><input type="radio"/> <u>Arbeits</u> du hier bei Siemens?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja, ich ____ hier.</p> <p><input type="radio"/> Und Klaus ____ auch hier?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja, wir ____ hier zusammen.</p>
---	--

Abb. 3.45: a) SCH/GR 2: 66; b) THEMEN 1 AB: 15

Lückenübungen eignen sich besonders für morphologische (aber auch lexikalische) Lerngegenstände. Es handelt sich um kognitive Übungen, bei denen explizite Grammatikkenntnisse der

Lernenden aktiviert werden; Nachdenken, Überlegen, Nachschlagen sind typische Aktivitäten während der Durchführung. Durch Lückenübungen lässt sich überprüfen, ob die Lernenden grammatische Regularitäten durchschauen; dabei wird vor allem die Fähigkeit geübt, in kognitiv dominierten Lernsituationen das grammatische Phänomen formrichtig anzuwenden.

Bei **Formationsübungen** (Konstruktionsübungen) müssen aus sprachlichen Einzelementen (Wörtern, Syntagmen) größere sprachliche Einheiten, meist Sätze, gebildet werden (Abb. 3.46).

a) **Bilden Sie Sätze im Perfekt!**

1. helfen, d- Kinder, d- Lehrer; 2. schreiben, ich, ein Brief, meine Schwester; 3. geben, Karl, d- Heft, sein Freund; 4. abfahren, d- Zug, um 5.15 Uhr; 5. anbieten, Herr Braun, eine Zigarette; 6. beginnen, d- Unterricht, um 9.30 Uhr; 7. finden, du, Geld, auf d- Straße; 8. halten, d- Zug, in Bonn, 3 Minuten; ...

b) **Unordnung**

Abb. 3.46: a) SCH/GR 1: 45; b) SPR.BR. 1: 32

Diese stark kognitiven Übungen eignen sich für einfachere syntaktische Phänomene (in a zusätzlich mit morphologischen Lücken). Geübt wird dabei die Fähigkeit, bewusst korrekte sprachliche Einheiten zu konstruieren.

Kognitive Übungen wie die bislang dargestellten sind dadurch charakterisiert, „dass sie dem Schüler ein abstraktes Verständnis darüber abverlangen, wie das grammatische System funktioniert.“ (Rivers 1978: 224) Eine interessante Form des kognitiven Übens stellen „operatorische Übungen“ dar (Zimmermann/Wißner-Kurzawa 1985: 32f.), bei denen die Lernenden ihren sprachlichen Reaktionen eine metasprachliche Begründung hinzufügen, z.B.:

L: Es ist März. Peter plant seinen Urlaub. Der Schwarzwald gefällt ihm besonders gut.

S: Er will in den Schwarzwald fahren.

Man fragt *wohin?*, also hat *in* einen Akkusativ.

**Umformungsübungen** (Transformationsübungen): In den Übungssätzen muss eine Ausgangsstruktur in eine Zielstruktur umgeformt werden. Klassisches Beispiel ist die Umformung von Aktiv- in Passivsätze oder bei weiter Fortgeschrittenen die Umformung von erweiterten Partizipialattributen (Linksattributen) in Relativsätze (Rechtsattribute) bzw. umgekehrt (Abb. 3.47).

a) Beispiel: *Er schreibt einen Brief. (Was geschieht mit dem Brief?) Der Brief wird geschrieben.*

1. Peter kauft einen Anzug. 2. Der Briefträger bringt einen Brief. 3. Die Angestellte des Reisebüros bot dem Herrn mehrere Reisen an. 4. Das Reisebüro hat die Fahrkarten bestellt. 5. Es hat auch die Ausflüge organisiert. 6. Fritz hat das Zimmer bezahlt. 7. Man hat den Dieb beobachtet. 8. Man hat mir meinen Wagen gestohlen. 9. Man hat mir nicht geantwortet. 10. ...

b) **Partizipialattribut und Relativsatz.**

Das „Partizipialattribut“, das Sie in den folgenden Sätzen finden, entspricht einem Relativsatz und kommt besonders häufig in der geschriebenen Sprache vor. Sie müssen es zunächst hauptsächlich lesen und verstehen können. Prüfen Sie sich selbst, indem Sie die unterstrichenen Teile des Satzes in einen Relativsatz mit *werden-* oder *sein-*Passiv umwandeln.

Beispiel: *Wir legen den Fisch in den auf 250 Grad vorgeheizten Backofen.*

*Wir legen den Fisch in den Backofen, der auf 250 Grad vorgeheizt ist.*

1. Bewährt hat sich das nach Bircher-Benner benannte Bircher-Müsli.
2. Dr. Fritz empfiehlt Vollkornbrot mit Butter und einer nicht mit Konservierungsmittel behandelten Marmelade.
3. Das dann servierte Essen muss Auge und Geruchsinn gleichermaßen erfreuen.
4. Der schön gedeckte Tisch im behaglich hergerichteten Essraum gehört ebenfalls zur Kochkunst.
5. ...

Abb. 3.47: a) SCH/GR G: 138; b) WEGE (neu) AB: 146

Bei diesen Übungen werden syntaktische Strukturen umgeformt, im vorliegenden Fall auf eine stark kognitiv-bewusste Art; aufgrund des Wiederholungseffekts tragen diese Übungen auch zur Automatisierung der jeweiligen Strukturen bei. Ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Übungen besteht darin, dass Übung b einen thematischen Zusammenhang (Lektionsthema) aufweist und in der Anweisung sowohl Angaben zur Verwendung (geschriebene Sprache) als auch zum Lernziel (Verstehen der Struktur beim Lesen) gemacht werden.

**Erweiterungsübungen:** Es wird ein Ausgangssatz erweitert, der dadurch in seiner Struktur komplexer wird. Ein typisches Beispiel ist die Eingliederung eines Nebensatzes in einen übergeordneten Hauptsatz (Abb. 3.48). Es handelt sich hierbei um eine Automatisierungsübung; der Lernende soll sich durch die Wiederholung allmählich an die Strukturen gewöhnen, sodass er sie mit der Zeit, ohne viel nachzudenken, automatisch äußern kann.

Es klingelte an der Tür. Eva war noch nicht fertig.  
 Als es an der Tür klingelte, war Eva noch nicht fertig.

- a. Es klingelte an der Tür. Eva war noch nicht fertig. b. Der Dirigent hob den Stab. Herr Kreuzer sah sich um. c. Die Sinfonie war vorbei. Herr Kreuzer ging zum Ausgang. d. Die Besprechung war vorbei. Manfred räumte das Konferenzzimmer auf.

Abb. 3.48: DT. 2000 I: 136


Wann	gingen Sie	gestern	in ... Fabrik?	Ich	ging um ...	in ...
	kamen	heute	aus ... Büro?		kam	aus ...
			zu ... Essen?			zu ...
			von ... Schule?			von ...
			nach Haus?			nach ...

Abb. 3.49: DAF (neu) 1A: 118

aus den Vorgaben sinnvolle Kombinationen auswählen und diese gegebenenfalls ergänzen (wie in 3.49), wobei im zweiten Fall (Abb. 3.50) wesentlich komplexere morphosyntaktische und lexikalische Entscheidungen zu treffen sind.


Zu den „klassischen“ Übungen gehört die **Substitutionstafel** (Satzschalttafel), bei der die syntaktische Struktur weitgehend vorgegeben ist (Abb. 3.49, 3.50). Die Lernenden müssen hier

**3. Was gefällt Ihnen an den folgenden Personen? Was gefällt Ihnen nicht?**



Also, ich habe eine Kollegin, die versucht immer, mich zu ärgern.

Mein Bruder ist eigentlich ganz nett, aber er hat nie Lust, mir zu helfen.



Mein Meine	Kollege Kollegin Chef(in) Nachbar(in) Freund(in) Schwester Bruder	vergißt versucht ...	immer, meistens, oft, manchmal ...	mir mich sich sich mit mir mit mir essen / tanzen eine Pause über Politik die Wohnung ...	zu helfen / zu reden / zu ärgern / zu entschuldigen / zu unterhalten / anzurufen / zu gehen / einzuladen / zu flirten / zu machen / zu kritisieren / ...  aufzuräumen. ...
		hat hilft mir	selten nie ...	Lust, Zeit, nie, seitens, ...	

Abb. 3.50: THEMEN 2: 61

Beide Übungen zielen auf die Automatisierung bestimmter Satzstrukturen; die zweite Übung weist durch den inhaltlichen Zusammenhang („Was gefällt Ihnen an den folgenden Personen? Was gefällt Ihnen nicht?“) eine kommunikative Ausrichtung auf, während die erste (Abb. 3.49) eine reine Grammatikübung ist, was schon die Überschrift ausdrückt („Bilden Sie Fragen und Antworten“). Substitutionsstafeln sind meistens keine rein formalen Übungen (wie z.B. Übung Abb. 3.52a), da semantisch sinnvolle Aussagen gebildet werden müssen.

Bei **Ersetzungs-** oder **Substitutionsübungen** werden ein oder mehrere Elemente innerhalb eines Strukturmusters variiert (Abb. 3.51; das englische Beispiel aus Brooks 1973: 150; S – Stimulus, R – Reaktion). Nach Rohrer (1978: 64) sind Substitutionsübungen „für alle sprachlichen Elemente, die auf nicht-kognitive Weise zwecks Reproduktion gelernt werden müssen, in gedächtnispsychologischer Sicht eine hervorragende Speichertechnik“.

S: <i>Wir haben eine Zeitung gelesen.</i>	S: <i>She dropped her glove.</i>	Stimulus, R – Reaktion).
R: <i>Wir haben eine Zeitung gelesen.</i>	R: <i>She dropped her glove.</i>	Nach Rohrer (1978: 64) sind Substitutionsübungen
S: <i>Roman</i>	S: <i>watch</i>	„für alle sprachlichen Elemente, die auf nicht-
R: <i>Wir haben einen Roman gelesen.</i>	R: <i>She dropped her watch.</i>	kognitive Weise zwecks Reproduktion gelernt werden müssen,
S: <i>kaufen</i>	S: <i>he</i>	in gedächtnispsychologischer
R: <i>Wir haben einen Roman gekauft.</i>	R: <i>He dropped his watch.</i>	Sicht eine hervorragende Speichertechnik“.
S: <i>Julia</i>	S: <i>lost</i>	
R: <i>Julia hat einen Roman gekauft.</i>	R: <i>He lost his watch.</i>	
S: ...	S: <i>they</i>	
	R: <i>They lost their watches.</i>	
	S: ...	

Abb. 3.51: Substitutionsübungen

Formbezogene Übungen, die darauf abzielen, Strukturen zu automatisieren, werden im Anschluss an die Terminologie der audio-lingualen Methode *pattern drills* (auch: Strukturübungen) genannt; dabei soll durch Wiederholung ein bestimmtes Strukturmuster (*pattern*) automatisiert werden (→ 7.2). *Pattern drills* können unterschiedliche formale Veränderungen aufweisen, z.B. Erweiterungen wie Abb. 3.47, Substitutionen wie 3.51 oder Umformungen wie 3.52a.

<b>a)</b>	<b>b)</b>
<b>Bitte antworten Sie <i>Ich weiß nicht, ...</i>:</b>	<b>Suchen und finden</b>
<i>Wann kommt er? Ich weiß nicht, wann ...</i>	<i>Wo ist denn die Wurst? – In der Küche natürlich!</i>
<i>Wohin geht er? Ich weiß nicht, ...</i>	
<i>Was macht sie? Ich weiß nicht, ...</i>	<i>Wo ist denn die Zahnpasta? ...</i>
<i>Warum schreibt sie nicht? Ich weiß nicht, ...</i>	<i>Wo ist denn der Wein?</i>
<i>Wie lange bleibt er? Ich weiß nicht, ...</i>	<i>Wo ist denn mein Pyjama?</i>
<i>Was hat er gesagt? Ich weiß nicht, ...</i>	<i>Wo ist denn mein Abendkleid?</i>
<i>Wo bleiben sie denn? Ich weiß nicht, ...</i>	<i>Wo ist denn die Gartenbank?</i>

Abb. 3.52: a) DAF (neu) 1A: 118; b) SPRK.DT. (neu) 2: 71

Strukturübungen haben oft die Form eines minimalen Dialogmusters, wodurch ein Zusammenhang mit dem dialogischen Sprechen hergestellt wird – z.B. die Übungen Abb. 3.48, 3.50 oder 3.52b. In der Übung Abb. 3.52b spielt auch der Bedeutungsaspekt eine wichtige Rolle, da der Lernende selbst eine zum Stimulus semantisch passende Reaktion finden muss (→ 5.4).

<b>a) a)</b> <i>Ich kann meinen Hut nicht finden. Liegt er hier?</i>	<i>Hier ist keiner./Hier liegt einer, aber das ist meiner. Ihrer/deiner liegt dort.</i>
<b>b)</b> <i>Ich kann meine Handschuhe nicht finden. Liegen sie hier?</i>	<i>Hier sind keine./Hier liegen welche, aber das sind meine. Ihre/deine liegen dort.</i>
Und jetzt Sie bitte: <i>Regenschirm, Jacke, Kleid, Hemden ...</i>	
<b>b) Ja, nein, doch?</b>	
1. <i>Haben Sie eine Fahrkarte?</i> 4	_____ hier bitte
2. <i>Haben Sie eine Fahrkarte?</i> 6	_____ noch nicht.
3. <i>Hast du keine Fahrkarte?</i> 6	_____ wo gibt es die?
4. <i>Hast du keine Fahrkarte?</i> 4	_____ natürlich.
5. <i>Hat der Zug keine 2. Klasse?</i> 4	_____ da vorn.
6. <i>Hat der Zug eine 2. Klasse?</i> 4	_____ gleich hier.
7. <i>Hat der Zug eine 2. Klasse?</i> 6	_____ dieser nicht.
8. <i>Hat der Zug keine 2. Klasse?</i> 6	_____ das ist ein TEE-Zug.

Abb. 3.53: a) SPR.BR. 1: 95; b) STUFEN 1: 91

Morphosyntaktische Strukturen werden in neueren DaF-Lehrwerken meist nicht isoliert eingeübt; die meisten Übungen sind kontextualisiert, und es besteht ein enger thematischer Zusammenhang zu einem Lektionstext bzw. -thema (Abb. 3.53). Durch die situative oder thematische Einbettung gehen auch inhaltliche und pragmatische Aspekte in das Übungsgeschehen mit ein,

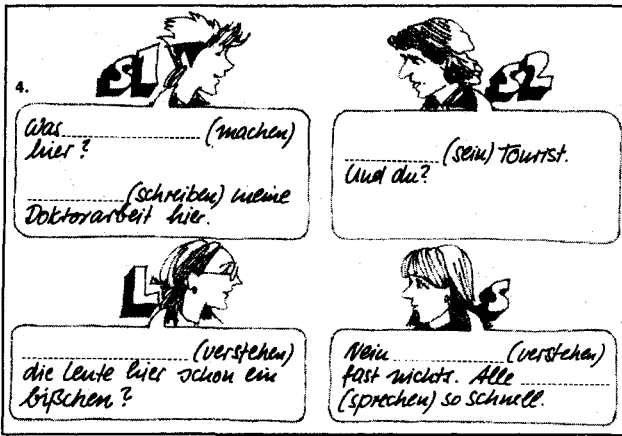


Abb. 3.54: STUFEN 1: 33

sodass die Funktion des grammatischen Übungsgegenstands in der Kommunikation erkennbar ist. Dadurch wird die Mittlerfertigkeit „Grammatik“ an die Zielfertigkeit „Kommunikation in der Fremdsprache“ angebunden (→ 5.4) und die Verwendung der Grammatik in der Kommunikation direkt vorbereitet. So auch in Übung Abb. 3.54 (Grammatik „Präsens“), wo die Funktion der Personalformen des Verbs grammatisch eingeübt und das grammatische Phänomen direkt in die Fertigkeit „Sprechen“ überführt wird.

### 3.3 Wortbildung

Wortbildung spielt im Wortschatz des Deutschen eine äußerst wichtige Rolle, und die Bildung neuer Wörter aus existierenden sprachlichen Elementen stellt einen der produktivsten und kreativsten Prozesse in der deutschen Sprache dar. In der didaktischen Literatur wird Wortbildung auch unter dem Thema „potenzieller Wortschatz“ behandelt – potenziell, weil die Kenntnis der Wortbildungskonstituenten das Verstehen oder Bilden eines neuen (eben „potenziellen“) Wortes erlaubt, das den Regularitäten der deutschen Wortbildung entspricht: Wer *Keller* und *Treppe* kennt, tut sich mit dem Wort *Kellertreppe* nicht mehr schwer.

In „Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ (313ff.) wird der Wortbildung neben den syntaktischen Strukturen und dem Wortschatz ein wichtiger Platz eingeräumt. Die Wortbildungsliste umfasst wichtige Wortbildungstypen der deutschen Nomen (N), Verben (V), Adjektive (ADJ) und anderer Wortarten, z.B. (ADV – Adverb, P – Präposition):

#### KOMPOSITA

N+N	<i>Benzinpreis, Gehaltskonto ...</i>
ADJ+N	<i>Kurzarbeit, Rotwein ...</i>
V+N	<i>Bratwurst, Liegestuhl ...</i>
ADV+N	<i>Innentasche, Rückwärtsgang ...</i>
P+N	<i>Nebenraum, Gegenwind ...</i>

#### ABLEITUNGEN

V-ung	<i>Abmeldung, Warnung, Heizung ...</i>
V-er	<i>Vermieter, Anfänger, Läufer ...</i>
N-in	<i>Chefin, Ärztin ...</i>
N-chen	<i>Häuschen, Hemdchen, Höschen ..</i>

un-	<i>unähnlich</i>	voll-	<i>vollautomatisch</i>	-frei	<i>angstfrei</i>	-reich	<i>fischreich</i>
über-	<i>überdeutlich</i>	teil-	<i>teilmöbliert</i>	-voll	<i>hoffnungsvoll</i>	-los	<i>arbeitslos</i>
aller-	<i>allerwichtigste</i>	-lich	<i>beruflich</i>	-bar	<i>unbezahlabar</i>	-wert	<i>liebenswert</i>
halb-	<i>halbautomatisch</i>	-ig	<i>einstündig</i>	-arm	<i>alkoholarm</i>		

Auch im Wortschatz von DaF-Lehrwerken spielen Wortbildungen von Anfang an eine wichtige Rolle. So kommen in Lektion 1 des Lehrwerks „Sprachbrücke“ u.a. die folgenden Wörter vor (PF – Präfix, SF – Suffix):

N von V:	<i>Anmeldung, Anrede, Anfänger, Übung</i>
N + N:	<i>Grammatiklehrerin, Sprachinstitut, Konversationskurs, Familienname, Sprachlabor, Entscheidungsfrage, Wörterbuch</i>
PF + V:	<i>Wiederssehen</i>
V von N:	<i>buchstabieren, telefonieren, unterrichten</i>
SF -er:	<i>Techniker,</i>
SF -in:	<i>Lehrerin, Sekretärin, Dozentin, Technikerin, Ärztin, Verkäuferin</i>

Die folgenden Wörter gehören zum „potenziellen Wortschatz“ von Lektion 1, d.h. lassen sich aus den vorkommenden Wörtern bilden:

- V: anfangen, anmelden, anreden, dozieren, fragen, entscheiden, kaufen, lehren, melden, reden, sehen, sprechen, üben, verkaufen, wiedersehen
- N: Buchstabe, Kauf, Technik, Telefon, Unterricht, Verkauf, Hörer, Leiter, Leser, Raucher, Sprecher ...; Benutzung, Entschuldigung, Erklärung, Leitung, Schreibung, Vorstellung, Wiederholung ..
- N + N: Anfängerkurs, Anfängerunterricht, Biologiebuch, Biologiestudent, Deutschbuch, Deutschkurs, Institutsdirektor, Institutssekretärin, Sprachkurs, Sprachlaborleiterin, Technikkurs, Telefonbuch, Telefonauskunft ...
- V + N: Hörübung, Lerntechnik, Lesebuch, Schreibheft, Schreibübung, Spieltisch, Sprechübung ...

Die Beispiele zeigen, dass das Wortbildungspotenzial des Wortschatzes von der ersten Lektion eines Deutschkurses an sehr groß ist – und somit auch die Möglichkeit, ab der ersten Unterrichtsstunde Wortbildung zu betreiben. Obwohl dieser Bereich der Sprache eine wichtige Möglichkeit darstellt, den Wortschatz und somit das Ausdrucksvermögen der Lernenden auf eine sehr ökonomische Art zu erweitern, werden die damit verbundenen Möglichkeiten in den meisten DaF-Lehrwerken nicht ausgeschöpft.

### 3.3.1 Grundlagen

Ich führe zunächst einige Grundbegriffe ein, deren Kenntnis für den Umgang mit Wortbildung im Unterricht nützlich ist.

Eine Wortbildung ist ein „Morphemgefüge“ (Erben 1983: 24), d.h. ein morphologisch komplexes Wort, z.B.: *be-schreib(en)*, *sinn-lich*, *sinn-los*, *Wort-bild-ung*, *Augen-blick*, *be-sitz(en)*, *Jung-geselle*, *Universität(s)-verwalt-ung(s)-leit-er-in*. Die Wortbildungslehre analysiert die Wortbildungen der deutschen Sprache und versucht, Einsichten in die Regularitäten für die Neubildung von Wörtern zu gewinnen. Es lassen sich morphologische, syntaktische und semantische Regularitäten unterscheiden (Erben 1983: 35ff.), z.B. *Holz-hütte*:

MORPHOLOGISCH	SYNTAKTISCH	SEMANTISCH
NOMEN+NOMEN	ATTRIBUTIV: – <i>Hütte aus Holz</i> – <i>Hütte für Holz</i>	MATERIAL ZWECK

Eine rein morphologische Klassifizierung kann nicht zwischen motivierten und unmotivierten Wortbildungen unterscheiden. *Junggeselle* und *Rotwein* z.B. haben die morphologische Struktur „ADJ+N“, aber nur *Rotwein* ist motiviert, d.h. lässt sich semantisch auf seine Konstituenten *rot* und *Wein* zurückführen

Die Unterscheidung zwischen motivierten (*Italienreise*, *verfaulen*, *arbeitslos*) und nicht motivierten Wortbildungen (*Augenblick*, *Junggeselle*, *freundlich*) ist äußerst wichtig, weil nur motivierte Wortbildungen Muster bilden und produktiv sind. Viele motivierte Wortbildungen verlieren mit der Zeit ihre Motivation (z.B. *Jungfrau*, das ursprünglich ‘junges adeliges Fräulein’ bedeutete – Fleischer 1982; Polenz 1973).

Zwischen den Konstituenten von Wortbildungen bestehen bestimmte Beziehungen (s.o. *Holz-hütte*). Einer morphologischen Struktur können verschiedene wortbildungsinterne syntaktische Strukturen entsprechen, z.B.:

V+N	– <i>Animierdame</i> : ‘Dame, die <small>NOMINATIV</small> jdn. animiert’ (auch: <i>Hängebrücke</i> , <i>Tanzgruppe</i> ...)
	– <i>Leihwagen</i> : ‘Wagen, den <small>AKKUSATIV</small> man jdm. leiht’ (auch: <i>Kaugummi</i> , <i>Schlagsahne</i> ...)
	– <i>Badewanne</i> : ‘Wanne, in der <small>PRÄPOSITIONAL</small> man badet’ (auch: <i>Waschtag</i> , <i>Bohrmaschine</i> ...)

Ebenso kann ein morphologisch und syntaktisch gleiches Muster unterschiedliche semantische Strukturen beinhalten, z.B.:

– morphologisch:	VERB+NOMEN		
– syntaktisch:	NOMEN	RELATIVPRON	PRÄPOSITIONAL ... VERB
– semantisch:	<i>Badewanne</i>	LOKAL	– <i>in</i> (‘Wanne, in der man badet’)
	<i>Fahrweg</i>	LOKAL	– <i>auf</i> (‘Weg, auf dem man fährt’)
	<i>Wanderziel</i>	DIREKTIONAL	– <i>zu</i> (‘Ziel, zu dem man wandert’)
	<i>Waschtag</i>	TEMPORAL	– <i>an</i> (‘Tag, an dem man wäscht’)
	<i>Bohrmaschine</i>	INSTRUMENTAL	– <i>mit</i> (‘Maschine, mit der man bohrt’)

Wortbildungen, die nach denselben sprachlichen Regularitäten gebildet sind, bilden ein Wortbildungsmuster. Hier spielen morphologische, syntaktische und semantische Aspekte zusammen – z.B.: *trinkbar, essbar* ...

– morphologisch: VERB+SUFFIX *-bar*

– syntaktisch: das Verb ist transitiv und passivfähig, Subjektbezug bei passivischer Paraphrase ('etwas kann getrunken werden')

– semantisch: 'KÖNNEN'

Durch den Prozess der Wortbildung verändert sich der syntaktische oder semantische Status eines Wortes, z.B. Wortartenwechsel: *laufen* > *Läufer*, *schön* > *verschönern*; Valenzveränderung: *schenken*+DAT+AKK > *verschenken*+AKK+an, *warten auf* > *erwarten*+AKK; Wechsel der Wortart, verbunden mit Valenzveränderung: *besuchen*+AKK > *Besuch bei*, *begegnen*+DAT > *Begegnung mit*; semantisch: *nehmen* > *entnehmen* ('aus'), *geschickt* > *ungeschickt* (antonymisch), *steigen* > *besteigen* ('auf').

Wortbildung spielt auch für die Textstruktur eine wichtige Rolle, denn oft werden semantische Zusammenhänge innerhalb von Texten durch Wortbildungsbeziehungen hergestellt, z.B.:

... *Manche glauben, in Allensbach eine Idylle gefunden zu haben, weil die Ruhe und die harmonische Ausgeglichenheit der Landschaft sie selbst ruhig und ausgeglichen werden lässt ...*  
(Das freundliche Allensbach, Verkehrsamt Allensbach)

*Seit es Menschen auf der Erde gibt, sind sie gezwungen, die Natur zu verändern, um ihr Leben zu erhalten. Unter günstigen geographischen und klimatischen Bedingungen bleiben diese Veränderungen gering ...*  
(Iring Fetscher, zit. nach „Arbeit mit Texten“: 86)

Unter Sprachlehr- und -lernaspekten ist Wortbildung ein schwieriger Bereich, da es viele Irregularitäten und Polyfunktionalitäten gibt. Nicht-Muttersprachler können nur schwer zwischen motivierten und teil- bzw. unmotivierten Wortbildungen unterscheiden. Selbst im Kontext dürfte oft nicht zu erkennen sein, dass die Bedeutung von *Jungfrau* und *besitzen*, anders als bei *Rotwein* und *besteigen*, nicht auf die Basiskonstituenten zurückgeführt werden kann. Aber auch motivierte Wortbildungen haben eigene Bedeutungsnuancen, z.B. *Raucher* hat oft den Aspekt 'gewohnheitsmäßig'; und nicht jede große Stadt ist auch eine Großstadt.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass Wortbildungsmittel in sehr verschiedenen Funktionen vorkommen können, z.B. *ver-*:

– 'WERDEN' deadjektivisch: *verfaulen, s. verjüngen, s. vergrößern* ...  
– 'MACHEN' deadjektivisch: *veranschaulichen, verstärken* ...  
– 'WERDEN' denominal: *vernarben, verdampfen* ...  
– 'WERDEN/LOKAL' denominal: *verschimmeln, vereisen* ...  
– 'UNZUGÄNGLICH MACHEN/HANDLUNG' deverbale: *verschrauben, verschließen* ...  
– 'UNZUGÄNGLICH MACHEN/MITTEL' denominal: *vergittern, verkorken* ...  
– 'UMKOMMEN' denominal: *verhungern, vergiften* ...  
– 'AUFHÖREN' deverbale: *verblühen, verhallen* ...  
– 'WEG' deverbale: *verrutschen, verdrängen* ...  
– 'FALSCH' deverbale: *s. verhören, s. erzählen* ...  
– 'VERBRAUCHEN' deverbale: *vertelefonieren, versaufen* ...  
– 'ZEIT VERTUN' deverbale: *verträumen, verschlafen* ...

Umgekehrt können verschiedene Präfixe und Suffixe in derselben Funktion vorkommen, z.B. bei den kausativen (verursachend) deadjektivischen Verben zu ADJ *machen*: *leer-en, be-frei-en, er-möglich-en, ver-anschaulich-en, zer-kleiner-n, blond-ier-en, steril-isier-en*. Obwohl nur wenige Regularitäten für die Verteilung der verschiedenen Affixe erkennbar sind (z.B. *-isieren* bei Fremdwörtern), ist sie doch nicht willkürlich, vgl. \**vermöglichen*, \**beleeren*, \**erfesten*, \**kleinigen* (\* – nicht korrekt). Hier liegt eine Mischung aus regelhaften und nicht regelhaften (idiosynkratischen) Erscheinungen vor:

- regelhaft: Wortklassenwechsel ADJEKTIV > VERB mit Akkusativergänzung; Bedeutung 'ADJEKTIV machen'
- nicht regelhaft: Verteilung der Wortbildungsaffixe (mit wenigen systematischen Fällen)

Das Regelhafte kann gelernt und geübt werden; für das Irreguläre müssen die Lernenden im produktiven Bereich nach und nach ein Sprachgefühl entwickeln ('*vermöglichen*' klingt merkwürdig, '*befreien*' habe ich vielleicht schon einmal gehört.).

Probleme bereiten einem DaF-Lernenden auch die zahlreichen Systemlücken; wie soll er z.B. wissen, dass von *treu*, *echt*, *böse* keine Verben der Zustandsveränderung abgeleitet werden können, weder *\*vertreuen* ('*treu* werden') noch *\*echtigen* ('*echt* machen'); oder dass es neben *Läufer*, *Raucher*, *Fahrer* nicht *\*Kocher* oder *\*Bauer* als Agens-Nominalisierungen von *kochen* bzw. *bauen* gibt? Unregelmäßigkeiten bestehen weiterhin beim Umlaut, denn trotz gleicher Ablautreihe der Basisverben werden Nomen oft unterschiedlich gebildet:

*a – ä – ie – a*: *Bläser*, *Empfänger*    aber: *Anhalter*, *Berater*

*a – ä – u – a*: *Bäcker*, *Träger*    aber: *Fahrer*, *Tiefelader*

Auch bei den Fugenelementen gibt es Unregelmäßigkeiten, z.B.: *Landhaus* – *Landsmann* – *Landesfarben* – *Länderspiel*, *Eigelb* – *Eierschale*.

### 3.3.2 Didaktische Folgerungen

Aufgrund der genannten Schwierigkeiten sollten die Lernziele im Bereich der Wortbildung nicht zu hoch angesetzt werden.

- Der Bereich der Wortbildung sollte von Anfang an systematisch in den Unterricht einbezogen werden, wobei die Lernziele bei Anfängern vor allem im rezeptiven und reproduktiven Bereich liegen. Die Lernenden sollen Wortbildungen verstehen und bei leichten, stark besetzten Mustern ein Gefühl für mögliche Analogiebildungen entwickeln.
- Wortbildungen aus stark besetzten und wichtigen Mustern sollten in den Lehrmaterialien oft vorkommen (in Texten, Übungen usw.), sodass die Lernenden ein Gefühl für das Phänomen Wortbildung und für „mögliche Wörter“ des Deutschen gewinnen.
- Bereits eingeführte Wörter sollten in Übungen und Texten als Konstituenten von Wortbildungen vorkommen und dadurch implizit wiederholt werden. Das dient neben der Wiederholung auch der Erweiterung des Wortschatzes und sensibilisiert für das Phänomen Wortbildung.
- In Wortbildungsübungen sollten sehr produktive und stark besetzte Muster geübt werden. Die meisten der Wortbildungen, die der Muttersprachler oft als Fertigwort abrufft und nicht mehr neu bildet, sind für den Fremdsprachenlerner neu. D.h. das Wortbildungspotenzial ist für den Fremdsprachenlerner wesentlich höher als für den Muttersprachler. Bei produktiven (synthetischen - s.u.) Übungen muss das Problem der Irregularitäten berücksichtigt werden.
- Didaktisch lassen sich u.a. die folgenden zwei Aspekte unterscheiden: der reihenbildende regelhafte Aspekt, der in synthetischen und analytischen Reihenübungen anhand von motivierten Wortbildungen geübt werden kann (→ 3.3.3); der rezeptive Aspekt beim Textverstehen, wo auch Teilmotivation eine Verstehenshilfe für im Kontext eingebundene Wortbildungen darstellen kann (→ 3.3.4).
- Aufgrund des syntaktischen, semantischen und textuellen Potenzials von Wortbildungen sollte dieser wichtige Bereich der Sprache in engem Zusammenhang mit anderen Lerngegenständen des Unterrichts behandelt und geübt werden.

### 3.3.3 Wortbildungsübungen

#### 3.3.3.1 Explikative Übungen

Bei der Wortbildung kann zwischen explikativen Übungen und isolierten Wortübungen unterschieden werden. Explikative Übungen beruhen auf der Beziehung zu einem Paraphrasenausdruck, wodurch der Zusammenhang mit den Wortbildungskonstituenten erkennbar wird. Die Wortbildung ist das Explikandum, ein Paraphrasenausdruck o.ä., der die Konstituente(n) des komplexen Wortes enthält, ist das Explikat.

<b>Explikandum:</b>	<i>Kellertreppe</i>	<i>eiskalt</i>	<i>verfaulen</i>
<b>Explikat:</b>	<i>Treppe, die in den Keller führt</i>	<i>kalt wie Eis</i>	<i>faul werden</i>

Es lassen sich analytische und synthetische explikative Übungen unterscheiden. In Form von explikativen Übungen können viele Wortbildungsmuster geübt werden; die Übungen selbst können eine sehr unterschiedliche Form haben, z.B. die Form von nicht kontextualisierten Paraphrasenübungen (Abb. 3.55; → 3.2.3 „Transformationsübungen“).

	STIMULUS	→	LERNERREAKTION
ANALYTISCH	... <i>trinkbar</i> ...	→	... <i>kann... trinken</i> ...
	... <i>Italienfahrt</i> ...	→	... <i>Fahrt nach Italien</i> ...
SYNTHETISCH	... <i>kann ... trinken</i> ...	→	... <i>trinkbar</i> ...
	... <i>Fahrt nach Italien</i> ...	→	... <i>Italienfahrt</i> ...

1 Ehepaar Weber hat keine Kinder. > Es ist kinderlos. Frau Weber hat seit einem Jahr keine Arbeit. > Sie ...	ebenso:	<i>arbeitslos, erfolglos, planlos, gedankenlos, sinnlos</i> ...
2 Mein Kleiner hat immer Hunger! > Er ist immer hungrig. Er hat meist auch viel Durst! > Er ...	ebenso:	<i>durstig, kräftig, mutig, eilig, bärtig, rothaarig</i> ...
3 ein Fenster vergittern > ein Fenster mit einem Gitter sichern einen Brief versiegeln > einen ...	ebenso:	<i>versiegeln, verriegeln, vermauern, verstopfen</i> ...

Abb. 3.55: Beispiele für explikative Wortbildungsübungen

Die Übungen 1 und 2 ließen sich schon bei Anfängern einsetzen, denn es handelt sich um geläufige Adjektive, die sich leicht bilden lassen. Bei Übung 3 (für Fortgeschrittene) werden die Lerner nicht nur für eine bestimmte Wortbildungsstruktur sensibilisiert, sondern das Bilden von Paraphrasen dient auch der Förderung des Ausdrucks. Eine explikative Transformationsübung ist auch Übung Abb. 3.56, wo Nominalisierungen auf einen verbalen Ausdruck zurückgeführt werden; die Übung weist durch den Bezug auf einen Lehrbuchtext einen inhaltlichen Zusammenhang auf.

Formen Sie bitte die folgenden nominalen Ausdrücke in verbale Ausdrücke um!

<i>Sie fordern ...</i>	<i>Die Politiker sollen ...</i>
<i>den Schutz der Umwelt</i> _____	<i>die Umwelt schützen</i> _____
<i>die Humanisierung der Arbeitswelt</i> _____	_____
<i>die Vermeidung von Kriegen</i> _____	_____
<i>den Schutz der Wälder</i> _____	_____
<i>die Schaffung neuer Arbeitsplätze</i> _____	_____
<i>die Entgiftung der Abwässer</i> _____	_____

Abb. 3.56: SPR.BR 2 AB 1/5: 53

Explikative Wortbildungsübungen lassen sich leicht in dialogischer Form durchführen, vgl. die Übungen Abb. 3.57:

1 <i>Den Wein kann man ja kaum trinken!</i> → <i>Ich finde auch, dass er kaum <del>trinkbar</del> ist.</i> <i>Und das Steak! Das kann man ja nicht essen!</i> → <i>Ich finde auch, dass ...</i>	<i>erkennbar, essbar, genießbar, fahrbar</i> ...
2 <i>Haben Sie goldene Ringe?</i> → <i>Nein, Ringe aus Gold führen wir nicht.</i> <i>Haben Sie silberne Halsketten?</i> → <i>Ja, ... führen wir.</i>	<i>hölzern, seiden, silbern, gläsern</i> ...
3 <i>Müllers machen eine Schifffahrt.</i> → <i>Was machen Müllers? Eine Fahrt mit dem Schiff?</i> <i>Und Webers planen eine Italienreise.</i> → <i>Was planen Webers? Eine ...?</i>	<i>Weltreise, Nachtflug, Autofahrt, Mondspaziergang</i>

Abb. 3.57: Beispiele für dialogische Wortbildungsübungen

Bei diesen Übungen ist ein minimales Dialogmuster die Übungseinheit; dadurch wird tendenziell die diskursive Funktion der Äußerungen erkennbar (→ 6.2.3.1), z.B. 'negativ beurteilen – zustimmen' (1) oder 'informieren – ungläubig nachfragen' (3). Die Übungen lassen sich situativ einbetten, z.B. 1 'Im Restaurant', 2 'In einem Geschäft', wodurch ein Zusammenhang mit einer Lektionssituation oder einem Lektionsthema hergestellt und die Übung thematisch in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden kann.

Authentischer Kommunikation nähert sich die folgende Rätselübung an (Abb. 3.58), die mit einfachen Redemitteln schon bei Anfängern durchgeführt werden kann; für ihre Reaktion müssen die Lernenden die korrekten Zahlen und Maßeinheiten zuordnen.

- Wie hoch ist die Zugspitze?	Sie hat eine Höhe von ... Ihre Höhe beträgt ... Sie ist ... hoch.	2961 – 1330 – ... Meter – Kilometer – Quadratkilometer ...
- Wie lang ist der Rhein?		
- Wie groß ist ...		

Abb. 3.58: Beispiel für eine dialogische Rätselübung

Schließlich lassen sich die Übungen auch so gestalten, dass die Textfunktion der Wortbildung erkennbar wird, z.B. Abb. 3.59:

1. Marianne ist ziemlich krank. Zum Glück ist ihre Krankheit nicht gefährlich.  
Unser Lehrer ist ziemlich dumm. Seine \_\_\_\_\_ ist kaum zu ertragen.  
Frau Weiß ist sehr berühmt. ...
2. Die Studenten versammelten sich um 18 Uhr. Die Versammlung dauerte drei Stunden.  
Der Ausschuss beriet das Thema intensiv. Nach Ende der \_\_\_\_\_ wurde eine Erklärung abgegeben.  
Das Flugzeug landete um 17 Uhr. Nach der \_\_\_\_\_ ...

Abb. 3.59: Beispiele für Übungen zur Textfunktion von Wortbildungen

In der Regel findet man derartige Übungen in DaF-Lehrwerken für die Mittelstufe. Es handelt sich dabei um Umformungsübungen zu bestimmten syntaktischen Phänomenen, z.B. „erweitertes nominales Linksattribut – Relativsatz“ (der seit sechs Stunden vermisste Bergsteiger – der Bergsteiger, der seit sechs Stunden vermisst wird), „adverbialer Nebensatz – präpositionale Gruppe“ oder „komplexe nominale Gruppe – Subjekt-/Objektsatz“ (Abb. 3.60).

- a) Auch die folgenden Sätze werden Sie besser verstehen, wenn Sie die unterstrichenen Teile in Nebensätze umwandeln ... Man kann das z.B. so machen:
- Die Vielzahl der neuen Erkenntnisse verlangte ferner eine gründliche Neubearbeitung und Ergänzung der alten Texte. → Die Vielzahl der neuen Erkenntnisse verlangte ferner, dass die alten Texte gründlich neu bearbeitet und ergänzt wurden.
1. Der erforderliche Platz wurde durch Streichung überholter Begriffe und Verwendung einer kleineren Druckvorlage gewonnen. (Was wird aus durch?)
  2. Ohne die Mitarbeit zahlreicher Spezialisten wäre die Bewältigung des großen Zuwachses an neuen Erkenntnissen und Erfahrungen nicht möglich gewesen. (Sie brauchen ein es im Hauptsatz)
  3. Eine Reihe von Änderungen konnte noch kurz vor Erscheinen dieser Auflage eingearbeitet werden.
  4. ...
- b) Trotz geringer Mittel entstanden schon im Altertum erstaunliche Werke.  
(Präposition trotz + Nomen = Hauptsatz)  
Obwohl nur geringe Mittel vorhanden waren, entstanden schon im Altertum ...  
(Konjunktion obwohl + Verb = Nebensatz)
- Formen Sie die präpositionalen Fügungen in Nebensätze um.
1. Seit Beginn der industriellen Revolution vor etwa 200 Jahren schritt die technische Entwicklung schnell voran. (seit/seitdem)
  2. Bei positiver Betrachtung der Technik kommt man zu dem Schluss, dass mit ihrer Hilfe ein alter Traum der Menschheit in Erfüllung geht. (wenn)
  3. Durch den Einsatz der Technik ist unser Lebensstandard zweifellos gestiegen. (indem/weil)
  4. ...

Abb. 3.60: a) WEGE (neu): 187; b) MITTELST.DT. AB: 79

Diese Transformationsübungen lassen deutlich den engen Zusammenhang zwischen Wortbildung und Syntax erkennen. Dabei wird die analytische (d.h. verbale) Form, in die die nominale umgeformt werden soll, als die einfachere betrachtet. In Übung a wird darüber hinaus der rezeptive Charakter der Übung als Verstehenshilfe betont.

Trotz der Vorgaben des „Zertifikats Deutsch als Fremdsprache“ (s.o.) und der engen Verbindung zur Grammatik (s.u.) enthalten Grundstufenlehrwerke nur selten explikative Übungen. Dass sie jedoch schon auf diesem Niveau mit Gewinn eingesetzt werden können, zeigt neben den obigen Beispielen (Abb. 3.57, 3.58, 3.59 u.a.) die folgende Übung Abb. 3.61.

**Kleine Drillübung**

Antworten Sie bitte reihum wie im Beispiel:

- Was ist ... *Das ist ...*  
 – eine unvergleichliche Schönheit? – eine Schönheit, die man mit nichts vergleichen kann.  
 – ein unbelehrbarer Mensch – unentbehrliche Hilfe – ein unverwechselbares Aussehen – ein unerklärlicher Vorgang – ein unbewohnbarer Planet – eine denkbare Lösung – bewegliche Figuren – eine missverständliche Erklärung – eine unlösbare Aufgabe – eine undankbare Aufgabe – ...

2. Bilden Sie bitte aus den folgenden Sätzen **Nominalgruppen mit dem entsprechenden Adjektiv!** Schreiben Sie die Nominalgruppen in eine Tabelle!

- Diesen Vorgang kann man nicht erklären.*  
*Das Wasser kann man nicht trinken.*  
*Diese Geschichte ist nicht zu glauben.*
- Dieses Kind ist schwer zu erziehen.*  
*Das Material lässt sich gut formen.*  
*Ihren Mut kann man mit nichts vergleichen.*

-bar	-lich
<i>untrinkbares Wasser</i>	<i>ein unerklärlicher Vorgang</i>

Abb. 3.61: SPR.BR. 2 AB 6/10: 60

Bei dieser Übung werden nicht nur Wortbildungsregularitäten geübt; zugleich werden die regelhaften Fälle (*unentbehrliche Hilfe – Hilfe, die man nicht entbehren kann*) von nicht regelhaften differenziert (*undankbare Aufgabe – Aufgabe, die unangenehm ist / schwer zu lösen ist*). Auch im zweiten Teil stehen nicht die Regularitäten für die Neubildung im Vordergrund (*-lich* ist in dieser Funktion nicht mehr produktiv, und bei den existierenden Adjektiven lässt sich die Verteilung von *-bar* und *-lich* kaum in Regeln fassen), sondern die Entwicklung eines Sprachgefühls für bereits existierende Bildungen.

Formen der Bewusstmachung wie bei der Grammatik (Schemata, Tabellen, Symbole usw.; → 3.2.2, 5.3.4) findet man im Bereich der Wortbildung selten; Abb. 3.62 gibt ein Beispiel für die Darstellung der Genusregularitäten bei Komposita:

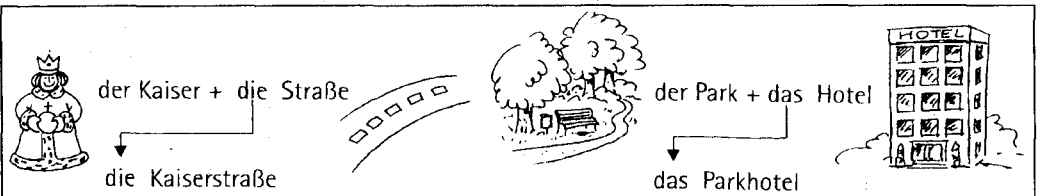


Abb. 3.62: STUFEN INT. 1: 73

**Das Üben von Grammatik, Wortschatz und Ausdruck im Zusammenhang mit Wortbildung**

In explikativen Wortbildungsübungen kann das wortbildungsinterne syntaktische und semantische Potenzial dafür genutzt werden, den Bereich Wortbildung gezielt an das grammatische und lexikalische Übungsgeschehen im Unterricht anzubinden. Auch wenn das bislang im Grundstufenunterricht nur selten geschieht, bietet es sich für alle Niveaustufen des DaF-Unterrichts gleichermaßen an.

Vgl. die bisherigen Übungen, z.B.: Negation *kein*, prädikatives Adjektiv (Abb. 3.55), attributiver Genitiv (Abb. 3.56), Modalverb *können*, *dass*-Sätze, verschiedene Präpositionen (Abb. 3.57), verschiedene Nebensätze (3.60), Relativsatz (Abb. 3.61).

Die folgenden Übungsbeispiele in Abb. 3.63 z.B. verbinden Wortbildung mit dem Üben von Passiv, Perfekt und Partizip Perfekt.

**Bilden Sie das Passiv mit untrennbaren Verben (Partizip ohne – ge –)**

Beispiel: *die Unterstreich*ung des Satzes  
*der Satz wird unterstrichen*

1. die Übersetzung der Rede
2. die Überbrückung der Schlucht
3. der Überfall auf die Bank
4. die Übergabe des Lösegelds
5. die Unterdrückung des Volkes
6. die Übertreibung der Geschichte
7. ...

**Bilden Sie Sätze im Perfekt mit trennbaren Verben (Partizip mit – ge –)**

Beispiel: *die Unterbringung im Hotel*  
*Man hat ihn im Hotel untergebracht*

1. die Umkehr aus der Sackgasse 2. der Untergang des Römischen Reiches 3. die Übereinstimmung der Ansichten 4. das Überhandnehmen der Kriminalität 5. der Umtausch der Ware 6. ...

Abb. 3.63: MITTELST.DT.: 111

**Beispiele für Grammatikstrukturen und Wortbildungsmuster, die beim Erstellen von Übungen einander zugeordnet werden können.**

**ADJEKTIVDEKLINATION**

eine Dunkelhaarige ... – eine, die dunkle Haare hat, ...  
 ... eine mit dunklen Haaren ...  
 der Schwarzbärtige ... – der mit dem schwarzen Bart ...  
 ... der Mann mit schwarzem Bart ...

**GENITIV**

... Autofahrerin ... – ... Fahrerin des Autos ...  
 ... Hauskäufer ... – ... Käufer des Hauses ...

**ERGÄNZUNGSSÄTZE MIT dass**

... sieht die Verschmutzung ... – ... sieht, dass ... verschmutzt ist  
 ... freut sich über die Schönheit ... – ... freut sich, dass ... so schön ist

**AKKUSATIV**

Wurstesser ... – ... isst die/eine Wurst  
 Weintrinker ... – ... trinkt den Wein

**PASSIV**

Ist das Wasser trinkbar? – Ja, das wird sogar gern getrunken.  
 Sind die Fische hier essbar. – Ja, die werden sogar gern gegessen.

**VERBVALENZ**

Besuch bei ... – ... besuchen AKK ...  
 warten auf ... – ... erwarten AKK ...  
 lieben AKK ... – ... s. verlieben in ...  
 schenken DAT+ – ... beschenken AKK  
 AKK – ... verschenken AKK

**ZUSTANDSPASSIV**

... eine handbemalte Vase ... – ... sie ist von Hand bemalt ...  
 ... eine schneebedeckte Wiese ... – sie ist mit Schnee bedeckt ...

**MODALVERB können**

... das verständliche Buch ... – ... man kann es gut verstehen ...  
 ... die unlösbare Aufgabe ... – ... man kann sie nicht lösen ...

**VERBFLEXION**

... -esser ... – ... isst / aßen / aß ...  
 ... -fahrer ... – ... fährt / fahren / fuhr ...

**VERGLEICH**

... ein schneeweißer Pullover ... – ... weiß wie Schnee ...  
 ... eiskaltes Bier ... – ... kalt wie Eis ...

**PRÄPOSITIONEN**

... Italiensfahrt ... – ... Fahrt nach Italien ...  
 ... Mondflug ... – ... Flug zum Mond ...  
 ... Eislauf ... – ... Lauf auf dem Eis ...  
 ... Waldweg ... – ... Weg im Wald ...  
 ... Nachtflug ... – ... Flug in der Nacht ...  
 ... leberkrank ... – ... krank an der Leber ...  
 ... eisbedeckt ... – ... bedeckt mit Eis ...

**RELATIVSATZ**

... Apfelbaum ... – ... Baum, der Äpfel trägt ...  
 ... Ferienhaus ... – ... Haus, in dem man die Ferien verbringt ...

**INFINITIVSATZ mit um zu**

... die Waschmaschine ... – um die Wäsche zu waschen ...  
 ... der Wäschetrockner ... – um die Wäsche zu trocknen ...

Berücksichtigt man bei Wortbildungsübungen derartige Zusammenhänge mit der Grammatik, so werden zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen: Zunächst wird ein grammatisches Phänomen geübt; dadurch aber, dass Wortbildungen im Stimuluselement verwendet werden und es sich um explikative Übungen handelt, die die Wortbildungsstruktur durchsichtig machen, wird auch der Bereich Wortbildung jeweils intensiv mitgeübt. Derartige Übungen sollten auf allen Stufen des DaF-Unterrichts wesentlich häufiger eingesetzt werden.

Ähnlich lässt sich Wortbildung auch mit dem Üben von Wortschatz und Ausdruck verbinden. Dazu eignen sich z.B. Paraphrasenübungen wie die folgenden.

1.

Was ist Winterkleidung? – Kleidung, die man im Winter trägt.

Was ist ein Weinglas? – ein Glas, aus dem man Wein trinkt.

parallel: Schmuckkdose (Schmuck aufbewahren), Kellerterrasse (in den Keller führen), Brotfabrik (... herstellen), Zeitungsjunge (... austragen), Waldblume (... wachsen), Parkbank (... stehen), Höhlenmensch (... wohnen), Straßentheater (... stattfinden), Hausschuh (... tragen), Gemeindewald (... gehören), Richtungsschild (anzeigen) ...

2.

Was kann man mit einem Dosenöffner tun? – Damit kann man Dosen öffnen.  
Was macht man mit einer Bohrmaschine? – Damit bohrt man Löcher.

parallel: Staubsauger, Waschmaschine, Kühlschrank, Spülmaschine ...

Abb. 3.64: Wortbildungsübung zur Förderung des sprachlichen Ausdrucks

Setzt man Wortbildungen im Zusammenhang mit der Förderung des Ausdrucks ein, so können auch unmotivierte Bildungen vorkommen; der Fokus des Übens liegt dann nicht mehr so sehr im Bereich Wortbildung (wie bei Abb. 3.65a), sondern bei der Ausdrucksfähigkeit und beim Verständnis (3.65b).

#### a) Wie sagen Sie kürzer?

Beispiel: eine besondere Behandlung – eine Sonderbehandlung

1. das einzelne Kind 2. das vordere Teil 3. die höchste Geschwindigkeit 4. das mindeste Alter 5. der hintere Ausgang 6. der innere Hof 7. die äußere Welt 8. die gesamte Zahl 9. das halbe Jahr ...

#### Wie heißt das Gegenteil?

Beispiel: Ist das nicht eine Nebensache? – Nein, das ist die Hauptsache.

1. Ist das der Haupteingang? 2. Wollen Sie ein Doppelzimmer? 3. Bedeutet das blaue Schild eine Höchstgeschwindigkeit von 50 km/h? 4. Haben wir heute Halbmond? 5. Gehen wir durch die Vordertür? 6. Befinden Sie sich auf dem Hinflug? 7. Kommt jetzt eine Rechtskurve? 8. ...

#### b) 3. Verdeutlichen Sie bitte die Bedeutung der folgenden Adjektive mit Hilfe von Umschreibungen! Manchmal haben die Adjektive übertragene Bedeutung. Wie wird in Ihrer Muttersprache ausgedrückt, was im Deutschen mit dem Suffix *-los* ausgedrückt wird?

Beispiel: farblos: ein farbloser Mensch \* ein Mensch ohne Farbe, sondern ein unbedeutender, uninteressanter Mensch

zeitlos – fraglos – lautlos – herzlos – sprachlos – ereignislos – taktlos – lieblos – endlos – geistlos – stilllos – kulturlos – charakterlos – freudlos

Finden Sie noch mehr Adjektive mit dem Suffix *-los*?

#### 4. Was ist ...

– ein ungelernerter Arbeiter	– eine ungeschickte Bewegung	– ein ungelöstes Problem
– eine unerhörte Geschichte	– eine unbedachte Äußerung	– unerledigte Post
– eine unerhörte Liebe	– ein unerwünschtes Kind	– ...

Abb. 3.65: a) MITTELST.DT.: 12; b) SPR.BR. 2 AB 1/5: 105

Die Beispiele zeigen einige Möglichkeiten auf, Wortbildung mit dem Üben von Grammatik, Wortschatz oder Ausdrucksvermögen zu verbinden. Es ist dies zum einen eine Frage der Übungsökonomie, denn fast alle Lehrerinnen und Lehrer klagen über Zeitdruck; durch eine gezielte Anbindung an Unterrichtsgegenstände, die ohnehin geübt werden müssen, lässt sich das Übungsgeschehen um den Aspekt Wortbildung bereichern, ohne dass zusätzliche Unterrichtszeit beansprucht wird. Aber auch aus sprachlichen Gründen ist eine solche Anbindung günstig: Sie schafft Einsichten in Wortbildungsstrukturen und fördert dadurch das Gefühl für Bildungsregularitäten in diesem wichtigen Bereich der deutschen Sprache.

### 3.3.3.2 Nicht-explikative

#### Übungen, Spielübungen

Zahlreiche weitere Übungsmöglichkeiten bieten nicht-explikative Übungen, bei denen isoliert Einzelwörter kombiniert (Komposita) oder Wörter durch Präfigierung bzw. Suffigierung abgeleitet werden. Viele Lehrwerke üben Wortbildung vorwiegend in dieser Form (vgl. Abb. 3.66 und 3.67). Bei diesen Übungen sollen die Lernenden vorgegebene

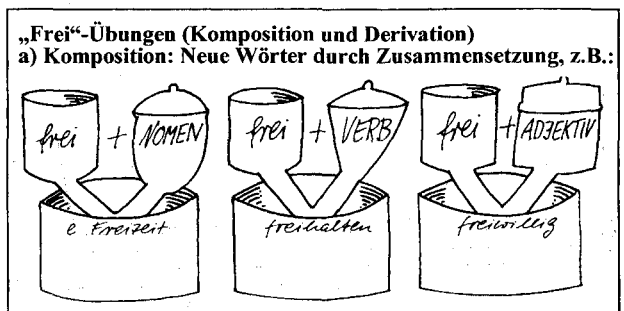


Abb. 3.66: STUFEN 3: 49

Wörter kombinieren bzw. nach ihren Wortschatzkenntnissen bzw. ihrem Sprachgefühl selbst Parallelbildungen finden. Solche Übungen vermitteln einen direkten Einblick in das enorme Wortbildungspotenzial der deutschen Sprache, und die Lernenden werden dazu angehalten, diese Möglichkeiten kreativ auszuprobieren.

**Aus zwei mach eins!**  
 Bilden Sie bitte zusammengesetzte Wörter! Schauen Sie im Wörterbuch nach, wenn Sie nicht sicher sind, ob es das Wort auch wirklich gibt, oder fragen Sie Ihre Lehrerin/Ihren Lehrer.

UMWELT	\ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ /	FRAGEN	VERSCHMUTZUNG	ZUKUNFTS	\ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ /			
		ANGST	PLÄNE			KATASTROPHE		
		CHANCEN	BELASTUNG			SCHUTZ		
\ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ /	REISE	MARKT	STUDIEN	GESCHÄFT	LEBEN	\ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ /	JAHR	
		FERIEN	HUNDERT	URLAUB	LICHT			TAUSEND
		GANG	ERHOLUNG	GEBURT				

Abb. 3.67: SPR.BR. 2 AB 1/5: 67

Stärker vorstrukturiert ist die Übung Abb. 3.68.

**Wortschatz: Wortbildung**

1. *-igkei -kei -heit -lichkeit*  
 Wie heißen die Substantive? Schreiben Sie bitte auch die Artikel!

müde: _____	sachlich: _____
beliebt: _____	echt: _____
gemütlich: _____	ordentlich: _____
bequem: _____	deutlich: _____

2. Schreiben Sie bitte das **Gegenteil!**

ordentlich	_____	unorganisiert	_____	modern	_____	unbeliebt	_____
echt	_____	gemütlich	_____	unbekannt	_____		_____
bequem	_____		_____		_____		_____

3. Fremde Wörter in der deutschen Sprache. Wie heißen die Adjektive?

Individuum: _____	organisieren: _____	Intellekt: _____
Funktion: _____	Ironie: _____	Repräsentation: _____
Optimismus: _____	Interesse: _____	

Unterstreichen Sie bitte die Adjektivendungen!

Abb. 3.68: SPR.BR. 1 AB 8/15: 62

Diese Übungen zielen darauf ab, die Lernenden für verschiedene Wortbildungsmöglichkeiten der deutschen Sprache zu sensibilisieren: Suffixe bei deadjektivischen Nomen (1.), das Negationspräfix *un-* (2.) und Suffixe bei denominalen Adjektiven von Fremdwörtern (3.). Während den Lernenden zu 1. Regeln für die Verteilung der einzelnen Suffixe und somit für Neubildungen vermittelt werden können, ist dies für 3. allerdings wesentlich schwieriger; hier können lediglich die verschiedenen Suffixe aufgelistet werden, die Lerner müssen die abgeleiteten Wörter letztlich aber kennen, um die Übung durchführen zu können. Die Fähigkeit, neue Wörter abzuleiten (aus der Lernersicht) dürfte hier kaum das Lernziel sein. Dass sich Wortbildung gut mit Wortschatzarbeit verbinden lässt, zeigen die Übungen Abb. 3.69; vor allem bei Übung b tritt der spezielle Wortbildungsaspekt (Üben innerhalb eines Musters, nur motivierte Fälle) in den Hintergrund, im Zentrum der Übung steht das morphologische Wortbildungspotenzial einzelner Verben.

a) Ergänzen Sie das richtige Bestimmungswort.

Beispiel: Lesen Sie bitte den Text im *Lehrbuch* auf Seite 41.

- Die Geschichte vom „tapferen Schneiderlein“ finden Sie bestimmt in einem \_\_\_\_\_ buch.
- In diesem \_\_\_\_\_ buch gibt es wunderbare Rezepte für italienische Gerichte.
- Früher hat man seine Erlebnisse in einem \_\_\_\_\_ buch niedergeschrieben. Vielleicht kommt das wieder in Mode.

- 4. In ein \_\_\_\_\_ buch trägt man alle Ausgaben für den Lebensunterhalt ein.
- 5. Oh, du meine Güte! Auf meinem \_\_\_\_\_ buch sind nur noch 10.33 DM.
- 6. Führen Sie auch \_\_\_\_\_ bücher? Ich suche ein Buch für meinen zehnjährigen Neffen.
- 7. Staatsmänner tragen ihre Namen meist in das \_\_\_\_\_ buch der Stadt ein.
- 8. Ich suche ein \_\_\_\_\_ buch über Anatomie.
- 9. ...

b) „hören“ (ab-, er-, ge-, her-, über-, sich um-, (sich) ver-, weg-, zu-)

- 1. Der Hund hört auf den Namen „Waldi“.
- 2. Der Spion wurde gefasst, weil die Polizei anfang, seine Telefongespräche \_\_\_\_\_
- 3. Wem \_\_\_\_\_ das Buch? Ist das deins?
- 4. Wenn Kinder in der Schule eine Fremdsprache lernen, sollte man regelmäßig die Vokabeln \_\_\_\_\_
- 5. ...

Abb. 3.69: a) MITTELST.DT. AB: 24; b) MITTELST.DT. AB: 42

Bei der Konstruktion von Wortbildungsübungen können auch Systemzusammenhänge berücksichtigt und semantisch nah beisammen liegende Muster im Zusammenhang geübt werden, z.B.:

- ‘viel ... haben’: abwechslungsreich, einflussreich, ruhmreich – sehnsuchtsvoll, gefühlvoll, ahnungsvoll ...
- ‘wenig haben’: fischarm, geräuscharm, fettarm, koffeinarm ...
- ‘nicht/kein haben’: herrenlos, mühelos, waffenlos; fieberfrei, sorgenfrei, luftleer, menschenleer ...

Eine Übung dazu könnte etwa folgendermaßen durchgeführt werden (Abb. 3.70): Die Lernenden bilden aus den vorgegebenen Konstituenten Adjektive, die sie den Nomen zuordnen. Die kleinen Kontexte (Nomen) steuern das Lernerverhalten leicht und helfen bei der Bildung angemessener Wörter.

Bilden Sie Wörter, die zu den Nomen passen.

- eine abwechslungsreiche Party
- der \_\_\_\_\_ Mann
- eine \_\_\_\_\_ Managerin
- \_\_\_\_\_ Milch
- der \_\_\_\_\_ Kranke
- ein \_\_\_\_\_ See
- ein \_\_\_\_\_ Mensch
- \_\_\_\_\_ Papier
- eine \_\_\_\_\_ Straße
- ... \_\_\_\_\_ ...

Abwechslung – Mühe – Ahnung – Ruhm
Einfluss – Koffein – Fett – Luft – Fieber
Menschen – Fisch – Gefühl – Geräusch
Sehnsucht – Holz – Sorge – Waffe – Wald

arm
frei
leer
los
reich
voll

Abb. 3.70: Wortbildungsübung

### Spielübungen

Viele Spielübungen lassen sich einfach auf den Bereich der Wortbildung übertragen; das sei hier kurz anhand einiger Beispiele aufgezeigt.

**Silbenrätsel.** Aus vorgegebenen Silben sollen Wortbildungen gebildet werden, die in die Lücken vorgegebener Sätze passen. Zu finden ist ein Lösungswort (Abb. 3.71).

- Mit einer ... kämmen sich vor allem Frauen. (4)
- Mit einem ... kann man einfach seine Briefe aufmachen. (10)
- Wer nicht gerne mit der Hand schreibt, braucht unterwegs eine ... (3)
- Damit kann man Orangen oder Apfel schälen. (7)
- Das zieht man im Schwimmbad, am Meer usw. an. (4)
- ...

ba – brief – bü – de – haar – ho  
 - ma – mes – ne – ner – obst –  
 öff – rei – schi – schreib – se – se  
 - ser – ste – ...

Abb. 3.71: Silbenrätsel als Wortbildungsübung

Das Lösungswort besteht aus den in Klammern angegebenen Buchstaben der gefundenen Wortbildungen.

**Memoryspiele** lassen sich sehr gut als Wortbildungsübungen verwenden. Im folgenden Beispiel müssen zwei Karten gezogen werden, die ein sinnvolles Kompositum ergeben. Um gültig zu sein, muss das Kompositum korrekt gebildet werden (z.B. *Fahrrad*, nicht \**Fahrenrad*).

schreiben	baden	fahren	wohnen	reiten	kochen	lesen	...
waschen	Maschine	Karte	Lampe	Heft	Topf	Zimmer	Pferd

Auch **Dominospiele** eignen sich sehr gut für Zwecke der Wortbildung. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass es für jeden Dominostein (d.h. für jede Wortbildungskonstituente) nur eine Verbindungsmöglichkeit gibt, sonst geht das Spiel nicht auf.

... : Alkohol	ismus : Wein	Glas : Rechen	Heft : be	steigen : ...
---------------	--------------	---------------	-----------	---------------

### 3.3.4 Wortbildung und Textverstehen

Bei explikativen Reihenübungen werden vor allem Wortbildungen geübt, die stark besetzten produktiven Mustern angehören und deren Motivation regelhaft ist, d.h. die sich reihenbildend aus den Konstituenten und der Struktur der Wortbildungen erschließen lässt. Im Bereich „Wortbildung und (Text-)Verstehen“ steht nicht der reihenbildende Aspekt im Vordergrund, sondern das analytische Verstehen einzelner Wortbildungen, die in einen Kontext (Textzusammenhang) eingebunden sind. Gegenstand sind nicht nur motivierte, sondern auch teil- oder metaphorisch motivierte Bildungen, sofern sie kontextuell erschlossen werden können. Dabei ergeben sich verschiedene Verstehensprobleme:

- Die Bedeutung von motivierten Wortbildungen ergibt sich nicht immer aus der Wortbildungsstruktur selbst, sondern Wortbildungen sind oft sprachliche Reduktionsformen, deren Interpretation Weltwissen bzw. Kontextwissen voraussetzt – z.B. (nach Wilss 1986: 234f.): *luftgefährdete Gebiete* ‘Die Luftverschmutzung ist in bestimmten Gebieten besonders groß und deswegen eine Gefahr für die dort lebenden Menschen’; *werbeverpackter Würfelzucker* ‘die Verpackung des Würfelzuckers enthält eine Werbeaufschrift’; *scheckheftgepflegtes Auto* ‘das Auto ist nach den im Scheckheft angegebenen Inspektionsnormen gewartet worden und deshalb gepflegt’.
- Kontextwissen ist auch in all den Fällen erforderlich, in denen Wortbildungen mehrfach motiviert sind bzw. motivierte und unmotivierte Bedeutungsvarianten haben, z.B. *Mondflug* ‘Flug des Mondes’/‘Flug zum Mond’; *Holzhütte* ‘Hütte aus Holz’/‘Hütte für Holz’; *versilbern* ‘mit Silber überziehen’/‘mit etw. einen großen Gewinn erzielen’; *farblos* ‘ohne Farbe, farbneutral’/‘unscheinbar’ (Mensch).

Die Unterscheidung zwischen motivierten und teil-/unmotivierten Wortbildungen im Verstehensbereich ist sehr wichtig, denn es besteht die Gefahr, dass teil- oder unmotivierte Wörter als motiviert verstanden werden. Die Lernenden müssen deshalb ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Wortbildungen gleicher äußerer Form eine unterschiedliche Bedeutung haben können und dass nur ein Teil der morphologisch komplexen Wörter durchsichtig ist, während die anderen gesondert analysiert werden müssen (*Handschuh, Großmutter, erkennen, ...*). Es sollten deshalb Erschließungsübungen durchgeführt werden wie z.B. die Übungen Abb. 3.72.

#### a) Welches Wort passt nicht?

Beispiel: *Auf dem Kirschkuchen liegen Kirschen*

*Auf dem Apfelkuchen liegen Apfel*

Aber: *Auf dem Hundekuchen liegen keine Hunde.*

- |                      |                        |                     |                       |                         |
|----------------------|------------------------|---------------------|-----------------------|-------------------------|
| a) <i>Lederschuh</i> | b) <i>Milchflasche</i> | c) <i>Wurstbrot</i> | d) <i>Kinderwagen</i> | e) <i>Schinkenwurst</i> |
| <i>Leinenschuh</i>   | <i>Saftflasche</i>     | <i>Käsebrot</i>     | <i>Krankswagen</i>    | <i>Leberwurst</i>       |
| <i>Bergschuh</i>     | <i>Babyflasche</i>     | <i>Pausenbrot</i>   | <i>Leiterwagen</i>    | <i>Bockwurst</i>        |

#### b) Definition von Begriffen:

Bitte versuchen Sie, die folgenden Begriffe mit Hilfe eines Relativsatzes zu definieren! Was ist

*eine Wegwerfgesellschaft – ein Schrebergarten – eine Ellenbogengesellschaft – ein Selbstbedienungsladen – eine Zweidrittelgesellschaft – eine Mitfahrzentrale – eine wilde Ehe – eine Tagesmutter ...*

c) Was stellen Sie sich darunter vor?

1. In jeder Sprache gibt es Wörter, die ein wenig seltsam sind. Wenn man sie hört, stellt man sich manchmal etwas ganz anderes darunter vor, als sie tatsächlich bedeuten. Im Deutschen passiert das oft bei zusammengesetzten Wörtern. Was stellen Sie sich zum Beispiel unter einem *Obstmesser* vor? Man kann zum Beispiel sagen:

Unter einem OBSTMESSER stelle ich mir einen Mann vor, der Obst misst.

Schreiben Sie bitte!

_____	PLATZREGEN	_____
_____	SCHUHLÖFFEL	_____
_____	WINDHOSE	_____
_____	AUGAPFEL	_____
_____	SPASSVOGEL	_____
_____	NASENBEIN	_____

Abb. 3.72: a) MITTELST.DT. AB: 13; b) SPR.BR. 2 AB 1/5: 104; c) SPR.BR 1 AB 8/15: 83

Übung 3.72c, die sehr direkt (und humorvoll) für den Aspekt der Durchsichtigkeit bzw. Nicht-Durchsichtigkeit von Komposita sensibilisiert, stellt einen schönen Anlass für kreative Nonsense-Äußerungen dar.

Da Kommunikation nicht in Form von Einzelwörtern verläuft, ist es sinnvoll, derartige Versteherübungen als Teil des Textverstehens durchzuführen und die kontextuelle Einbindung für das Verstehen zu nutzen; z.B. bei der Differenzierung von motivierten und un-/teilmotivierten Bildungen (Abb. 3.73).

*Herzlich willkommen heißen Sie die deutsch-schweizerischen Nachbarnstädte Konstanz und Kreuzlingen zu ihrem gemeinsamen Seenachtfest am Samstag, dem 14. August 1993. Das beliebte Bodensee-Sommerfest an den Ufern der Konstanzer Bucht besitzt eine lange Tradition und wird jedes Jahr zu einem Erlebnis. Geboten wird ein ebenso abwechslungsreiches wie familienfreundliches Musik- und Unterhaltungsprogramm, eine Ruderregatta sowie Ballonstarts und Fallschirmabsprünge. Auf der Marktstätte gibt es einen Töpfermarkt. Ein halbstündiges Feuerwerk beider Städte wird zum Höhepunkt des Festes. Teil des Seenachtfestes 1993 ist auch das Konstanzer Stadtgartenfest (11. – 15. August 1993) im Park am See mit Musik, Kinderprogramm und Spezialitäten ... Das Festgelände entlang der Seestraße sowie der Stadtgarten, das Hafengebiet und das Gelände Klein-Venedig kann am 14. August 1993 ab 10 Uhr nur mit einer Eintrittsplakette betreten werden ... (aus einem Werbeprospekt der Stadt Konstanz)*

**Was bedeuten die unterstrichenen Ausdrücke?**

- |   |   |
|---|---|
| <u>ein familienfreundliches Programm</u> ist ein Programm.              | <u>ein beliebtes Fest</u> ist ein Fest, |
| - das zu Familien freundlich ist  | - das von vielen Menschen geliebt wird  |
| - das für jeden in der Familie etwas bietet                             | - zu dem viele Menschen gerne gehen     |
| - bei dem es Familien gut geht!   | - das die Liebe zum Thema hat           |
| <u>ein abwechslungsreiches Musik- und Unterhaltungsprogramm</u> ist     |   |
| - ein Musik- und Unterhaltungsprogramm mit viel Abwechslung             |   |
| - ein Programm, bei dem Musik und Unterhaltung abwechseln               |   |
| - ein Programm mit Musik und Unterhaltung, das reich an Abwechslung ist |   |

Abb. 3.73: Kontextuelle Wortbildungs-Erschließungsübung

Mit solchen Übungen werden die Lernenden dafür sensibilisiert, dass Wortbildungen oft nicht vollständig aus ihren Teilen verstanden werden können und dass der Kontext herangezogen werden muss, um die genaue Bedeutung zu erschließen.

Im Zusammenhang mit der Textarbeit liegt es nahe, Parallelbildungen zu den im Text vorkommenden Wortbildungen erarbeiten zu lassen (→ 5.2.2.2.3), vgl. die Übungen Abb. 3.74:

<b>Was für Programme kennen Sie? Bilden Sie parallele Wörter.</b>	<b>Welche Feste gibt es, welche nicht?</b>
<u>Musik</u> programm	Abchieds-, Bier-, Garten-, Hör-,
<u>Unterhaltungs</u>	Regen-, Stadt-, Stuhl-, Uni-, Wein-,
_____	Weihnachts-, ...
_____	
_____	

Abb. 3.74: Übungen zu Parallelbildungen

Kontextuelle Erschließungstechniken sind auch in den Fällen wichtig, in denen der Lerner nur eine Konstituente einer Wortbildung kennt; oft reicht nämlich das Verständnis einer Konstituente aus, wenn sich mit Hilfe des Kontextes die Gesamtbedeutung ungefähr erschließen lässt, z.B.:

*In Hamburg stehen zur Zeit 3000 Eigentumswohnungen leer – sie warten auf einen Käufer. Ebenfalls in Hamburg gibt es 10000 Obdachlose – sie warten auf eine menschenwürdige Unterkunft. In Hamburg und anderswo in der Bundesrepublik leben rund 500000 Bürger wegen der Zustände auf dem 'freien Wohnungsmarkt' statt in einer richtigen Wohnung in Holzbaracken, alten Kasernen und anderen Notunterkünften. In diese Asyle sind sie von den Sozialbehörden eingewiesen worden.*

Abb. 3.75: ARB.M.TEXTEN: 59

Wortbildungen, von denen nicht alle Konstituenten verstanden werden müssen, sind u.a.:

- *Eigentumswohnungen*: Für die Gesamtaussage des Textes (kursorisches Lesen → 4.2) ist es nicht erforderlich, dass die Konstituente *Eigentum* verstanden wird.
- *Obdachlose*: Die Bedeutung des Wortes lässt sich aus dem Kontext und aus der Bedeutung von *-los* ('etwas nicht haben') erschließen.
- *Holzbaracken*: Die Bedeutung 'Gebäude/etwas zum Wohnen aus Holz' lässt sich aus dem Kontext (*leben ... in*) und der Bedeutung von *Holz* erschließen.
- *eingewiesen*: Hier trägt die Funktion von *ein-* ('Richtung in') zum Verständnis bei, auch wenn das ganze Wort nicht verstanden wird.

Durch entsprechende Übungen können die Lernenden erkennen, dass es zum Textverständnis oft nicht erforderlich ist, jeden Bestandteil einer Wortbildung zu verstehen, und dass der Kontext beim Erschließen unbekannter Konstituenten helfen kann (→ 4.2.1.2).

Bei polyfunktionalen Wortbildungsmitteln können im Fortgeschrittenenunterricht Differenzierungsübungen eingesetzt werden, z.B. Übung Abb. 3.76:

#### Das Präfix *er-*

Drei wichtige Bedeutungen des Präfixes *er-* sind:

- machen zu (1) – werden zu (2) – durch eine oft im Grundwort angegebene Tätigkeit etwas erreichen (3)

Übung: Füllen Sie die folgende Tabelle aus. Beachten Sie dabei bitte: Wenn Sie das Wort nicht kennen, wird Ihnen besonders die Unterscheidung zwischen den Bedeutungen (1) und (2) Schwierigkeiten bereiten. Bevor Sie ein Wörterbuch zu Hilfe nehmen, versuchen Sie, Sätze zu bilden. Falls Sie das mit einem *er-* präfigierte Kompositum mit einem Akkusativobjekt verbinden können, liegt die Bedeutung von (1) oder (3) vor.

Verbum mit Präfix <i>er-</i>	Bedeutung des Präfixes <i>er-</i> (1)/(2)/(3)	von welchem Wort abgeleitet?	andere Wörter der Wortfamilie?
<i>erwärmen</i>			
<i>erfragen</i>			
<i>erkalten</i>			
<i>ermüden</i>			
<i>erarbeiten</i>			
<i>ermäßigen</i>			
<i>erzwingen</i>			
<i>erschließen</i>			

Abb. 3.76: WEGE (neu) AB: 216f.

Diese Übung zielt darauf ab, die Lernenden für verschiedene Funktionen des Präfixes *er-* zu sensibilisieren und die verschiedenen Funktionen voneinander zu differenzieren. Es ist allerdings fraglich, ob letzteres gelingt, da die Bedeutung isolierter Wörter nur schwer erschlossen werden kann, z.B. bei den nur teilmotivierten *ermäßigen* oder *erschließen*. Deshalb dürfte es sinnvoller sein, derartige rezeptive Differenzierungsübungen kontextuell durchzuführen, sodass wie in der Kommunikation auch der Kontext als Verstehenshilfe fungieren kann und die Lernenden die verschiedenen Funktionen im Kontext zu differenzieren lernen; vgl. Abb. 3.77:

**Was bedeuten die unterstrichenen Verben mit der Vorsilbe ver- genau? Achten Sie auf den Kontext!**

Herr X hat einen Spaziergang im Wald gemacht, aber er hat sich verlaufen. Erst nach mehreren Stunden hat er den Rückweg nach Hause gefunden.

- er ist sehr lange gelaufen
- er hat nicht mehr gewusst, wo er ist
- er hat den Weg sofort gefunden

Frau A wollte gestern früh um 7 Uhr aufstehen, aber sie hat verschlafen. Deshalb hat sie den Zug verpasst.

- Frau A hat länger geschlafen, als sie wollte
- Sie hatte keine Lust, um 7 Uhr aufzustehen, und hat deshalb weitergeschlafen.
- Sie war um 7 Uhr wach, aber noch sehr müde.

Y wohnt in München, seine Freundin in Hamburg. Sie vertefonieren jeden Monat viel Geld, denn beide wollen oft miteinander sprechen.

- sie telefonieren jeden Monat miteinander
- sie geben viel Geld für Telefonieren aus
- ein Telefon kostet sie viel Geld

Jedes Jahr verhungern in den armen Ländern der Welt viele Menschen.

- sie sterben an Hunger
- sie haben nicht so viel zu essen
- sie haben großen Hunger

Abb. 3.77: Übung zur Differenzierung der Funktionen von ver-

## 3.4 Phonetik und Orthographie

Die Aussprache ist ein wichtiger Bereich einer fremden Sprache, denn Sprachkenntnisse werden oft nach der Stärke des Akzents beurteilt. An der Aussprache erkennt man „den Ausländer“ zu- erst; eine gute Aussprache wird sozial positiv bewertet, bei schlechter Aussprache besteht die Gefahr der Diskriminierung. Darüber hinaus kann eine mangelhafte Aussprache die Verständlichkeit einer Äußerung und somit die Kommunikation wesentlich behindern. Ähnliches gilt für die Orthographie. Zwischen beiden Bereichen bestehen enge Zusammenhänge, denn oft stellen Ausspracheschwierigkeiten auch kritische Bereiche in der Orthographie dar.

### 3.4.1 Phonetik

Beim Erlernen einer fremden Sprache lassen sich Interferenzen aus der Muttersprache nicht vermeiden (Wode 1988). Während jedoch bei der Syntax oder Semantik die muttersprachlichen Strukturen „nur“ mental verfestigt sind, kommt bei der Aussprache zusätzlich die Verfestigung der artikulatorischen Bewegungsmuster hinzu. Die Artikulationsabläufe der Muttersprache sind derart automatisiert, dass sie beim Sprechen in der Fremdsprache wirksam bleiben und eine abweichende Aussprache überhaupt nicht vermeidbar ist („typischer Akzent“). Aus diesem Grund kann sich der Artikulationsapparat auch nur ganz allmählich auf die neuen fremdsprachlichen Gegebenheiten umstellen; Abweichungen bei der Aussprache sind äußerst hartnäckig, und sie lassen sich nur durch intensives Üben beheben.

Die Schwierigkeiten setzen aber schon mit dem Hören ein. Der mit der Fremdsprache nicht vertraute Lerner bezieht die wahrgenommenen fremdsprachlichen Laute und Lautfolgen auf sein muttersprachliches Lautsystem, das wie ein Filter wirkt und die Wahrnehmung stark beeinflusst. So kommt es, dass fremdsprachliche Lauteigenschaften bzw. Lautunterschiede oft nur schwer wahrgenommen werden können und bestimmte Laute mit solchen der Muttersprache identifiziert werden. Die falsche auditive Wahrnehmung verhindert dann eine korrekte Artikulation.

Ausspracheschulung sollte, wo immer möglich, auf einer kontrastiven Fehleranalyse beruhen, denn dadurch lassen sich Übungsgegenstände und Übungsschwerpunkte genau bestimmen. Für den Lehrer sind kontrastiv-phonetische Kenntnisse wichtig, weil sie Voraussetzung für eine kontrastive Bewusstmachung von Ausspracheschwierigkeiten, für Techniken der Lautbildung und eine angemessene phonetische Korrektur sind (Storch 1994).

Eine wichtige Rolle spielt auch das Vorbild der Lehrersprache, denn trotz des Einsatzes akustischer Medien dominiert der Lehrer sehr stark die unterrichtliche Kommunikation (→ 9.1.1). Weist nun die Lehrersprache selbst starke phonetische Abweichungen auf, so hat sie einen zusätzlichen negativen Einfluss auf die bereits abweichende Schülersprache. Im Unterricht mit Erwachsenen wirkt sich weiterhin erschwerend aus, dass ab einem bestimmten Alter die fremde Aussprache nur noch mit großen Schwierigkeiten und oft nur eingeschränkt erworben werden kann (Wienold 1973; Wode 1988).

Allerdings sind die didaktischen Bedingungen der Ausspracheschulung wesentlich günstiger als in den meisten anderen Bereichen der Sprache. Während die Anzahl der Fehlertypen in der Morphosyntax, Lexik oder Pragmatik nur schwer einzuschätzen ist – zweifellos sind es sehr viele –, lassen sich die typischen und auffälligen Ausspracheprobleme in der Regel an zwei Händen abzählen. (Das dürfte zumindest für verwandte Sprachen wie z.B. die indoeuropäischen gelten.) Man kann diesen Bereich also quantitativ recht gut in den Griff bekommen. Darüber hinaus handelt es sich um gut erklärbare Fehler, denn da Ausspracheschwierigkeiten in der Regel direkt auf muttersprachlichen Interferenzen beruhen, kann eine kontrastive phonetische Analyse die Fehlerursache meist aufdecken.

Im Neugriechischen (Gr.) gibt es keinen *ü*-Laut [y/ʏ], und Griechen neigen dazu, den *ü*-Laut als [i] oder [u] auszusprechen. Eine kontrastive phonetische Analyse zeigt, warum das so ist (± LR = Lippenrundung; VORNE/HINTEN = Zungenposition). Im Gr. gibt es den vorderen ungerundeten *i*- und den hinteren gerundeten *u*-Laut. Will ein Grieche den *ü*-Laut aussprechen, so hat er zwei „Möglichkeiten“: entweder er artikuliert vorne, kann dort aber die Lippen nicht runden und spricht [i]; oder er rundet die Lippen, kann das aber nur bei hinterer Zungenposition und spricht folglich [u].

	VORNE		HINTEN
	-LR	+LR	+LR
Dt.	i / i	y / ʏ	u / u
Gr.	i		u

Abb. 3.77a: LR - Lippenrundung

Bei der Aussprache kann man also in sprachlich homogenen Gruppen sehr gezielt und begründet vorgehen, sofern entsprechende kontrastive Unterrichtsmaterialien vorhanden sind. In heterogenen Gruppen (wie meist im Inland) wird man hingegen nicht so gezielt auf die Ausspracheschwierigkeiten der einzelnen Lerner eingehen können.

Ausspracheschulung ist vor allem bei Anfängern wichtig, da die Aussprache „Grundbedingung der Kommunikationsfähigkeit ist. In dieser Hinsicht ist jeglicher Anfängerunterricht zuerst und in erster Linie Phonetikunterricht ... Eine zu Beginn vernachlässigte Aussprache ist nachträglich schwer zu korrigieren.“ („Sprachbrücke 1“, Lehrerhandbuch: 27) Im Anfangsunterricht sollten also nicht nur schwerpunktmäßig spezielle Ausspracheübungen durchgeführt werden, sondern man sollte bei allen mündlichen Lerneräußerungen auf die Aussprache achten, insbesondere auch beim Erarbeiten und Einüben von Lerntexten (→ 5.2.2.2.1): „Im Anfangsunterricht sind ... alle *mündlichen* Übungen *Ausspracheübungen*.“ (ebd.: 28)

### 3.4.1.1 Grundlagen der Ausspracheschulung

Gegenstand der Ausspracheschulung sind der segmentale Bereich (Laute, Lautkombinationen) und der suprasegmentale Bereich (Wortakzent, Satzakzent, Intonation, Sprechrhythmus). Als Lernziel wird eine gute Verständlichkeit mündlicher Äußerungen angestrebt, sodass die Kommunikation durch die Aussprache nicht behindert wird. Dabei ist die zielsprachliche Norm Vorbild, jedoch kaum ein realistisches Lernziel. Aber natürlich gilt: „So richtig es ist, dass akzentfreie Aussprache ein selten erreichtes Fernziel ist, so wichtig ist es andererseits, den Weg zu diesem Fernziel nicht dem Zufall zu überlassen.“ (Ortmann 1984: 7)

Ausspracheschulung beruht wesentlich auf den Prinzipien Kontrast, Einbettung, Imitation, Wiederholung.

- **Kontrast.** Die Ausspracheschwierigkeiten werden meist im Kontrast geübt und korrigiert, vor allem:
  - interlinguale Kontraste zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Einheiten, durch die sie substituiert werden – z.B. dt. [t<sup>h</sup>] durch engl. [d] im Auslaut bei  
 engl. *hand* [hænd] – dt. *Hand* [hant<sup>h</sup>]
  - intralinguale Kontraste zwischen fremdsprachlichen Einheiten, deren Diskrimination den Lernern schwerfällt – z.B.  
 [e:] – [ɛ] *Tee* – *kennen*  
 [s] – [ʒ] *Tasse* – *Tasche*
  - Kontraste zwischen falscher Schüleraussprache und modellgerechter fremdsprachlicher Aussprache – z.B.  
*Nicht* [nixt], *sondern* [nixt].

Alle drei Kontrasttypen können bei der phonetischen Korrektur eingesetzt werden, und auf Lautkontrasten beruhen die meisten phonetischen Übungen im segmentalen Bereich.

- **Einbettung.** Es werden keine isolierten Laute geübt, sondern anhand von Wörtern, Syntagmen, Sätzen oder kleinen Texten werden segmentale und suprasegmentale Einheiten zugleich geübt, wenn auch jeweils mit unterschiedlichem Schwerpunkt („Prinzip der Integration“; Ehnert 1996).
- **Imitation.** Ausspracheschulung beruht wesentlich auf der Imitation von sprachlichen Modellen (Kassette, Lehrer, Video). Besonders Anfänger sollten im Ausspracheunterricht nichts sprechen, was sie nicht vorher gehört haben. Wichtig ist der Einsatz von Kassetten, damit sich die Lernenden an einem authentischen Modell der fremden Sprache orientieren können.
- **Wiederholung.** Aussprache muss sehr intensiv geübt und wiederholt werden, da die motorischen Artikulationsabläufe stark muttersprachlich geprägt (d.h. verfestigt) sind und nur schwer und ganz allmählich auf die der Zielsprache umgestellt werden können.

Intensives Hören ist die Voraussetzung jeglicher Ausspracheschulung. Die Identifikation und Diskriminierung der kritischen sprachlichen Einheiten ist Voraussetzung für Sprechübungen. „Die Lautproduktion wird wahrscheinlich viel stärker auditiv als artikulatorisch kontrolliert ... Solange der Laut nicht korrekt gehört worden ist, kann er nicht korrekt reproduziert werden, es sei denn durch Zufall“ (Léon 1966: 59).

Bei der Ausspracheschulung stellt sich das Problem der Progression auf eine ganz besondere Weise: „Während der Lernende auf dem Gebiet der Lexik oder der Grammatik Schritt für Schritt mit den Problemen vertraut gemacht wird, wirft man ihn in Bezug auf das Lautsystem ‘ins Wasser’, denn schon nach wenigen Stunden ist er genötigt, alle Laute zu artikulieren, weil Lexik und Grammatik dies erfordern.“ (Rausch/Rausch 1991: 73) Daraus ergeben sich zwei parallele Strategien für das Üben:

- Bei Texten und Übungen, in denen ja grundsätzlich das gesamte Lautspektrum vorkommen kann, müssen schon bei Anfängern tendenziell alle wichtigen Ausspracheschwierigkeiten zugleich berücksichtigt werden, damit sich keine schwerwiegenden Aussprachefehler verfestigen.
- Die gezielte Förderung spezieller Aussprachephänomene sollte hingegen einer bestimmten Progression folgen. Es sollte mit den phonetisch auffälligen sowie phonologisch relevanten (funktionalen) Lauten begonnen werden, d.h. mit dem Teil der Aussprache, der das Verstehen besonders erschwert (z.B. die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen im Deutschen, vgl. *Beet* – *Bett*, *Miete* – *Mitte*). Erst wenn dieser Bereich einigermaßen beherrscht wird, sollte zu den weniger auffälligen Ausspracheschwierigkeiten und zu phonetischen Varianten übergegangen werden (Léon 1966).

Im Anfängerunterricht, wo nur sehr wenig Wortschatz für spezielle Phonetikübungen im segmentalen Bereich zur Verfügung steht, können Familiennamen und Eigennamen, geographische Namen (Städte, Flüsse usw.), Firmen- und Produktnamen, aber auch der große Bereich internationaler Wörter als Einzelwörter oder innerhalb sprachlich einfacher Sätze eingesetzt werden.

### 3.4.1.2 Übungstypen

#### *Übungen zur auditiven Wahrnehmung und Diskriminierung*

Phonetisch korrektes Sprechen setzt eine korrekte Perzeption (Wahrnehmung) der fremdsprachlichen Lautketten und Intonationsverläufe voraus. Deshalb beginnt die Ausspracheschulung im DaF-Unterricht jeweils mit Hörübungen zu segmentalen bzw. suprasegmentalen Phänomenen. Wichtiger Gegenstand im segmentalen Bereich sind Laute, deren Diskriminierung den Lernenden Schwierigkeiten bereiten und die deshalb im direkten Kontrast zueinander geübt werden müssen.

Bei den *Hör-Diskriminationsübungen* Abb. 3.78 enthalten die Übungswörter Laute, deren Unterscheidung den Lernenden schwer fällt: [e: – i: – ø: – ε:] in Übung a, [s – ʃ] in b. Während in a Laut- und Schriftbild einander zugeordnet werden müssen, handelt es sich bei b um eine

a) Welches Wort hören Sie?

1 a <input type="checkbox"/> leben	4 a <input type="checkbox"/> wiegen	7 a <input type="checkbox"/> Herr
b <input type="checkbox"/> lieben	b <input type="checkbox"/> wegen	b <input type="checkbox"/> hör!
2 a <input type="checkbox"/> dir	5 a <input type="checkbox"/> lesen	8 a <input type="checkbox"/> ihr
b <input type="checkbox"/> der	b <input type="checkbox"/> lösen	b <input type="checkbox"/> er
3 a <input type="checkbox"/> See	6 a <input type="checkbox"/> Bär	9 a <input type="checkbox"/> Räder
b <input type="checkbox"/> Sie	b <input type="checkbox"/> Bier	b <input type="checkbox"/> röter

b) Sie hören Wörter mit [s] (z.B. *Masse*) oder mit [ʃ] (z.B. *Masche*). Kreuzen Sie an, was Sie hören.

1 <input type="checkbox"/> [s]	<input type="checkbox"/> [ʃ]	6 <input type="checkbox"/> [s]	<input type="checkbox"/> [ʃ]
2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

reine Hörübung. Derartige Übungen fördern die Fähigkeit der Lernenden, Aussprachephänomene, deren Diskriminierung ihnen schwer fällt, akustisch voneinander zu unterscheiden. Eine ähnliche Höraufgabe haben die Lernenden in Übung Abb. 3.79, wo sie identische Wörter identifizieren und von lautähnlichen Wörtern unterscheiden sollen. Sie hören jeweils drei Wortpaare und sollen die identischen Wortpaare erkennen.

Abb. 3.78: a) SPRK.DT. (neu) 2: 53; b) KONTRAST: 83

**Die Lernenden hören**

1. *schon/schon – schön/schon – schön/schön*
2. *lesen/lösen – lösen/lesen – lesen/lesen*
3. ...

Bitte machen Sie ein X, wo Sie ein Wort zweimal hören:

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 3.79: STUFEN I: 151

Hör-Diskriminationsübungen können auch anhand von Sätzen durchgeführt werden, die sich nur in ein oder zwei Lauten unterscheiden (Reinke 1995); die Lernenden hören jeweils einen von zwei schriftlich vorliegenden Sätzen und geben an, welchen sie gehört haben, z.B. *Du liebst Bücher – Du liest Bücher, Du gießt Blumen – Du gibst Blumen*. Es dürfte allerdings nicht ganz leicht sein, genügend phonetisch und syntaktisch ähnliche Wörter zu finden, um so genau die kritischen Laute voneinander zu unterscheiden.

Für Laut-Diskriminationsübungen eignen sich sehr gut *Komposita*, deren Konstituenten jeweils die schwer zu unterscheidenden Laute enthalten, z.B. [i: – e:] *Tiefsee*, [p – b] *Postbote*, [s – ʃ] *Wasserflasche* usw. In der entsprechenden Übung hören die Lernenden die Komposita *Wasserflasche, Flaschenhals, Meeresfisch, Weißwäsche, Ostergeschäft* ..., und sie sollen erkennen, ob [ʃ] in der ersten oder zweiten Konstituente vorkommt (KONTRAST: 84).

Bei Hörübungen zu *suprasegmentalen Merkmalen* geht es darum, den Wortakzent, Satzakzent oder den Intonationsverlauf (die Satzmelodie) zu erkennen bzw. zu markieren.

**Wortakzent (VI): Mehrsilbige Wörter**

a) Markieren Sie bei den folgenden Wörtern den Wortakzent mit Bleistift. Hören Sie sie dann von der Kassette, und korrigieren Sie. Schreiben Sie die Wörter anschließend in die richtige Spalte unten.

*erhoben, unzufrieden, einiges, längeren, breitere, natürlichen, Augenblick (2 Möglichkeiten!), aussehen, entschuldige, Unbescheidenheit, bestrafen, unzufrieden, weiterleben, Erinnerung, Ermahnung*

b) Verdecken Sie die Übersicht und lesen Sie die Wörter in a) mit richtigem Wortakzent.

c) Welche Faustregel für den Wortakzent bei langen mehrsilbigen Wörtern gibt es?

Wortakzent									
•						•			•
<i>unzufrieden</i>									
...									

Abb. 3.80: STUFEN INT. 2: 125

Die Übung Abb. 3.80 zum Wortakzent verläuft in einer Abfolge, die über diese spezielle Übung hinaus allgemein wichtig ist: Zunächst wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert, anschließend kontrollieren die Lerner sich selbst. Sie schreiben die Wörter dann in die entsprechenden Spalten, was eine bewusste regelgeleitete Aktivität ist, die zugleich einen Übungseffekt hat (a). Nun wird erneut geübt, was bislang erarbeitet wurde (b), und anschließend versuchen die Lerner, mit Hilfe der selbst erstellten Liste eine Regularität für die Position des Wortakzents herauszufinden (c).

**Bitte hören Sie, und zeichnen Sie Intonationspfeile und Satzakzent ein.**

- A: Guten Tag, → *ich heiße Thavi.* ↓ *Und du?* ↑
- B: Ich heiße Müller. ↓
- A: Ist Müller dein Vorname? ↑
- B: Nein, → *mein Vorname ist Manfred.* ↓  
*Ich bin Manfred Müller.* ↓ *Und ist Thavi dein Vorname?* ↑
- A: Ja, → *richtig.* ↓ *Mein Familienname ist Santiphone.* ↓

Abb. 3.81: nach Meunmany/Schmidt 1995

In Übung Abb. 3.81 zeichnen die Lernenden, wie hier vorgegeben, die Intonationspfeile und den Satzakzent ein. Das setzt natürlich voraus, dass diese Phänomene bekannt und bereits geübt worden sind. In Abb. 3.82 wird auf eine verständliche und einprägsame Art und Weise ein Grundprinzip der suprasegmentalen Struktur des deutschen Satzes bewusst gemacht und geübt: die Position des Hauptakzents am Ende des Mittelfeldes.

**Satzakzent (IV)**

a) Hören Sie, und markieren Sie den Hauptakzent wie im Beispiel. Hören Sie dann noch einmal, und sprechen Sie nach.

	Mittelfeld	
1. Ich habe		gekauft.
2. Ich habe	Brot	gekauft.
3. Ich habe	Brot und Brötchen	gekauft.
4. Ich habe	Brot und Brötchen im Supermarkt	gekauft.
5. Ich habe	Brot und Brötchen im Supermarkt „minipreis“	gekauft.
	Brot und Brötchen im Supermarkt „minipreis“ am Goethe-Platz	gekauft.

Abb. 3.82: STUFEN INT. 2: 36

Die Darstellung wird nach einer anschließenden Übung durch die folgende knappe Erklärung ergänzt: „Das Wort mit der wichtigsten Information hat den Hauptakzent. Dieses Wort steht meist am Ende des Mittelfeldes.“

**Sprechübungen**

Die klassische phonetische Übung ist die Wortpaarübung, bei der ähnliche Wörter, die sich durch kritische Laute voneinander unterscheiden, differenziert werden. Die Lernenden hören die Wörter von Kassette und sprechen sie nach (oft mit dem Schriftbild als Stütze), z.B. Abb. 3.83.

a) Bitte sprechen Sie				b) Bitte sprechen Sie			
a	lesen	lösen	c	schön	Schnee	du	tu
	sehen	Söhne		hören	sehen	Dur	Tour
	Heer	hören		Öl	Mehl	Seide	Seite
	Meer	mögen		Löwe	Leben	Lieder	Liter
						Dach	Tag
b	der	die	d	Tee	spät	dir	Tier
	Leber	lieber		nehmen	Käse	danken	tanken
	mehr	mir		lesen	wählen	Boden	Boten
	See	Sie		denen	Dänen		

Abb. 3.83: a) SPRK.DT. (neu) 2: 52; b) SPRK.DT. 2: 101

Solche Übungen sollten außer den Übungslauten möglichst keine anderen Ausspracheschwierigkeiten enthalten, sodass sich die Lernenden ganz auf den Übungsgegenstand konzentrieren können. Die Übungen werden kassettengestützt als Hör-Lese-Sprech-Übungen oder als reine Lese-Sprech-Übungen durchgeführt, wobei in letzterem Fall der Sprechphase eine reine Hörphase vorausgehen sollte.

Ausspracheübungen zur Artikulation werden nicht nur im Rahmen von Einzelwörtern bzw. Wortpaaren durchgeführt, sondern der jeweilige phonetische Übungsgegenstand ist zunehmend in größere sprachliche Einheiten eingebettet; dadurch wird er in variablen lautlichen Umgebungen verwendet, eingebettet in die Prosodie der Rede. In der Reihenübung Abb. 3.84 sollen die Lernenden rhythmisch und intonatorisch parallele kleine „phonetische Verse“ sprechen; das wiederholte rhythmisch-intonatorische Sprechen zielt auf eine Intensivierung des Übungseffekts ab (geübt wird das schwache End-*e* [ə] und das silbische *r* [ɐ]).

**Lesen Sie rhythmisch.**

alle diese jungen Männer  
keiner dieser alten Trinker  
alle diese jungen Esser  
keiner dieser alten Sänger  
alle diese jungen Fahrer

Abb. 3.84: KONTRAST: 78

Wo ist der Zoo? – Der Zoo?  
 + Ja, der Zoo.  
 Wo ist der Zoo?  
 Wo ist der Kobold?  
 Wo ist der Ober?  
 Wo ist der Floh?  
 Wo ist der Opa?

Im Rahmen größerer sprachlicher Einheiten bewegen sich auch dialogische Ausspracheübungen, die die Übungslaute und ihre kritischen Kontrastlaute gehäuft enthalten (Abb. 3.85). Durch die dialogische Form ist eine direkte Anbindung an die Sprechfertigkeit gegeben. Damit die Lernenden auch auf die Realisation der suprasegmentalen Einheiten achten, sind in diesen Übungen oft die Intonationskurve und der Satzakzent angegeben. Neuere Lehrwerke enthalten daneben spezielle Sprechübungen zum Satzakzent und zur Satzintonation; in „Stufen International“ z.B. ist die Arbeit an den Lektionsdialogen direkt mit dem Einüben von Satzakzent und Satzintonation verbunden (Abb. 3.86). Das entspricht dem heute vertretenen Ansatz in der didaktischen Phonetik, wonach dem suprasegmentalen Bereich als dem eigentlich primären die zentrale Rolle bei der Ausspracheschulung zukommt.

Abb. 3.85: AUSSPRSCH.DT.: 40

1. <input type="checkbox"/> Δ Entschuldigung, (→) ist der Platz <u>frei</u> ? (†)	<input type="checkbox"/> Δ Entschuldigung, (→) ist hier <u>frei</u> ? (†)	
2. <input type="checkbox"/> ○ Ja, natürlich. (↓) Sind Sie aus <u>Frankreich</u> ? (†)	<input type="checkbox"/> ○ Ja, bitte. (↓) Bist du <u>Französin</u> ? (†)	
3. <input type="checkbox"/> Δ <u>Ja</u> . (↓)	<input type="checkbox"/> Δ <u>Ja</u> . (↓)	
4. <input type="checkbox"/> ○ Sie sprechen aber schon <u>gut</u> Deutsch. (↓)	<input type="checkbox"/> ○ Dein Deutsch ist aber schon <u>gut</u> . (↓)	
5. <input type="checkbox"/> ○ Bitte <u>nicht so schnell</u> ! (↓)	<input type="checkbox"/> ○ Bitte <u>langsam</u> ! (↓)	
6. <input type="checkbox"/> Δ Ihr Deutsch ist schon sehr <u>gut</u> . (↓)	<input type="checkbox"/> Δ Dein Deutsch ist schon sehr <u>gut</u> . (↓)	
7. <input type="checkbox"/> ○ <u>Oh</u> , (→) <u>finden</u> Sie? (†) Vielen <u>Dank</u> . (↓)	<input type="checkbox"/> ○ <u>Oh</u> , (→) <u>wirklich</u> ? (†) <u>Danke sehr</u> . (↓)	
8. <input type="checkbox"/> Δ Sprechen Sie auch <u>Englisch</u> ? (†)	<input type="checkbox"/> Δ Sprichst du auch <u>Englisch</u> ? (†)	
9. <input type="checkbox"/> ○ <u>Ja</u> , (→) <u>etwas</u> . (↓)	<input type="checkbox"/> ○ <u>Ja</u> , (→) ein <u>bißchen</u> . (↓)	

Abb. 3.86: STUFEN INT. 1: 32

Bei der Vermittlung suprasegmentaler Merkmale werden nicht nur Intonationsverläufe von Sätzen eingeübt; es können auch die Zusammenhänge zwischen Intonation und Redeabsicht bzw. Satztyp vermittelt werden wie in Übung Abb. 3.87. Bisher gibt es allerdings nur wenige Lehrwerke, die derart detailliert und auch kognitiv-bewusstmachend auf die suprasegmentalen Phänomene eingehen. Die Methodik der Ausspracheschulung befindet sich in diesem Bereich noch in ihren Anfängen.

**Intonation (IV). Intonation im einfachen Satz**

a) Hören Sie, und setzen Sie in den folgenden Sätzen die Intonationspfeile (→, ↓, ↑)

<input type="checkbox"/> Ich war im Hamburg. ( )	Aussage
<input type="checkbox"/> Das ist ja interessant! ( )	Ausruf
<input type="checkbox"/> Wo wohnen Sie jetzt? ( )	sachlich neutrale Informationsfrage
...	
<input type="checkbox"/> Studierst du hier? ( )	Frage
<input type="checkbox"/> Bist du aus Korea ( ) oder aus Japan?	Alternative Frage (1. Teil)
...	
<input type="checkbox"/> Hallo, ( ) (wie geht's?)	Anrede/Kontaktwörter
<input type="checkbox"/> Linda, ( ) (kommst du mit?)	
<input type="checkbox"/> Entschuldigung, ( ) (ist hier noch frei?)	

Abb. 3.87: STUFEN INT. 1: 151

Neuf-Münkel/Roland (1991: 99ff.) schlagen vor, das laute Vorlesen von Texten durch das Eintragen suprasegmentaler Merkmale vorbereiten zu lassen: Wort mit Satzakzent = doppelt unterstreichen; Wort mit Nebenakzent = einfach unterstreichen; Wortakzent = Akzent/Punkt; Intonationsverlauf = Intonationspfeile nach oben, unten, waagrecht; auch Markierung von zusammenhängenden Wortgruppen.

Ausspracheübungen können oft an andere Unterrichtsaktivitäten angebunden werden, sodass das phonetische Üben stärker in den Gesamtunterricht integriert ist. So wie die dialogische Ausspracheübungen Abb. 3.81 und 3.85 oben der Sprechfertigkeit zuzuordnen sind, fördert Übung Abb. 3.88 das Verstehen der Umgangssprache mit ihren Lautelisionen, Wortreduktionen usw.; durch den Vergleich mit der Normalschrift werden die Eigenarten der gesprochenen Umgangssprache erkennbar. Die Übung setzt Vertrautheit mit der phonetischen Lautschrift voraus.

#### Satzphonetik I

Bitte hören Sie genau zu: Welche der zwei Äußerungen in phonetischer Umschrift passt zu dem Satz in Normalschrift rechts? Schreiben Sie jeweils „1“ oder „2“ in das Kästchen.

- |                       |                    |   |
|-----------------------|--------------------|---|
| a) 1. vas hasdɔ vi:də | 2. vas haten vi:də | <input type="checkbox"/> Was hast du denn wieder?   |
| b) 1. kœn zə ma vaxtɔ | 2. kansdə ma vaxtɔ | <input type="checkbox"/> Kannst du mal warten?      |
| c) 1. vohez kœmtɔn    | 2. vohez komtɔn    | <input type="checkbox"/> Woher kommt ihr denn?      |
| d) 1. vilsdɔ ma se:n  | 2. vilsdəs ma se:n | <input type="checkbox"/> Willst du es mal sehen?    |
| e) 1. van mystren gen | 2. van musen gen   | <input type="checkbox"/> Wann müsst ihr denn gehen? |

Abb. 3.88: STUFEN 3: 196

Durch die Verwendung der phonetischen Umschrift (API – alphabet phonétique international, IPA = international phonetical alphabet) lässt sich manche phonetische Unklarheit vermeiden, und die Lernenden werden zugleich auf den selbständigen Umgang mit Wörterbüchern vorbereitet. In der Regel dürfte es ausreichen, wenn die Lernenden die phonetische Umschrift verstehen können.

Bei den sprachlichen Mitteln lässt sich das phonetische Üben gut mit dem Bereich Wortbildung verbinden, z.B. in Übungen Abb. 3.89.

#### a) Bilden Sie zusammengesetzte Wörter.

Kirchen	Blech
Nacht	süchtig
Koch	Dach
Kuchen	Zeichen
Schach	Bereich
Märchen	Schicht
Macht	Archiv
Blech	Buch
Licht	Reich
Rauch	Wächter

#### b) Bilden Sie Komposita und ergänzen Sie die fehlenden Wörter.

- Ein See im Gebirge ist ein Gebirgssee
- Eine Schere aus Papier
- Ein Riss in Sehne
- Ein Lehrer aus Biologie
- Guter Wind aus Segeln
- Die Tiefe des Meeres
- Eine Ehe aus Liebe
- Ein Beet aus Zwiebeln
- ...

Abb. 3.89: a) KONTRAST: 97; b) KONTRAST: 61

Die beiden Konstituenten der Komposita enthalten die kritischen Übungslaute; durch die Weiterarbeit – z.B. die Auflösung in Paraphrasen oder Parallelbildungen in a (*Kirchendach, Kirchengang, Kirchenbau, Kirchenfenster* ...) – wird die Ausspracheübung direkt in eine Wortbildungsübung überführt (→ 3.3).

Die Vermittlung der Aussprache wird oft als eine trockene und langweilige Angelegenheit betrachtet. Angesichts der Übungsvielfalt auch in diesem Bereich des DaF-Unterrichts gilt diese Einschätzung heute jedoch nicht mehr. Selbst Spielübungen haben inzwischen Eingang in den Phonetikunterricht gefunden. Bei der Übung Abb. 3.90 z.B. sollen die Lerner in Partnerarbeit

Bilden Sie aus den Buchstaben so viele Wörter wie möglich mit *ch*.

a, e, i, ch, m, n, s, t

*machen, Teich* ...

Abb. 3.90: KONTRAST: 66

aus den vorgegebenen Buchstaben so viele Wörter wie möglich mit *ch* bilden; nach Ermittlung der Sieger werden die Wörter gelesen und anschließend nach ihrer Aussprache – [ç] oder [x] – klassifiziert; daraus leiten die Lernenden abschließend die Regel für die Distribution von [ç] und [x] im Deutschen ab.

#### Kontrastive Übungen

Aufgrund des gemeinsamen indoeuropäischen Ursprungs und der griechisch-lateinischen abendländischen Kulturtradition gibt es in den europäischen Sprachen einen relativ großen gemeinsamen Fundus phonetisch ähnlicher Wörter. Das kann vor allem in sprachlich homogenen Lerngruppen für die Ausspracheschulung fruchtbar gemacht werden (Rohrer 1978; Wilkins 1972).

In der folgenden kontrastiven Übung wird der Übungslaut, das lange geschlossene [o:], im direkten Kontrast zum muttersprachlichen (griechischen) kurzen offenen [ɔ] eingeführt. Mit zweisprachigen Kontrastübungen in Form von muttersprachlichen und deutschen Wortpaaren (Abb. 3.91a) kann das jeweilige Ausspracheproblem direkt kontrastiv situiert, geübt und seine Ursache bewusst gemacht werden. Dabei werden in bekannten Wörtern die neuen fremdsprachlichen Laute, in diesem Fall [o:], auf bekannte muttersprachliche bezogen. Lernpsychologisch dürfte es ein großer Unterschied sein, ob der neue Laut [o:] und der Kontrast zu [ɔ] in Wortpaaren wie a) oder b) eingeführt wird (die Lautwerte sind nicht Teil der Übungen):

a) <i>Rose</i> – <i>Rosse</i>	b) <i>μoδa</i> [moða] – <i>Mode</i>
<i>Wogen</i> – <i>wollen</i>	<i>tonos</i> [tonos] – <i>Ton</i>
...	...

Zweisprachige Übungen zielen darauf ab, im direkten Kontrast den muttersprachlich geprägten Wahrnehmungsfiler für anders geartete Hörmuster zu sensibilisieren und es den Lernenden zu erleichtern, diese perceptiven Unterschiede durch Nachsprechen in entsprechende Artikulationsabläufe umzusetzen, z.B. nebenstehend beim

<i>hand</i> – <i>Hand</i>
<i>land</i> – <i>Land</i>
<i>found</i> – <i>fand</i>
<i>sand</i> – <i>Sand</i>
<i>wind</i> – <i>Wind</i>
...

Phänomen der sog. Auslautverhärtung im Deutschen für Muttersprache Englisch. Ein wichtiger Nebeneffekt solcher Übungen besteht darin, dass die Lerner auf diese Art für Fremdwörter im Deutschen bzw. für lautähnliche Wörter in Mutter- und Fremdsprache sensibilisiert werden und im Verlauf eines Aussprachekurses ihren (Verstehens-)Wortschatz erweitern. Eine solche Übung kann zunächst als Wortschatzübung (die muttersprachlichen Entsprechungen finden; Abb. 3.91a) und danach als Ausspracheübung durchgeführt werden. Bei Fortgeschrittenen kann mit Wörtern (weiter-)gearbeitet werden, die phonetisch schwieriger sind oder das Wortbildungspotenzial berücksichtigen, z.B. beim Übungslaut [o:] (Abb. 3.91b):

**Notieren Sie das entsprechende griechische Wort!**

_____ – <i>Episode</i>	_____ – <i>Symbol</i>
_____ – <i>Mode</i>	_____ – <i>Telefon</i>
_____ – <i>Dosis</i>	_____ – <i>Chor</i>
_____ – <i>Europa</i>	_____ – <i>Periode</i>
_____ – <i>Oper</i>	_____ – <i>Dialog</i>
_____ – <i>Ton</i>	_____ – <i>Diplom</i>
_____ – ...	

Abb. 3.91a: KONTRAST: 7

– *Epilog, Geologe, Symptom, Diagnose, Mikroskop, Astrologe, Hypnose, Archäologe, Monopol ...*  
 – *anatomisch, biologisch, dämonisch, zoologisch, philologisch, hypnotisch, melancholisch, elektronisch, gynäkologisch, mikroskopisch, erotisch ...*  
 – *Geologe – Geologie – geologisch, Demagoge – Demagogie – demagogisch, Biologie – Biologe – biologisch*  
 ...

Abb. 3.91b: KONTRAST: 47

Eine weitere (indirekt) kontrastive Übungsmöglichkeit besteht darin, typische Aussprachefehler und deren potenzielle kommunikative Konsequenzen zu thematisieren, z.B. in Form kleiner Dialoge, die mögliche aussprachebedingte Missverständnisse enthalten (Abb. 3.92). Den Lernenden wird hierbei bewusst, dass sich durch eine

**Sprechen Sie diese kleinen Dialoge. Worauf beruht das Missverständnis?**

<i>Du kannst mir beim Spülen helfen!</i>	– <i>Beim Spielen! Prima!</i>
<i>Sieh, die weiße Küste!</i>	– <i>Weißer Kiste? Wo?</i>
<i>Wie findest du meine Hüte?</i>	– <i>Welche Hüte?</i>
<i>Kaufen wir vier Stühle?</i>	– <i>Vier Stuele? Wofür?</i>
...	

Abb. 3.92: KONTRAST: 43

### 3.4.1.3 Phonetische Korrektur und Lautanbildung

Die Lehrenden sollten im Unterricht ein möglichst „normales“ Deutsch sprechen, d.h. sie sollten bereits im Anfängerunterricht vermeiden,

- zu langsam zu sprechen, damit die Schülerinnen und Schüler sich von Anfang an an ein normales (natürlich auch nicht zu schnelles) Aussprachetempo gewöhnen;
- didaktisch verzerrt zu sprechen; d.h. sie sollten in ihrer normalen Unterrichtssprache die kritischen Aussprachephänomene nicht überbetonen – z.B. lange Laute nicht übermäßig dehnen oder stimmlose Verschlusslaute nicht zu stark aspirieren.

Das Lehrermodell sollte möglichst normal klingen und keine didaktische Karikatur des Deutschen sein. Andererseits muss der Lehrer beim phonetischen Üben und bei der phonetischen Korrektur Techniken und methodische Verfahren einsetzen, die eine vorbeugende bzw. korrigierende Wirkung haben und dem Schüler gezielt helfen, schwierige Laute zu bilden und fehlerhafte Lautbildungen zu korrigieren. Die folgenden Verfahren lassen sich dabei einsetzen:

**A.** Übungslaute lassen sich durch Reduktion aus einem Satz isolieren, z.B. [e:] aus *Geh den Weg!* (AUSSPRSCH.DT.: 7). Dabei ist es wichtig, die neuen Laute und Lautkombinationen zunächst in einfache lautliche Umgebungen einzubetten, sodass sich die Lerner ganz auf den Übungsgegenstand konzentrieren können und nicht durch weitere Lautbildungsprobleme abgelenkt werden; das gilt auch für den suprasegmentalen Bereich.

*Geh den Weg!*

[ge:] [de:m] [ve:k]  
[ge:] [de:] [ve:]  
[de:] [de:] [de:]  
[?e:] [?e:] [?e:]

**B.** Die phonetische Korrektur längerer sprachlicher Einheiten sollte man vom Syntagma- oder Satzende aus durchführen (*backward build-up*-Technik, Abb. 3.93; → 5.2.2.2.1), also etwa *Ich habe schöne Hüte.* (rechts). In „Ausspracheschulung Deutsch.“ (8) wird eine ähnliche Technik vorgeschlagen, nämlich den Satz vom Hauptakzent her aufzubauen, der im Deutschen meist gegen Ende des Mittelfelds liegt.

S: *Ich habe schöne Hüte.*  
(mit falscher Aussprache)

L: *Hüte*

S: ...

L: *schöne Hüte*

S: ...

L: *habe schöne Hüte*

S: ...

L: *Ich habe schöne Hüte.*

S: ...

**C.** Das phonetische Modell kann unverändert wiederholt werden (d.h. mit normaler Aussprache). Dem entspricht das Vorgehen bei der Arbeit mit Kassetten zur Ausspracheschulung, bei denen das Modell stets identisch wiederholt wird. Diese Technik setzt voraus, dass der Lernende bereits erste Einsichten in die Aussprache der Zielsprache besitzt, denn er muss erkennen können, in welchen Punkten sich das Modell von seiner abweichenden Aussprache unterscheidet.

Abb. 3.93: Korrekturaufbau

**D.** Der Unterrichtende kann die kritischen Merkmale betonen, sodass der Schüler die kritischen Aussprachephänomene besser identifizieren und nachahmen kann, z.B.:

- Überdehnung der Länge [::] bei geschlossenen langen Vokalen  
[le::bən] *leben* oder [ro::zə] *Rose*
- „abgehacktes“ Sprechen [??], um den Knacklaut hervorzuheben  
[??an ??aenəm ??altən ??aoto:] *an einem alten Auto*
- übertriebene Aspiration bei stimmlosen Verschlusslauten  
[p<sup>hh</sup>ost<sup>hh</sup>] *Post*, [k<sup>hh</sup>an] *kann* usw.

Diese Korrekturtechnik wird man verstärkt bei Anfängern einsetzen, die sich der neuen Aussprachephänomene noch wenig bewusst sind, aber natürlich auch bei Fortgeschrittenen mit hartnäckigen Ausspracheschwierigkeiten.

**E.** Der Lehrer kann die abweichende Schüleraussprache imitieren. Diese Technik setzt Lernende voraus, die mit den phonetischen Gegebenheiten der Zielsprache einigermaßen vertraut sind; dadurch kann der Schüler seine Abweichungen selbst erkennen und bewusster korrigieren.

**F.** Anfänger und weniger weit Fortgeschrittene wird man allerdings direkter auf ihre fehlerhafte Aussprache hinweisen: Der Lehrer kann die falsche Schülerversion wiederholen und sie dann direkt mit dem korrekten Modell kontrastieren – z.B.

*Nicht* [um've:k], *sondern* ['umve:k].

Dadurch kann der Schüler seine eigenen Aussprachefehler direkt mit dem korrekten Modell vergleichen und seine Abweichungen davon erkennen.

**G.** Das fremdsprachliche Aussprachephänomen kann bei der phonetischen Korrektur dem kritischen muttersprachlichen gegenübergestellt werden – z.B. bei den Verschlusslauten:

*Englisch sagt man* [hænd], *deutsch aber* [hant<sup>h</sup>].

Dem Schüler wird dadurch bewusst, worauf sein Fehler beruht und worin der Unterschied zwischen der muttersprachlichen und der zielsprachlichen Lautbildung besteht.

**H.** Bei einigen Aussprachephänomenen ist eine Korrekturtechnik nützlich, die man „Betonungstechnik“ nennen könnte. Dabei wird der Wortakzent stark überbetont, sodass parallel eine folgende Position im Wort an Tonstärke verliert. Dadurch kann ein Laut abgeschwächt oder ganz eliminiert werden, z.B.:



### 3.4.2 Orthographie

Bekanntlich bestehen zwischen Aussprache und Schrift enge Zusammenhänge, und erfahrene DaF-Lehrer wissen, dass orthographische Fehler oft dort auftreten, wo auch ein Ausspracheproblem besteht. Lernende, in deren Muttersprache z.B. nicht zwischen langen und kurzen Vokalen unterschieden wird, tun sich nicht nur mit der Vokallänge beim Sprechen schwer, sondern haben erfahrungsgemäß auch Probleme bei der orthographischen Umsetzung von Wörtern mit langen und kurzen Vokalen (Radisoglou 1986). Folglich sollten Aussprache und Rechtschreibung in engem Zusammenhang unterrichtet werden. Neuere Lehrbücher führen z.B. in den Ausspracheteilen zusammen mit den einzelnen Übungslauten zugleich deren Buchstabenwerte ein.

a) **t** Das t schreibe ich: t (Tee)  
 oder tt (hatte)  
 oder th (Theater)  
 oder dt (Stadt)  
 oder am Ende des Wortes  
 d (Geld)

**d** Das d schreibe ich: d (du)  
 oder dd (Pudding)

b)

sch		st		ch		
[ʃ]	[ʃt]	[st]	[ç]	[x]	[ʃ]	[k]
schön	Stadt	Semester	ich	Buch	charmant	Charakter
Tasche	Student	Fenster	rechts	auch	Chef	Chaos
Tisch	verstehen	Post	Bücher	acht	Chance	sechs

Eine systematische Vermittlung der Orthographie kann mit der Bewusstmachung der Zusammenhänge zwischen Laut und Schrift beginnen (vgl. Abb. 3.95). Dabei lassen sich Analyseübungen einsetzen, in denen die Lerner Texte, Sätze oder Einzelwörter nach lautlichen und graphischen Eigenschaften klassifizieren (vgl. Abb. 3.96).

Abb. 3.95: a) SPRK.DT. 2: 101; b) STUFEN I: 146

a) **Ordnen Sie die folgenden Wörter zu:**  
 Bohnen – doppelt – Fahrer – Frucht – hielten – kennen – Kerze – lassen – leben – Lehrer – mir – Mist – Moos – Porsche – Rache – roter – rudern – Ruhe – Saal – siehe – stumm – Tal – Teer – Tier – ...

VOKAL + 1 KONSONANT	VOKAL + DEHNUNG	DOPPEL-VOKAL	VOKAL + 2/3... KONSONANTEN
	<i>Bohnen</i>		

In welchen Fällen werden die Vokale lang gesprochen, in welchen kurz?

b) **Welche der folgenden Wörter werden mit [t], welche mit [d] ausgesprochen? Notieren Sie!**  
 Licht, Stadt, Räder, Wind, Pudding, Stein, Matte, Ladenburg, Boden, Bodman ...

[t]	[d]
<i>Licht</i>	

In welchen Fällen wird [t], in welchen [d] gesprochen?

Abb. 3.96: Laut-Schrift-Zuordnungsübungen

Durch solche analytischen Gruppierungs- und Klassifikationsübungen werden Regeln für die Zusammenhänge von Laut- und Schriftbild vermittelt und eingeübt. Material zur Herstellung solcher Übungen enthält jeder Aussprachekurs.

Übungen zur Orthographie und zum Verhältnis Lautbild – Schriftbild sollten, wie auch Übungen zur Aussprache, schwerpunktmäßig bestimmte Laute/Lautgruppen bzw. Buchstaben/Buchstabenkombinationen zum Gegenstand haben. In der Übung Abb. 3.97 haben die Lernenden die Aufgabe, bestimmte phonetische Kontrastpaare in das graphische Medium umzusetzen.

**Die Lernenden hören Wortpaare:**

1. schon – schön    3. hört – fährt    5. töte – Tote  
2. lesen – lösen    4. Söhne – sehen

Bitte hören Sie, und schreiben Sie die Wörter:

1	2	3	4

Abb. 3.97: STUFEN 1: 151

Beim *orthographischen Lückendiktat* (als Übungsdictat) erhalten die Lernenden den schriftlichen Diktattext mit Lücken, die dem Übungsgegenstand entsprechen; der Lehrer diktiert den ganzen Text, dabei füllen die Lerner die Lücken aus. Die Lücken werden so gewählt, dass spezielle Bereiche der Rechtschreibung bzw. bestimmte Laut-Schrift-Zusammenhänge geübt werden, z.B. *s – ss – ß* bei Übung Abb. 3.98a, oder *u – ü – i* bei Übung 3.98b, ganz unter dem Aspekt einer kontrastiv bedingten Ausspracheschwierigkeit. Jeder Lernertext kann auf diese Art zum Lückendiktat gemacht werden; dabei wird der Lernstoff weiter gefestigt, und es werden zugleich bestimmte Laut- bzw. Schriftschwerpunkte geübt.

**a) S, ss oder ß**

1. Hallo, grü\_\_ dich? 2. Wo e\_\_en wir heute? 3. Ich möchte Pizza e\_\_en. 4. Okay, die e\_\_e ich auch gern. 5. Und du, Je\_\_ica? 6. I\_\_i du auch Pizza? 7. Wo i\_\_t denn hier eine Pizzeria? 8. In der Flu\_\_stra\_\_e. 9. Da i\_\_t man sehr gut. 10. Wo i\_\_t denn die Flu\_\_stra\_\_e? 11. Das wei\_\_t du nicht? 12. Etwa drei Minuten von hier, nicht weit vom Fu\_\_ballstadion.

**b) Hören Sie die Wörter und ergänzen Sie die fehlenden Buchstaben i, u oder ü.**

- a) L\_\_ste    b) Ger\_\_cht    c) bek\_\_nden    d) versp\_\_ren    e) unbek\_\_mmert  
f) gem\_\_stert    g) Unget\_\_m    h) M\_\_stst\_\_ck    i) vers\_\_ndigen    j) ...

Abb. 3.98: a) STUFEN INT. 1: 49; b) KONTRAST: 40

Diktate werden oft als Tests zur Kontrolle der Rechtschreibung durchgeführt, sie eignen sich aber auch sehr gut als *Rechtschreibübungen*. Diktate stellen sehr komplexe Anforderungen: der Lerner muss Wort für Wort das Lautbild erkennen, die Bedeutung des Gehörten verstehen (Detailverstehen), das Gehörte in das Medium der geschriebenen Sprache umkodieren und es niederschreiben. Aus diesem Grund sollten Diktate, auch Lückendiktate, kurz sein; weiterhin sollten die Lernenden die Bedeutung des Diktierten verstehen können.

Eine komplexere Übung zum Verhältnis von Umgangssprache, phonetischer Umschrift und Normalschrift ist Übung Abb. 3.99. Die Lernenden haben die Aufgabe, einen umgangssprachlichen Dialog, den sie hören und in Lautschrift vor sich haben, in Normalschrift zu transkribieren. Die Schwierigkeit besteht darin, dass sich die Sprechereinheiten und die Schreibeinheiten nicht entsprechen, da beim Sprechen Wörter zusammengezogen werden, die getrennt als Einzelwörter geschrieben werden (Kontamination), Laute ausfallen, die geschrieben werden (Elision) usw. Die Lerner werden durch eine solche Übung, die die Kenntnis der phonetischen Umschrift voraussetzt, für die Eigenarten beider Modalitäten sensibilisiert.

**Satzphonetik II.** Bitte hören Sie zunächst den Dialog. Übertragen Sie dann beim zweiten Hören die phonetische Umschrift in Normalschrift, und ergänzen Sie die „fehlenden“ Laute.

- A. vas hasdæm voxænendə gəmaxt  
B. çatə nə aɪmlɑdɔŋ baɪ nɛ doɪtʃn fɑmɪlɪə  
A. na da hastə ja fœn doɪtʃ pɹœçn kœn  
ß. ....

zu Abb. 3.99: Die Lernenden hören:

- A. Was hast du am Wochenende gemacht?  
B. Ich hatte eine Einladung bei einer deutschen Familie.  
A. Na, da hast du ja schön Deutsch sprechen können.  
B. ....

Abb. 3.99: STUFEN 3: 197

Abschließend nenne ich stichwortartig noch einige Übungsmöglichkeiten zur Orthographie. Bei orthographischen Übungen werden neben der Rechtschreibung meist auch andere Lerngegenstände mitgeübt, vor allem natürlich der Wortschatz.

- Auf das *Lückendiktat* habe ich oben bereits hingewiesen (Abb. 3.98); es ist nicht sehr zeit- und korrekturaufwendig, und es lässt sich sehr unterschiedlich variieren, z.B.:
  - Spezielle Lücken zur Laut-Buchstaben-Beziehung (s.o.)
  - Von jedem Wort fehlt der erste Buchstabe, sodass die Groß- und Kleinschreibung geübt wird.
  - Es fehlen vor allem orthographisch schwierigere Wörter, die zum Lernstoff gehören und die so eingehend geübt werden können.
  - Die Lücken betreffen orthographische Phänomene, die aufgrund einer Fehlersammlung des Lehrers als besonders fehleranfällig bekannt sind.

Beim Lückendiktat handelt es sich stets um ein Diktat, d.h. der Lehrer liest *den ganzen Text* vor; die Lernenden ergänzen aber nur die Lücken.

Häussermann/Piepho (1996) plädieren dafür, Diktate möglichst variabel durchzuführen und auch bei den äußeren Bedingungen abzuwechseln: „Es ist aber keineswegs nötig und sinnvoll, dass Sie immer selbst diktieren. Schülerinnen und Schüler können einander in Partnerarbeit oder in Kleingruppen diktieren. Das weitaus interessanteste Modell ('Lernen durch Lehren') ist aber: Schülerinnen / Schüler diktieren im Plenum.“ (44) Das erhöhe nicht nur „die Wachsamkeit und Spannung“, sondern übe auf den Diktierenden einen sachlich begründeten Druck aus, sich um eine möglichst korrekte Aussprache zu bemühen (zum Korrigieren → 9.4.2).

- Als orthographische Übung kann man die Lerner Wörter, Sätze oder kleine Texte abschreiben lassen. Dadurch wird neben der Rechtschreibung auch die graphomotorische Seite des Schreibens geübt, z.B. im Kinderunterricht oder bei Lernern mit einem anderen Schriftsystem wie Arabern, Russen u.a.
- Die Lernenden können kleine Lesetexte mit orthographischen Fehlern (oder falscher Zeichensetzung) selbst korrigieren; dabei sollten sie den Text zunächst inhaltlich lesen und verstehen, und erst anschließend sollte die Aufmerksamkeit auf die Rechtschreibfehler gelenkt werden.

Viele Spielübungen zum Wortschatz üben zugleich die Orthographie der Wörter, z.B.:

- Bei der Spielübung Abb. 3.100a sollen die Lernenden aus den vorgegebenen Buchstaben möglichst viele Wörter bilden; nach Ermittlung der Sieger werden die Wörter nach ihrer Aussprache – Vokal im Wortakzent 'LANG' oder 'KURZ' – klassifiziert und anschließend gelesen. Aus der Klassifikation kann die Regel für den Zusammenhang von Laut- und Schriftbild abgeleitet werden. Die Wörter können auch aus den Buchstaben eines vorgegebenen Wortes gebildet werden (Abb. 3.100 b).

a) Bilden Sie aus den Buchstaben so viele Wörter, wie Sie kennen.

a, e, i, o
h, m, n, r, s, t

*Worte*  
*Text...*

b) Bildet aus den Buchstaben des Wortes *Wohnzimmertisch* so viele Wörter wie ihr kennt.  
Zeit: 5 Minuten

Abb. 3.100: Spielübungen zur Orthographie

- Die Lernenden erhalten „Wörter“ mit den Buchstaben in falscher Reihenfolge, z.B. *tebe, bdeegiln ...*; sie sollen die richtigen Wörter erkennen und notieren (*Beet, lebendig ...*). Durch diese Übung wird das Schriftbild von Wörtern gefestigt.
- Ein Schüler denkt sich ein Wort aus und schreibt den Anfangsbuchstaben an die Tafel; der jeweils nächste Schüler setzt mit „seinem“ Wort, an das er denkt (im Beispiel in Klammer), fort und schreibt einen weiteren Buchstaben usw. (Abb. 3.101).
- Kreuzworträtsel, Silbenrätsel, „Galgenmännchen“ und zahlreiche andere Spielübungen, die man leicht in der einschlägigen Literatur findet.

	schreibt	denkt
S1:	S	(Stein)
S2:	So	(Sonne)
S3:	Sor	(Sorge)
S4:	...	

Abb. 3.101: Rätselübung

Alle diese Übungen festigen das Schriftbild von Wörtern und tragen somit direkt zur Förderung der Rechtschreibung bei.

## 4 Textverstehen: Die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten

### 4.1 Psychologische und didaktische Grundlagen des Textverstehens

Die Szene ist hinreichend bekannt: Die Bücher werden geöffnet, und der Lehrer fordert einen Schüler auf, den ersten Satz eines neuen Abschnitts oder Kapitels zu lesen. Nach der Klärung unbekannter Wörter und Konstruktionen wird der Satz übersetzt; grammatische Fragen werden geklärt und Übersetzungsalternativen besprochen. Ist der Lehrer mit dem Ergebnis zufrieden, bearbeitet ein anderer Schüler den zweiten Satz nach dem gleichen Schema. Es folgt der nächste Satz ... Am Ende des Abschnitts – vielleicht nach 25 bis 30 Minuten – versucht der Lehrer, mit den Schülern ein Gespräch über das Gelesene zu führen, doch in der Klasse herrscht betretenes Schweigen; nur der Klassenprimus hat etwas anzumerken. Die anderen Schüler haben nichts verstanden, was wiederum der Lehrer nicht versteht. Die Stunde geht weiter mit dem ersten Satz des nächsten Abschnitts ... So verlief meist unser altsprachlicher Unterricht, z.B. die Lektüre von Caesar oder Cicero im Lateinunterricht, aber oft wurden auch im neusprachlichen Unterricht englische oder französische Texte nach dem gleichen Schema erarbeitet. Irgendetwas muss damals schief gelaufen sein: obwohl wir jedes Detail lasen, besprachen und übersetzten, verstanden wir nur sehr wenig, oft auch gar nichts. Darum soll es im Folgenden gehen: die Gründe zu erkennen, warum wir bei der oben skizzierten Methode der Texterarbeitung nichts verstanden, und die Grundlagen einer effektiveren Art des Textverstehens in der Fremdsprache darzustellen.

#### 4.1.1 Psychologische Grundlagen

Beim Verstehen wirken zwei Faktoren zusammen: Umweltreize (ein Ausschnitt aus der Wirklichkeit) und das verstehende Subjekt (seine kognitive Struktur). „Wahrnehmung ist der Ort, an dem sich Kognition und Wirklichkeit treffen“ (Neisser 1979: 18 – ich unterscheide hier nicht zwischen Wahrnehmung und Verstehen, vgl. Hörmann 1980). Eine einfache Theorie des Verstehens könnte etwa so lauten: „Die Umweltreize determinieren das Verstehen.“ In einem Zimmer steht eine Vase mit einer weißen Rose auf einem Tisch (Umweltreiz), und jeder, der sich in dem Raum aufhält (das verstehende Subjekt), nimmt diesen Umweltreiz auf dieselbe Art als eine Vase mit einer weißen Rose wahr.

Bereits die Alltagserfahrung zeigt, dass diese Theorie falsch ist: Wie ist es möglich, dass sich einer über die Rose freut, ein anderer dagegen traurig wird, ein Dritter bemerkt, dass die Rose schon leicht welk ist, ein Vierter dagegen, dass in der Vase Wasser fehlt. Wie kommt es, dass manch einer die Vase mit der Rose gar nicht wahrnehmen wird oder die Blume für eine Nelke hält? Das Zusammenwirken von Kognition und Wirklichkeit ist offensichtlich komplexer, wie auch das folgende Beispiel zeigt.

*Kurz entschlossen betrat sie das Restaurant. Eine halbe Stunde später fühlte sie sich schon viel wohler und verließ mit einem knappen Gruß zum Ober die gemütliche Gaststube.*

Der Leser dieser Zeilen versteht wesentlich mehr, als die Worte ausdrücken. Er versteht z.B., dass die Frau in dem Restaurant gegessen hat, dass sie sich zuvor einen Platz an einem Tisch gesucht, beim Ober bestellt und der Ober ihr das Essen gebracht hat. Er „versteht“ auch, dass der Ober für seine Tätigkeit bezahlt wird, dass er, falls er verheiratet ist, möglicherweise ein etwas unregelmäßiges Familienleben hat, da er abends lange arbeiten muss usw. All das weiß der Leser, obwohl es in der Äußerung selbst nicht enthalten ist; „im Vorgang des Verstehens schafft der Hörer diese Informationen.“ (Hörmann 1980: 27) Mit den Worten Butzkamms (1989: 45): „Wer Texte versteht, versteht schon immer mehr als Texte.“ (i.O. hervorgeh.)

Das Gleiche gilt für Verstehenslücken: „Hören wir in Deutschland im Radio ‘Schwerer xxx auf der A 45’, dann ergänzen wir nicht nur ganz automatisch das Wort ‘Unfall’, sondern auch, dass die A 45 eine besondere Art von Straße ist, dass auf ihr Autos zumeist mit hoher Geschwindigkeit fahren, dass hier eine Fahrt ihr gewaltsames Ende gefunden hat und dass dabei nicht nur ein paar Kratzer am Blech entstanden, sondern wahrscheinlich auch Menschen verletzt worden sind.“ (Solmecke 1992b: 7)

Die Informationen, die wir im Akt des Verstehens schaffen, sind in den obigen Beispielen Informationen, die uns unser allgemeines Weltwissen zur Verfügung stellt. Wir wissen eben, was ein Restaurant ist und was man dort normalerweise macht. Der kleine Text aktiviert potenziell all

die Informationen, die in unserem Gedächtnis im Zusammenhang mit *Restaurant* gespeichert sind. Wir alle tragen (aufgrund unserer Biographie und der damit verbundenen Erfahrung) eine mentale Repräsentation von Welt in uns. Dieses kognitive Modell enthält das gesamte Wissen, das wir im Verlauf unseres Lebens aufgenommen, verarbeitet und gespeichert haben. Nach einer heute viel zitierten Theorie ist dieses kognitive Modell der Welt, unser Wissen, in Form sog. *Schemata* gespeichert. Ziel der Schematheorie ist es, „die Organisation und kognitive Repräsentation menschlichen Wissens zu beschreiben und Aussagen über das Wirksamwerden dieses Wissens vor allem im Verstehensprozess zu machen.“ (Stiefenhöfer 1986: 32)

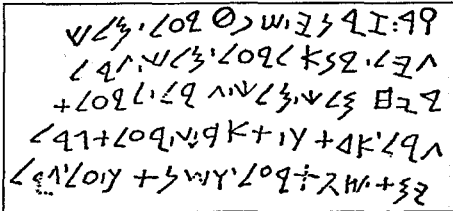


Abb. 4.1: Semitische Inschrift (Bodmer: 5)

Die meisten Leser werden die Zeichen in Abb. 4.1 als Schriftzeichen identifizieren, auch wenn sie nicht wissen, um was für eine Schrift es sich handelt. Das ist möglich, weil sie eine kognitive Repräsentation, ein Schema 'Schrift' gespeichert haben, das wesentlich allgemeiner ist als das Schema einer konkreten Schrift, das es uns aber erlaubt, bestimmte Objekte als Schriften zu identifizieren. Schemata sind hierarchisch strukturiert; das Schema 'lateinische Schrift'

ist Teil des Schemas 'Schrift'. „Ein Schema ist eine Organisationseinheit des Wissens im Gedächtnis, in der aufgrund von eigenkulturellen Erfahrungen typische Zusammenhänge eines Realitätsbereichs aufgenommen sind. Ein Schema vereinigt Konzepte über Gegenstände, Zustände, Ereignisse und Handlungen in einer Wissensstruktur. Dieses Wissen lässt sich auch als Netzwerk abbilden. Während jedoch im Text ein Netzwerk in der Sprache erstarrt, 'festgeschrieben' ist, spricht man im Gedächtnis von aktiven semantischen Netzwerken, da in ihnen auch Prozesse und Operationen ablaufen.“ (Neuner 1985a: 15)

Ein Schema kann nicht nur durch Umweltreize aktiviert werden; wenn ich mich auf eine Situation vorbereite, z.B. ein Buch lesen will, so aktivieren meine Erwartungen entsprechende Schemata. Dass unsere Erwartungen das Verstehen beeinflussen, ist eine allbekannte Erfahrung. Wer erwartet, dass in der Bibel ausschließlich religiöse und heilige Texte stehen, wird sich bemühen, „Das Hohe Lied Salomos“ als einen solchen Text zu verstehen; ohne diese Erwartung wird man diesen Text eher als eine erotische Liebesdichtung lesen. Wie Schemata den Prozess des Verstehens mitgestalten und wie die Interaktion zwischen kognitiver Struktur (Schemata) und Umweltreizen verläuft, soll ein weiteres Beispiel veranschaulichen (nach Westhoff 1984: 10).



Will man diese Zeichen verstehen, so muss man die Daten ergänzen, d.h. Informationen schaffen. „Wir erfassen im Vorgang des Verstehens nicht nur Information, wir schaffen auch Information, nämlich jene Information, die wir brauchen, um die Äußerung in einen sinnvollen Zusammenhang stellen zu können“ (Hörmann 1980: 27).

Mit der ersten Wahrnehmung setzt sogleich das Bemühen um Verstehen ein, d.h. das Bemühen, „einen sinnvollen Zusammenhang“ herzustellen. Der Verstehensprozess ist darauf gerichtet, die unvollständigen Daten auf Schemata unserer kognitiven Struktur zu beziehen und sie aktiv zu vervollständigen. Das verläuft etwa folgendermaßen: Es handelt sich wohl um geschriebene Sprache, um Buchstaben oder Teile von Buchstaben; d.h. es wird ein Schema „Sprache/Schrift“ aktiviert. Es könnten koptische, kyrillische, hebräische, lateinische Buchstaben sein (so die Vorschläge in verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen). Vielleicht handelt es sich auch um ein deutsches Wort. Bis hierher ist das Zusammenspiel von Daten und Wissen noch relativ einfach, es läuft noch nicht sehr zielgerichtet ab. Doch jetzt beginnen bewusster Such- und Erkundungsprozesse: Der erste Buchstabe kann *V/v*, *W/w*, *N* sein, der drittletzte *t*, *h*, *l*. Ist der erste *V/v*, *W/w* oder *N*, so ist der zweite mit großer Wahrscheinlichkeit ein Vokal, möglicherweise *o*, *ö* oder *e*; der vierte dürfte ein *s* sein, der sechste wohl ein *e* ... Im Arbeitsgedächtnis laufen sehr bewusste und aktive Prozesse ab, bei denen versucht wird, in einem ständigen Hin und Her zwischen Daten und Wissen die Daten zu ergänzen, parallel dazu das Wissen zu erweitern und mit einem besseren Wissen die Daten erneut zu prüfen. Der Verstehende versucht, „die ihn umgebende

Welt sozusagen durch die Worte der Äußerung hindurch intelligibel zu machen.“ (Hörmann 1980: 27) Das Bemühen um Verständnis endet in dem Augenblick, da dies gelungen ist, d.h. eine subjektiv befriedigende Deutung vorliegt.

Der Prozess des Verstehens kann jetzt genauer charakterisiert werden: Es handelt sich um ein wechselseitiges Zusammenspiel von datengesteuerten und wissensgesteuerten mentalen Aktivitäten. In der kognitiven Psychologie werden erstere auch als „aufsteigende“ Prozesse (*bottom-up-processing*) und letztere als „absteigende“ Prozesse (*top-down-processing*) bezeichnet. Das folgende Modell stellt einige wichtige der beim Verstehen ablaufenden Prozesse im Zusammenhang dar.

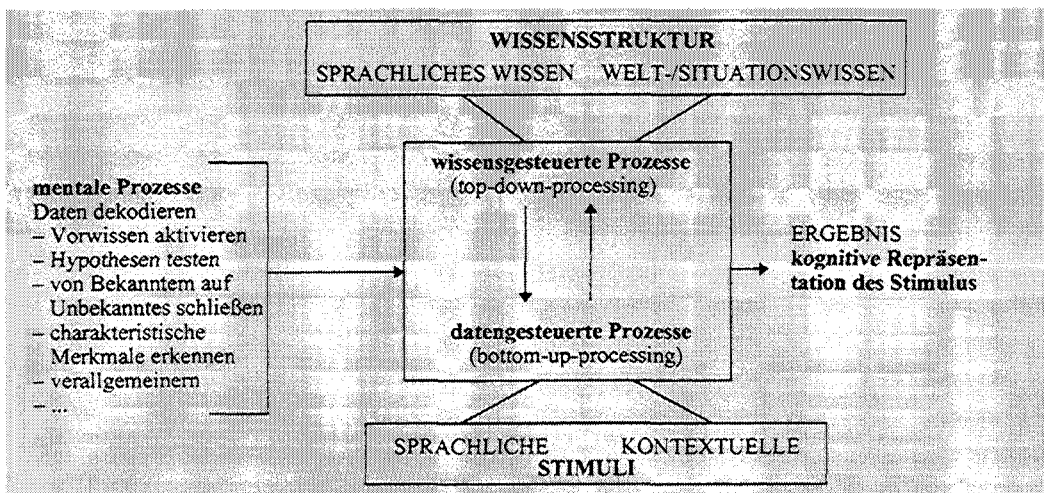


Abb. 4.2: Verstehensmodell (nach Wolff 1990: 616)

Im Verlauf des Verstehensprozesses aktivieren die Daten Ausschnitte (Schemata) der kognitiven Struktur (aufsteigende Prozesse); von den Schemata werden Informationen an die Daten herangetragen und überprüft (absteigende Prozesse), wodurch die mentale Repräsentation des Stimulus verändert wird, d.h. der Verstehensprozess voranschreitet. Der Prozess verläuft wie „eine sich in die Höhe schraubende Spirale“ (Butzkamm 1989: 41). Vorangetrieben wird er durch äußerst aktive mentale Prozesse wie relevante Wissensbestände aktivieren, Hypothesen testen und revidieren, Wahrgenommenes verallgemeinern, charakteristische Merkmale suchen usw. „Mit jedem Umlauf steigt die Spirale an, nimmt das Verstehen zu“ (ebd.: 41). Die bisherigen Überlegungen zeigen deutlich, dass den sog. „rezeptiven Fertigkeiten“ ein äußerst aktives und produktives Verhalten zugrunde liegt und dass Verstehen „ein schöpferischer, konstruktiver Vorgang“ ist (Hörmann 1980: 27).

Die aktivierten Wissensstrukturen, d.h. die Schemata, erfüllen verschiedene Funktionen (Binkley 1981; Solmecke 1993: 22):

- Sie sind in einem elementaren Sinn Voraussetzung jeglichen Verstehens, denn ohne ein entsprechendes Schema (z.B. 'lateinische Schrift') kann man Daten zwar wahrnehmen, nicht aber sie genauer verstehen (z.B. einen geschriebenen deutschen Text).
- Sie erlauben es, Informationen zu antizipieren bzw. Hypothesen über mögliche Informationen zu bilden.
- Weiterhin ermöglichen sie es, nicht wahrgenommene, verstandene oder ausgedrückte Informationen zu erschließen bzw. zu rekonstruieren und Verstehenslücken zu schließen („Inferenz“ – Rickheit/Strohner 1990).
- Schließlich bilden sie die Voraussetzung dafür, dass Verstandenes in die kognitive Struktur eingeordnet wird, sodass sie auch eine Erinnerungshilfe darstellen und Vergessenes zu rekonstruieren erlauben.

Verstehen ist ein interaktiver Prozess zwischen Daten und kognitiver Struktur. Wenn wir in der Lage sind, unvollständige Daten zu verstehen, so bedeutet das streng genommen, dass vollständige, nicht lückenhafte Daten redundant sind. Unter einem gewissen Aspekt sind all diejenigen Informationen redundant, die wir ergänzen (inferieren) können, da ja die Daten auch ohne diese Informationen verstanden werden.

In der kleinen Fabel von H. Arntzen Abb. 4.3a fehlen wichtige Informationen. Dennoch kann man den Text verstehen, da man die Textlücken fast automatisch durch sein aktiviertes Wissen ergänzt.

*Der Wolf kam zum ... Da entsprang ...  
Bleib nur, du störst ..., rief ...  
Danke, rief ..., ... habe im Asop gelesen.*

Abb. 4.3a: Fabel mit Lücken

- *Der Wolf kam zum ...*: Nach *kommen* zum erwarten wir eine Richtungsergänzung.
- *Da entsprang ...*: Es muss eine Nominativergänzung folgen. Aufgrund unseres Wissens über die literarische Gattung Fabel muss es sich um ein Tier handeln, das vor dem Wolf wegläuft, wahrscheinlich ein schwächeres Tier, vielleicht ein Lamm, da Wolf und Lamm in Fabeln oft gemeinsam vorkommen.
- *Bleib nur, du störst ...*: Wegen der Logik wird eine Negation folgen.
- *rief ...*: es fehlt *der Wolf*.
- *Danke, rief ...*: Das Tier aus der ersten Zeile spricht hier.
- *... habe im Asop gelesen.*: Logisch, aber auch sprachlich fehlt *ich*.

*Der Wolf kam zum Bach. Da entsprang das Lamm.  
Bleib nur, du störst mich nicht, rief der Wolf.  
Danke, rief das Lamm zurück, ich habe im Asop gelesen.*

Abb. 4.3b: Fabel ohne Lücken (H. Arntzen)

Wie das Beispiel zeigt, ist dieser Text unter dem Aspekt der Leser-Text-Interaktion sehr redundant, da er mehr Informationen enthält, als zum Verstehen erforderlich sind. Das hat eine wichtige Konsequenz: Um einen Text zu verstehen, braucht man nicht alle Daten gleichermaßen aufzunehmen und vollständig zu dekodieren. In der Tat hat die Leseforschung gezeigt, dass sich die Augen beim Lesen nicht kontinuierlich, sondern in Sprüngen fortbewegen und nur an bestimmten „Fixationspunkten“ Halt machen. Der Grund liegt vor allem darin, dass die übersprungenen Textteile durch die aktivierten Schemata ergänzt werden bzw. unbewusste Hypothesen über den Textverlauf eine Buchstabe-für-Buchstabe- bzw. Wort-für-Wort-Dekodierung überflüssig machen.

Eine wichtige Rolle spielen dabei auch die der Sprache immanenten Redundanzen selbst, aufgrund derer viele Informationen mehrfach ausgedrückt werden. Der Satz *Werdet ihr morgen kommen?* enthält u.a. die folgenden Redundanzen:

- Information ‘Zukunft’: *werdet + morgen*
- Information ‘2. Person Plural’: *ihr + -et*
- Information ‘Frage’: Verb-Erststellung + Fragezeichen bzw. Frageintonation

Beim sprachlichen Verstehen werden also zwei Arten von Redundanzen wirksam: die in der Sprache selbst vorkommenden Redundanzen sowie all das, was wir aufgrund unseres sprachlichen und sonstigen Wissens an einen Text herantragen können und was den Text im Prozess des Verstehens „redundant macht“. Klein (1984: 123ff.) nennt folgende Arten von Informationen und Wissen, die beim sprachlichen Verstehen eine Rolle spielen:

- **Sprachwissen**: als Voraussetzung, Äußerungen in einer bestimmten Sprache zu tun und zu verstehen;
- **Äußerungsinformation**: „jene Information, die dem Wortlaut der Äußerung selbst gemäß den Regeln der betreffenden Sprache zu entnehmen ist“ (ebd.: 123);
- **Kontextinformation**: „all jene Information, die Sprecher und Hörer in der jeweiligen Situation anderweitig verfügbar ist“ (ebd.: 123); Klein unterscheidet drei Arten von Kontextinformationen:
  - *Weltwissen*: enzyklopädisches Wissen, auch Wissen über (kulturspezifische) soziale Verhaltensnormen;
  - *Situationswissen*: Informationen, die durch (visuelle, akustische ...) Wahrnehmung aus der Kommunikationssituation gewonnen werden;

– *Vorgängerinformation*: Informationen aus vorhergehenden sprachlichen Äußerungen und Kontexten.

Die Kontextinformation verändert sich beständig, da Äußerungsinformationen zu Kontextinformationen einer folgenden Äußerung werden. Wie Sprachwissen und Kontextinformationen beim Verstehen der Äußerungsinformation wirken, zeigen die folgenden Beispiele.

- *Martin hat heute Geburtstag*. Äußerungsinformation: Über eine Person Martin wird ausgesagt, dass sie an dem Tag, da der Satz geäußert wird, ihren Geburtstag feiert. Um das Wort *heute* genauer zu verstehen, braucht man das Situationswissen, wann diese Äußerung getan wurde.
- *Es ist schade, dass Hans morgen nicht ...* Die Äußerungsinformation dieses Satzes lässt sich nicht rekonstruieren; das Sprachwissen kann syntaktische Informationen ergänzen (es fehlt ein Verb am Ende des Teilsatzes), aufgrund des unspezifischen Kontextes nicht aber semantische.
- *Dieses Jahr fliegen wir für vier Wochen auf die Kanarischen Inseln*. Das Weltwissen eines Mitteleuropäers ergänzt die Äußerungsinformation derart, dass es sich wahrscheinlich um eine Ferienreise handelt.
- *Könnte ich bitte ... haben*. Die Äußerungsinformation lässt sich je nach Situationswissen unterschiedlich rekonstruieren:
  - Situation Bäcker: *ein Brot, ein Stück Kuchen ...*
  - Situation Kaffeetrinken: *eine Tasse Tee/Kaffee, die Milch ...*
  - Situation Schule: *dein Buch, dein Heft ...*
- *Dann machen wir es eben morgen*. Die Äußerungsinformation *es* wird je nach Vorgängerinformation unterschiedlich konkretisiert: *die Wohnung putzen, etwas im Lexikon nachschauen, die Wand tapezieren ...*

Aus all dem ergeben sich wichtige Konsequenzen für das fremdsprachliche Verstehen. Fremdsprachenlerner haben aufgrund eines eingeschränkten Sprachwissens oft Schwierigkeiten, die Äußerungsinformationen zu erfassen. Sie müssen deshalb ganz gezielt ihr Kontextwissen einsetzen, um die Verstehensschwierigkeiten bei der Äußerungsinformation zu kompensieren.

#### 4.1.2 Folgerungen für die Didaktik des Textverstehens

„In erster Linie befindet sich der Fremdsprachenanwender (und immer auch -lerner) in der Situation, verstehen zu müssen, obwohl er nichts versteht. Fremde Sprache, sei sie gelesen, gehört oder gehört – gesehen, kommt auf ihn zu, und er muss sich verstehend behaupten. Dieses Verstehen-zum-Überleben (*survival*) ist dem Schwimmen im tiefen Wasser vergleichbar, wo es darauf ankommt, den Kopf über Wasser zu halten und Land zu gewinnen.“ (Edelhoff 1985: 9) „Verstehen-zum-Überleben“ bezeichnet die Situation, in der sich jeder Fremdsprachensprecher außerhalb des Klassenzimmers befindet: Er ist gezwungen, fremdsprachige Texte „ohne Hilfe“ zu verstehen und das Verständene zum Ausgangspunkt bzw. zur Grundlage außersprachlichen Verhaltens oder eigener Textproduktion zu machen.“ (Solmecke 1992b: 4f.) Damit ist exakt das Lernziel des Textverstehentrainings im Fremdsprachenunterricht bezeichnet.

Die Verstehensschwierigkeiten von „Fremdsprachenanwendern“ (Solmecke 1993: 34ff.) beruhen wesentlich auf ungenügender Sprachbeherrschung, doch damit sind nicht alle Gründe genannt. Fremdsprachenlernende neigen zu einem stark datengesteuerten (aufsteigenden) Verstehen, sie „kleben“ an den Wörtern und mit Vorliebe an denen, deren Bedeutung ihnen unbekannt ist. D.h. die Wissenssteuerung (absteigende Prozesse) ist oft zu schwach ausgeprägt, sodass sie ihr „Verstehenspotenzial“ nicht ausschöpfen können und oft weniger verstehen, als sie könnten. Zwei Gründe scheinen dafür verantwortlich zu sein: Offenbar ist es schwierig, die in der Muttersprache (weitgehend unbewusst) ablaufenden Rezeptionsverfahren auf den fremdsprachliche Verstehensprozess zu übertragen. Darüber hinaus begünstigt der Fremdsprachenunterricht selbst eine aufsteigende datengesteuerte Annäherung an Texte, weil immer noch viel zu selten wissensgesteuerte Verstehensstrategien vermittelt, sondern Texte meist Wort für Wort und Satz für Satz erarbeitet werden.

### Strategien

Seit einigen Jahren nimmt der Begriff der 'Strategie' einen zentralen Stellenwert in der fremdsprachendidaktischen Diskussion ein. Strategien gehören zum prozeduralen Wissen (→ 2.1.1), es handelt sich um kognitive Verfahren und Vorgehensweisen, die (auch) beim Kommunizieren und Sprachenlernen ablaufen. Es werden u.a. folgende Arten von Strategien unterschieden (ausführlicher → 1.2):

- Sprachverarbeitungsverfahren (Produktions- und Rezeptionsverfahren)
- Diskurs- und Kommunikationsverfahren
- Lernverfahren

Die intensive Beschäftigung mit Strategien hat ihre Ursache in der seit längerer Zeit zu beobachtenden Verlagerung des didaktischen Schwerpunkts vom Lehrer hin zum Lerner als dem Subjekt des Lernprozesses. Dabei wird angestrebt, „die Beeinflussung und Steuerung kognitiver Handlungen beim Lernenden im Laufe des Lehr-/Lernprozesses zunehmend von den Außenfaktoren (Lehrer, Medien etc.) auf und in den Lerner zu verlagern“ (Stiefenhöfer 1986: 115). In diesem Zusammenhang sind u.a. Sprachverstehensstrategien Gegenstand intensiver Forschungen gewesen. Ziel dieser Forschungen ist, Einsicht in die beim Textverstehen ablaufenden Prozesse zu gewinnen und diese für das fremdsprachliche Verstehen fruchtbar zu machen.

Wenn das Lernziel der rezeptiven Fertigkeiten in der Fähigkeit besteht, fremdsprachige Texte ohne Hilfe zu verstehen, so müssen den Lernern Methoden vermittelt werden, wie sie sich einem fremdsprachigen Text nähern können und welche Möglichkeiten sie haben, trotz aller Schwierigkeiten die wichtigen Textaussagen zu verstehen. D.h. es müssen ihnen Strategien des Textverstehens vermittelt werden. Derartige Verstehensstrategien sind oben bereits erwähnt worden, z.B. Hypothesenbildung und -überprüfung, Verallgemeinern, Abstrahieren, Inferieren (Bilden neuer Informationen in einem Kontext, z.B. Schließen von Text- bzw. Verstehenslücken), Unterscheidung von wichtigen und weniger wichtigen Textinformationen. Dass solche Strategien vermittelt und für das fremdsprachliche Verstehen fruchtbar gemacht werden können, konnte in empirischen Untersuchungen zum Leseverstehen nachgewiesen werden (Stiefenhöfer 1986; Westhoff 1987).

Ich gehe hier zunächst auf einige allgemeine didaktische Konsequenzen für die Förderung des fremdsprachlichen Textverstehens ein, die in den folgenden Kapiteln in Bezug auf das Hör- und Leseverstehen vertieft und konkretisiert werden.

### *Von Bekanntem ausgehen und es für das Erschließen von Unbekanntem nutzen*

Es ist wichtig, sich auf all das zu konzentrieren, was man versteht, und (zunächst) alles zu vernachlässigen, was man nicht (gleich) versteht. Das ist Grundvoraussetzung jeglicher Förderung von Verstehensstrategien, die darauf abzielen, verstandene Textteile für das Verstehen der Textaussage zu nutzen.

- |           |  |
|-----------|--|
| nicht     | <i>Unterstreicht alle Wörter, die ihr nicht versteht.</i>                                |
| sondern → | <i>Unterstreicht alle Wörter, die ihr versteht.</i>                                      |
| nicht     | <i>Die Überschrift besprechen wir, wenn ihr alles verstanden habt.</i>                   |
| sondern → | <i>Die Überschrift besprechen wir jetzt gleich, damit sie euch beim Verstehen hilft.</i> |

Die Lernenden sollten sich einem fremdsprachigen Text so nähern, dass sie das fehlende sprachliche Wissen so gut wie möglich durch ihr Kontextwissen ausgleichen. Zu diesem Zweck sollten intensiv wissensgesteuerte absteigende Verstehensstrategien vermittelt werden. Damit die Lerner ihr Wissen (die relevanten „Schemata“) aktivieren und an den Text herantragen können, müssen sie alle verfügbaren Informationen nutzen, die die textrelevanten Schemata aktivieren können, z.B.: Texteinbettung (*Wo steht ein solcher Text?*); Bild(er) zum Text; Überschrift, Titel, Unter-/Zwischentitel; Textsituation; Textsorte; Kommunikationspartner. D.h. vor dem eigentlichen Lesen oder Hören eines Textes sollten die Lernenden möglichst viele Informationen aktivieren, die sie dann in Form von wissensgesteuerten Prozessen an den Text herantragen und in der Interaktion mit dem Text für das Verstehen verwerten können.

Für aufsteigende datengesteuerte Verstehensprozesse sollten zunächst alle Textteile verwendet werden, die ohne Schwierigkeiten verstanden werden oder von denen zu erwarten ist, dass sie relativ leicht zu verstehen sind. Zu letzteren gehören oft Zahlen, Eigennamen, geographische Begriffe (Städte, Länder ...), internationale Wörter (Fremdwörter im Deutschen), Produktbezeichnungen (*VW, Telefunken* ...), Zeitangaben usw. Die Lernenden sollten derartige Textstellen verwerten, sie zu „Inseln des Verstehens“ ausbauen und diese Verstehensinseln für das Verstehen der Gesamtaussage nutzen.

Die Lerner müssen also lernen, zwei Mengen von Textelementen für das Verstehen zu nutzen: Hinweise, die es erlauben, ihr Vorwissen zu aktivieren und es an den Text heranzutragen; und

Elemente, die Inseln des Verstehens darstellen und in einem aufsteigenden Prozess zur Erweiterung des Textwissens beitragen. Das Ziel der Leser/Hörer-Text-Interaktion liegt vor allem darin, von Bekanntem und Verstandenem auf Unbekanntes bzw. Unverstandenes zu schließen, z.B.

- Hypothesen über den Textinhalt zu prüfen, z.B. aus der Situationskenntnis Hypothesen über den Inhalt eines Gesprächs;
- Textlücken zu schließen, z.B. nicht verstandene Textteile oder Wörter zu erschließen;
- Textinhalte zu antizipieren, z.B. aus dem bisherigen Textverlauf auf folgende Textteile zu schließen.

Das Textverstehen verläuft so in Form einer Interaktion von aktivierten Schemata und Inseln des Verstehens, von wissensgesteuerten absteigenden und datengesteuerten aufsteigenden Verstehensprozessen.

### **Verstehensziele setzen**

„Wir liefern uns dem Text nicht aus, sondern nutzen ihn, soweit wir ihn brauchen.“ (Solmecke 1992b: 8) D.h. wir nähern uns Texten mit einem bestimmten Verstehensziel, und davon hängt die Qualität des Verstehens ab. Meist bestimmen die Textsorte und die Verstehensabsicht des Lesers /Hörers, was man verstehen muss bzw. verstehen will (Solmecke 1993: 25ff.). *Textsorte*: Ein Fahrplan wird meist nur äußerst selektiv gelesen, d.h. man sucht sich aus einer sehr großen Menge von Informationen ganz gezielt einige wenige heraus; eine Gebrauchsanweisung oder ein Kochrezept hingegen erfordern ein sehr detailliertes Verständnis des gesamten Textes. *Verstehensabsicht*: Wer ein neues Rezept zum ersten Mal kocht, wird es sehr detailliert zu verstehen versuchen. Vielleicht will man aber auch nur wissen, ob für ein Gericht ein bestimmtes Gewürz erforderlich ist; in diesem Fall reicht es, den Text zu überfliegen und selektiv auf ein Detail zu achten. Kaum jemand liest die ganze Zeitung gleich intensiv: bei den politischen Nachrichten streben viele nur einen globalen Überblick an, bestimmte Artikel im Sportteil lesen sie hingegen sehr ausführlich und detailliert. „In Abhängigkeit von Verstehensabsicht und Text hören [und lesen – g.st.] wir so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig.“ (Solmecke 1992b: 5) Das Ziel des Verstehens besteht darin, eine subjektive Verstehensabsicht zu befriedigen. Die Lernenden müssen also Verstehensziele formulieren oder Fragen an einen Text stellen, die ihrem Interesse bzw. ihrem Informationsbedürfnis entsprechen (Westhoff 1991a).

### **Verschiedene Ebenen des Verstehens berücksichtigen**

In der Fremdsprachendidaktik werden oft drei Ebenen des Verstehens unterschieden: globales, selektives und detailliertes Verstehen. Diese Begriffe, die nicht genau definiert sind, meinen etwa Folgendes:

**Globalverstehen**: Worum es in einem Text inhaltlich geht, d.h. die zentralen Inhaltspunkte; auch die bekannten *W*-Fragen: Kommunikationspartner (*Wer schreibt/spricht mit wem?*), Thema (*Worüber?*), Kommunikationssituation (*Wo?/Wann?*), kommunikatives Ziel (*Wozu?*), Textsorte usw. Es handelt sich also um die pragmatischen Bedingungen des Textes und den Inhalt auf einer allgemeinen Ebene (→ 1.1.3).

**Selektives Verstehen**: Damit ist eine mittlere Ebene des Textverstehens gemeint; einem Text werden entsprechend der Verstehensabsicht gezielt bestimmte Informationen entnommen; oft handelt es sich einfach um die wichtigsten Textinformationen. Im Unterricht wird bei authentischen Verstehenstexten oft ein selektives Verstehen in diesem Sinne angestrebt.

**Detailverstehen**: Wort-für-Wort-Verständnis; alle Aussagen des Textes werden bis auf die Ebene des Einzelwortes verstanden. Bis ins Detail werden vor allem Lernertexte erarbeitet, aber auch bestimmte Textsorten bei Verstehenstexten (s.o.).

Die Lernenden müssen erkennen, dass bei vielen Texten ein Wort-für-Wort-Verständnis nicht erforderlich ist. Das muss im Unterricht immer wieder thematisiert und begründet werden, denn Fremdsprachenerlernende sind oft nur daran gewöhnt, Texte Wort für Wort zu erarbeiten. Die Schüler müssen sich deshalb schon früh an den Umgang mit Texten gewöhnen, bei denen sie nicht jedes Wort oder jede Aussage verstehen, denn das entspricht der normalen Kommunikationssituation in einer fremden Sprache (oft übrigens auch in der Muttersprache).

### Textarbeit

Die bisherigen Ausführungen haben Konsequenzen für die Textarbeit, und zwar gleichermaßen für den Umgang mit Verstehenstexten und Lerntexten. *Generell sollte sich die Textarbeit von den höheren Ebenen des Textes zu den niedrigeren Ebenen hin bewegen* (Abb. 4.4).

Die Unterscheidung zwischen Verstehens- und Lerntexten (Solmecke 1992b) ist vor allem im Anfangsunterricht sehr wichtig. Lerntexte werden aus didaktischen Gründen bis ins Detail erarbeitet, denn ihr Stoff soll für die aktive Sprachverwendung erarbeitet und eingeübt werden. Verstehenstexte werden hingegen eingesetzt, um die Fertigkeit „Textverstehen“ zu fördern. Hier hängt es, wie oben dargestellt, von der Textsorte und den subjektiven Verstehensabsichten ab, welche Verstehensziele jeweils angestrebt werden.

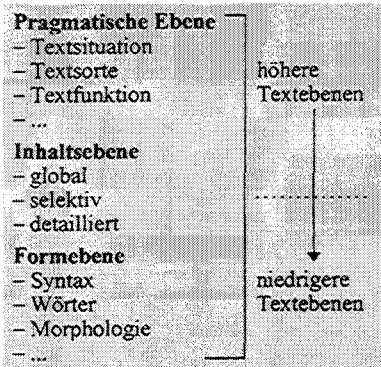


Abb. 4.4: Ebenen der Textarbeit

- Verstehen auf höheren Textebenen erleichtert das Verstehen auf niedrigeren Textebenen. So können die Lernenden beim wissensgesteuerten Verstehen aufgrund des unmittelbaren Kontextes und ihrer anderen Text- bzw. Weltkenntnisse unbekanntem Wortschatz und Verstehenslücken für das Textverständnis selbständig erschließen. Das ist bei einer umgekehrten (aufsteigenden) Vorgehensweise nur schwerlich möglich.
  - Beginnt die Textarbeit auf den höheren Ebenen des Textes, so kann auf einer beliebigen Ebene mit dem Verstehen bzw. der Textarbeit aufgehört werden – z.B. beim selektiven Textverstehen. Nur so ist es überhaupt möglich, schon bei Anfängern anhand von authentischen Texten das Verstehen zu fördern.
- Eine „absteigende“ Textarbeit führt zu einem didaktisch erwünschten Unterrichtsverlauf. Dabei lassen sich gut die Aktivitäten „Verstehen“ und „Lernen“ trennen (vgl. S. 157ff.), und die formbezogene Arbeit an der Grammatik (bei Lerntexten) erhält den ihr angemessenen Stellenwert. Da neue grammatische Strukturen nur selten das Textverstehen behindern, ist es günstig, die Grammatik erst dann zu behandeln, wenn sie in der Abfolge der Texthierarchie an der Reihe ist. Zieht man die Grammatikphase vor, dann besteht die Gefahr, dass die Textarbeit zu stark „grammatikalisiert“ wird. Zudem begibt man sich der Möglichkeit, die Schüler die Grammatik selbständig anhand des Textes erarbeiten zu lassen (→ 5.3.3). Textverstehen kann also sehr oft als eine Aktivität durchgeführt werden, die die semantische und pragmatische und weniger die Formseite der Sprache betrifft.

Absteigende Textarbeit kann im Rahmen eines Drei-Phasen-Modells der Textarbeit durchgeführt werden (→ 5.2.2):

### Drei-Phasen-Modell der Textarbeit bei Verstehenstexten

- 1. Aktivierungsphase/Hinführungsphase** (Vorbereitung des Textverstehens)
  - Aktivierung des Vorwissens
  - Formulierung von Verstehenszielen
  - Aktivierung von Verstehensstrategien
- 2. Verstehensphase(n)**  
 Ein oder mehrere „Verstehensdurchgänge“, die spiralförmig zu einem zunehmend tiefen Textverständnis führen.
  - Anwendung von Verstehensstrategien
  - Einsatz von Verstehensaufgaben
- 3. Anschlussphase(n)**
  - kommunikative Anschlussaktivitäten; z.B. themengebundene Schüleräußerungen, eventuell vorbereitet durch Einführen und Üben von Redemitteln (→ 5.2.2.1/3)
  - selektive sprachbezogene Textauswertung, z.B. Wortschatz (→ 5.2.2.3)

Abb. 4.5: Phasenmodell der Textarbeit bei Verstehenstexten

### Verstehen und Lernen

Bei der Textarbeit sollten Verstehen und Lernen (Erarbeiten, Üben) deutlich getrennten Unterrichtsphasen zugewiesen werden. „Da unser Arbeitsgedächtnis, in dem sowohl die zum Verstehen als auch die zum Behalten notwendigen Operationen ablaufen, naturgemäß begrenzt ist, geht jedes Mehr an Behalten grundsätzlich auf Kosten des Verstehens.“ (Solmecke 1992b: 9)

Textverstehen sollte weitestgehend anhand von *authentischen Texten* durchgeführt werden, denn die Lernenden müssen auf den Umgang mit fremdsprachigen Originaltexten vorbereitet werden; die „Anwendbarkeit des Gelernten in realen Lebenssituationen“ (Westhoff 1991a) stellt einen wichtigen Grundsatz für die Textauswahl dar. Authentische Texte (z.B. bestimmte Textsorten) beinhalten auch kulturspezifische Elemente, mit denen die Lerner vertraut werden müssen. Teilkomponenten der komplexen Fertigkeit Verstehen können hingegen auch außerhalb eines authentischen Textzusammenhangs in speziellen Übungen gefördert werden.

Die *Progression* kann beim Textverstehen in mehreren Richtungen voranschreiten: Einmal können mit steigender Sprachbeherrschung zunehmend schwierigere Texte eingesetzt werden; zum anderen lassen sich die Anforderungen an das Verstehen dadurch erhöhen, dass schwierigere Verstehensziele angestrebt werden, d.h. ein und derselbe Text je nach Verstehenszielen unterschiedlich detailliert dekodiert wird (Solmecke 1992b). Schließlich sollten die Lernenden mit zunehmender Sprachbeherrschung bessere und komplexere Entschlüsselungstechniken (Verstehensstrategien) anwenden können.

### Fehler bei Verstehensübungen

- Die Lernenden d.h. ohne Formulierung von Verstehenszielen und ohne Stimulierung durch Verstehenstechniken, einem Verstehentext aussetzen; das fördert die Einstellung, alle Textinformationen als gleich wichtig zu betrachten und den gesamten Text im Detail zu dekodieren.
- Die Gewohnheit, auf Unbekanntes hinzuweisen und sich vor allem auf das zu konzentrieren, was die Lernenden noch nicht verstehen. Der Hinweis auf Unbekanntes und Nicht-Verstandenes entmutigt die Lerner und fördert Wort-für-Wort-Strategien, um „noch besser zu verstehen“. Eine adäquate Förderung des Textverstehens ermutigt die Schüler, da sie erkennen, dass sie trotz geringer fremdsprachlicher Kenntnisse schon relativ viel verstehen können.
- Verstehentexte Wort für Wort bzw. Satz für Satz erarbeiten.
- Schriftliche Verstehentexte laut lesen lassen (→ 5.2.2.2.2).
- Die oft anzutreffende Einstellung von Lehrern, die anhand von Verstehentexten *überprüfen* möchten, was ihre Schüler (schon) verstehen; diese Lehrer *fördern* und üben das Textverstehen meist jedoch nicht; d.h. sie überprüfen etwas, was sie gar nicht vermittelt haben! Die Förderung des Verstehens muss deutlich von der Überprüfung des Textverstehens getrennt werden. Beides geschieht mit unterschiedlicher Zielsetzung und unterschiedlichen Methoden.

Das eingangs erwähnte Beispiel aus dem altsprachlichen Unterricht kann nun genauer charakterisiert werden: Das Verstehen war weitgehend datengesteuert. Der Text wurde Satz für Satz bearbeitet, und bei jedem Satz ging der Weg vom Buchstaben/Laut über die Grammatik zur Bedeutung. Erst am Ende wurde versucht, aus den Einzelsätzen eine Gesamtbedeutung zu erschließen. Es liefen fast nur datengesteuerte aufsteigende Prozesse ab, textrelevante Schemata und wissensgesteuerte absteigende Prozesse konnten kaum aktiviert werden. Die Verarbeitungskapazität des Gedächtnisses war überfordert, da in ein und derselben Unterrichtsphase Verstehen und Lernen angestrebt wurden (s.o.). Deshalb konnten die Details nicht behalten und zu einer Gesamtbedeutung integriert werden; es waren auch keine übergeordneten Schemata aktiviert, denen die verstandenen Teilbedeutungen hätten zugeordnet werden können.

## 4.2 Leseverstehen

Leser haben Zeit. Die Textinformation ist nicht flüchtig wie bei gesprochener Sprache, sie ist dem Leser vielmehr beständig präsent, sodass er sich ohne Zeitdruck auf einen geschriebenen Text konzentrieren kann. Lesetexte eignen sich aus diesem Grund sehr gut zur Vermittlung und Einübung von Verstehensstrategien, und das Leseverstehens-Training ist somit auch eine gute Vorbereitung auf das Hörverstehens-Training.

Bei einem schriftlichen Text hat der Leser/Lerner alle Informationen in ihrem räumlichen Neben- und Miteinander vor sich. Er braucht den Text nicht linear zu lesen, sondern kann innerhalb des Textes springen: von Abschnitt zu Abschnitt, von Zwischenüberschrift zu Zwischenüberschrift, vom Textanfang zum Textende und umgekehrt usw. Der Leser muss sich weniger dem Text anpassen als der Hörer, der dem linearen Ablauf der Rede verstehend folgen muss. Leseverstehen ist deshalb stärker vom Gesamttext her möglich als Hörverstehen, es kann in Form eines „räumlichen Verstehensprozesses“ verlaufen (allmähliches Auffüllen eines „Textpuzzles“, Piepho 1985); das „lineare Wort-für-Wort-Lesen, zu dem das laute Vorlesen verführt, ist nicht die normale Form der Texterschließung.“ (Piepho 1985: 32; → 5.2.2.2.2) Da der Leser nicht unter Zeitdruck steht, können verschiedene Teilhandlungen (z.B. Hypothesen über Textinhalt bilden, Konzentration auf das Bekannte, Schließen von Verstehenslücken) und Verstehensebenen (z.B. global, selektiv) sukzessive abgearbeitet werden. Die beständige Präsenz des Lesetextes ermöglicht eine relativ hohe Datensteuerung des Verstehensprozesses, da sich der Lernende den Text gezielt sprachlich erschließen kann. Das birgt die Gefahr in sich, dass absteigende wissensgesteuerte Prozesse vernachlässigt werden.

Aus den genannten Gründen lassen sich schriftliche Texte leichter dekodieren als Hörtexte. Didaktisch bedeutet das, dass sie inhaltlich und sprachlich komplexer sein können als diese. Je nach Textsorte kann das Totalverständnis angestrebt werden (wie auch bei Lerntexten), was für auditive Verstehentexte kein sinnvolles Verstehensziel darstellt. Geschriebene Sprache ist zudem sorgfältiger geplant und formuliert; anders als spontane gesprochene Sprache stimmt sie mit der vermittelten Regelgrammatik und dem expliziten Sprachwissen der Lernenden überein, was gelegentlich das Verstehen erleichtern mag.

In der Literatur werden verschiedene „Lesestile“ unterschieden, die zu einer unterschiedlichen Tiefe des Textverstehens führen, insbesondere (Autorenkollektiv 1986; Lutjeharms 1988; Piepho 1985; Stiefenhöfer 1986):

- **überfliegendes Lesen:** Lesen, um einen ersten globalen Überblick über einen Text zu erhalten und zu erkennen, worum es inhaltlich geht;
  - **orientierendes Lesen:** Lesen mit dem Ziel zu erfahren, ob etwas über ein bestimmtes Thema oder einen Sachverhalt in einem Text steht, ob ein Text für den Leser relevante oder interessante Informationen enthält usw.;
  - **kursorisches Lesen:** Lesen, um die wesentlichen Aussagen eines Textes zu erfassen; dabei will man aus wenigen Daten möglichst viel über einen Text erfahren;
  - **selektives Lesen:** Lesen, um in einem Text bestimmte Informationen zu finden;
  - **totales Lesen:** Lesen mit dem Ziel, den Inhalt eines Textes möglichst vollständig zu erfassen.
- Der jeweils angemessene Lesestil hängt von der Textsorte und der Leseintention ab (→ 4.1.2).

Gegenstand dieses Kapitels ist das Lesen als *Zieltätigkeit*, d.h. Informationsentnahme aus einem Text durch Lesen. Im Unterricht kommt weiterhin dem Lesen als *Mittlertätigkeit* eine wichtige Rolle zu. In dieser Funktion dient Lesen dem Lernen, dem Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse (z.B. sprachlicher Mittel wie Wortschatz), und es ergänzt direkt andere Arten des Lernens, z.B. Lernen durch Sprechen oder durch schriftliches Üben. Lesen als Zieltätigkeit ist vor allem synthetisch orientiert: „Es wird vorwiegend kommunikativ-pragmatisch und semantisch gesteuert und verläuft ... vor allem ganzheitlich“ (Autorenkollektiv 1986: 261); Lesen als Mittlertätigkeit ist dagegen weitgehend analytisches Lesen, wobei die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form gerichtet ist. Die dem Leseverstehen angemessene Art des Lesens ist das stille Lesen; lautes Lesen (Vorlesen) erfordert das Umkodieren vom graphischen ins phonische Medium incl. der sprechmotorischen Realisierung sowie eine Konzentration auf alle Einzelheiten des Textes. Dadurch wird die Aufmerksamkeit des Lesenden stark vom Inhalt abgelenkt und der Prozess des Verstehens behindert (→ 5.2.2.2.2).

Leseverstehens-Phasen lassen sich gut in lernergesteuerten Sozialformen wie Partnerarbeit oder auch Gruppenarbeit durchführen. „Eine stets frontale, d.h. fremdgelenkte Beschäftigung mit Texten und Informationseinheiten vernachlässigt die Interaktion der Schüler untereinander und

mit den Text- und Wortinhalten ... Die Sinnentnahme und die Sinnzuschreibung im Umgang mit Fremdsprache und fremdkulturellen Zeugnissen werden fachgerecht nicht durch Vermittlung Wissender und unter Konkurrenzdruck, sondern durch Formen zwangsfreien sozialen Lernens gefördert und entwickelt.“ (Piepho 1995: 203).

Wie oben ausführlicher dargestellt, besteht Verstehen aus der Interaktion zweier entgegengerichteter Prozesse: einer absteigenden wissensgesteuerten Verarbeitung und einer aufsteigenden datengesteuerten Verarbeitung (→ 4.1.1). Ich gehe im Folgenden zunächst auf Übungsmöglichkeiten für vorwiegend absteigende, anschließend für vorwiegend aufsteigende Prozesse ein; es handelt sich hierbei sowohl um isolierte Übungen zu einzelnen Teilfertigkeiten (Komponentenübungen) als auch um integrierte Übungen zum Textverstehen. Abschließend stelle ich kurz einige Techniken zur Steuerung des Verstehensprozesses durch den Unterrichtenden dar.

#### 4.2.1 Leser-Text-Interaktion I: Wissensgesteuerte Prozesse

Die Förderung wissensgesteuerter Verstehensprozesse geht von der Voraussetzung aus, „dass die Verstehbarkeit eines Textes zu einem wesentlichen Teil darauf beruht, dass er Wissen verspricht, das, zumindest in Teilen, beim Leser schon vor der Lektüre vorhanden ist.“ (Stiefenhöfer 1986: 300) Je mehr Wissen der Leser aktiviert, desto weniger Informationen muss er dem Text selbst entnehmen; korrekt aktiviertes Wissen macht das Verstehen zum Wiedererkennen. „Wenn die zu rezipierenden Inhalte das Wissen des Lernenden bestätigen, müssen sie ‘nur’ identifiziert und rekonstruiert werden.“ (Autorenkollektiv 1986: 265) Didaktisch gilt es, das entsprechende Wissen für das Verstehen nutzbar zu machen, sodass der Lerner es an den Text heranträgt und auf verschiedenen Textebenen Textinformationen antizipiert. Grundsätzlich soll sich der Lerner einem Text unter der Einstellung eines Lesers und nicht der eines Lerners nähern. Deshalb muss der Unterricht „Neugierde und Interesse an Sachverhalten wecken, Vorwissen abrufen und organisieren, sodass Textsignale (Überschrift, Bilder, Wörter) auf Erwartungsmuster treffen und Antworten, Bestätigungen, Vermutungen und Assoziationen versprechen, die zuvor ausgelöst worden sind.“ (Piepho 1985: 32)

##### 4.2.1.1 Wissensgesteuerte Strategieübungen auf höheren Textebenen

Voraussetzung für die Schaffung einer Leseabsicht und die Aktivierung des Leserswissens sind Einsichten in die pragmatischen Bedingungen und den globalen Inhalt eines Textes. Eine angemessene Annäherung an einen Text stellen allgemein gültige, übertragbare Fragen dar, z.B.:

- |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| - Wo findet man einen solchen Text? | - Was für eine Textsorte liegt vor? |
| - Wer hat diesen Text geschrieben?  | - Welche Funktion hat dieser Text?  |
| - An wen richtet sich dieser Text?  | - Worum geht es in diesem Text?     |

Erste Antworten auf diese Fragen erhält man oft schon, wenn man auf die Textumgebung und auf Strukturmerkmale eines Textes achtet, z.B.:

- Bei einem Zeitungstext: In welchem Teil der Zeitung steht der Text? Sportteil, Politik ... Welche Texte stehen in seiner Umgebung?
- Gibt es Textteile, die den Text illustrieren und die Textaussage konkretisieren? Bilder, Statistiken, Tabellen usw.
- Welche hervorgehobenen Textstellen vermitteln Informationen über den Text? Titel/Überschrift, Untertitel, Zwischenüberschriften, Fett-/Kursivdruck usw.

Aufgrund derartiger Informationen erhält ein Lernender relativ schnell einen Überblick über die allgemeinen pragmatischen Textbedingungen und über den globalen Textinhalt. Auf dieser Basis kann er sich eine Leseintention bilden (*Was interessiert mich an dem Text?*), das relevante Kontextwissen aktivieren, Hypothesen zum Textinhalt bilden und überprüfen oder gezielt nach bestimmten Informationen im Text suchen. Wie derartige Verstehensprozesse didaktisch geübt werden können, ist Gegenstand der nächsten Abschnitte.

**Pragmatische Situierung eines Textes.**

Es ist wichtig, dass die Lernenden für den Aspekt der pragmatischen Situierung von Texten sensibilisiert werden, da diese oft eine wesentliche Vorbedingung für das Verstehen darstellt. Bei der Übung Abb. 4.6 können sie erkennen, dass die Einsicht in pragmatische Textbedingungen (hier *Welche Funktion haben diese Texte an einem bestimmten Ort?*) oft mehr zum Verständnis beiträgt als der Versuch, den Text Wort für Wort zu lesen.



Bei vielen Textsorten (z.B. bei vielen Gebrauchstexten), beantwortet sich die Frage nach den pragmatischen Bedingungen eines Textes und nach dem globalen Inhalt von selbst, da der Leser über ein „Textschema“ (Textsortenwissen) verfügt, das ihn die Textsorte sowie deren Funktion und globalen Inhalt erkennen lässt, z.B. bei Textsorten wie Fahrplan, Zeitungsannoncen (Heirats- oder Wohnungsannonce), Telefonbuch, Speisekarte, Postkarte, Fahrplan, bei vielen offiziellen Briefftypen usw. Die angemessene Lesehaltung bildet sich hier von selbst, da die Textsorte klar die Leseabsicht bestimmt. Solche Texte müssen im Unterricht unter zwei Aspekten behandelt werden: Es müssen die Aspekte der Textsorte vermittelt werden, die dem fremdkulturellen Leser den Umgang mit den Texten erleichtern, z.B. die Form einer deutschen Speisekarte. Weiterhin müssen wichtige textsortenspezifische sprachliche Mittel eingeführt werden, z.B. bei einer Wohnungsannonce Abkürzungen wie *Kü., Balk., Gar.* für *Küche, Balkon, Garage*.

Abb. 4.6: ZERT.DAF: 63

**Bildung einer Leseintention**

Da sehr viele Lerner an das Wort-für-Wort-Lesen fremdsprachiger Texte gewöhnt sind, müssen sie allmählich dahin geführt werden, beim fremdsprachlichen Lesen eine natürliche Lesehaltung einzunehmen, ähnlich wie beim muttersprachlichen Lesen. Dazu können Übungen beitragen, die ihnen bewusst machen, dass das Interesse an einem Text wesentlich den Lesestil beeinflusst.

*Schritt 1 (PA):* Die Lernenden ordnen Überschriften von Zeitungs- bzw. Zeitschriftenartikeln (z.B. aus Jugendzeitschriften, je nach Alter) vorgegebenen inhaltlichen Bereichen zu.

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1. Hat das Buch noch eine Zukunft?  | 2. Wahlkampf für die Jugend   | 3. Steffi Graf: „Warum ich so gern in Wimbledon spiele“             |
| 4. Neues vom Alternativ-Tourismus   | 5. Schon wieder Bank überfallen   | 6. Für alle Fans: Madonna auf Deutschlandtournee                    |
| 7. Jugendarbeitslosigkeit: Muss man in Zukunft noch für die Ausbildungsplätze bezahlen? | 8. Einen Monat lang Abenteuer zwischen Nordsee und Alpen: Das Tramper-Monats-Ticket | 9. Die Meteorologen fragen: Steht uns ein Jahrhundert-sommer bevor? |
| 10. Junge Leute heute: „Wir sind ein Paar, wollen aber nicht zusammenleben“             | 11. Neue Statistik: Immer mehr Ehen gehen zu Bruch.                                 | 12. Rauschgift in der Schule  |

Politik	Sport	Werbung	Kultur	Vermischtes
			1	

*Schritt 2 (EA):* Jetzt überlegen sich die Lernenden, wie sehr sie die einzelnen Texte interessieren und wie intensiv sie sie lesen wollten.

**Mich interessiert(en) an dem Text**

	die wichtigsten Informationen	(eine) ganz bestimmte Info(s)	alles	gar nichts
Text 1	X			
Text 2				
Text 3				
...				

**Schritt 3 (PL):** Die Lerner begründen ihre unterschiedlichen Leseintentionen; dabei werden die Konsequenzen für das Lesen thematisiert, nämlich dass man nicht nur in der Muttersprache, sondern gerade auch in der Fremdsprache Texte je nach Interesse und Intention unterschiedlich intensiv liest.

**Schritt 4 (PA/PL):** Anhand von zwei Texten vergleichen die Lernenden je nach persönlichem Interesse (s. Schritt 2) zwei verschiedene Lesestile.

Durch diese Übung sollen die Lernenden erkennen, dass eine natürliche Lesehaltung, die bei muttersprachlichen Texten automatisch eingenommen wird, auch bei fremdsprachigen Texten erforderlich ist, da sie Voraussetzung für ein angemessenes Verständnis authentischer fremdsprachiger Texte ist und zudem das Verstehen erleichtert.

**Erste inhaltliche Orientierung**

Anhand bestimmter Textmerkmale (Textsorte, Überschrift, Hervorhebungen, Bilder u.a.) können Leser eine erste Orientierung über einen Text gewinnen und Hypothesen über den Textinhalt bilden. Bei der Übung Abb. 4.7 können die Lernenden erkennen, dass die Überschrift es ihnen oft ermöglicht, Hypothesen über den Textinhalt zu bilden, was eine wichtige Voraussetzung für gezieltes Lesen und zugleich eine konkrete Verstehenshilfe darstellt. Solche Übungen sollten in Partnerarbeit durchgeführt werden, damit die Lernenden ihre jeweilige Wahl miteinander besprechen können.

**Französisch für den Hausgebrauch**  
Zehnjährige sollen in Gastfamilien mitreden können  
Schäftlarn - Europa wächst zusammen, und ein winziges S...  
trägt das Gymnasium Schäftlarn dazu bei  
Schon in der...  
bung ba

**Schläfer im Schließfach**  
Darmstadt - Er wollte...  
ner ein Stündlein

**Geisterfahrer nach 15 Kilometern gestoppt**  
MÜNCHEN - Gut 15 Kilometer raste ein...  
Geisterfahrer in der falschen Richtung auf...  
Autobahn Salzburg-München

**Wirbel um mutigen Türkenjungen**  
Die Heldentat eines Türkenjungen aus Bremen  
Bundesrepublik Aufsehen  
Bremen (dpa)  
sic Re

1. GEISTERFAHRER NACH 15 KILOMETERN GESTOPPT  
a) Ein junger Mann lief 15 Kilometer, um mit der Geisterbahn auf dem Münchener Oktoberfest zu fahren.  
b) Ein Autofahrer fuhr auf der Autobahn in die falsche Richtung und stellte eine große Gefahr dar, bis die Polizei ihn stoppte.  
c) Ein Autofahrer, der zu viel getrunken hatte, fuhr 15 Kilometer, bis er einen Unfall hatte.

2. FRANZÖSISCH FÜR DEN HAUSGEBRAUCH - ZEHNJÄHRIGE SOLLEN IN GASTFAMILIEN MITREDEN KÖNNEN  
a) In vielen deutschen Familien wird nur Französisch gesprochen.  
b) Es sollte möglichst nur innerhalb von Familien Französisch gesprochen werden.  
c) Zehnjährige Schüler lernen Französisch, damit sie sich in französischen Familien unterhalten können.

Abb. 4.7: ZERT.DAF: 73f.

**Fragengeleitetes Textverstehen**

Eine Leseintention kann der Lernende dadurch aufbauen, dass er konkrete Fragen an einen Text stellt, die auf das Erfassen bestimmter Textinformationen abzielen und dadurch den Verstehensprozess steuern.

**Schritt 1 (GA):** Die Schülerinnen und Schüler erhalten die folgenden Überschriften zu zwei Zeitungsmeldungen (DT.AKT. 2: 98):

**Polizei rätselt über Identität des Mannes,  
der sich nur „Willi“ nennt.  
Unbekannter verschenkte 10000 Mark.**

(Titel vom 12.6.)

**Vermögen geerbt und verschenkt.  
Rätsel um unbekanntem Wohltäter  
gelöst.**

(Titel vom 20.6.)

Sie überlegen sich, welche Fragen sie an die entsprechenden Texte haben, d.h. was sie an den Texten interessiert und welche Informationen die Texte wahrscheinlich enthalten.

**Schritt 2 (PL):** Die Fragen werden im Plenum gesammelt, z.B.:

*Wer ist der Mann? – Warum verschenkte er das Geld? – Wie haben die Menschen auf sein Verhalten reagiert? – Was ist jetzt mit dem Mann los? – ...*

**Schritt 3 (PA):** Die Schüler erhalten die Texte (Abb. 4.8) und überprüfen, ob sie Antworten auf ihre Fragen enthalten (die entsprechenden Textstellen unterstreichen oder Stichwörter notieren). Bei der Besprechung wird die Frage thematisiert, warum bestimmte Textinhalte wahrscheinlicher vorkommen als andere.

*München – Ein etwa 22jähriger Mann, der nicht weiß, woher er kommt, gibt der Kripo in München und Augsburg seit vier Wochen Rätsel auf. Fest steht: Der Unbekannte hat in München 8000 Mark an Passanten verschenkt und 2000 Mark in einen Opferstock geworfen. Niemand weiß, woher das Geld stammt.*

*„Willi“ wurde in der Zwischenzeit entmündigt und in das Bezirkskrankenhaus Kaufbeuren eingewiesen. Wer er aber wirklich ist, konnte immer noch nicht geklärt werden. Deshalb bittet die Münchner Polizei um Hinweise unter der Telefonnummer 089/2141.*

(Nachricht vom 12.6.)

**Abb. 4.8:** DT.AKT. 2: 98

*München/Augsburg – Das Geheimnis um den namenlosen Wohltäter, der in München mehrere tausend Mark in 500-Mark-Scheinen für die Ärmsten verteilte, ist gelüftet. Der Spender ist ein 24jähriger Chemie-Student aus Mülheim an der Ruhr. Er wurde inzwischen entmündigt und vorläufig in einem Krankenhaus in Kaufbeuren untergebracht.*

*Inzwischen wurde auch festgestellt, dass der „Wohltäter“ Gerd T. heißt und seit Anfang Mai in Mülheim vermisst wurde. Die Eltern des Vollwaisen, der bei der Familie eines Onkels lebt, hatten ihrem Sohn ein erhebliches Vermögen hinterlassen, aus dem er gelegentlich größere Summen verschenkte.*

(Nachricht vom 20.6.)

Eine solche Verstehensübung fördert zielgerichtetes Lesen und Verstehen. Den Lernenden soll dabei bewusst werden, dass es den fremdsprachlichen Verstehensprozess erleichtern kann, wenn sie sich einem Text mit bestimmten Fragen nähern und im Text Antworten auf diese Fragen suchen. In diesem Fall können sie ihre Aufmerksamkeit selektiv auf bestimmte Textinformationen richten und brauchen sich nicht undifferenziert auf jedes Detail zu konzentrieren. (Variante: In Schritt 1 werden statt der Überschriften die Textanfänge vorgegeben.)

### **Hypothesengesteuerter Leseprozess**

Das hypothesengesteuerte Lesen sollte im DaF-Unterricht intensiv gefördert werden. Hierbei bilden die Lerner aufgrund bestimmter Textmerkmale (bei den Texten Abb. 4.8 sind es die Überschriften) Hypothesen über den Textinhalt; die Hypothesenbildung kann durch Leitfragen stimuliert werden, z.B.: *Wer ist der Mann wohl? / Warum verschenkt er das Geld? / Wie reagieren die Menschen? / Woher hat er das Geld? / Was ist jetzt mit dem Mann los? / ...* Die Hypothesen der Lerner steuern den Verstehensprozess, d.h. beim Lesen vergleichen sie ihre Hypothesen mit dem Textinhalt.

Bei vielen Texten kann man aufgrund der Überschrift oder anderer Textmerkmale (Bild, Statistik, Hervorhebungen ...) Textinformationen antizipieren. Die selbst formulierten Hypothesen steuern dann den Leseprozess, und sie erleichtern zugleich das Verstehen, denn bei korrekten Hypothesen muss der Lerner den entsprechenden Textinhalt nicht aktiv dekodieren, sondern nur wiedererkennen. Auch falsche Hypothesen erleichtern im Kontrast zum eigentlichen Textinhalt

das Verstehen. Insgesamt braucht der Text nicht Wort für Wort dekodiert zu werden, sondern nur soweit, wie es für das Überprüfen der Hypothesen erforderlich ist.

Für das Antizipieren von Textinhalten ist u.a. die Frage wichtig, welche Aussagen der Leser in einem bestimmten Text erwartet. Die folgende Übung sensibilisiert für diesen Aspekt des Textverstehens. Die Lerner sollen dabei entscheiden, welche Aussagen ein bestimmter Text wahrscheinlich enthält bzw. welche nicht.

*Schritt 1 (PA):* Welche der folgenden Aussagen könnte in einem Text mit der Überschrift „Neues vom Alternativ-Tourismus“ („Stufen 3“: 73) stehen, welche nicht?

1. Viele knüpfen intensive Kontakte zur Bevölkerung. – 2. Auf Mallorca wächst viel Obst und Gemüse. – 3. Wegen der schlechten Situation in den Schulen streiken Lehrer und Schüler gemeinsam. – 4. Die Entwicklung der Großstädte verläuft immer chaotischer. – 5. Die Kontakte zur Bevölkerung beschränken sich höchstens auf Quartiersuche und Einkäufe. – 6. Die meisten Einheimischen leben direkt oder indirekt vom Tourismus. – 7. Griechenlands wirtschaftliche Entwicklung verläuft trotz vieler Hilfen durch die EG langsam. – 8. Hier ist die Familie noch intakt, und die ganze Großfamilie wohnt unter einem Dach. – 9. Sie ignorieren oft die Landessitten und bringen z.B. keine Gastgeschenke mit. – 10. So ist es kein Wunder, dass der Tourismus kaum etwas zur Völkerverständigung beitragen kann. – ...

eher wahrscheinlich

eher unwahrscheinlich

8

*Schritt 2 (PA):* Der Text wird verteilt (Abb. 4.9), und die Lernenden vergleichen ihre Zuordnung aus Schritt 1 mit dem Text und besprechen sie.

Der „Alternativ-Tourismus“ ist längst nicht so alternativ, wie sein Name. Die meisten jugendlichen Rucksackreisenden erleben unterwegs kaum mehr, als jene „müden Neckermänner“, wie sie die Pauschalurlauber so gern verspotten. – Das haben Psychologen vom „Arbeitskreis Ferntourismus“ der Universität Köln herausgefunden.

Erstes Fazit: Die Individual-Touristen reisen zwar viele tausend Kilometer, aber am Ziel „bleiben sie dann mit sich oder ihren Partnern allein“. Die Kontakte zur Bevölkerung beschränken sich höchstens auf Quartiersuche und Einkäufe. – Immer wieder fanden die Forscher das gleiche Bild: da sitzen die jungen Leute am Strand, lesen Bücher und führen vielleicht Tagebuch.

Und auch die Kommunikation untereinander ist beschränkt: Man tauscht Erfahrungen aus, wo es den besten Fruchtsalat oder die preiswertesten Pensionen gibt.

Kaum jemand will sich auf die Lebensformen und Eigenheiten der Einheimischen einstellen. Auf der anderen Seite setzen die Globetrotter herzliche Gastfreundschaft bei der Bevölkerung voraus, aber sie ignorieren dabei oft die Landessitten und bringen z.B. keine Gastgeschenke mit.

So ist es kein Wunder, daß der Tourismus kaum etwas zur Völkerverständigung beitragen kann. Im Gegenteil, die Vorurteile der Bevölkerung verstärken sich allen Touristen gegenüber. Eine Chance sehen die Forscher nur, wenn sich Reisegruppen, aber auch Individual-Touristen, vorher mit dem Besuchsland intensiv beschäftigen und wenn sie sich allem Fremden offen nähern.

Abb. 4.9: STUFEN 3: 73

*Schritt 3 (PL):* Die Ergebnisse werden im Klassengespräch besprochen; dabei wird besonders darauf eingegangen, warum bestimmte Zuordnungen wahrscheinlicher sind als andere.

Diese Übung fördert das Antizipieren von möglichen Textinhalten; der Lerner wird darauf aufmerksam gemacht, dass er schon einiges über den Inhalt eines Textes weiß, bevor er ihn gelesen hat, und dass dieses Vorwissen das Textverstehen erleichtert.

*Variante:* Es werden Sätze aus verschiedenen Texten vorgegeben, die die Schüler den Überschriften (oder sehr knappen Inhaltsangaben) dieser Texte zuordnen.

### Voraussetzungen

Eine Übung zum hypothesengeleiteten Textverstehen auf der Textebene ist der „Voraussetzungen“ (nach Westhoff 1987: 119ff.). Die Lerner erhalten den ersten Teil eines Textes (z.B. einer Erzählung oder eines Märchens) und formulieren Hypothesen über den Verlauf der Geschichte. Dann wird der nächste Abschnitt gelesen, und die Hypothesen werden modifiziert, präzisiert, z.T. neu gebildet usw. Das geht so weiter bis zum letzten Abschnitt.

**Madrisa. Eine Geschichte aus den Alpen.**

*In Graubünden lebte einmal ein Bauer – im Sommer oben in den Bergen, im Winter unten im Dorf. Es kam ein Jahr, da war im Herbst noch so viel Heu übrig, dass der Bauer allein ins Dorf hinunterzog. Sein Sohn aber blieb mit dem Vieh oben auf der Alp und kam nur manchmal ins Dorf herunter, wenn er keine Vorräte mehr hatte. (1)*

*Als der Sohn einmal längere Zeit nichts von sich hören ließ, da machte sich sein Vater Sorgen, es könnte ihm etwas passiert sein, denn seine Vorräte hätten eigentlich schon verbraucht sein müssen. Trotz des kalten Winters stieg er deshalb auf die Alp, um nachzusehen, ob alles in Ordnung sei. Der Schnee war tief, das Gehen kostete viel Mühe. Es war schon spät am Abend, als er oben ankam. Er traf seinen Sohn eben beim Füttern und sah gleich, dass noch genug Vorräte da waren. (2) „Wie kommt es“, fragte er seinen Sohn, „dass das Heu nicht weniger geworden ist in der langen Zeit? Und unsere Kühe sind so schön und geben Milch wie mitten im Sommer!“ „Pst, Vater, sei leise!“, gab der Junge zur Antwort. „Dort, sie hat das getan.“ Und er wies auf seine Schlafstelle hin. (3) Da lag ein Mädchen und schlief, und ihre langen herrlichen Haare hingen über das Bett hinunter und reichten bis zum Boden. „Das ist meine Madrisa, sie bringt Pflanzen aus dem Wald mit, die mischt sie unter das Salz und gibt es dem Vieh. Und darum sind die Kühe so gut genährt, darum ist auch noch so viel Heu da und so viel Milch und Käse.“ (4)*

*Der Bauer sah seinen Jungen erstaunt an: „Aber ... wer ist sie denn, deine Madrisa?“ Da wachte die Fremde auf und stand langsam von der Schlafstelle auf. Mit einem traurigen Blick auf den Bauern sagte sie: „Warum mussiest du kommen und uns stören? Es wäre besser gewesen, wenn ich zusammen mit deinem Sohn euer Vieh hätte versorgen dürfen bis zum Frühling, wenn es wieder hinausgeht auf die Wiesen. (5) Aber du bist gekommen, und nun muss ich zurückgehen in den Wald. Lebt wohl!“ Der Wind öffnete die Tür, das Mädchen ging hinaus und war verschwunden. Sooft der Junge im nächsten Sommer, als er wieder das Vieh hütete oben auf der Alp, nach seiner Madrisa rief und nach einem Zeichen von ihr suchte, es war umsonst. Kein Mensch hat sie je wieder gesehen. (6)*

**Abb. 4.10:** LERNZ.DT. 2: 135

**Schritt 1 (EA/PL):** Der erste Abschnitt des Textes (Abb. 4.10) wird verteilt und still gelesen; eventuell werden Fragen zu wichtigen Inhaltspunkten geklärt.

**Schritt 2 (PA):** Die Schüler besprechen jetzt, wie die Geschichte wohl weitergeht; dabei sollen sie vor allem auf die Textstellen achten, die auf den Fortgang der Geschichte hinweisen könnten.

**Schritt 3 (PL):** Die Hypothesen zum Fortgang der Geschichte werden gesammelt und besprochen.

**Schritt 4 (PA):** Anschließend lesen die Schüler den zweiten Abschnitt der Geschichte. Danach besprechen sie die bisherigen Hypothesen, präzisieren und verändern sie oder stellen neue Hypothesen über den Fortgang der Geschichte auf.

**Schritt 5 (PL):** Die Hypothesen an der Tafel werden modifiziert und ergänzt.

**Schritt 6 (PL):** Nun wird der dritte Abschnitt gelesen ... usw.

Diese Verstehensübung fördert das hypothesengeleitete und somit zielgerichtete Verstehen. Durch diese Übung werden die Lernenden dafür sensibilisiert, dass der Verstehensprozess in einer beständigen Interaktion zwischen Text und Leser verläuft und dass mit zunehmendem Textwissen (Vorgängerinformation) kommende Textinformationen präziser antizipiert werden können. Die Lerner müssen bei dieser Übung vor allem auf die Textmerkmale achten, die es ihnen erlauben, Aussagen über den weiteren Verlauf der Geschichte zu machen.

In der Literatur zur Vermittlung von Strategien im Fremdsprachenunterricht (z.B. Verstehensstrategien) wird betont, dass nicht nur das Üben, sondern vor allem auch das Bewusstmachen und Durchdenken von Strategien die spätere Anwendung fördert (Stiefenhöfer 1986; Westhoff 1987, Wolff 1990). D.h. es wird als besonders wichtig betrachtet, dass die Lernenden nach der Bearbeitung eines Verstehentextes in Gruppenarbeit oder im Plenum über ihre Strategien, Vorgehensweisen, mentalen Prozesse usw. reflektieren und sich diese bewusst machen. Stiefenhöfers (1986) und Westhoffs (1987) empirische Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass ein derartiges reflektierendes Strategietraining den Lernerfolg verbessern kann. Stiefenhöfer (1986: 129) empfiehlt folglich für die Vermittlung von Strategien, „den Unterricht stark bewusstmachend anzulegen, das heißt dem Lerner, soweit dies beim derzeitigen Kenntnisstand möglich ist, die einzelnen Elemente der von ihm zu erwerbenden, bzw. zu übenden kognitiven Handlung in ihrer Struktur und ihrer Interdependenz zu verdeutlichen.“ Aus diesem Grund ist es sehr wichtig,

- dass den Lernern der Sinn der jeweiligen Übung bzw. Strategie bewusst gemacht wird;

- dass die Lerner gemeinsam in Partner- oder Gruppenarbeit Verstehensstrategien erproben und besprechen;
- dass während der Auswertung im Klassengespräch die Punkte besonders thematisiert werden, die bei der jeweiligen Verstehensstrategie besonders beachtet werden müssen.

In Anlehnung an Gal'perins Lernmodelle der in verschiedenen Stufen verlaufenden Herausbildung mentaler Handlungen wird erwartet, dass die äußeren materiellen Handlungen (die Strategieübungen) über die Zwischenstufe der bewusstmachenden Verbalisierung (verbale Handlung) in eine automatisch ablaufende innere mentale Handlung überführt werden können (Stiefenhöfer 1986: 9ff.; Westhoff 1987: 69ff.).

### **Weitere Übungsmöglichkeiten zu vorwiegend hypothesengesteuerten Verstehensstrategien:**

**Assoziogramm.** Anhand des Titels/Themas eines Textes, eines Bildes zu einem Text o.ä. wird ein Assoziogramm erstellt (→ 5.2.2.1), das textrelevante Schemata bzw. wichtigen Wortschatz aktiviert, eine Leseintention aufbaut und den Verstehensprozess erleichtert.

**Textinformationen gewichten.** Nachdem die Lerner sich eine Leseintention gebildet haben und das Globalverständnis gesichert ist, markieren sie im Text die Informationen, die man verstehen muss, um entsprechend der Leseintention bestimmte Fragen an den Text beantworten zu können. Sie sollen also in Bezug auf die Leseintention zwischen wichtigen und unwichtigen Textinformationen unterscheiden (Stiefenhöfer 1986).

**Wortschatz einschätzen.** Nach der Bildung einer Leseintention und der Sicherung des Globalverständnisses markieren die Lernenden im Text die Wörter, die man unbedingt verstehen muss, um entsprechend der Leseintention bestimmte Fragen an den Text beantworten zu können. Sie sollen also in Bezug auf die Leseintention die Schlüsselwörter erkennen (Stiefenhöfer 1986).

#### **4.2.1.2 Übungen zur Antizipation und zum hypothesengeleiteten Leseverstehen unterhalb der Textebene**

In der Didaktik des Leseverstehens sind viele Übungsformen entwickelt worden, die Teilfertigkeiten des Verstehens in Form von Komponentenübungen fördern und einen Beitrag zur Entwicklung des Leseverstehens leisten (z.B. Stiefenhöfer 1986; Westhoff 1987, 1991a). Es befinden sich darunter auch Übungsformen, die zur Bildung von Schemata auf der Ebene der Sprachform beitragen, z.B.:

- *Gestern habe ich mir \_\_\_\_\_* Wahrscheinlich folgen in diesem Satz eine Akkusativergänzung und ein Partizip Perfekt.
- *cht* ist kein möglicher Anfang eines deutschen Wortes.
- *ver\_\_\_\_\_ngen:* in die Lücke passt nach den Regeln der deutschen Phonetik nur ein Vokal, kein Konsonant.

Stiefenhöfer (1986: 201ff.) unterscheidet (vgl. auch Westhoff 1987):

- Übungsformen, die die Schemaprizisierung auf der Buchstaben- und Wortformenebene fördern (Lautverbindungen, Wortformen, Graphemkollokationen), z.B.:
  - ein Wort dadurch finden, dass man die Buchstaben errät, aus denen es gebildet ist (Galgenspiel)
  - aus den Buchstaben eines vorgegebenen Wortes möglichst viele andere Wörter bilden
  - Kreuzwörterrätsel
  - Buchstabenlücken in Sätzen/Kurztext ergänzen
- Übungsformen, die die Schemaprizisierung auf der syntaktischen Ebene fördern, z.B.:
  - mögliche syntaktische Fortsetzungen zu Satzanfängen finden
  - syntaktisch passende Satzanfänge und Satzenden verbinden
  - Sätze erraten (= Galgenspiel mit Wörtern)
  - Lückensätze oder -text ergänzen, dabei aus syntaktisch variablen Mehrfachvorgaben auswählen, z.B.

*Kannst du mir \_\_\_\_\_, warum das nicht klappt?*

a. erklärst b. erklären c. Erklärung

Übungen wie diese fördern die Schemabildung auf der Buchstaben-, Wortformen- und Syntaxebene. „Mehr Sicherheit über den Verlauf der Struktur bedeutet, dass weniger Merkmale pro Texteinheit [zum Erkennen der Struktur – g.st.] ausreichen.“ (Westhoff 1987: 43) Es handelt sich dabei jedoch nicht um fertigkeitsspezifische Übungsformen, sondern um Übungen, die auch andere Fertigkeiten, insbesondere den schriftlichen Ausdruck, fördern. Aus diesem Grund gehe ich hier auf solche Übungen nicht ein und beschränke mich auf Übungen, die direkt auf das Verstehen (Sinerschließung) abzielen.

### **Konnektoren**

Einen wichtigen Stellenwert für das Verstehen nehmen Konnektoren ein. Konnektoren sind Kohäsionselemente auf einer mittleren satzübergreifenden Textebene, die inhaltlich-logische Zusammenhänge innerhalb eines Textes explizieren. So können zwischen den beiden Sachverhal-

– Obwohl es regnet,	gehen wir spazieren.
– Weil es regnet,	
– Immer wenn es regnet,	
– Wenn es regnet,	
– ...	

**Abb. 4.11:** Funktion von Konnektoren

ten 'Es regnet' und 'Wir gehen spazieren' unterschiedliche semantische Beziehungen bestehen, die durch Konnektoren verdeutlicht werden (Abb. 4.11). Konnektoren vereinfachen also das Textverstehen, und entsprechende Übungen sind deshalb für die Förderung des Textverstehens sehr wichtig, z.B. Abb. 4.12. Dabei können die Konnektoren auch in einem Schüttelkasten vorgegeben sein.

aber – als – weil – nachdem – dass – als – bevor – wenn – und

#### Auf dem Schulweg

Sie stand auf. (wenn, da, als) sie sich im Bad waschen wollte, merkte sie (ob, dass, nachdem) das Wetter kalt war. Der Wind. (der, die, wo) durch das alte Fenster drang, machte eigenartige Geräusche. Ihre Mutter war eine Stunde vorher zur Arbeit gegangen. (nachdem, bevor, als) ihr Vater vor einem Jahr starb, nahm ihre Mutter ihr einziges Kind Gülçin zu sich nach Deutschland. Gülçin hatte sich zuerst sehr gefreut. (dann, aber trotzdem) nach einiger Zeit merkte sie. (dass, die, wie) es in Deutschland doch nicht so schön war. (wie, wenn, obwohl) die Leute in der Türkei erzählten. Sie sah auch. (da, damit, dass) ihre Mutter und viele andere Familien wie sie sehr viel arbeiten mussten ...

Abb. 4.12: ZERT.DAF: 72

Konnektoren ermöglichen es darüber hinaus, Textinformationen zu erschließen bzw. Hypothesen über den weiteren Textverlauf zu bilden, z.B.: *Da ...*, *zog sie sich warm an*. Es kann also das Verstehen von schwierigen Textstellen erleichtern, wenn man auf diese wichtigen Wörter achtet. In den Übungen Abb. 4.13 und 4.14 sollen die Lernenden die angefangenen Sätze ergänzen und dabei vor allem auf die Konnektoren achten (Übung Abb. 4.14 bewegt sich inhaltlich innerhalb eines Themas, z.B. einer gerade behandelten Lektion).

1. Wir gingen dann zusammen auf die Straße. Obwohl es regnete.

Nach zehn Minuten waren wir dann bis auf die Haut nass.

- Der Vater machte Karl schwere Vorwürfe, als er das Schulzeugnis sah. Schließlich sagte er: „Entweder du lernst \_\_\_\_\_“
- Die Mutter rief Sabine noch zu: „Zieh deinen Wintermantel an, damit \_\_\_\_\_“ „Es ist doch gar nicht kalt draußen!“ erwiderte Sabine. Und schon war sie auf der Straße.
- Er trainiert jeden Tag zwei Stunden, um sich auf die Olympiade vorzubereiten. Trotzdem \_\_\_\_\_
5. ...

Abb. 4.13: ZERT.DAF: 65

1. Er lernte sehr intensiv für den Test; trotzdem ...

- Sie war eine sehr intelligente und fleißige Schülerin; deshalb ...
- Er hatte im Zeugnis nur schlechte Noten, weil ...
- Turnen war sein Lieblingsfach, aber ...
- Die Schule machte ihr keinen Spaß, obwohl ...
6. ...

Abb. 4.14: Erschließungsübung

Konnektorenübungen können natürlich auch als Grammatikübungen mit dem Schwerpunkt auf der Syntax durchgeführt werden. Als Verstehensübungen werden sie jedoch unter rein semantischen Aspekten durchgeführt, z.B. mit der Konsequenz, dass die Lernenden in sprachlich schwierigen Fällen fehlende Textstücke in der Muttersprache ergänzen können.

Für das Erfassen des Textzusammenhalts sind auch Übungen wichtig, bei denen Bezüge innerhalb eines Textes erkannt werden sollen (→ 6.3.4.1; Abb. 6.46).

#### Erschließen von Textinformationen aus dem Kontext

Nicht nur Konnektoren erlauben das Erschließen von Textlücken; der Text insgesamt stellt eine zusammenhängende semantische Struktur dar, die viele Redundanzen aufweist und genügend Hinweise auf vorhergehende oder folgende Textteile enthält (→ 4.1.1). Eine Übung zur Erschließung unbekannter Textteile kann wie folgt durchgeführt werden:

*Schritt 1 (PA):* Nach dem Überfliegen des Textes (Abb. 4.15 – Ziel: Globalverständnis) erhalten die Lerner die Aufgabe, sich zu überlegen, welche Informationen wahrscheinlich in den Lücken stehen. Sie werden darauf hingewiesen, besonders auf den Kontext zu achten.

Der „Alternativ-Tourismus“ ist längst nicht so alternativ, wie sein Name. Die meisten jugendlichen Rucksackreisenden \_\_\_\_\_ . Das haben Psychologen vom „Arbeitskreis Ferntourismus“ der Universität Köln herausgefunden.

Erstes Fazit: Die Individual-Touristen reisen zwar viele tausend Kilometer, aber \_\_\_\_\_ . Die \_\_\_\_\_ beschränken sich höchstens auf Quartiersuche und Einkäufe. – Immer wieder fanden die Forscher das gleiche Bild: da sitzen die jungen Leute am Strand, lesen Bücher und führen vielleicht Tagebuch. Und auch \_\_\_\_\_ ist beschränkt: Man tauscht Erfahrungen aus, wo es den besten Fruchtsalat oder die preiswertesten Pensionen gibt.

*Kaum jemand \_\_\_\_\_; auf der anderen Seite setzen die Globetrotter herzliche Gastfreundschaft bei der Bevölkerung voraus, aber sie ignorieren dabei oft die Landessitten und bringen z.B. keine Gastgeschenke mit. So ist es kein Wunder, daß \_\_\_\_\_ beitragen kann. Im Gegenteil, die Vorurteile der Bevölkerung verstärken sich allen Touristen gegenüber. Eine Chance sehen die Forscher nur, wenn sich Reisegruppen, aber auch Individual-Touristen, vorher \_\_\_\_\_ und wenn sie sich allem Fremden offen nähern.*

**Abb. 4.15a:** STUFEN 3: 73

**Schritt 2 (PA):** Anschließend erhalten die Schüler die fehlenden Textteile (Abb. 4.15b), ordnen sie den Lücken im Text zu und vergleichen ihre eigenen Hypothesen (Schritt 1) mit der Version des Textes. Abschließend werden die Ergebnisse in der Gesamtgruppe besprochen.

*am Ziel bleiben sie dann mit sich oder ihren Partnern allein – mit dem Besuchsland intensiv beschäftigen – erleben unterwegs kaum mehr, als jene „müden Neckermänner“, wie sie die Pauschalurlauber so gern verspotten – der Tourismus kaum etwas zur Völkerverständigung – Kontakte zur Bevölkerung – will sich auf die Lebensformen und Eigenheiten der Einheimischen einstellen – die Kommunikation untereinander*

**Abb. 4.15b:** Fehlende Textteile von Text Abb. 4.15a

Bei der komplementären Übung erschließen die Lernenden sprachlich schwierige Textteile, mit Hilfe des Kontextes. Eine solche Übung fördert kontextuelle Verstehensstrategien; sie lenkt die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Textstellen, die sie verstehen, und weist sie darauf hin, bei der Erschließung schwieriger Textstellen den Kontext einzubeziehen.

Ein hoher Stellenwert kommt Übungen zu, die die Fähigkeit fördern, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen (Röhr 1993). Wörter sind für den normalen Sprachteilhaber die greifbaren Objekte einer Sprache, sie sind für ihn die grundlegenden sprachlichen Bedeutungseinheiten, und sie sind nicht zuletzt wichtige Lernobjekte des Unterrichts. Wortbedeutungen lassen sich im Kontext oft mit Hilfe des Weltwissens erschließen, vgl. Übung Abb.

4.16. Da wir wissen, in welchen „wunderschönen“ Gebäuden Prinzessinnen üblicherweise (in Märchen) leben, ist im ersten Satz wahrscheinlich *Schloss* zu ergänzen; im zweiten Satz fehlt wahrscheinlich *aufmachen* oder *zumachen*, das sind die Verben, die man am ehesten mit dem Wort *Reißverschluss* assoziiert; im letzten Beispiel hingegen kann die Textlücke wegen des unspezifischen Kontextes nicht erschlossen werden.

*– Die Prinzessin lebte in einem wunderschönen ...  
– Du, ich bin in Eile. Kannst du mir bitte helfen, den Reißverschluss ...  
– Gestern haben wir auf unserem Ausflug ein tolles ... gesehen.*

**Abb. 4.16:** Erschließen von Bedeutungen aus dem Kontext

In der folgenden Didaktisierung wird das Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext geübt. Die Wortschatz-Erschließungsübung stellt den dritten Schritt einer zunehmend ins Detailverständnis gehenden inhaltlichen Erarbeitung des Textes dar.

**Schritt 1 (EA/PA):** Nach dem Überfliegen des Textes Abb. 4.17 (Ziel: Globalverständnis) erhalten die Lernenden die Aufgabe herauszufinden, worauf sich die Zahlen im Text beziehen. Bei diesem zweiten Verstehensdurchgang, der zum Verstehen aller wichtigen Textinformationen führt, handelt es sich um eine datengesteuerte Verstehensstrategie (→ 4.2.2).

**Schritt 2 (PA):** Nachdem das Textverständnis gesichert ist (Besprechung der Ergebnisse), erhalten die Lernenden die Aufgabe, die Bedeutung der unterstrichenen Wörter zu erschließen und dabei besonders auf den Kontext zu achten. Bei der Besprechung müssen insbesondere die Kontextelemente thematisiert werden, die das Erschließen der jeweiligen Wortbedeutung ermöglichen.

#### Scheidungsrate bei 35 Prozent Immer mehr Ehen gehen zu Bruch

*In der Bundesrepublik gehen immer mehr Ehen zu Bruch. Das geht aus der jüngsten Veröffentlichung des Kölner Bundesverwaltungsamtes im Staatsanzeiger (6/1987) hervor. Betrug die Scheidungsrate in den Jahren 1960 zehn Prozent und 1970 rund 17 Prozent, so stieg sie inzwischen auf 35 Prozent. Die veröffentlichte Statistik bezieht sich auf die Jahre 1983 bis 1985. Danach gingen 1985 rund 365000 Paare*

aufs Standesamt. In etwa jeder zehnten Ehe war ein Ausländer mit von der Partie. Auffallend ist dabei die deutlich höhere Zahl der Ehen zwischen einer deutschen Frau und einem ausländischen Mann: rund 16000. Deutsche Männer und ausländische Frauen finden dagegen seltener zusammen: rund 10000mal.

Im selben Jahr registrierte das Amt fast 130000 Scheidungen. Damit steht fest, dass etwa jede dritte Ehe wieder gelöst wird. Aus dem Rahmen fallen die Lebensbünde zwischen deutschen Frauen und ausländischen Männern: 45 Prozent dieser Ehen wurden 1985 wieder geschieden. Am dauerhaftesten erweisen sich die Ehen zwischen Ausländern: nur jede fünfte geht zu Bruch. Über die Ursachen der rapide steigenden Scheidungsrate macht das Bundesverwaltungsamt keine Angaben.

Abb. 17: STUFEN 3: 109

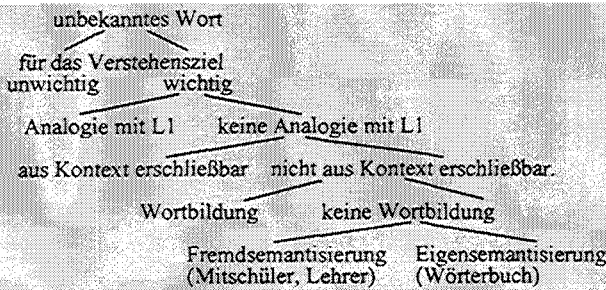


Abb. 4.18: Zum Umgang mit unbekanntem Wörtern

Beim Lesen neigen Fremdsprachenlerner viel zu schnell dazu, die Bedeutung unbekannter Wörter zu erfragen oder im Wörterbuch nachzuschlagen. Das nebenstehende Diagramm (Abb. 4.18) gibt wichtige Hinweise auf einen angemesseneren Umgang mit unbekanntem Wörtern beim Leseverstehen. Erst nach dem Einsatz verschiedener Erschließungstechniken sollte das Wörterbuch benützt werden (bei Eigenarbeit des Lerners) oder das Wort durch einen Mitschüler bzw. den Lehrer erklärt werden (nach Stiefenhöfer 1986: 235; → 3.1, 3.3; bei Häussermann/ Piepho 1996: 83f. eine Übung).

Solche kontextuellen Erschließungsübungen zielen darauf ab, die Aufmerksamkeit der Lernenden vom unbekanntem Einzelwort weg hin auf die Aussage des Kontextes zu lenken. Dabei sollte zuvor das Verständnis auf einer höheren Textebene gesichert sein, denn nur wer die wichtigsten Textaussagen verstanden hat, verfügt über das erforderliche Textwissen, um einzelne Wortbedeutungen erschließen zu können.

## 4.2.2 Leser-Text-Interaktion II: Textgesteuerte Prozesse beim Leseverstehen

Wenn im einleitenden Kapitel 4.1 sowie bei den bisherigen Übungsbeispielen die Wissenssteuerung im Vordergrund stand, so findet das seine Berechtigung darin, dass im DaF-Unterricht lange Zeit datengesteuerte aufsteigende Verstehensprozesse das Leseverstehen bestimmten und wissensgesteuerte Verstehensstrategien erst in neueren Lehrwerken ansatzweise vermittelt werden; auf diesem Gebiet ist also einiges nachzuholen. Der Eindruck wäre jedoch falsch, Verstehensstrategien seien ausschließlich wissensgesteuert und datengesteuerte Prozesse würden diese lediglich unterstützen. Wissensgesteuerte Prozesse werden schließlich durch Textdaten aktiviert, und jeder Text enthält Teile, die der Lerner versteht und die er in aufsteigender Verarbeitung für das Verstehen der Gesamtaussage als „Verstehensinseln“ nutzen wird. Im Folgenden gehe ich deshalb auf stärker datengesteuerte Verstehensstrategien ein.

Dem traditionellen didaktischen Vorgehen, den Schwerpunkt beim Textverstehen vor allem auf unbekannte Wörter und Textteile zu legen (*Welche Wörter versteht ihr nicht?*), stellt die heutige Didaktik des Textverstehens genau das entgegengesetzte Verfahren entgegen: *Konzentriere dich auf all das, was du verstehst: Einzelwörter, Syntagmen, Sätze, Textteile.* Diese Verstehensstrategie findet ihren direkten Niederschlag in der folgenden Didaktisierung eines Verstehentextes im Anfängerunterricht.

*Schritt 1 (EA):* Nach dem Überfliegen des Textes (Abb. 4.19 – Ziel: Globalverständnis) erhalten die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag, alle Wörter und Textstellen zu unterstreichen, die sie direkt verstehen (d.h. alle bekannten Wörter), und die unterstrichenen Textteile anschließend zusammenhängend zu lesen.

*Trampen ist leicht. Trampen ist billig. Trampen macht Spaß. Du lernst viele Leute kennen und kannst mit ihnen deutsch sprechen. Viele Deutsche können auch Englisch. Aber besser ist es, man spricht deutsch. Das finden die Leute sehr gut. Am bequemsten und am schnellsten reisen Tramper auf den Autobahnen. Ich warte immer auf den Parkplätzen der Raststätten. Die haben Tag und Nacht geöffnet. Dort machen*

viele Leute eine Pause, und oft fahren sie sehr weit. Am besten fragt man die Leute direkt: "Ich möchte nach Stuttgart. Fahren Sie vielleicht auch nach Stuttgart? Können Sie mich mitnehmen?" Es ist nicht sehr einfach, Leute so direkt zu fragen. Aber das lernt man schnell.  
 Nicht alle nehmen gern Tramper mit. Besonders Frauen über 30, Familien mit Kindern und ältere Leute sagen oft "nein". Wichtig ist: Du mußt immer nett und sauber aussehen und nicht viel Gepäck haben. Dann wartest du bestimmt nicht lange. Besonders Lastwagenfahrer nehmen gern Tramper mit. Denn sie fahren oft allein und sehr weit und möchten deshalb gern mit Leuten sprechen. Man kann übrigens auch nachts trampeln. Dann wartet man zwar länger, hält aber ein Fahrer, dann fährt er meistens sehr weit. Hat man Zeit, kann man auch auf der Landstraße trampeln. Das ist viel interessanter als auf Autobahnen, denn man lernt auch die Kleinstädte, Dörfer und Landschaften in der Bundesrepublik kennen. Man braucht dann aber gute Straßenkarten. ....

Abb. 4.19: THEMEN 1 AB: 63

**Schritt 2 (PL):** Bei dem Versuch, das Verstandene mündlich wiederzugeben; erkennen die Lernenden, dass sie in dieser Phase (ohne vorherige Worterklärungen) bereits wichtige Textinformationen verstanden haben.

**Schritt 3 (PA):** Die Schüler lesen den Text jetzt erneut und versuchen, die nicht unterstrichenen Stellen mit Hilfe der verstandenen (unterstrichenen) Textteile zu erschließen. Dabei markieren sie die Textstellen, die sie zu ihrer Deutung veranlasst haben. Erschließen lassen sich u.a. *Lastwagenfahrer, geöffnet, Landstraße, Raststätte, Gepäck, Landschaften* ...

Bei der Besprechung müssen die Kontextelemente thematisiert werden, die das Erschließen der unbekanntenen Wörter ermöglichen.

Jeder Text enthält viele Elemente, die oft relativ leicht zu verstehen sind und die für das Gesamtverständnis verwertet werden können: Zahlen, Eigennamen, geographische Angaben, internationale Wörter (meist lateinischen, griechischen oder englischen Ursprungs), Zeitangaben, Produkt- und Firmennamen (*VW, Siemens*) usw. Eine wichtige datengesteuerte Verstehensstrategie besteht darin, auf solche Textelemente zu achten und sie für das Verstehen der Gesamtaussage zu nutzen.

Der Text Abb. 4.20 enthält Zahlen, geographische Namen und Eigennamen, deren Interpretation zum Verständnis der wichtigsten Textaussagen führt.

geographische Begriffe:	<i>Buenos Aires, argentinisch, Puerto Madryn, Chubut</i>
internationale Wörter:	<i>Gouverneur, Provinz</i>
Eigennamen:	<i>Carlos Maestro</i>
Zahlen:	<i>24: Feuerwehrmänner (= Brandbekämpfer) zwischen elf und 18: Alter vier: Frauen 1400: Kilometer (km)</i>

Bei der folgenden Didaktisierung dieser Zeitungsmeldung werden diese Textelemente, zwischen denen bestimmte inhaltliche Zusammenhänge bestehen, für das Verstehen verwertet.

**Schritt 1 (PL):** Anhand der Überschrift werden im Klassengespräch Fragen an den Text formuliert, z.B.: *Wo ist das passiert? Wie viele Tote gab es?* Dadurch entsteht eine Leseintention.

**Schritt 2 (PA):** Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Text (Abb. 4.20) mit der Aufgabe, alle Eigennamen, geographischen Begriffe, internationalen Wörter und Zahlen aus dem Text auf ein Arbeitsblatt zu notieren. Danach notieren sie, worauf sich die Zahlen jeweils beziehen (s. nächste Seite, Aufgabe 1 und 2).

**Feuerwehrmänner fallen Steppenbrand zum Opfer**  
*Buenos Aires (dpa) – Ein heftiger Steppenbrand hat in der Nähe der argentinischen Hafenstadt Puerto Madryn das Leben von 24 Feuerwehrmännern gefordert. Unter den Opfern befanden sich nach Angaben des Gouverneurs der Provinz Chubut, Carlos Maestro, auch mehrere Jugendliche im Alter zwischen elf und 18 Jahren und vier Frauen, die zur Freiwilligen Feuerwehr der Stadt gehörten. Das Feuer war am Freitag etwa 1400 Kilometer südlich von Buenos Aires ausgebrochen und hatte sich rasch ausgebreitet. Die 24 Brandbekämpfer gerieten durch plötzlich umspringende Winde in die tödliche Falle. Die Ursache des Feuers ist noch nicht bekannt.*

Abb. 4.20: Zeitungsmeldung aus der „Süddeutschen Zeitung“

1. Notiere alle geographischen Begriffe	internationalen Wörter	Eigennamen	Zahlen

2. Schreibe zu den Zahlen die Wörter, auf die sie sich beziehen.

3. Wo ist das passiert? Wie viele Tote gab es?

**Schritt 3 (PA):** Anschließend unterstreichen die Schüler im Text die Wörter aus der Überschrift und beantworten dann die Eingangsfragen: *Wo ist das passiert?, Wie viele Tote gab es?* (Aufgabe 3).

Bei der Besprechung sollten die angewandten Strategien thematisiert werden: Wörter aus der Überschrift im Text suchen; auf Zahlen achten und sie verstehen, auf internationale Wörter, geographische Begriffe, Eigennamen usw. achten und ihren Beitrag zur Textaussage erkennen.

Weitere Textelemente, auf die man durch Übungen anhand geeigneter Texte die Aufmerksamkeit der Lernenden lenken sollte, sind z.B. Zeitangaben, verneinte Angaben, betonte Angaben (mit *vor allem, sehr, besonders ...*) usw.

Eine weitere Strategie der datengesteuerten Texterschließung besteht in der Verwertung von Schlüsselwörtern (Kernwörtern), d.h. den zentralen Inhaltswörtern in einem Text (oben z.B. *Feuer und Opfer*). Oft reicht es für das Verstehen der wichtigsten Textaussagen, sich auf all das zu konzentrieren, was in einem Text im Zusammenhang mit den Schlüsselwörtern gesagt wird – vgl. Abb. 4.21:

#### Tankwart überfallen

#### **Räuber tarnte sich mit Maske eines Greises**

*Getarnt mit einer Faschingsmaske, die ein Greisengesicht darstellt, und bewaffnet mit einer Pistole hat ein Unbekannter am Montagabend gegen 22 Uhr die Shell-Tankstelle an der Bodenseestraße überfallen und beraubt. Der mittelgroße, grauhaarige Mann, dessen Alter wegen der Maske nicht zu schätzen war, hat den 18-jährigen Hilfstankwart bedroht und die Einnahmen verlangt.*

*Da sich in der Kasse nur etwa tausend Mark befanden, ließ sich der enttäuschte Räuber auch den Tresor öffnen, der allerdings leer war. Dann sperrte der Unbekannte den Tankwart in einen Nebenraum und flüchtete. Dem 18jährigen gelang es erst nach einiger Zeit, sich zu befreien und die Polizei zu rufen. Die Fahndung blieb erfolglos.*

*Der Unbekannte trug zur Tatzeit eine braune Kordhose, einen blauen Stoffmantel, grauen Hut mit breiter Krempe und einen Regenschirm. Die Polizei bittet um Hinweise.*

1. Suchen Sie die zwei wichtigsten Schlüsselwörter und notieren Sie sie.

Schlüsselwort A: \_\_\_\_\_ B: \_\_\_\_\_

2. Unterstreichen Sie alles, was über die beiden Schlüsselwörter gesagt wird.

**Abb. 4.21:** ZERT.DAF: 71

Zu den mehr datengesteuerten Verstehensstrategien gehört weiterhin die Fähigkeit, wichtige Textinformationen zu erkennen und sie von weniger wichtigen zu unterscheiden. Mögliche Übungen dazu sind:

- Die wichtigen Textinformationen unterstreichen bzw. stichwortartig notieren.
- Die komplementäre Übung: alle unwichtigen Textinformationen wegstreichen, sodass man zu den Kerninformationen eines Textes gelangt. Auf diese Art erhält man auch Informationen darüber, an welcher Stelle in einem Text die wichtigen Informationen stehen. Bei vielen Texten (z.B. Zeitungstexten) stehen sie oft im ersten Satz eines jeden Abschnitts, z.B. auch in dem Text „*Neues vom Alternativ-Tourismus*“ oben (Abb. 4.9). Es muss also die folgende Lesestrategie vermittelt und geübt werden: *Lies den ersten Satz eines jeden Abschnitts und überfliege den Rest des Textes.*
- In einem Text alle Wörter aus der Überschrift suchen und unterstreichen lassen (auch in Wortbildungen); danach die sprachliche Umgebung der unterstrichenen Wörter einbeziehen und für das Verstehen der wichtigsten Textaussagen verwerten (vgl. Übung Abb. 4.21).

### 4.2.3 Steuerung des Lesens durch den Lehrer

Bislang war in diesem Kapitel von Verstehensstrategien und ihrer Förderung die Rede; dieser Bereich sollte im Zentrum der Verstehensschulung stehen, denn er zielt auf die selbständige Texterschließung durch die Lerner ab. Im Folgenden gehe ich noch kurz darauf ein, wie der Lehrer (bzw. das Lehrbuch) *den Verstehensprozess steuern* kann. Die Unterscheidung zwischen Verstehensstrategien und Steuerung des Verstehens ist sehr wichtig. Verstehensstrategien sind Vorgehensweisen, wie man sich einem unbekanntem Text nähern kann, um ihn selbständig zu erschließen (Selbststeuerung des Verstehensprozesses). Techniken zur Steuerung des Verstehens hingegen haben die Funktion, die Aufmerksamkeit des Lerners auf wichtige inhaltliche Stellen eines Textes zu lenken bzw. von unwichtigen abzulenken (Fremdsteuerung des Verstehensprozesses). Der Einsatz von Steuerungstechniken signalisiert dem Lerner: *Konzentriere dich auf die Verstehensaufgabe, die kannst du lösen. Alles andere brauchst du nicht zu verstehen*. Die wichtigsten Techniken, durch die der Lehrer das Textverstehen steuern kann, sind:

- Leitfragen zum Textinhalt
  - Übertragen von Textinformationen in ein vorgegebenes Inhaltsraster (→ 5.2.2.2.2)
  - Multiple-choice-Aufgaben zum Textinhalt
  - Richtig-falsch-Aufgaben zum Textinhalt
  - Einsatz eines vereinfachten „Filtertextes“ zur Vorentlastung (Zuordnen von Aussagen des Filtertextes zu den Aussagen des authentischen Textes, → 5.2.2.1)
  - Vorgegebene (vereinfachte, verallgemeinerte) Aussagen bzw. Informationen den entsprechenden Textteilen zuordnen (d.h. *Wo steht das im Text?*, → 4.3.3.2)
- (Zu weiteren Techniken vgl. „Sprachbrücke 1“, Lehrerhandbuch: 31.)

Solche Verstehensaufgaben können zwei sehr unterschiedliche Funktionen haben:

1. Sie können das *Verstehen steuern*, d.h. den Lerner durch das Dickicht eines schweren authentischen Textes führen, indem sie seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Textteile lenken. Dabei stellen Verstehensaufgaben eine Verstehenshilfe dar, da sie das selektive Verstehen fördern (z.B. Beschränkung auf die wichtigsten Textaussagen) und den Verstehensprozess begrenzen (auf das, was die Lerner auch verstehen können). Aus diesen Gründen müssen Verstehensaufgaben *vor* der eigentlichen Verstehensphase verteilt werden.
2. Verstehensaufgaben können auch als *Kontrollaufgaben* das Verstehen kontrollieren. In diesem Fall haben sie Testcharakter. Der Lehrer will dadurch überprüfen, was die Lerner verstehen bzw. ob sie bestimmte Inhaltspunkte verstehen.

Die Unterscheidung zwischen Steuerung des Verstehens und Kontrolle des Verstehens ist sehr wichtig. Als es noch keine ausgearbeitete Didaktik des Textverstehens gab (bis in die 70er Jahre), näherten sich viele Lehrer einem Text fast nur unter dem Aspekt der Verstehenskontrolle: *Mal sehen, was meine Schüler schon verstehen*. oder: *Mal sehen, wer den Text nicht versteht!* Dabei wurde übersehen, dass man etwas nur sinnvoll kontrollieren kann, wenn man es zuvor auch unterrichtet und geübt hat. Das geschah jedoch normalerweise nicht oder nicht ausreichend.

In einem DaF-Unterricht jedoch, der die Verstehensleistungen der Lerner fördert und das Textverstehen gezielt übt, passt der Lehrer die Verstehensaufgaben dem Niveau der Lerner an, d.h. er lenkt das Verstehen so, dass die Schüler Texte erfolgreich verstehen können und ermutigt werden, zielsprachliche Texte zu lesen. Die Verstehensaufgaben haben die Funktion, das Verstehen zu erleichtern, von unwesentlichen oder zu schweren Textteilen abzulenken und die Aufmerksamkeit auf verstehbare wichtige Textteile zu lenken.

Techniken der Verstehenssteuerung haben im Unterricht ihre eigene Berechtigung, und sie können ergänzend und vorbereitend zur Vermittlung von Verstehensstrategien eingesetzt werden. Gelegentlich dürfte es z.B. sinnvoll sein, in einem ersten Verstehensdurchgang das Globalverständnis durch Verstehensaufgaben zu erreichen und anschließend in einem zweiten Verstehensdurchgang bestimmte Verstehensstrategien zu fördern, z.B. das Erschließen von Textteilen aus dem Kontext (oder umgekehrt). Vor allem bei jüngeren Lernern wird man das Verstehen stärker durch Verstehensaufgaben lenken, und erst mit zunehmendem Alter wird die Förderung von Verstehensstrategien überwiegen. Auch bei Anfängern in DaF kann man gesteuerte Verstehensübungen einsetzen, um die Lerner an den Umgang mit schweren Verstehenstexten zu gewöhnen und unerwünschten Lesegewohnheiten (z.B. linearem Wort-für-Wort-Lesen) entgegenzuwirken.

Nach dem heutigen Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion ist jedoch vor allem die Förderung von Verstehensstrategien dazu geeignet, beim Lerner eine fremdsprachliche Verstehenskompetenz aufzubauen.

### 4.3 Hörverstehen

Hörverstehen und Leseverstehen haben viele Gemeinsamkeiten, die sich aus dem gemeinsamen Ziel „Informationsentnahme aus einem Text“ ergeben (Solmecke 1993), z.B. Verstehen entsprechend einem Verstehensziel, Dekodieren auf verschiedenen Ebenen der Sprache, Verwendung von Kontextinformationen für das Verstehen (z.B. um Verstehenslücken zu schließen und Textinformationen zu antizipieren) usw. Viele methodische Verfahren, die im vorhergehenden Kapitel im Zusammenhang mit dem Leseverstehen erörtert wurden, lassen sich natürlich auch für die Förderung des Hörverstehens verwenden. Sie können zunächst anhand von Lesetexten geübt werden, bevor sie in Hörverstehensübungen eingesetzt werden (Desselmann 1983a). Spezielle Aspekte der Didaktik des Hörverstehens ergeben sich aus den Besonderheiten der gesprochenen Sprache, worauf ich in diesem Kapitel vor allem eingehe.

#### 4.3.1 Grundlagen

Gesprochene Sprache existiert in der Zeit, sie ist flüchtig und irreversibel (nicht umkehrbar). Jede sprachliche Einheit (Laut, Wort, kleinere Sinneinheit) existiert lediglich im Augenblick ihrer Produktion bzw. Wahrnehmung, und zugleich hört sie auch schon wieder auf, materiell zu existieren. Aus diesem Grund sind Informationen, die nicht wahrgenommen bzw. verstanden werden, endgültig verloren. Der Verstehensprozess verläuft linear, und anders als beim Leseverstehen muss sich der Hörer der Struktur und der Geschwindigkeit des Textes anpassen.

Die Schwierigkeiten des Hörverstehens beruhen wesentlich auf der „flüchtigen“ Existenzweise gesprochener Sprache, und der Fremdsprachenlerner ist mit der Komplexität des auditiven Verstehensprozesses oft überfordert. Aufgrund seiner beschränkten Fremdsprachenkenntnisse und, damit zusammenhängend, einer geringen fremdsprachlichen Verarbeitungskapazität im Arbeitsgedächtnis kann er nicht alle erforderlichen einlaufenden Daten dekodieren, „was zwangsläufig zu retardierenden Momenten im Verstehensprozess führt. Der Hörer bleibt im Sinnerfassen hinter dem Redefluss des Sprechers zurück.“ (Desselmann 1983a: 6) Das hat zur Folge, dass er nur einen Teil der neu einlaufenden Informationen wahrnehmen kann und Antizipationsprozesse fast ganz unmöglich werden. Das „Hinterherhinken“ hinter dem Text dürfte ein typisches Merkmal auditiver fremdsprachlicher Verstehensprozesse sein. „Jedes Verweilen, jedes Zurückgehen des Hörers kann dazu führen, dass die Konzentration auf kommende Sinngruppen verhindert wird und diese deshalb verloren gehen. Umgekehrt können nicht rezipierte Texteinheiten das Verständnis von nachfolgenden erschweren oder gar verhindern.“ („Wege“, LHB: 14)

Beim Hörverstehen müssen drei Perzeptions- und Verstehensprozesse unterschieden werden, die aufgrund der Linearität des Verstehens und der nur momentanen materiellen Existenz des Textes zugleich ablaufen:

- die Wahrnehmung und Dekodierung der jeweils gehörten Sinneinheiten;
- die Speicherung der dekodierten Sinneinheiten, d.h. ihre rückwärts gerichtete Integration in den bereits verstandenen und gespeicherten textuellen Sinnzusammenhang;
- die vorwärts gerichtete Antizipation noch nicht gehörter Informationen aufgrund des bisherigen Textwissens:

Dass wir beim Hören oft Teile einer Äußerung antizipieren, zeigt die alltägliche Erfahrung. So fallen wir unseren Gesprächspartnern ins Wort und unterbrechen sie, wenn wir aufgrund der vorhandenen Text- und Kontextinformationen bereits wissen, was sie sagen wollen.

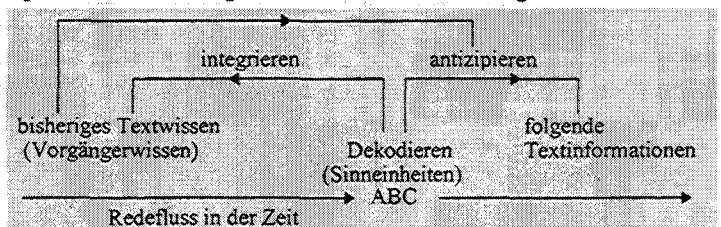


Abb. 4.22: Modell der auditiven Sprachverarbeitung

Die Aktivierung des Kontextwissens ist beim Hörverstehen besonders wichtig, denn das Dekodieren gesprochener Sprache ist wegen der Komplexität der parallel ablaufenden Verarbeitungsvorgänge sehr schwierig. Deshalb muss durch Inferieren (Schließen von Verstehenslücken) und Antizipieren die Verarbeitungskapazität des Gedächtnisses entlastet werden, die somit für andere Aktivitäten beim Verstehen verfügbar bleibt (Zimmer 1989; inferierte oder antizipierte Informationen braucht man nicht so genau zu dekodieren). Beim Lerner müssen also in Form von Strategieübungen absteigende wissensgesteuerte Prozesse gefördert werden, die den Dekodierprozess entlasten und das Verstehen erleichtern (Oakeshott-Taylor 1977). Der Einsatz von Kontextwissen und geeigneten Verstehensstrategien ermöglicht zudem die Kompensation zielsprachlicher Defizite. Ebenso wichtig sind allerdings dem auditiven Verstehensprozess angemessene didaktische Anforderungen: „Es dürfte u.a. den Gesetzen des Hörverstehensprozesses zuwiderlaufen, auf akkurate Detailbefragung hinzuzielen“ (Dirven 1984: 33); bei Hörtexten sollte deshalb nur ein globales oder selektives Verstehen angestrebt werden.

### 4.3.2 Übungen zum Antizipieren

#### 4.3.2.1 Antizipieren auf der Textebene

Gesprochene Sprache nimmt sehr oft direkt auf die Situation Bezug, in der sie geäußert wird (*dort drüben, Sie da, vorhin ...*); das trifft nicht nur für Gespräche zu, sondern oft auch für situativ bezogene monologische Rede (z.B. Fremdenführer). Gesprochene Sprache ist aus diesem Grund oft viel weniger explizit als geschriebene Sprache, die meist nicht auf ein gemeinsames kommunikatives Umfeld Bezug nimmt, da Schreiber und Leser über keinen gemeinsamen Kommunikationsraum verfügen.

Wie stark gesprochene Sprache auf die Sprechsituation Bezug nimmt, zeigt das folgende Beispiel. Eine (authentische) Äußerung wie *Ich stehe da drüben. Hoffentlich bin ich noch da.* wäre in einem geschriebenen Text nicht akzeptabel, und auch in der gesprochenen Sprache ist sie nur verständlich, wenn Sprecher und Hörer über ein gemeinsames Situationswissen verfügen. Diese Äußerung wurde beim Verlassen eines Hotels auf dem Weg zum Auto der Sprecherin getan. Nur das gemeinsame Situationswissen der Kommunikationspartner erlaubte es der Sprecherin, *mein Auto* durch *ich* zu substituieren, und ermöglichte es dem Hörer, diese Substitution ohne die geringsten Schwierigkeiten nachzuvollziehen. Eine an sich widersinnige Äußerung (Wieso kann ich zugleich hier und da drüben sein? Wieso kann ich sprechen und zugleich in Frage stellen, ob ich noch anwesend – da – bin?) gewinnt durch das gemeinsame Situationswissen der Kommunikationspartner eine eindeutige Interpretation; dem Hörer gelingt es ohne Schwierigkeiten, „die ihn umgebende Welt durch die Worte der Äußerung hindurch intelligibel zu machen.“ (Hörmann 1980: 27)

Das gemeinsame Wissen der Kommunikationspartner bestimmt die Form ihrer Äußerungen wesentlich und ist Voraussetzung für gegenseitiges Verstehen. Es handelt sich dabei um „die natürliche ... Erwartungshaltung von Kommunikationspartnern, die in aller Regel ein Vorverständnis über ihren Sprachkontakt erreicht haben, bevor dieser überhaupt beginnt.“ (Hüllen 1977: 30) Dieses gemeinsame Situations- und Vorgängerwissen (→ 4.1.1) darf man dem Lernenden bei der Hörverstehensschulung auf keinen Fall vorenthalten. Er muss sich vor dem eigentlichen Hörakt der Situation vergegenwärtigen, um ein vergleichbares Ausgangswissen wie die Kommunikationspartner des Hörtextes zu haben. Das Kontextwissen macht bestimmte sprachliche Handlungen und Inhalte wahrscheinlicher als andere, es ist gleichermaßen Voraussetzung und Hilfe für das Verstehen. Ziel des Unterrichts muss es sein, den Lernenden Strategien zu vermitteln, wie sie das entsprechende Vorwissen bei fremdsprachiger Kommunikation für das Verstehen nutzen können.

Im DaF-Unterricht werden kommunikative Situationen oft durch Situationsbilder dargestellt, z.B. Abb. 4.23. Dieses Bild klärt zunächst die außersprachliche Situation des kommunikativen Handelns, vor allem:

- Kommunikationspartner (KP): Wer spricht mit/zu wem? Welche Beziehung besteht zwischen den KP? In welcher Lage befinden sie sich?
- die raum-zeitliche Situierung: Wo ist das? Was geschieht gerade? Was ist eventuell vorher passiert? Wann ist das?

- das nonverbale Verhalten der KP: Was sagen Mimik, Gesten, Bewegungen im Raum usw. über die Situation oder über die Kommunikationspartner aus?

Das Bild stellt einen Teil des gemeinsamen Situationswissens der Kommunikationspartner dar; darüber hinaus lässt es einen konkreten Kommunikationsanlass erkennen: Der Betrunkene will offenbar Auto fahren. Sein nüchterner Begleiter hat die Intention, ihn vom Fahren abzuhalten, ihn zu warnen und ihm eventuell Alternativen vorzuschlagen. Die Intention des Betrunkenen dürfte sein, diese Warnungen zurückzuweisen und auf seinem Vorsatz zu bestehen. Äußerungen wie die folgenden sind wahrscheinlich:



Abb. 4.23: DT.AKT. 1: 79

Im Unterricht sollten die Lernenden durch ein Situationsbild, eine verbale Beschreibung der Situation oder auch durch einen ersten Hördurchgang zunächst Einblicke in die allgemeinen pragmatischen Bedingungen des Kommunikationsakts erhalten; mögliche Fragestellungen sind: *Wo hört man einen solchen Text normalerweise? Um welche Textsorte handelt es sich?, Welche Informationen sind in einem solchen Text zu erwarten bzw. worüber sprechen die an der Kommunikation Beteiligten? Wer kommuniziert mit wem? (Rollen, Beziehung) In welcher Situation findet die Kommunikation statt? An welches gemeinsame Vorwissen wird angeknüpft? Was ist der Kommunikationsanlass? Was ist das Kommunikationsziel? Welche sprachbegleitenden Signale (Gestik, Mimik, Tonfall, Blickrichtung, Geräusche ...) sind zu erkennen, und welche Funktion haben sie?*

- *Das ist gefährlich! – Das ist verboten! – Nimm doch ein Taxi! – Du darfst in diesem Zustand nicht fahren! – ...*
- *Lass mich! – Ich kann fahren! – Du, es geht schon! – Ich hab doch kaum was getrunken! ...*

Die Antwort auf diese Fragen erlaubt es dem Lerner, sein Kontextwissen zu aktivieren, sich eine Hörintention zu bilden (*Welche Informationen sind wichtig bzw. interessieren mich?*) und gezielt Hypothesen über den Inhalt abzuleiten (*Was äußern die an der Kommunikation Beteiligten möglicherweise?*). Der Lerner sollte zunächst alle Möglichkeiten ausnutzen, sein Kontextwissen an den Text heranzutragen und wissensgesteuerte absteigende Verstehensprozesse zu aktivieren. Im Unterricht kann das Kontextwissen mit Hilfe von Situationsbildern etwa folgendermaßen für den Verstehensprozess fruchtbar gemacht werden:

Situationsbilder und die entsprechenden – meist dialogischen – Texte sollten eine Einheit bilden, eine „Text-situation“. Die Bilder ergänzen im Idealfall die Präsentationstexte nicht, sondern sind gleichwertiger Bestandteil einer kommunikativen Situation. „Das visuelle Element ist hier keine Illustration, keine ‘Beigabe’ mehr, sondern gibt mit dem Text zusammen die komplette Information, baut den Verhaltensraum und das Zeigefeld auf, in dem sinnvoller Sprachgebrauch möglich ist.“ (Eichheim/Wilms 1981: 110)

*Schritt 1 (PL):* Anhand eines Situationsbildes werden die kommunikative Situation und die Handlungselemente so weit wie möglich geklärt:

*Wer kommuniziert mit wem? – Wo findet die Kommunikation statt? – Was geschieht, welche Handlungselemente sind erkennbar? (Was tut X?, Was hat Y vor? ...) – Worüber wird kommuniziert? – In welcher Absicht?*

*Schritt 2 (PA/PL):* Nach Klärung der Situation können Hypothesen über das konkrete kommunikative Handeln gesammelt werden: *Was können die Beteiligten in einer solchen Situation sagen?* Die Vermutungen der Lernenden werden schriftlich festgehalten (OHP, Tafel).

**Schritt 3 (EA):** Die Lerner hören den Text (eventuell zweimal) mit folgender Verstehensaufgabe: *Welche der Hypothesen aus Schritt 1 und 2 sind korrekt, welche nicht?* Dazu machen sie sich Notizen. Die Ergebnisse werden anschließend in der Gesamtgruppe besprochen.

Wenn kein Situationsbild vorhanden ist, werden die Lernenden auf eine andere Weise in die kommunikative Situation eingeführt – z.B. dadurch, dass sie in einem ersten Hördurchgang ihre Aufmerksamkeit auf Merkmale der Situation richten (Abb. 4.24).

**HV-Dialog: Das liebe Geld**

**1. Bitte hören Sie sich den Text zunächst einmal ganz an, kreuzen Sie die zutreffenden Antworten unten an und vergleichen Sie sie im Plenum:**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| a) Um was für ein Gespräch handelt es sich hier? | b) Wer spricht hier?                                       | c) Wie verhalten sich die Redepartner?    |
| Um eine Diskussion <input type="checkbox"/>      | Vater und Tochter <input type="checkbox"/>                 | sachlich-neutral <input type="checkbox"/> |
| Um ein ernstes Gespräch <input type="checkbox"/> | Eheleute <input type="checkbox"/>                          | emotional <input type="checkbox"/>        |
| Um einen Streit <input type="checkbox"/>         | Mitglieder einer Wohngemeinschaft <input type="checkbox"/> | aggressiv <input type="checkbox"/>        |

**Abb. 4.24:** STUFEN 3: 103

Der folgende HV-Text für Anfänger (Abb. 4.25) ist aufgrund seiner schlechten Tonqualität und einer hohen Informationsdichte schwer zu verstehen. Damit er erfolgreich eingesetzt werden kann, müssen die Lernenden auch hier in einem ersten Hördurchgang Faktoren der Textpragmatik, vor allem die Textsorte, erkennen.

*Vehrte Kundschaft! Beachten Sie bitte unsere heutigen Sonderangebote, auf die wir Sie gerne aufmerksam machen möchten. In unserer Fleisch- und Frischwarenabteilung bieten wir Ihnen an: Hähnchen, Handelsklasse A, circa 1100 Gramm, Stück 3 Mark 88. Außerdem: das halbe Pfund Butter 1 Mark 88; Leberwurst, 100 Gramm, 55 Pfennig; und ein Liter Frischmilch, Fettgehalt 3,5 Prozent, nur 88 Pfennig. Ihr Einkauf bei uns lohnt sich. Wir haben weitere Sonderangebote, die für Sie von Vorteil sind. Und für heute Abend nicht vergessen: die 0,7-Liter-Flasche Cognac für nur 15 Mark 98.*

**Abb. 4.25:** DT.AKT. 1, Authentische Hörtexte: Lektion 2

**Schritt 1 (PL):** Nach Einführung der Situation *Supermarkt* (eventuell mittels einer OHP-Folie, die einen Supermarkt von innen zeigt) wird der Text (Abb. 4.25) ohne weitere Erklärung mit folgender Verstehensaufgabe einmal vorgespielt:

- Was für eine Art von Text ist das?
- Welche Informationen interessieren den Käufer in einem Supermarkt an einem solchen Text?

**Schritt 2 (PL):** Die Ergebnisse werden in der Klasse besprochen: Es handelt sich um eine Ladendurchsage, mit der die Kunden auf Sonderangebote aufmerksam gemacht werden. Aus der Besprechung der zweiten Frage entsteht das folgende Raster zur inhaltlichen Textauswertung (rechts):

Produkt	Menge	Preis

**Schritt 3 (EA):** Der Text wird jetzt zwei- bis dreimal gehört, wobei die Lernenden das Raster ausfüllen. (Die Wörter für die Lebensmittel sind in derselben Lektion eingeführt worden.)

Die Lernenden werden hier zunächst in die Textsituation versetzt, d.h. es wird das Situationswissen aktiviert, das ein Käufer in einer authentischen Supermarktsituation hat. Da der Text schwer zu verstehen ist, werden beim ersten Hören kaum Einzelheiten verstanden. Das Situationswissen ermöglicht es den Lernern aber, die Textsorte zu erkennen und daraus abzuleiten, welche Informationen in dem Text wichtig sind. Sie können also aufgrund ihres Situationswissens und ihrer Textsortenkenntnisse selbst das Verstehensziel formulieren (Schritt 2), was die Voraussetzung für selektives Hören in Schritt 3 darstellt.

Bei der Übung Abb. 4.26b wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Zusammenhang zwischen Ort, den jeweils angesprochenen Personen und der Art der wichtigen Textinformationen gelenkt. Derartige Zusammenhänge müssen den Lernern bewusst werden, denn oft kann man aus der Situation, in der ein Text zu hören ist, auf seinen Inhalt schließen (vgl. Abb. 4.26a).

**Zwei Beispieltexte:**

- Achtung Reisende mit der Lufthansamaschine LH 351 nach Djakarta, begeben Sie sich bitte zum Ausgang B14.*
- Wir begrüßen die zugestiegenen Fahrgäste im Intercity 515 Gutenberg. Den Fahrplan dieses Zuges und dessen Anschlüsse können Sie aus dem Informationsblatt „Ihr Zugbegleiter“ ansehen, das an Ihrem Platz ausliegt. Weitere Auskünfte erteilt Ihnen gern das Intercity-Team. Wir wünschen Ihnen eine gute Reise.*

Abb. 4.26a: ZERT.DAF TH: 122

**Wo werden die Texte gesprochen?**

- Sie hören jetzt fünf kurze Texte. Halten Sie die Kassette nach jedem Text beim Signalton an. Schreiben Sie, wo jeder Text gesprochen wird.
 

a) _____	d) _____
b) _____	e) _____
c) _____	
- Spulen Sie die Kassette zurück. Hören Sie die Texte noch einmal und notieren Sie nach jedem Text die Antwort auf die beiden Fragen:
 

Welche Person wird in dem Text angesprochen?	Welche Informationen sind für diese Person(en) besonders wichtig?
a) _____	_____
b) _____	_____
c) _____	_____
d) _____	_____
e) _____	_____

Abb. 4.26b: ZERT.DAF: 92

Bei Hörtexten, die nicht direkt auf eine Sprechsituation Bezug nehmen (z.B. monologische themenbezogene Informationstexte wie viele Radiotexte), muss – ähnlich wie beim Leseverstehen – das Vorwissen der Lernenden aufgrund allgemeiner Informationen über den Text aktiviert werden (→ 4.2.1), z.B.:

- Thema des Textes: *Was weiß ich zum Thema?, Welche Informationen könnte ein Text zu diesem Thema beinhalten?*
- Textsorte: *Welche Art von Informationen sind in einem solchen Text zu erwarten (z.B. in einem Nachrichtentext)?*
- Textstruktur: *Ergibt sich aus der Textsorte eine bestimmte Textstruktur?*
  - z.B. Nachrichten: zuerst Überblick; danach bei jeder Einzelnachricht zentraler Stellenwert des ersten Satzes.
  - z.B. Vortrag: Themaerklärung, Gliederung, Einleitung ... Zusammenfassung.

Derartige Informationen aktivieren das Kontextwissen des Lerners, sodass er ein Hörziel formulieren (*Welche Informationen sind wichtig bzw. welche Informationen interessieren mich an diesem Text?*) und den Text mit möglichst viel Wissenssteuerung hören kann.

Der Zusammenhang von Textsorte und selektiver Informationsentnahme wird in der Übung Abb. 4.27a thematisiert.

**Worüber wird gesprochen?**

- Lesen Sie bitte zuerst die Fragen.
  - Wer spricht hier?
  - Für wen spricht er? Für wen ist dieser Text?
  - Wo wird dieser Text gesprochen?
  - Wann wurde dieser Text gesprochen?
- Hören Sie jetzt den Text. Achten Sie auch auf die Musik und andere Geräusche. Notieren Sie die Antworten auf die Fragen.
- Spulen Sie die Kassette zurück. Hören Sie den Text ein zweites Mal.
- Notieren Sie die Antworten auf die Fragen zum Inhalt. Über welche Themen informiert dieser Text? Welche Orte, Städte oder Länder werden genannt?

Themen	Orte, Städte, Länder
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Abb. 4.27a: ZERT.DAF: 91

**Beispieltext**

*Der verheerende Orkan, der in den vergangenen 24 Stunden über West- und Mitteleuropa gerast ist, hat mehr als 70 Todesopfer gefordert. In der Bundesrepublik kamen nach jetzt vorliegenden Angaben fünf Menschen ums Leben. Der Sturm mit Spitzengeschwindigkeiten von über 170 Stundenkilometern hinterließ eine breite Spur der Verwüstung. Besonders stark betroffen war der Süden Englands. Von dort werden allein mindestens 40 Tote gemeldet. In der aufgewühlten Nordsee gerieten mehrere Schiffe in Seenot, unter ihnen eine Fähre mit 130 Passagieren an Bord. Trotz des Drucks der Wassermassen hielten die Deiche in den Niederlanden und an den Küsten Norddeutschlands. In Hamburg hieß es, die Gefahr sei aber noch nicht gebannt ...*

Abb. 4.27b: ZERT.DAF TH: 121f.

Der erste Hördurchgang dient zur pragmatischen Situierung des Textes; danach wird das selektive Verständnis angestrebt, wobei wenige Angaben (Themen – Orte, Städte, Länder) zum Erfassen der wichtigsten inhaltlichen Zusammenhänge ausreichen (vgl. den Beispieltext Abb. 4.27b). Der Text ist für den Adressatenkreis (Grundstufe) sehr schwer; die Verstehensstrategie, auf die kommunikative Situierung des Textes zu achten und Zusammenhänge zwischen den Themen der Meldungen und geographischen Begriffen herzustellen, führt aber zum Erfassen der wichtigsten Textinformationen.

Zur Arbeit mit Nachrichtentexten schlagen Keller/Mariotta (1992) schon für Anfänger einige Arbeitstechniken vor, die wissensgesteuerte Verstehensstrategien und selektives Verstehen fördern, u.a. die folgende Didaktisierung:

**Schritt 1:** Anhand von Beispieltexten erkennen die Lernenden die Textsorte (Gongzeichen, Uhrzeit, *Sie hören Nachrichten* usw.).

**Schritt 2:** Im Gespräch werden allgemeine übertragbare Verstehensziele geschaffen; dabei entsteht das rechts stehende Raster:

NACHRICHTEN			
Wer?	Wo?	Wann?	Sonstiges
Welchem Bereich ist die Nachricht zuzuordnen?			
<input type="checkbox"/> Krieg	<input type="checkbox"/> Wirtschaft	<input type="checkbox"/> Politik	
<input type="checkbox"/> Umwelt	<input type="checkbox"/> Sport	<input type="checkbox"/> ...	

**Schritt 3:** Dieses gemeinsam erarbeitete Raster steuert nun den auditiven Verstehensprozess.

Zur Aktivierung wissensgesteuerter Verstehensprozesse können verschiedene weitere Techniken eingesetzt werden, z.B.:

- Mittels eines Assoziogramms (→ 5.2.2.1) das sprachliche und inhaltliche Vorwissen der Lernenden zum Thema des Hörtextes aktivieren; zugleich können auch Leitbegriffe zum Thema (Schlüsselwörter) und damit zusammenhängende Wortfelder aktiviert werden.
- Anhand des Textthemas Hypothesen über den Textinhalt formulieren; die Hypothesen der Lernenden lenken das Hörverstehen (→ 4.2.1.1).
- Sukzessive Antizipation bei Erzähltexten (→ 4.2.1.1, Abb. 4.10).

#### 4.3.2.2 Antizipieren auf niedrigeren Textebenen während des Hörens

Jeder Hörtext enthält viele Informationen, die aufgrund des Kontextwissens (vor allem des Vorgängerwissens) erschlossen werden können. Alles, was der Hörer während des Hörens an Information antizipieren bzw. erschließen kann, setzt Aufmerksamkeit für andere Textstellen frei und entlastet das Arbeitsgedächtnis. In der Literatur werden hierzu verschiedene Übungen vorgeschlagen.

Bei Übungen zur Satzvervollständigung hören die Lernenden Satzanfänge (von Kassette, vom Lehrer) und vervollständigen die Sätze spontan. In der Übung Abb. 4.28 handelt es sich um Sätze zum Thema der gerade behandelten Lektion:

- Weil in der kleinen Stadt Bonn viele Diplomaten und Studenten ein Zimmer suchen, ...
- Bei der Zimmersuche sind ausländische Studenten ...
- Die Zimmersuche wird noch schwieriger, wenn Sprachkenntnisse ...
- Wenn man gut gekleidet ist, ...
- Der Student wurde so oft von seinen Freunden auf seinem Zimmer besucht, ...

Abb. 4.28: WEGE AB, Hörübungen (Text 10): 84

Die syntaktischen und semantischen Wahrscheinlichkeiten werden gegen Ende einer Äußerung zunehmend höher, da immer mehr Vorgängerinformationen den weiteren Äußerungsverlauf determinieren. Die Lernenden können bei solch einer Übung die Sätze in Anlehnung an Vorgaben im Lektionstext o.ä. fort-

- Gestern war mein Kühlschrank fast leer, deshalb ...
- Vor dem Geschäft standen ...
- In dieses Geschäft gehe ich gern, denn ...
- Zuerst ging ich zu den Regalen, wo ...
- Bei der Butter stellte ich fest, daß die Preise ...
- An der Theke, wo Butter und Wurst verkauft wurden, standen ...
- Ich mußte ...
- Dann brauchte ich noch Gemüse. Ich wählte ...
- Mit meinem Wagen ging ich ...

Abb. 4.29: Neuf-Münkel 1992: 32

setzen, sie können die Sätze aber auch frei vervollständigen. Voraussetzung ist lediglich, dass es sich um eine sinnvolle Fortsetzung handelt. Eine solche Übung kann auf einfacherem Niveau schon in der Grundstufe durchgeführt werden, z.B. Übung Abb. 4.29.

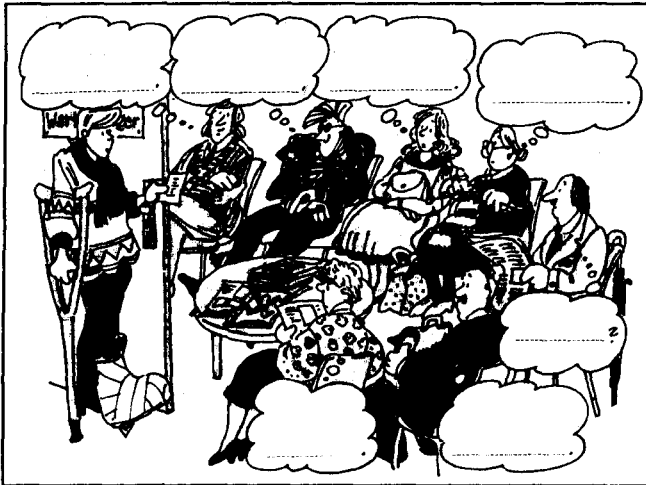


Abb. 4.30a: STUFEN 2: 163

In der Antizipationsübung zu Abb. 4.30a beziehen sich die Satzanfänge auf ein Bild. Der Lehrer liest den Anfang der Aussagen vor, und die Lernenden vervollständigen die Aussagen möglichst spontan (Abb. 4.30b).

- Die ist so braun. Sicher ...
- Die war bestimmt Skilaufen. Da ...
- Vielleicht hatte sie einen Unfall und ...
- Man muss immer ganz vorsichtig sein, dann ...
- Was ist der denn passiert? Ob die wohl ...?
- Hat die vielleicht ...

Abb. 4.30b: Antizipationsübung zu Bild Abb. 4.30a

Wichtige Antizipationsstellen sind auch Konnektoren und andere sprachliche Elemente, die semantische Zusammenhänge zwischen Textteilen herstellen (→ 4.2.1.2). Entsprechende Antizipationsübungen können so gestaltet werden, dass sie sich im Rahmen bestimmter semantischer Strukturen bewegen. Im Beispiel Abb. 4.31 z.B. ergänzen die Schüler eine passende semantisch gegensätzliche Aussage.

- Er war kein guter Schüler, sondern ...
- Dieses Jahr fahren wir in den Ferien nicht weg, wir ...
- Ich habe keine Lust, heute Abend wegzugehen; ich ...
- Ich trinke keinen Alkohol, nur ...
- Mein Freund ist nicht verheiratet, er ist ...
- In der Sahara regnet es selten, meistens ...

Abb. 4.31: Antizipationsübung

Übungen zum Antizipieren haben beim Hörverstehen eine andere Funktion als beim Leseverstehen: Beim Leseverstehen geht es in erster Linie darum, sprachlich schwer zu verstehende Textteile aus dem Kontext zu erschließen. Das spielt beim Hörverstehen sicherlich auch eine wichtige Rolle, hinzu kommt aber ein anderer Aspekt, der beim Leseverstehen (ohne zeitlichen Druck) weitgehend entfällt: Alles, was der Lerner antizipieren kann, erfordert weniger Aufmerksamkeit beim Hören. Durch das Antizipieren wird Gedächtniskapazität eingespart, die somit für den direkten Prozess des Dekodierens zur Verfügung steht. Es ist wichtig, dass Übungen zum Antizipieren schnell durchgeführt werden, denn die Lernenden müssen sich daran gewöhnen, einem Hörtext zu folgen.

### 4.3.3 Speicherübungen

Wie eingangs dargestellt, laufen beim Verstehen gesprochener Sprache im Arbeitsgedächtnis sehr komplexe Prozesse ab:

- Zunächst müssen die sprachlichen Daten so lange im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden, bis sie zu einer Sinneinheit dekodiert sind. Die Fähigkeit zur Speicherung sprachlicher Einheiten (Hörmerkspanne) ist in der Fremdsprache wesentlich geringer als in der Muttersprache, da die fremdsprachliche Sprachverarbeitung wesentlich mehr Aufmerksamkeit verlangt und deshalb die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses stärker belastet.
- Weiterhin müssen die dekodierten Sinneinheiten in den bisherigen Text- und Verstehenszusammenhang eingebunden werden und mit diesem gemeinsam gespeichert werden (rückwärtsgewandte semantische Integration). Auch für die damit verbundenen mentalen Prozesse

verfügt das Arbeitsgedächtnis von Fremdsprachensprechern oft nicht über eine ausreichende Verarbeitungskapazität.

Bei diesem mentalen Prozess wählt der Hörer zudem aus, d.h. er speichert nur einen Teil der dekodierten Informationen. Es sollten also Übungen durchgeführt werden, die die Informationsreduktion bei fremdsprachigen Hörtexten gezielt üben.

Die genannten Prozesse können in Form sog. „Speicherübungen“ (Neuf-Münkel 1989) gesondert geübt werden.

#### 4.3.3.1 Übungen zur Erweiterung der Hörmerkspanne

Übungen zur Erweiterung der Hörmerkspanne zielen darauf ab, die spontane Behaltensleistung fremdsprachiger Rede zu erhöhen; dadurch bleiben mehr Redeteile zur direkten Dekodierung und Sinnerschließung verfügbar. In der Literatur werden sog. Erweiterungsübungen zur Erweiterung der Hörmerkspanne vorgeschlagen (Desselmann 1983b; Neuf-Münkel 1988, 1992).

In der Übung Abb. 4.32 spricht der Unterrichtende Sätze mit zunehmender Länge vor, die die Lernenden möglichst schnell und direkt nachsprechen.

L: *Frau Müller hat eine Reise gemacht.*  
 S: *Frau Müller hat eine Reise gemacht.*  
 L: *Frau Müller hat letztes Jahr eine Reise gemacht.*  
 S: *Frau Müller hat letztes Jahr eine Reise gemacht.*  
 L: *Frau Müller hat letztes Jahr eine Reise nach Griechenland gemacht.*  
 S: *Frau Müller hat letztes Jahr eine Reise nach Griechenland gemacht.*  
 L: *Frau Müller hat letztes Jahr in den Herbstferien eine Reise nach Griechenland gemacht.*  
 S: *Frau Müller hat letztes Jahr in den Herbstferien eine Reise nach Griechenland gemacht.*  
 L: *Unsere sympathische Nachbarin, Frau Müller, hat letztes Jahr in den Herbstferien eine Reise nach Griechenland gemacht.*  
 S: ...

Abb. 4.32: Erweiterungsübung

Die Übung darf nicht zu langsam durchgeführt werden, und es sollte auf die Intonation geachtet werden. Ist die Grenze der Hörmerkspanne erreicht, so können die Sätze allmählich wieder bis hin zum Ausgangssatz reduziert werden.

Bei einer Variante dieser Übungen schreiben die Schüler Sätze nieder, die sie gehört haben. Auch hierbei kommt es auf die Hörmerkspanne an, denn die Sätze müssen solange memoriert werden, bis sie notiert sind. (Wichtig ist, dass jeder Satz nur einmal vorgelesen wird.) In ihrer syntaktischen und lexikalischen Komplexität müssen die Sätze natürlich der Lernergruppe angepasst sein.

Auf die Erweiterung der Hörmerkspanne zielt eine Übung ab, bei der die Schüler zunächst mehrere kleine Sinngruppen nachsprechen und diese anschließend in Form einer komplexen zusammenhängenden Äußerung wiedergeben (Übung Abb. 4.33, für Anfänger). Der letzte komplexe Satz kann auch schriftlich fixiert werden.

L: *Herr John ist Arzt.*  
 S: *Herr John ist Arzt.*  
 L: *Er hat eine eigene Praxis.*  
 S: *Er hat eine eigene Praxis.*  
 L: *Er arbeitet auch in einem Krankenhaus.*  
 S: *Er arbeitet auch in einem Krankenhaus.*  
 L: *Er wohnt in Hamburg.*  
 S: *Er wohnt in Hamburg.*  
 S: *Herr John ist Arzt; er hat eine eigene Praxis und arbeitet auch in einem Krankenhaus. Er wohnt in Hamburg.*

Abb. 4.33: Erweiterungsübung

#### 4.3.3.2 Übungen zur Informationsreduktion

Dekodierte Sinneinheiten müssen im Verlauf des Hörprozesses mit dem bisherigen Textwissen verbunden werden. In den meisten Fällen speichert das Gedächtnis sprachliche Informationen allerdings nicht wörtlich, sondern sinngemäß; die Sprachform wird nicht mitgespeichert. Es werden auch nicht wahllos alle Informationen gespeichert, sondern es werden selektiv Informationen ausgewählt und für die Speicherung weiter verarbeitet. Nach Solmecke (1992b: 9) „geht es bei Texten, die man verstehen will, vor allem darum, den Behaltensanteil zu reduzieren. Das tun wir, indem wir die Inhaltsmenge des Textes durch Zusammenfassen reduzieren und dann speichern“. „Textverstehen ist somit einerseits charakterisiert durch einen Prozess der Verallgemeinerung und Abstraktion, andererseits durch das ständige Vergessen von Elementen auf nied-

rigen Textebenen.“ (Oakeshott-Taylor 1977: 94) Dabei werden Informationen gewichtet und Wichtiges von weniger Wichtigem unterschieden, Aussagen vereinfacht und verallgemeinert, Informationen strukturiert und gegliedert usw. Diese Prozesse laufen beim muttersprachlichen Hören unbewusst ab; für den fremdsprachlichen Verstehensprozess müssen sie bewusst gemacht und geübt werden. Die Reduktion der Daten ist eine wichtige fremdsprachliche Verstehensstrategie, da die Lernenden oft nicht in der Lage sind, genügend dekodierte Daten zu speichern. Bei der folgenden Übung Abb. 4.34 sollen komplexe Informationen auf die Kerninformationen reduziert und eine vereinfachte Version des Gehörten wiedergegeben werden.

V: *Trotz intensiver Suche der Polizei konnte das gestohlene Auto nicht gefunden werden.*  
 S: *Polizei fand Auto nicht*  
 V: *Nach mehreren Monaten wurde das gestohlene Fahrzeug schließlich von Spaziergängern in einem abgelegenen Waldstück entdeckt.*  
 S: *Auto nach Monaten in Wald gefunden*

**Abb. 4.34:** Reduktionsübung (V – Vorgabe)

Die Vorgabe sollte nur einmal relativ zügig vorgelesen werden, sodass die Lernenden dann möglichst schnell die zentralen Informationen wiedergeben müssen. Wenn solche Speicherübungen schriftlich durchgeführt werden, können die Lernenden Sinnzusammenhänge durch einfache Symbole wiedergeben – z.B..

V: *Frau Müller hat letztes Jahr in den Herbstferien eine Reise nach Griechenland gemacht.*  
 S: *Frau Müller > Reise nach Griechenland.*  
 V: *Als nach dem Mittagessen das Wetter besser wurde, machten wir mit dem Fahrrad noch einen kleinen Ausflug an den Bodensee.*  
 S: *Nach Mittagessen > Ausflug an Bodensee.*

**Abb. 4.35:** Reduktionsübung (V – Vorgabe)

Es können auch Übungen durchgeführt werden, bei denen die Lernenden vorgegebene verallgemeinerte und reduzierte Textinformationen einzelnen komplexeren Textteilen zuordnen; die Informationsreduktion wird hierbei stärker rezeptiv geübt (→ 4.2.3).

*Schritt 1 (PA):* Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Aussagen Abb. 4.36a; dabei werden sprachliche Schwierigkeiten geklärt.

1. *Alle Lasten der Kindererziehung muss die Frau tragen.*
2. *Einerseits soll eine Frau nicht nur für die Kinder da sein, andererseits will der Mann selbst nicht nur halbtags arbeiten.*
3. *Es ist sehr gefährlich, in der heutigen Welt Kinder zu haben.*
4. *Mit Kindern endet die persönliche Freiheit.*
5. *Viele Deutsche wollen keine Kinder mehr. Es gibt immer weniger Deutsche.*

**Abb. 4.36a:** Zuordnungsübung

*Schritt 2 (PA):* Jetzt hören sie den HV-Text „Bevölkerungsrückgang – die Ursachen“ (Abb. 4.36b - Ausschnitte) abschnittsweise und ordnen den einzelnen Abschnitten die Aussagen aus Schritt 1 zu (Abb. 4.36a).

...  
*Wir haben ein schönes Leben, mein Mann und ich. Im Winter gehen wir Ski laufen, im Sommer machen wir jedes Jahr eine große Reise. Wir haben einen großen Freundeskreis, mit dem wir an den Abenden und Wochenenden viel unternehmen. Ein Kind würde unser ganzes Leben ändern. Später vielleicht einmal, mit 28 fühle ich mich noch zu jung.*  
 ...

...  
*Also ich will eine richtige Partnerin, mit der ich reden kann, und keine, die im Spinatopf versackt. Das ist doch einer intelligenten Frau nicht zuzumuten, über Jahre hinweg Kinder und Hausarbeit. Ich könnte ihr ja die Hälfte abnehmen? Ja, aber nur theoretisch. Was meinen Sie, was in meinem Betrieb los wäre, wenn ich sagen würde, ich will jetzt jahrelang halbtags arbeiten. Ich glaube auch nicht, dass mir das Spaß machen könnte.*  
 ...

**Abb. 4.36b:** STUFEN 3, LHB: 156f.

*Schritt 3 (PA):* Anschließend bekommen die Schüler den Text in schriftlicher Form und kontrollieren ihre Zuordnung. Offene Fragen werden im Klassengespräch geklärt.

Varianten

1. Nach Schritt 2 kann der Text ein zweites Mal abschnittsweise gehört werden, wobei die Schüler den einzelnen Inhaltspunkten ergänzend weitere Informationen zuordnen, die sie verstanden haben.
2. Die Schüler erhalten für jeden Abschnitt zwei Aussagen, und sie müssen entscheiden, welche Aussage die wichtigsten Informationen enthält und welche die weniger wichtigen.

Bei dieser Zuordnungsübung werden die Lernenden dafür sensibilisiert, sich auf die wichtigen Textinformationen zu konzentrieren. Einen stärker aktiven Beitrag zur Informationsreduktion leisten die Lernenden, wenn sie die wichtigsten Textinformationen selbst zusammenfassen.

*Schritt 1 (PL):* Mit Hilfe der Überschrift „Bevölkerungsrückgang – die Ursachen“ werden in Form eines Assoziogramms (→ 5.2.2.1) Gründe für die geringe Geburtenrate in den industrialisierten Ländern gesammelt und kurz besprochen.

*Schritt 2 (EA):* Der Text – ein Interview – wird einmal gehört, und die Schüler achten darauf, welche der Gründe aus Schritt 1 genannt werden und welche nicht.

*Schritt 3 (PA):* Nach der Besprechung wird der Text abschnittsweise vorgespielt, und die Schüler haben die Aufgabe, jeden Abschnitt (d.h. jeden Grund) in einem einfachen kurzen Satz zu formulieren.

*Schritt 4 (PA):* Die schriftliche Form des Interviews wird verteilt, und die Schüler verbessern bzw. korrigieren mit Hilfe des Textes ihre Ergebnisse von Schritt 3. Anschließend werden die Ergebnisse im Klassengespräch besprochen.

Hier müssen die Lernenden auf der Basis der verstandenen Textinformation sowie mit Hilfe des Assoziogramms selbst komplexe Informationen reduzieren. In Schritt 4 können sie nicht nur ihre Ergebnisse aus Schritt 3 verbessern, sondern auch Verstehenslücken ergänzen, sofern das für die Ausführung der Aufgabe erforderlich ist.

Meist können die Schüler anhand des schriftlich vorliegenden Textes die Lösungen von Verstehensaufgaben nach der Hörphase selbst kontrollieren und verbessern. Sie erkennen dabei falsch oder unvollständig verstandene Textteile wesentlich leichter als im phonischen Medium.

#### 4.3.3.3 Übungen zur Informationseingliederung

Informationsreduktion ist eine wesentliche Bedingung dafür, dass Textinformationen gespeichert werden können. Beim Verstehen werden aber nicht isolierte Einzelinformationen gespeichert, sondern ein möglichst gut strukturiertes inhaltliches Sinnganzes. Die folgende Übung hat den sukzessiven Aufbau eines gut strukturierten inhaltlichen Textschemas und die Eingliederung von Textinformationen in dieses Schema zum Gegenstand.

*Schritt 1 (PL):* Nach kurzer Erörterung des Titels „Jugend der 80er Jahre“ (*Worum geht es in dem Text wohl? Welche Aussagen kann man erwarten?*) wird der Text einmal ganz vorgespielt (Globalverständnis!).

*Schritt 2 (PA):* Der Text Abb. 4.37a (Ausschnitte) wird abschnittsweise gehört (5 Abschnitte); nach jedem Abschnitt notieren die Lernenden die zentrale Aussage in Form eines einfachen Satzes bzw. in Form von Stichwörtern.

##### Jugend der 80er Jahre (Kurzvortrag)

1. Im Juni 1982 wurde vom Jugendwerk eines bekannten Unternehmens eine Studie veröffentlicht, die den Titel „Jugend 81“ trägt. Diese Studie hat in der Öffentlichkeit ... dass vielleicht viele junge Menschen die Probleme der heutigen Zeit und ihre Schwierigkeiten klarer erkennen als manche Erwachsene.
2. Eines der wichtigsten Untersuchungsergebnisse ist, dass die Jugend '81 eine relativ düstere, pessimistische Sicht von der Zukunft hat. Weit über 3/4 der Befragten rechnen mit Kriegen, Rohstoffknappheit, Wirtschaftskrisen und Hungersnöten. Die Mehrzahl der Jugendlichen glaubt – im Gegensatz zu ihren

Eltern und Großeltern - nicht mehr daran, dass sich Geschichte zum Besseren hin entwickeln könne. Gerade diese skeptischen Jugendlichen sind aber bereit, sich für eine Sache, die sie für gut halten, zu engagieren ...

3. Die Skepsis der Jugendlichen hängt zusammen mit einer neuen Beurteilung von Technik und technischer Zivilisation. Technik wird vielfach nicht mehr als Möglichkeit für ein menschenwürdiges Leben begriffen, sondern als Gefährdung, als Unglück, das Mensch und Umwelt schädigt, wenn nicht zerstört.

4. Diese Abneigung gegen die technische Welt kommt sehr stark in den Wunschvorstellungen und Träumen der Jugendlichen zum Ausdruck ... Die meisten der von den Jugendlichen genannten Traumorte liegen außerhalb der europäischen Zivilisation, im fernen Süden oder Norden ... Dabei bevorzugt ein großer Prozentsatz der Jugendlichen das Leben in einem sogenannten alternativen Raum ...

5. Man kann gewiß darüber diskutieren, ob alternatives Leben die großen Weltprobleme des 20. Jahrhunderts zu lösen vermag. Aber trotzdem ist zu fragen, ob die Gedanken und Vorstellungen der jungen Menschen nicht viel mehr, als dies jetzt geschieht, in politische und wirtschaftliche Entscheidungen mit einbezogen werden müssen.

Abb. 4.37a: WEGE AB: 259ff.

**Schritt 3 (PA):** Jetzt versuchen die Lerner, zwischen den einzelnen Textaussagen Zusammenhänge herzustellen und die inhaltliche Textstruktur schematisch darzustellen.

**Schritt 4 (PL):** Die Ergebnisse werden besprochen, und an der Tafel entsteht eine schematische Darstellung der inhaltlichen Textstruktur, z.B. (Abb. 4.37b).

**Schritt 5 (PL):** Beim erneuten Hören werden den einzelnen Punkten des Schemas weitere Informationen zugeordnet.



Abb. 4.37b: Inhaltliche Textstruktur des Textes Abb. 4.37a

Durch diese Übung zur Eingliederung und Speicherung von Textinformationen (hier auf Mittelstufenniveau) werden verschiedene Aspekte des komplexen Verstehensprozesses geübt:

- Informationsreduktion (Schritt 2)
- Entstehen einer inhaltlichen Textstruktur (Schritte 3/4)
- Eingliederung von Textinformationen in die Informationsstruktur des Textes (Schritt 5).

Wenn eine solche Verstehensübung zum ersten Mal durchgeführt wird, folgt nach Schritt 2 direkt die Plenumsphase (oben Schritt 4), in der die zentralen Aussagen sowie der Zusammenhang zwischen ihnen im Kurs gemeinsam erarbeitet werden.

Weitere Übungsmöglichkeiten zur Speicherung von Textinformationen:

- Gewichtung von Informationen, z.B. Erarbeiten von Haupt- und Nebensinformationen. Die Informationen eines Textes werden in Einzelaussagen vorgegeben. Die Lerner hören den Text und entscheiden anschließend, welche der Informationen für die Gesamtaussage wichtig sind und welche weniger wichtig. Aus den wichtigen Teilinformationen formulieren sie eine einfache Textzusammenfassung (→ 6.3).
- Einen HV-Text anhand von Notizen selbständig auswerten; das ist eine relativ schwierige Höraufgabe, da das Notizenmachen die Aufmerksamkeit vom Hörtext ablenken und die Gefahr besteht, dass Teile des Textes nicht wahrgenommen werden.

#### 4.3.4 Datengesteuerte Verstehensprozesse

Wie beim Leseverstehen muss sich der Lerner auch beim Hörverstehen grundsätzlich auf alles konzentrieren, was er versteht. Verstandene Textteile setzen aufsteigende Prozesse in Gang, die zu „Verstehensinseln“ erweitert und für das Verstehen der Gesamtaussage verwertet werden. Die Hörübung Abb. 4.38a „Anleitung zu einer Gymnastikübung“ lenkt die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Schlüsselwörter des Hörtextes (Abb. 4.38b – Ausschnitt). Für die Durchführung

der Übung sind das Verständnis der Körperteile und der damit auszuführenden Bewegungen erforderlich. Nach dem Erarbeiten der Schlüsselwörter (Schritte 1. – 3.) wird die Gymnastikübung entsprechend der pragmatischen Funktion des Textes durchgeführt.

1. Sie hören eine Gymnastikübung. Die können Sie nur machen, wenn Sie die Schlüsselwörter verstehen. Das sind hier die Körperteile und die Bewegungen, die man damit ausführen soll. Sehen Sie sich zuerst das Bild mit der Figur an und notieren Sie die Körperteile mit einem Pfeil. Was Sie nicht wissen, müssen Sie im Wörterbuch nachschlagen.
2. Hören Sie jetzt den Text. Achten Sie auf die Körperteile.
3. Spulen Sie die Kassette zurück und hören Sie noch einmal. Notieren Sie jetzt alle Verben, die Sie kennen und die eine Körperbewegung ausdrücken, neben dem richtigen Körperteil.

Körperteile	Verben
1. <u>Fußsohlen</u> _____	<u>aufsetzen</u> _____
2. _____	_____
3. _____	_____
... _____	_____

4. Spulen Sie die Kassette zurück und hören Sie den Text ein drittes Mal. Führen Sie die Gymnastikübung durch.

Abb. 4.38a: ZERT.DAF: 96f.

**Textausschnitt**

... und lassen die Arme sozusagen über die Stuhllehne nach hinten unten hängen. Wenn es geht, mit den Achseln über die Stuhllehne einhängen. Die Schultern noch weiter zurückziehen. Ganz locker hängen lassen, den Kopf etwas nach oben ziehen, das Kinn zur Decke ziehen. Und dann den Kopf gerade ziehen, die Arme nach vorne nehmen, die Schultern nach vorne nehmen. Und jetzt, rollend quasi vom Kopf beginnend, mit dem Oberkörper ganz nach vorne unten rollen, die Hände ziehen zu den Füßen bis zum Boden hin. Aber nicht mit Gewalt ziehen, sondern einfach den Oberkörper hängen lassen! Die linke Hand zieht zum linken Fuß, die rechte zum rechten. Und da bleiben Sie und lassen ausnahmsweise mal den Kopf hängen. Und dann greifen Sie mit beiden Händen zwischen den Füßen durch nach hinten unter den Stuhl ...

Abb. 4.38b: ZERT.DAF TH: 125f.

Generell gilt für Hörtexte all das, was auch für datengesteuerte Prozesse beim Leseverstehen gesagt wurde (→ 4.2.2), z.B.:

- Die Beachtung von geographischen Begriffen, Eigennamen, Zahlen, internationalen Wörtern, Firmen- und Produktnamen (Siemens, Audi, VW ...), Zeitangaben, verneinten Satzgliedern usw.
- Die Beachtung von betonten und hervorgehobenen Stellen, zusammenfassenden Aussagen, Anfängen von neuen Inhaltspunkten usw. (z.B. der erste Satz eines neuen Abschnitts, betonte Angaben mit *vor allem, sehr, besonders ...*, textstrukturierende Redemittel wie *Ich komme jetzt zu ...*).
- Die Beachtung von Konnektoren, weil sie es oft ermöglichen, Verstehenslücken zu schließen und Textinformationen zu antizipieren (→ 4.2.1.2) – z.B.:  
Die Lerner hören den Text „Gesundheit und Wetter“ (Abschnitt 2, Abb. 4.39) mit der folgenden Verstehensaufgabe: *Welche Konjunktionen/Wortgruppen können Sie feststellen, die das logische Verhältnis von Sätzen zueinander angeben?*

*Etwa 30% der Mitteleuropäer leiden nach eigener Aussage zumindest zeitweise unter dem Wetter, vor allem unter Wetteränderungen. Dabei wäre es aber falsch anzunehmen, dass Wetter und auch Wetteränderungen krank machen. Im Gegenteil: Wetter und Klima können Reize ausüben, die der Gesunde sogar braucht. Aber der empfindliche oder geschwächte Organismus kann auf diese Reize negativ reagieren. Bei einem Kranken können sie zu einer Verschlechterung seines Zustands führen.*

Abb. 4.39: WEGE (neu) AB: 268f.

Im Anschluss daran könnten die Lerner gesteuert eine Kurzversion des Textes rekonstruieren (mit oder ohne Vorgabe der Konnektoren):

*aber – allerdings – dabei – im Gegenteil – sogar*

*Viele Mitteleuropäer leiden unter Wetteränderungen. Wetteränderungen machen ... nicht nur krank. ... sie können der Gesundheit ... nützen. Ein schwacher Organismus kann ... negativ reagieren ...*

**Abb. 4.40:** Gesteuerte Textrekonstruktion

Oft wird sprachliches Handeln auch von Geräuschen begleitet, die zum besseren Verstehen der Situation oder des Verhaltens der an der Kommunikation Beteiligten beitragen. Der Tonfall kann Informationen über die Stimmung von Personen und ihre Beziehung geben. Das, was die Lerner in ihrer Muttersprache automatisch tun, müssen sie beim fremdsprachlichen Verstehen oft bewusst einsetzen: derartige Faktoren für das Verstehen zu nutzen und dadurch mögliche sprachliche Schwierigkeiten zu kompensieren.

### 4.3.5 Steuerung des Verstehensprozesses durch den Lehrer

Beim Hörverstehen stehen für die Steuerung des Verstehensprozesses durch den Lehrer grundsätzlich dieselben Techniken zur Verfügung wie beim Leseverstehen (→ 4.2.3), z.B.:

- vorab Fragen zum Text stellen, die das Verstehen steuern;
- ein Raster vorgeben, das die Lerner mit Textinformationen füllen;
- Multiple-choice-Aufgaben;
- Richtig-Falsch-Aufgaben (*Steht das im Text: Ja oder nein?*);
- sprachlich vereinfachte Textinformationen den entsprechenden Textstellen zuordnen.

Zum Einsatz dieser Techniken sowie zur Unterscheidung zwischen Verstehensstrategie, Verstehenssteuerung und Verstehenskontrolle → 4.2.3.

## 4.4 Reflexion über Textverstehen

Die in diesem Kapitel dargestellten Verstehensstrategien stellen wichtige Unterrichtsgegenstände dar, die im Unterricht mit jugendlichen und erwachsenen Lernenden nicht nur geübt bzw. angewendet, sondern auch bewusst gemacht werden sollten. Obwohl die Lernenden über entsprechende Fähigkeiten beim Textverstehen in der Muttersprache verfügen, sind ihnen diese in der Regel nicht bewusst, weshalb sie bei fremdsprachigen Texten oft nicht angewendet werden. Ein derartiges explizites Strategiewissen fördert aber nicht nur den angemessenen (unterrichtlichen und außerunterrichtlichen) Umgang mit zielsprachlichen Hör- und Lesetexten, d.h. ein angemessenes kommunikatives Verhalten beim Verstehen, sondern es setzt die Lernenden darüber hinaus in die Lage, Verstehensschwierigkeiten durch den Einsatz zielgerichteter strategischer Vorgehensweisen bewusst zu begegnen.

Die derzeitige fachdidaktische Diskussion misst der Vermittlung und Reflexion von Lernerstrategien einen wichtigen Stellenwert zu (→ 1.2). Dabei wird im Sinne eines lernerorientierten Unterrichts gefordert, die Lernenden als Lernerpersönlichkeiten ernst zu nehmen und sie zur Reflexion über ihre individuellen Lernerstrategien anzuregen. Dieses Nachdenken wird in der Regel zu einem Austausch zwischen den Lernenden und einem gemeinsamen Nachdenken über individuelle Lernerfahrungen und Lernstile führen. Diese Reflexion sollte aber auch den Ausgangspunkt für das Bewusstmachen und Erproben neuer Strategien darstellen.

Einige neue DaF-Lehrwerke beinhalten bereits Aufgaben, Tipps und Diskussionsanreize zum Lernertraining. Anhand eines Beispiels zum Leseverstehen soll hier exemplarisch gezeigt werden, wie der Bereich „Reflexion über Lernerstrategien: Verstehensstrategien“ im Unterricht durchgeführt werden kann. Jedoch muss Unterricht, der auf Lehrwerken ohne solche expliziten Reflexionsphasen zu Lernerstrategien beruht, auf die Diskussion und Reflexion von Strategien nicht verzichten, wie die Beispiele in diesem und in anderen Kapiteln deutlich zu machen versuchen (→ 1.2, 4.2, 4.3, 6.3).

**Lesen auf Deutsch**

**a) Beantworten Sie die Fragen und sammeln Sie die Antworten an der Tafel.**

1. Warum lesen Sie hauptsächlich?

2. Wie entscheiden Sie, ob Sie ein Text interessiert?

3. Was machen Sie, wenn Sie der Text interessiert?

4. Was machen Sie, wenn Sie Wörter nicht verstehen?

5. Was für ein Wörterbuch benutzen Sie?

6. Was machen Sie mit den Worterklärungen?

7. Was machen Sie mit besonders wichtigen Textteilen?

8. Wie verarbeiten Sie den Textinhalt?

**b) Lesen Sie die Fragen und Antworten, und kreuzen Sie alles Zutreffende beim Lesen auf Deutsch an.**

**1. Warum lesen Sie hauptsächlich?**

Weil ich mich informieren will.

Weil ich etwas lernen will oder muss.

Weil es mir Vergnügen macht.

**2. Wie entscheiden Sie, ob Sie ein Text interessiert?**

Ich sehe mir die Illustrationen an.

Ich lese die Überschrift.

Ich lese grafisch Hervorgehobenes.

Ich lese den Namen des Autors / der Autorin.

Ich lese die Zusammenfassung.

Ich lese den Text schnell und oberflächlich.

Ich lese Teile von Anfang, Mitte und Ende.

**3. Was machen Sie, wenn Sie der Text interessiert?**

Ich lese ihn so, dass ich die wichtigsten Inhalte verstehe.

Ich lese ihn so, dass ich jedes Wort verstehe.

**4. Was machen Sie, wenn Sie Wörter nicht verstehen?**

Ich versuche, sie aus dem Kontext zu erschließen.

Ich versuche, die Bedeutung aus Wortteilen zu erschließen.

Ich sehe Schlüsselwörter nach.

Ich sehe alle unbekannt Wörter nach.

Ich lese weiter.

**5. Was für ein Wörterbuch benutzen Sie?**

Ein zweisprachiges.

Ein deutsch-deutsches.

Ein deutsch-deutsches für Ausländer.

**6. Was machen Sie mit den Worterklärungen?**

Ich versuche, sie mir zu merken.

Ich schreibe sie in den Text.

Ich schreibe sie in ein Vokabelheft.

Ich schreibe sie auf eine Karteikarte.

**7. Was machen Sie mit besonders wichtigen Textteilen?**

Ich markiere sie mit Bleistift.

Ich unterstreiche sie mit Markierstift.

Ich schreibe sie ins Heft.

Ich schreibe sie auf Karteikarten.

**8. Wie verarbeiten Sie den Textinhalt?**

Ich merke mir, was ich gelesen habe.

Ich mache mir Notizen.

Ich schreibe eine Zusammenfassung (z.B. auf Karteikarten)

**c) Was haben Sie in b) nicht angekreuzt? Vergleichen und diskutieren Sie.**

**d) Tauschen Sie positive Erfahrungen mit Lese- und Verarbeitungsstrategien aus.**

Abb. 4.41: STUFEN INT. 2: 81

Diese Reflexionen über das Lesen in der Fremdsprache gehen in a vom Ist-Zustand aus, wobei sich jeder einzelne Lernende ungesteuert und für sich alleine Gedanken über sein Leseverhalten in der deutschen Sprache machen soll. Dieser „Einstieg“ ist sehr wichtig, da das Nachdenken über oft unbewusst ablaufendes Verhalten voraussetzt, dass man es sich zunächst vergegenwärtigt und bewusst macht. Das Sammeln der Antworten an der Tafel zeigt dem Lehrenden einen kollektiven Ist-Zustand des Kurses an, und er macht den Lernenden (wahrscheinlich) bewusst, dass bei einer so selbstverständlichen Sache wie dem Lesen sehr unterschiedliche Wege gegangen werden. Hierbei wird es bereits zu einem ersten Meinungsaustausch kommen. So vorbereitet, sollen die Lernenden in b ihr Leseverhalten nun gesteuert analysieren. Dabei wird – wie auch in a – ein breites Spektrum an Themen abgedeckt: Leseinteresse und Lesestil (1., 3.), Lesestrategien (2., 4., 7.), Einsatz von Hilfsmitteln (5.), Lesen und Lernen (6., 8.). Den vorgegebenen Antworten stehen jeweils verschiedene Möglichkeiten gegenüber, sodass jeder Lerner sein eigenes „Leseprofil“ erstellen kann. Darüber hinaus bieten sie viele Ansatzpunkte für individuelles und gemeinsames Nachdenken über das Leseverhalten dadurch, dass oft eine ein-

deutige Antwort nicht möglich ist bzw. die Antwort *Das hängt davon ab* als angemessen erscheint, z.B.:

bei 3: Die Antwort hängt von der Textsorte und der Leseintention ab.

bei 4: Auch das kann stark von der Leseintention bzw. der Textsorte abhängen oder auch davon, ob man die unbekanntes Wörter im Zusammenhang mit der konkreten Textausage für wichtig hält oder nicht.

bei 6: Das wird stark davon abhängen, ob der Text als Verstehens- oder als Lerntext gelesen wird.

Auch wenn viele Lernende solche Zusammenhänge sicherlich nicht so klar artikulieren können, werden derartige Fragen und Probleme bei der anschließenden Diskussion c und d sehr wahrscheinlich thematisiert; bei Bedarf kann auch der Lehrer die Aufmerksamkeit auf bestimmte Punkte in b lenken.

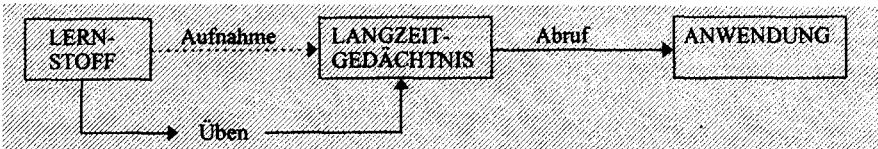
Die Reflexion über das Lesen zielt darauf ab, dass die Lernenden ihr Leseverhalten in der Fremdsprache weiterentwickeln und, falls erforderlich, verbessern. Das geschieht durch Reflexion, gemeinsamen Austausch und Ernstnehmen der jeweiligen Lernerpersönlichkeit sowie der jeweiligen Vorerfahrungen und nicht durch den 'allwissenden Lehrer'. „Richtig verstandenes Lernertraining sieht den erwachsenen Lerner daher nicht als Tabula rasa, sondern die Beschäftigung mit dem Lernen möchte seine Erfahrungen je nach Bedarf thematisieren und ihm durch Kennenlernen weiterer Möglichkeiten die Chance zur Optimierung seiner Fertigkeiten eröffnen.“ (Dräxler 1996: 83; → 2.3) Diese Aussage gilt auch für jugendliche Lerner, vor allem dann, wenn Deutsch nicht die erste Fremdsprache ist.

# 5 Vom Verstehen zur Äußerung: Die Zusammenführung von sprachlichen Mitteln und Fertigkeiten

## 5.1 Lehrphasen

Lehrphasenmodelle stellen Planungseinheiten für den Fremdsprachenunterricht auf mittlerer Ebene dar (Planungseinheiten auf höheren Ebenen sind z.B. Lehrwerke oder Curricula für einen gesamten Sprachkurs); sie beschreiben idealiter den Verlauf des Lehrprozesses und beruhen auf gedächtnis- und kommunikationspsychologischen Annahmen. Alle Lehrphasenmodelle müssen die folgenden elementaren Erkenntnissen der Lernpsychologie berücksichtigen:

- Neuer Lernstoff muss zunächst aufgenommen werden.
- Der neue Stoff soll – als Ziel des Lernens und Lehrens – zusammen mit zuvor aufgenommenem Lernstoff aus dem Gedächtnis abgerufen und adäquat angewendet werden können.
- Da der neue Lernstoff beim Sprachenlernen nach seiner Aufnahme normalerweise nicht fest gespeichert ist und direkt angewendet werden kann, liegt zwischen Aufnahme und Anwendung die wichtige Phase des Übens (→ 2.1.2, 2.2.1.4).



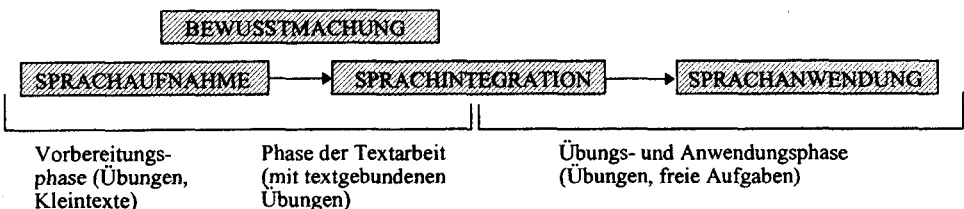
Analog lassen sich die folgenden drei allgemeinen Lehrphasen unterscheiden:

1. Sprachaufnahme: Aufnahme des neuen Lernstoffs (z.B. Textpräsentation, Texterarbeitung);
2. Sprachintegration: Verankerung des neuen Lernstoffs und Vorbereitung seiner Anwendung durch Üben;
3. Sprachanwendung: Freie Anwendung des Lernstoffs in simulierten und realen kommunikativen Situationen.

In diesen Ablauf greifen Bewusstmachungsphasen ein, in denen kommunikative Faktoren (*Wann sagt man 'du', wann 'Sie'? Wann sagt man 'Wie geht's?', wann nicht?*), Wortschatz, Grammatik, Ausspracheprobleme usw. erklärt werden. Erklärungs- und Bewusstmachungsphasen sind vor allem in den ersten beiden Lehrphasen anzusiedeln, denn in der dritten Phase wird ja – idealiter – die Verfügbarkeit des neuen Lernstoffs vorausgesetzt. Es ergibt sich also folgendes Modell (Zimmermann 1988):



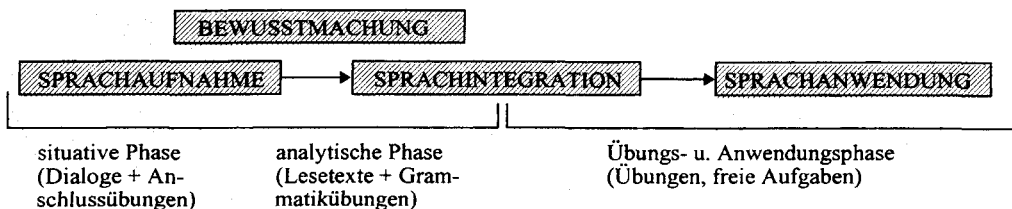
Dieses allgemein gültige Grundmodell wird in der Unterrichtspraxis und in verschiedenen Lehrwerken unterschiedlich konkretisiert. In „Themen“ wird es z.B. folgendermaßen weiter differenziert („Themen I“, Lehrerhandbuch: 18) :



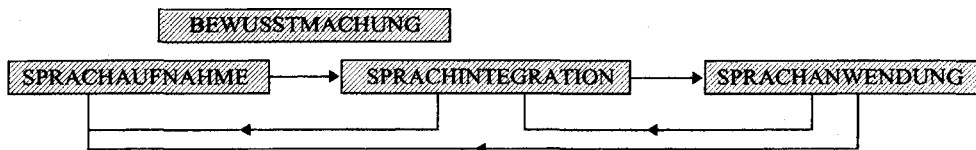
In der Vorbereitungsphase wird der Lernende in das Thema der Lektion eingeführt; dabei wird – anhand von Bildern und Kleintexten – u.a. wichtiger Wortschatz eingeführt, und es werden

auf einfache Art neue Strukturen geübt. So vorbereitet, können dann komplexere Texte erarbeitet und textgebundene Anschlussübungen durchgeführt werden. Nach Erklärphasen zur Grammatik und weiteren Übungen wird der neue Stoff allmählich in freiere Aktivitäten überführt.

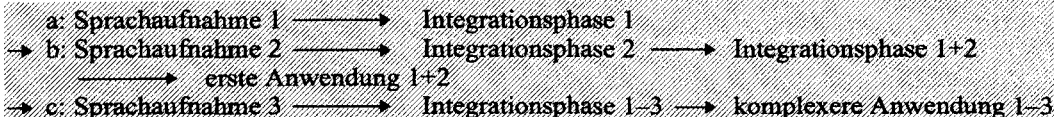
„Deutsch aktiv“ sieht folgende Phasierung des Unterrichtsverlaufs vor („Deutsch aktiv“ 1, Lehrerhandbuch: 8ff.):



Natürlich können solche Phasenmodelle den Unterrichtsverlauf lediglich in einer sehr allgemeinen Form darstellen. Da heutige Lehrbücher innerhalb einer Lektion verschiedene Handlungsstränge, Texte, Grammatikphänomene usw. beinhalten, können Phasenmodelle keinen gradlinigen Unterrichtsablauf modellieren; sie sind vielmehr als zyklische Modelle zu verstehen, deren einzelne Phasen wiederholt durchlaufen werden, etwa:



Der Unterricht kann z.B. in folgenden Phasen zyklisch ablaufen:



Grammatikalische Bewusstmachung kann dabei an unterschiedlichen Orten stattfinden, z.B. zu Beginn der Integrationsphasen 1+2 und 1-3, wenn das Üben in den Integrationsphasen 1 und 2 vorwiegend auf grammatischen Analogien beruht und keine Erklärungen erforderlich sind.

In einem der bekanntesten Lehrphasenmodelle, dem von Zimmermann (1972, 1988), ist die Sprachintegration in zwei Phasen unterteilt: Festigung und Transfer. Festigung meint Üben im Rahmen der ursprünglichen Präsentationssituation, Transfer meint Üben des Lernstoffs in neuen (minimalen) Situationen. Dieses Modell ist sehr einem situativen Ansatz verhaftet und wird der Anlage neuerer Lehrwerke nicht immer gerecht. Oft enthalten diese mehrere Präsentationstexte zu demselben Lernstoff, sodass der Transfer schon in der Präsentationsphase angelegt ist. Es ist jedoch wichtig, dass das Übungsgeschehen zunächst in den gleichen thematischen/situativen Kontext wie die Textpräsentation und erst danach in einen anderen Kontext eingebettet sein sollte (→ 5.4).

Diese allgemeinen einleitenden Anmerkungen zur Phasierung im Unterricht werden in den folgenden Kapiteln durch Überlegungen zur Struktur der Textphase, der Grammatikphase sowie der Übungsphase weiter verfolgt und im Detail konkretisiert.

## 5.2 Die Textphase: Zur Arbeit mit Lerntexten

Der Text ist die kommunikative Einheit der Sprache schlechthin, denn sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Form von Texten. Sei es ein Buch, ein Brief, ein Gespräch, ein Witz oder der Hilferuf *Feuer!*: All das sind in sich relativ abgeschlossene kommunikative Ereignisse, sind Texte. Ein Text ist „eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare Funktion signalisiert.“ (Brinker 1988: 17) Diese knappe Definition enthält sowohl den sprachsystematischen als auch den kommuni-

kativen Aspekt von Texten. Unter sprachsystematischen Aspekten besteht ein Text aus einer Folge von syntaktisch und semantisch zusammenhängenden Sätzen, unter kommunikativen Aspekten hat ein Text als Ganzes eine bestimmte Funktion (Illokution).

### 5.2.1. Die Funktion von Texten im Unterricht

Der Text ist die zentrale sprachlich-kommunikative und didaktische Einheit des Fremdsprachenunterrichts: „Der Text im fremdsprachlichen Unterricht ist deshalb so bedeutend, weil er das eigentliche Vehikel des Fremdsprachenlernens ist. In Ermangelung der unmittelbaren Präsenz der Fremdsprache ist ihre Repräsentation und Vermittlung im fremdsprachlichen Klassenzimmer vonnöten ... Dabei ist fremdsprachlicher Text stets Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen zugleich. Der Lernende entnimmt Informationen, Meinungen, Sachverhalte, Argumente – und zugleich erkennt er, wie diese in der fremden Sprache eingekleidet erscheinen.“ (Edelhoff (1985: 8) Der Text ist Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts, denn Texte werden verstanden und erarbeitet, damit die Lernenden – nach einer angemessenen Phase des Übens – in der Lage sind, neue und komplexere Texte als zuvor zu verstehen und zu produzieren. Unter kommunikativen Aspekten ist der Text im Fremdsprachenunterricht *Verstehens-* und *Äußerungsanlass*, denn die Lernenden sollen anhand von Texten die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten entwickeln und ausüben. Unter Lernaspekten dienen Texte als *Erarbeitungs-* und *Übungsanlass* für die fremdsprachlichen Mittel und Formen (Wortschatz, Redemittel, Grammatik ...), und in dieser Funktion sind sie auch Modelle für die fremde Sprache (Wackwitz 1970). Als Träger von Inhalten vermitteln Texte schließlich *landeskundliche Informationen*, die als Äußerungsanlass dienen oder als landeskundliches Wissen vermittelt werden (→ 8). Texte stimulieren also sowohl sprachbezogene Mittlertätigkeiten (Erarbeiten und Einüben sprachlicher Formen und Mittel) als auch mitteilungsbezogene Zieltätigkeiten (verstehen, sich äußern). Unter didaktischen Aspekten lassen sich grob zwei Arten von Texten unterscheiden: *Lernertexte* und *Verstehentexte* (→ 4.1.2; Solmecke 1992b, „Sprachbrücke 1“, Lehrerhandbuch).

K: Du, Bina, wann gehen wir endlich mal zusammen aus?

B: Ich weiß nicht... Was schlägst du denn vor, Klaus?

K: Sieh mal hier! Heute Abend um halb acht gibt es einen Film. Hast du dann Zeit?

B: Was heute? Montag? Montags habe ich immer Sport.

K: Schade! Aber morgen, am Dienstag, da gibt es einen Vortrag.

B: Da geht es leider auch nicht. Dienstags gehe ich zum Chor.

K: Hm, und übermorgen, am Mittwoch? Können wir nicht am Mittwochabend ins Theater gehen?

B: Aber mittwochs ist doch Stammtisch!

K: Ach ja. Und am Donnerstag?

B: Da habe ich leider schon eine Verabredung.

K: Am Freitag gibt es ein Konzert. Kannst du dann mitkommen?

B: Ach, wie dumm! Am Freitag habe ich wieder keine Zeit.

K: Das finde ich aber wirklich schade. Und wie ist es am Wochenende?

B: Samstags und sonntags bin ich nie hier!

K: Na, dann bis zum Sankt Nimmerleinstag!

Die soziale Frage ist heute kein nationales Problem mehr. Es genügt nicht mehr, die soziale Gerechtigkeit im eigenen Lande zu sichern. Wir haben nur eine Zukunft, wenn auch die ärmeren Völker dieser Erde eine Zukunft haben.

Bisher haben die meisten Politiker zwar gesagt, dass die Welt jeden Tag enger zusammenwächst, aber gehandelt haben sie nicht danach. Internationale Zusammenarbeit (ohne die die Welt nicht überleben kann) muss man lernen.

Auch Unternehmer und Arbeiter mussten erst lernen, vernünftig zusammenzuarbeiten. Sie mussten lernen, dass es im Interesse beider ist, wenn jeder sein Recht erhält. Ebenso müssen wir heute lernen, dass alle Völker dieser Erde ein Recht auf ein menschenwürdiges Dasein haben.

Noch stehen wir ganz am Anfang. Wir müssen über unseren Lebensstil nachdenken. Wir müssen nachdenken über ganz neue Formen eines „solidarischen Lebens“. Wir müssen es heute üben für die Welt von morgen – üben, ganz neu mit den Dingen umzugehen, mit Menschen, Zeit, Geld, Besitz. Die reichen Völker müssen beginnen, die Tatsache ernst zu nehmen, dass die Welt eine Einheit ist.

Abb. 5.1a: SPR.BR. 1: 40 Eine Verabredung

Abb. 5.1b: SPRK.DT. 2: 173

Bei Text 1a handelt es sich um einen Lernertext, der in die Progression des Lehrbuchs eingebunden ist. Dieser Text wird im Unterricht bis ins Detail erarbeitet, und die Lernenden sollen seine sprachlichen Mittel im Verlauf des Unterrichts in ihr aktives, sprachproduktives Können eingliedern. Text 1b hingegen ist ein Verstehentext, anhand dessen das Leseverstehen gefördert wird; für Detailverstehen oder gar aktive Sprachbeherrschung ist der Text auf diesem Lern-

niveau (zweite Hälfte Grundstufe) viel zu schwierig; er wird deshalb im Unterricht nur so weit behandelt, wie es für das Verstehensziel erforderlich ist (→ 4.2).

**Verstehensanlass:** Jeder Text muss zunächst verstanden werden: Lerntext 1a im Detail, Verstehenstext 1b eventuell in seinen wichtigsten Textaussagen (kursorisch; → 4.2). Textverständnis ist Voraussetzung für alle weiteren textgebundenen Aktivitäten.

Für Text 1a nennt das Lehrerhandbuch die folgenden Unterrichtsschritte, die zum Verstehen führen: Hören des Textes, Verständnissicherung durch Fragen zum Text, Erklären der unbekanntesten Wörter, Eintragen wichtiger Informationen in ein Raster der Wochentage (vgl. rechts).

	Bina	Klaus
Montag		
Dienstag		
Mittwoch		

Das Textverstehen von 1b wird durch zwei Aufgaben gesteuert, die auf das Erfassen der wichtigsten Textaussagen abzielen (→ 4.2.3). Die Lernenden sollen zunächst entscheiden, ob der Text bestimmte vorgegebene Aussagen enthält oder nicht (*Steht das im Text? Ja oder nein?*), z.B. *Die ärmeren Völker haben zu viele Rechte*. Anschließend sollen sie in einer Zuordnungsaufgabe dem Text vorgegebene Aussagen zuordnen (*In welchen Zeilen steht das?*), z.B. *Das Reden über internationale Zusammenarbeit nützt nichts, wenn man nicht danach handelt*.

**Erarbeitungsanlass:** Hier unterscheidet sich die Arbeit an beiden Texten in wesentlichen Punkten: Der Lerntext 1a wird bis ins Detail erarbeitet:

- Er wird (phonetisch) eingeübt und variiert.
- Er wird bei geöffnetem Buch laut gelesen.
- Der Wortschatz wird bis ins Detail erklärt.
- Mit Hilfe des ausgefüllten Inhaltsrasters (s.o.) wird der Dialog rekonstruiert.
- Die temporalen Ausdrücke im Text werden erarbeitet.

Für Text 1b ist lediglich eine Aufgabe zur selektiven sprachlichen Textauswertung vorgesehen: *„Bitte finden Sie die zusammengesetzten Nomen in dem Text und erklären Sie diese Nomen aus ihren Teilen.“* Eine weitergehende Texterarbeitung, z.B. grammatischer Strukturen oder der Lexik, ist nicht vorgesehen.

**Übungsanlass:** Im Anschluss an den Lerntext 1a ist (zusätzlich zum Einüben, Lesen und Reproduzieren des Dialogs) eine „Dialogvariation“ zum Einüben der Redemittel vorgesehen (Abb. 5.2.); bei Text 1b wird keine entsprechende Festigungsübung durchgeführt.

**Variieren und spielen Sie bitte den Dialog A!**

Beispiele: *Morgen Abend um acht gibt es ein Konzert.  
Hast du da Zeit?*

<i>Was morgen? Freitag?</i>	<i>Nein! Morgen Abend habe ich leider keine Zeit.</i>	<i>Ja, am Freitag habe ich Zeit.</i>
<i>Freitags habe ich immer ...</i>	<i>Das finde ich aber wirklich schade!</i>	<i>Prima! Dann gehen wir morgen ins Konzert.</i>
<i>Schade ...</i>		

Abb. 5.2: SPR.BR. 1: 41

**Äußerungsanlass:** Zu beiden Texten werden kommunikative Anschlussaktivitäten vorgeschlagen. Für 1a ein Gespräch zum Thema *Ausflüchte, um nicht direkt 'nein' sagen zu müssen*, das durch einige Fragen im Lehrbuch stimuliert wird. Für 1b wird durch Fragen ein kritisches Gespräch über den Text angeregt, z.B.: *Urteilen Sie kritisch: Trägt unser Text etwas zur Lösung des Problems bei? Wenn ja, was? Wie viel?* Oft wird vor der Äußerungsphase eine Übungsphase eingeschaltet, in der die Lerner Redemittel einüben, die sie bei den anschließenden Äußerungen zum Text verwenden sollen (z.B. Redemittel zur Meinungsäußerung; → 5.2.2.2.3).

Die Arbeit mit Lern- und Verstehenstexten unterscheidet sich in etwa folgendermaßen: Lerntexte werden inhaltlich und sprachlich bis ins Detail erarbeitet, und der neue Lernstoff wird geübt. Verstehenstexte werden, abhängig von Textsorte und Verstehensziel, nur partiell inhaltlich bzw. sprachlich erarbeitet; normalerweise gibt es keinen speziellen neuen Lernstoff, der verbindlich geübt werden müsste (Wortschatz, Grammatik). Beide Arten von Texten stellen Äußerungsanlässe dar (Abb. 5.3).

	Lern- texte	Verstehens- texte
Verstehen	Detail	global, selektiv
Erarbeiten	total	partiell
Üben	+	-
Äußerung	+	+
Landeskunde	+	+

Abb. 5.3: Lern- und Verstehenstexte

Freie inhaltliche Kommunikationsanlässe bilden vor allem Texte im Fortgeschrittenenunterricht, wo die Lernenden zunehmend über die sprachlichen Mittel und Fertigkeiten verfügen, sich inhaltlich zu einem Text zu äußern.

Natürlich deutet dieses knappe Schema nur allgemeine Tendenzen an, zumal die Unterscheidung „Lern-/Verstehenstexte“ bei Fortgeschrittenen zunehmend an Bedeutung verliert. So stellen viele Anfängertexte des Typs „Alltagsdialog“ keinen themenbezogenen Äußerungsanlass dar; diese Texte werden eingeübt und variiert, aber meist wird nicht über sie gesprochen.

### 5.2.2 Die Phasen der Textarbeit

Anhand zweier Didaktisierungen von Lerntexten möchte ich zunächst die Struktur der Textphase genauer herausarbeiten; anschließend gehe ich genauer auf die einzelnen Teilphasen ein.

#### 1

**Schritt 1 (PL):** Anhand des Situationsbildes (Abb. 5.4a) wird die Situation geklärt (*Wer? Wo? Gestik? Stimmung?* ...); dabei kann auch die Bedeutung einiger unbekannter Wörter geklärt werden (z.B. *Schild, Einfahrt*).



Abb. 5.4a: DT.AKT. 1: 81

**Schritt 2 (PL):** Die Lernenden überlegen sich, was die Frau und der Mann wohl sagen. Daraus können sich kleine Dialoge entwickeln.

**Schritt 3 (PL):** Jetzt hören die Lernenden den ersten (unhöflichen) Dialog zweimal (Abb. 5.4b).

- Können Sie nicht lesen?
- Wie bitte?
- Warum parken Sie vor meiner Einfahrt? Hier dürfen Sie nicht parken! Da ist doch das Schild!

Abb. 5.4b: DT.AKT. 1: 81

- Hier dürfen Sie nicht parken!
- Wie bitte?
- Das ist meine Einfahrt. Ich kann hier nicht raus. Ich warte schon eine Stunde.

Abb. 5.4c: DT.AKT. 1: 81

**Schritt 4 (PL):** Der Textinhalt wird wiedergegeben (fragengesteuert, → 9.3); dabei werden verbliebene inhaltliche Fragen geklärt; anschließend üben die Lernenden den Dialog phonetisch ein und reproduzieren ihn.

**Schritt 5 (PL):** Was sagen die beiden, wenn der Mann sich höflich verhält? Die Ideen der Lernenden werden an der Tafel gesammelt, und eventuell entsteht ein Musterdialog, den sie in Partnerarbeit miteinander spielen.

**Schritt 6 (PL):** Die zweite (höfliche) Version wird gehört (Abb. 5.4c) und kurz erarbeitet (s. Schritt 4).

**Schritt 7 (PA):** Nun öffnen die Lernenden die Bücher und skizzieren mit Hilfe der vorgegebenen Dialogbausteine (Abb. 5.4d), wie die Dialoge möglicherweise weitergehen.

**Schritt 8 (PL):** Die Partner stellen ihre Dialoge vor; dabei wird besonders auf den Aspekt „höflich – unhöflich“ geachtet (Tonfall, Gestik ...).

**zu Dialog Abb. 5.4b:**

- Es tut mir ja auch leid!
- Das habe ich doch nicht gesehen!
- Ja, ja. Schon gut!
- Warum sind Sie so unhöflich?

**zu Dialog Abb. 5.4c:**

- Ich komme aus Frankreich.
- Oh, das tut mir leid!
- Entschuldigen Sie! Das habe ich nicht gesehen.
- Ich fahre sofort weg.

**Abb. 5.4d:** DT.AKT. 1: 81

ne Klasse). Der Unterrichtende spielt mit zwei Schülern ein Beispiel (Abb. 5.5b); anschließend wird die Übung durchgeführt, wobei ein dritter Schüler jeweils einleitend die Situation darstellt.

- a) Athen am Meer – Schild: 'Baden verboten' – Tourist will baden
- b) Toulon in Fußgängerzone – Schild: 'Für Autos verboten' – Tourist mit Auto
- c) Sevilla auf Straße – Schild: 'Parken verboten' – Tourist will parken
- d) ...

**Abb. 5.5a:** Transferübung

- L Georg, du bist in Athen am Meer. Es gibt ein Schild 'Baden verboten'. Da kommt ein Tourist, der will baden. Was sagst du?
- S1 Sie dürfen hier nicht baden. Das ist verboten?
- L Kemal, du bist der Tourist. Was sagst du?
- S2 Wie bitte?
- L Georg?
- S Das Wasser ist so schmutzig. Hier dürfen Sie nicht baden.
- S2 Schade, wo kann ich baden?
- S1 ...

**Abb. 5.5b:** Transferübung

In den Schritten 1 und 2 werden die Lernenden zum Text vorbereitend hingeführt. Die eigentliche Textphase ist in verschiedene Schritte gegliedert, vor allem die Hörphasen (3, 6) und die Einübungsphasen (4, 6 – 8); erst in Schritt 7 wird das Schriftbild eingeführt. Da es sich hier um zwei Präsentationstexte handelt (dieselbe Situation, einmal höflich und einmal unhöflich), kommt den Schritten 5 und 6 ein besonderer Status zu, denn der zweite Text stellt einen Transfer von der Situation „unhöfliche Partnerbeziehung“ in die Situation „höfliche Partnerbeziehung“ dar. Es handelt sich hier um offene Dialoge, d.h. die Lernenden sollen keine fertigen Dialogmuster einüben und reproduzieren, sondern sich an der Dialogerstellung selbst beteiligen und den Dialog entsprechend ihren eigenen Intentionen fortführen. Die Anschlussübung in Schritt 9 stellt einen Transfer in neue Situationen dar.

**2**

**Schritt 1 (PA):** Der Unterrichtende schreibt den Titel des Textes Abb. 5.6 an die Tafel: *Die 'Offenheit' der städtischen Gesellschaft*, und die Lerner besprechen in Partnerarbeit die beiden Fragen: *Was könnte mit 'Offenheit der städtischen Gesellschaften' gemeint sein? Was könnte im Gegensatz dazu eine 'geschlossene Gesellschaft' sein?* Anschließend tun sich jeweils zwei Kleingruppen zusammen und tauschen sich über ihre Ergebnisse aus.

**Schritt 2 (EA):** Die Lernenden lesen den Text still; dabei unterstreichen sie die Punkte, in denen der Text mit ihren eigenen Ideen (aus Schritt 1) übereinstimmt bzw. in denen er sich davon unterscheidet.

**Die „Offenheit“ der städtischen Gesellschaft**

*In der Stadt begegnet man täglich fremden Menschen, unbekanntem Dingen und neuen Ideen. Die städtische Gesellschaft ist ihnen gegenüber „offen“, sie nimmt sie auf. Primitive Gemeinschaften schließen sich gegen ihre Umwelt ab. Sie sind misstrauisch gegen fremde Menschen und gegen neue Ideen. Die Stadt aber akzeptiert den Fremden. Sie versucht, ihn als jemanden, der gleichberechtigt ist, anzunehmen, einzugliedern. Sie ist offen für bisher unbekannte, fremde Einflüsse und für neue Möglichkeiten. Dadurch sind Städte modern. In ihnen können Änderungen und Entwicklungen stattfinden. Die Zukunft hat hier einen festen Platz.*

**Abb. 5.6:** STANDPUNKTE: 27

**Schritt 3 (PL):** Die Lernenden berichten jetzt über die Ergebnisse der Verstehensphase (Schritt 2). Im Verlauf der Besprechung lenkt der Lehrende die Aufmerksamkeit auch auf den landeskundlich interessanten Unterschied zwischen *Gesellschaft* und *Gemeinschaft*.

**Schritt 4 (PA/PL):** Die Lerner erhalten den Auftrag, stichwortartig all die Punkte aus dem Text zu notieren, die nach Ansicht des Autors typisch für „offene Gesellschaften“ und „geschlossene Gemeinschaften“ sind. Die Ergebnisse werden festgehalten (Tafel/OHP). Hierbei (sowie in Schritt 3) werden unbekannte Wörter semantisiert (eventuell *misstrauisch, eingliedern*).

offene Gesellschaften	geschlossene Gemeinschaften
<i>fremde Menschen</i>	

**Schritt 5 (GA):** In dem Text wird die ‘offene’ städtische gegenüber der ‘geschlossenen’ (wohl auch ländlich-dörflichen) Gesellschaft ziemlich einseitig positiv bewertet. Der Text eignet sich deshalb zu einer weitergehenden Auseinandersetzung. In Gruppen bearbeiten die Lernenden dazu folgende Aufgabe: *Welche anderen Aspekte städtischer und nicht-städtischer (ländlich-dörflicher) Gesellschaften halten Sie für wichtig? Wie beurteilen Sie diese?*

**Schritt 6 (PL):** Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden stichwortartig festgehalten (Tafel, OHP); dabei wird die Auflistung aus Schritt 4 erweitert.

**Schritt 7 (EA/PA):** Die Lernenden überlegen sich nun, welche der bislang thematisierten inhaltlichen Punkte auf die soziokulturelle Realität ihres Heimatlandes zutreffen, und sie bereiten mit Hilfe der Stichwörter an der Tafel ein kleines Statement dazu vor; Thema: *Offene und geschlossene Strukturen in unserer Gesellschaft* (→ 6.2.4).

**Schritt 8 (PL):** Die Statements werden vorgetragen, und es schließt sich eine Diskussion zum Thema an, in deren Verlauf auch auf die Erfahrungen der Lernenden mit den Gegebenheiten in den deutschsprachigen Ländern eingegangen wird.

Schritt 1 führt die Lerner zum Text hin; daraus ergibt sich ein Arbeitsauftrag für die Lektüre des Textes (Schritt 2). Nach der Besprechung wird der Textinhalt gezielt ausgewertet, indem die Lerner das Wichtigste stichwortartig notieren (Schritt 4). Diese Phase hat einen sprachlichen (Lernen durch Niederschreiben) und einen inhaltlichen Aspekt (Verstehen, Vorbereitung der folgenden Phasen). In den Schritten 5 bis 8 wird eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text angestrebt: zunächst werden weitere Argumente inhaltlich und sprachlich erarbeitet (5, 6), anschließend die bislang gesammelten und erarbeiteten Punkte in die freie Sprachausübung überführt; die Notizen (Schritt 4 – Tafel/OHP) dienen dabei als sprachliche Stützen.

Beide Didaktisierungen folgen einem gemeinsamen Grundschemata. Die Lernenden werden nicht direkt mit dem Text konfrontiert, sondern es geht eine Phase voran, in der sie auf den Text vorbereitet werden. Danach findet die eigentliche Textarbeit statt (Hören/Lesen, Einüben, Auswerten ...). Dem folgen Aktivitäten, die mit dem jeweiligen Text in einem sprachlichen oder inhaltlichen Zusammenhang stehen.

Es lassen sich also grob drei Phasen der Textarbeit unterscheiden: die Hinführung zum Text, die eigentliche Textpräsentation und Arbeit am Text, die Anschlussphase (Abb. 5.7).

	Text 1	Text 2
1. Hinführung zum Text	Schritte 1, 2	Schritt 1
2. Eigentliche Textpräsentation und -erarbeitung	Schritte 3 – 8	Schritte 2 – 4
3. Anschlussphase	Schritt 9	Schritte 5 – 8

Abb. 5.7: Drei Phasen der Textarbeit

Beide Didaktisierungen nähern sich dem Text über die höheren Textebenen (→ 4.1.2); die Hinführungsphase bereitet auf das Textverstehen vor, und die Erstbegegnung mit dem Text betrifft Inhalt und Funktion des Textes, nicht niedrige Textebenen wie Sprachform, Einzelsätze usw.

Charakteristische Unterschiede zwischen beiden Didaktisierungen haben mit dem unterschiedlichen Niveau der Lernergruppen zu tun, bei denen diese Texte eingesetzt werden. Der erste Text, ein Anfängertext, wird intensiv sprachlich eingeübt; beim zweiten Text für Fortgeschrittene kann eine gewisse Geläufigkeit in der fremden Sprache vorausgesetzt werden, sodass eine imitativ-reproduktive Einübungsphase entfällt. Die Anschlussphase bei Text 1 orientiert sich relativ eng an den Textvorgaben des Lehrbuchs; es handelt sich um eine Transferübung in eine andere Situation, Modell sind die eingeübten Lehrbuchtexte. Die Anschlussphase des zweiten Textes

verläuft wesentlich freier, da der Lehrbuchtext lediglich den Anlass für eine freiere mitteilungsbezogene Phase bildet. Auch darin liegt ein typischer Unterschied zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen. Im Folgenden gehe ich genauer auf die drei Phasen der Textarbeit ein.

### 5.2.2.1 Techniken der Hinführungsphase

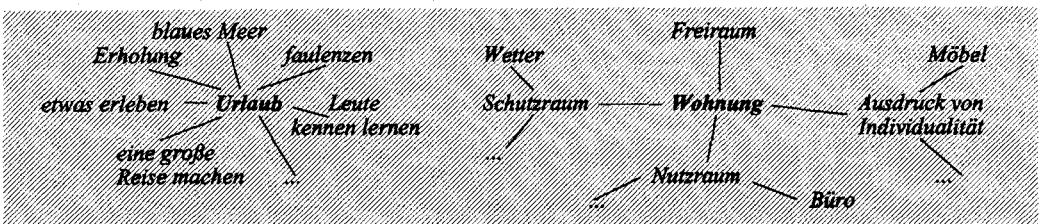
Zur Hinführungsphase (auch „Vorentlastungsphase“ oder „Vorbereitungsphase“ genannt) gehören alle auf den neuen Text bezogenen Aktivitäten, die durchgeführt werden, bevor die Lernenden den Text das erste Mal hören oder lesen. Diese Unterrichtsphase ist aus verschiedenen Gründen sehr wichtig:

- Die Schüler werden zum Thema des neuen Textes hingeführt; dabei werden vor allem die pragmatisch-kommunikativen Faktoren des Textes geklärt: die außersprachliche Situation bei dialogischen Texten (*Wer kommuniziert mit wem? Wo? Worüber? ...*); das kommunikative Umfeld bei Texten der geschriebenen Sprache (Textumgebung, Textsorte, Gegenstand des Textes ...). Dadurch wird beim Lerner ein Vorwissen aufgebaut, das ein zielgerichtetes Verstehen des Textes ermöglicht (→ 4).
- Während der Hinführungsphase kann das inhaltliche und sprachliche Vorwissen der Schüler in Bezug auf den neuen Text aktiviert werden. Dadurch wird nicht nur das Textverstehen vorbereitet, sondern es wird zugleich eine wichtige Voraussetzung für die Eingliederung des neuen Lernstoffs in die bestehende sprachliche Wissensstruktur geschaffen (→ 2.1).
- Falls erforderlich, wird der Text während der Hinführungsphase sprachlich vorentlastet; d.h. es wird der Wortschatz eingeführt, der für das Verständnis der wichtigsten Textinformationen beim ersten Hören oder Lesen unbedingt erforderlich ist (Schlüsselwörter).
- Die Hinführungsphase hat schließlich auch eine wichtige motivationspsychologische Funktion. Bei den Schülern soll eine Erwartungshaltung in Bezug auf den neuen Text geschaffen werden, und deshalb sind in dieser Phase Aktivitäten günstig, durch die ein Vorwissen aufgebaut und Interesse an dem neuen Text geweckt wird.

Von den zahlreichen methodischen Verfahren der Hinführungsphase können im Folgenden nur einige genauer dargestellt werden („Sprachbrücke 1“, LHB: 30f.; Dahlhaus 1994: 52ff.).

#### Assoziogramm

Eine häufig verwendete Technik der Hinführungsphase ist das Assoziogramm. Zu einem Bild oder Schlüsselwort des Textes (z.B. *Urlaub*), zum Titel oder zu einer zentralen Textaussage (z.B. *Mein Bauch gehört mir!*) assoziieren die Lernenden frei, was ihnen dazu einfällt; ein Schüler notiert die Assoziationen um das Stimuluselement herum (Tafel, OHP), z.B.:



Ein Assoziogramm kann eine inhaltliche Struktur erhalten, indem inhaltlich zusammengehörende Wörter zusammen notiert werden, oder es kann vorstrukturiert sein und dadurch die Lernerreaktionen steuern, z.B. beim Beispiel *Wohnung*, wenn die vier Funktionen einer Wohnung (*Freiraum, Schutzraum ...*) vorgegeben sind (für Fortgeschrittene).

Mittels eines Assoziogramms lässt sich das inhaltliche und sprachliche Vorwissen der Lernenden zu einem Thema aktivieren. Dadurch, dass alle ihre Assoziationen einbringen, wird das kollektive Vorwissen des Kurses aktiviert, d.h. auch Wörter oder Ausdrücke, die Einzelne noch nicht gelernt oder wieder vergessen haben. Ein strukturiertes Assoziogramm ist dann besonders nützlich, wenn in einer späteren Unterrichtsphase damit weitergearbeitet wird – z.B. wenn es im Verlauf einer folgenden Textauswertung ergänzt oder im weiteren Unterrichtsverlauf für die Produktion eines Textes verwendet wird (→ 6.3.3).

Die Technik des Assoziogramms kann auf jedem Sprachniveau eingesetzt werden. Sie ist an sich allerdings nicht sehr „kommunikativ“, denn meist erschöpfen sich die Beiträge der Lernenden in Einzelwörtern oder sehr kurzen Aussagen. Das kann bei Anfängern durchaus von Vorteil sein, da sich die Lerner so ohne ein größeres sprachliches Risiko äußern können. Die Assoziationen der Lernenden lassen sich aber leicht zu etwas längeren Äußerungen erweitern, wenn man im Klassengespräch Sondierungsfragen einsetzt (→ 9.3.), z.B. beim Thema *Urlaub* (Abb. 5.8).

In ein Assoziogramm gehen Ideen und Gedanken der Lernenden ein, und oft wird damit weitergearbeitet. Das ist lern- und motivationspsychologisch natürlich günstiger, als wenn nur mit im Lehrbuch vorgegebenen Inhalten gearbeitet wird (→ 2.1.1, 10.3.1).

S1 *faulenzten*  
L *Wie sieht das denn aus?*  
S1 ...  
S2 *eine große Reise machen*  
L *Wohin denn? Erzähl mal.*  
S2 ...

Abb. 5.8: Sondierungsfragen

### Hypothesenbildung

Oft bietet es sich an, die Lernenden während der Hinführungsphase Hypothesen über den folgenden Text bilden zu lassen (→ 4.2, 4.3). Das kann z.B. anhand einer *Titelanalyse* geschehen. Der Unterrichtende schreibt den Titel des Textes an die Tafel, und aus den Hypothesen und Assoziationen der Schüler dazu ergibt sich ein auf den möglichen Textinhalt gerichtetes Gespräch (in PA oder GA). Sind die Überschriften inhaltlich etwas vage wie z.B.

Die heimlichen Verführer

Rollenumkehrung

Die meisten haben Angst

so werden wohl eher Hypothesen darüber formuliert, was hier gemeint sein könnte (*Wovon könnte der folgenden Text handeln?*). Ist der Titel eindeutiger wie z.B.

Die Freizeitgesellschaft

Stirbt das Dorf?

Sport oder Leichtsinn?

so können die Lernenden in der Hinführungsphase schon Meinungen und Argumente zum Thema sammeln, die dann bei der späteren Textarbeit berücksichtigt werden können (*Welche konkreten Inhaltspunkte könnte der folgende Text enthalten?*).

Anhand eines *Situationsbildes* zu einem Dialogtext können Anfänger Hypothesen darüber formulieren, was die handelnden Personen in der dargestellten Situation wohl sagen (vgl. Schritt 2 zu Abb. 5.4a; → 4.3.2.1), ja sie können bereits einen Dialog schreiben, der dann mit dem Lehrbuchdialog verglichen wird. Die Hypothesenbildung kann auch anhand von Kernwörtern des folgenden Textes vorgenommen werden; dabei gibt der Lehrer wichtige Wörter des Textes vor, und die Lernenden versuchen, Zusammenhänge zwischen den Wörtern herzustellen, etwa: *Welcher Zusammenhang besteht zwischen diesen Wörtern? In dem folgenden Text sind diese Wörter wichtig. Worum geht es in dem Text wohl?* (→ 5.2.2.2.3).

Durch Hypothesenbildung entsteht bei den Lernenden ein Erwartungshorizont in Bezug auf den neuen Text, und in der Regel steuern die geäußerten Hypothesen auch das Textverstehen, indem die Lerner beim ersten Verständendurchgang darauf achten, welche ihrer Hypothesen korrekt waren und welche nicht (→ 4.2.1.1, 4.3.2.1).

### Zuordnungstechnik

Eine weitere Methode, die Lernenden auf einen Text vorzubereiten, stellt die Zuordnungstechnik dar. Dabei werden einem Bild (z.B. einem Situationsbild), einem Schlüsselwort bzw. einer prägnanten Aussage des Textes vorgegebene Wörter/Ausdrücke zugeordnet (u.a. Schlüsselwörter des Textes) und die Zuordnung begründet – z.B.:

Welche der folgenden Wörter passen zu *Urlaub*, welche nicht? Begründen Sie Ihre Auswahl.

Erlebnis – faulenzten – lesen – Stress – kennen lernen – Freunde – alternativ – Einheimische – international – vorbereiten – Konkurrenz ...

Nachdem sich die Lernenden in Gruppenarbeit über die Frage: *Welche Wörter haben einen Zusammenhang mit „Urlaub“, welche nicht?* ausgetauscht haben, werden im Klassengespräch die Ergebnisse vorgetragen; im Verlauf dieser Aufgabe können auch Schlüsselwörter des folgenden Textes semantisiert werden.

**Text(re)produktion in der Hinführungsphase**

Die bisherigen Beispiele zeigen, dass die Hinführungsphase eine Phase mit einem sehr produktiven Sprachverhalten der Lerner sein kann, ja dass die Lernenden in dieser Phase bereits eigene kleinere Texte erarbeiten können. Dazu noch einige Ideen und Techniken:

- Mit Hilfe von Wortkarten (mit wichtigen Wörtern des Textes) einen kleinen Text schreiben (beschreibend, narrativ oder dialogisch).
- Den Text, der in Form von Einzelsätzen vorgegeben wird (z.B. auf Satzkarten), vor dem ersten Hören bzw. Lesen konstruieren und mit dem Lehrbuchtext vergleichen.
- Bei Dialogen: aufgrund der Hypothesen über den Lehrbuchdialog zunächst einen Dialog schreiben und diesen anschließend mit dem Lehrbuchdialog vergleichen.
- Bei Dialogen: Die Hälfte der Schüler erhält die Dialogrolle A und ergänzt die Dialogrolle B, die andere Hälfte erhält die Dialogrolle B und erarbeitet A; anschließend innerhalb der Klasse und dann mit Lehrbuchdialog vergleichen (→ 5.2.2.2.1 split dialogue).

Bei einigen dieser Techniken wird bereits mit dem Präsentationstext gearbeitet; insofern stehen sie der nächsten Phase der Textarbeit nahe, der Präsentations- und Erarbeitungsphase.

Gelegentlich kann es sinnvoll sein, in der Hinführungsphase einen Einstiegstext zum eigentlichen Haupttext zu erarbeiten; es kann sich hierbei auch um einen Filtertext handeln, d.h. um eine vereinfachte und kürzere Version des Haupttextes (Abb. 5.9).

**Studierende in der Bundesrepublik Deutschland**

**1.a) Vortext**

*An den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland gibt es 1,37 Millionen Studierende (Wintersemester 1986/87). 37,9 Prozent von ihnen sind Frauen. Besonders beliebte Studiengebiete bei den Studentinnen sind Sprach- und Kulturwissenschaften. Der Frauenanteil bei den Studierenden steigt schon viele Jahre an. 5,6 Prozent kommen aus dem Ausland. Davon sind fast ein Drittel Studentinnen.*

**b) Bitte klären Sie die unbekanntenen Wörter aus a).**

**2.a) Haupttext**

*Knapp 38 Prozent der 1,37 Millionen zählenden deutschen Hochschulstudenten (Wintersemester 1986/87) sind Frauen. Ihre bevorzugten Interessengebiete sind Sprach- und Kulturwissenschaften. Die Studentinnen-Quote hat seit Jahren eine steigende Tendenz. Das Statistische Bundesamt in Wiesbaden ermittelte außerdem 5,6 Prozent Studierende mit einem Ausländerpass. Knapp ein Drittel von ihnen sind Studentinnen.*

---



---



---



---



---



---

**b) ...**  
**c) Bitte unterstreichen Sie die wichtigen Wörter in a), (Vergleich im Plenum; Tafel/Folie) und schreiben Sie sie rechts neben den Text.**

Abb. 5.9: STUFEN 2: 30

Die Technik, einen etwas schwierigen Text, z.B. einen Hörtext, durch einen (schriftlichen) Filtertext vorzuentlasten, entspricht durchaus den Gegebenheiten normaler Kommunikation, wo viele Informationen mehrmals durch verschiedene Textsorten und Medien aufgenommen werden, z.B. Nachrichten, die viele Menschen abends im Fernsehen sehen, am folgenden Morgen im Radio hören und anschließend noch in der Zeitung lesen.

**5.2.2.2 Zur Durchführung der Präsentations- und Erarbeitungsphase**

Die Phase der Texterarbeitung umfasst alle Aktivitäten, durch die Funktion, Inhalt und Form eines neuen Textes erarbeitet werden. Sie beginnt in dem Augenblick, da die Schüler den neuen Text das erste Mal hören oder lesen; die Übergänge zur Anschlussphase sind fließend.

Die Lerntexte im Anfängerunterricht sind normalerweise in einen genau definierten Stoffplan (z.B. „Zertifikat DaF“) und in die Progression der Grammatik, Lexik, Redeabsichten, Situationen, Themen usw. eingebunden (→ 1). Jeder Lernertext realisiert eine bestimmte Konstellation dieser Faktoren zu einem bestimmten Punkt der Lehrbuchprogression; aus diesem Grund werden Lernertexte in der Regel bis ins Detail erarbeitet. Bei Fortgeschrittenen entfällt allmählich die Einbindung in einen verbindlich festgelegten Stoffplan sowie in eine strikte Progression. Die

Lektionen und Lektionstexte werden durch einen thematischen Schwerpunkt zusammengehalten, der Grundwortschatz wird im Rahmen der Lektionsthemen systematisch erweitert, und die grammatischen Schwerpunkte sind den einzelnen Themen relativ frei zugeordnet.

Die Erarbeitungsphase unterscheidet sich bei Anfängern und Fortgeschrittenen in wesentlichen Punkten. Bei Anfängern spielt das sprachliche Einüben des neuen Textes und seiner sprachlichen Mittel eine wichtige Rolle. Die Texte werden phonetisch eingeübt, Wort für Wort semantisiert und detailliert reproduziert. Viele Präsentationstexte werden in zwei Medien dargeboten, dem akustischen von Kassette und dem graphischen im Lehrbuch. Die intensive Texterarbeitung und -einübung soll zu einer ersten Vertrautheit und Geläufigkeit mit den neuen sprachlichen Mitteln führen. Bei Fortgeschrittenen spielt das sprachliche Einüben eine wesentlich geringere Rolle. Dafür kommt der sprachlichen und inhaltlichen Arbeit mit dem neuen Text ein höherer Stellenwert zu. Die Textreproduktion, sofern durchgeführt, ist stärker am Inhalt orientiert und weniger an der sprachlichen Form (wie bei Anfängern). In einer Lektion gibt es meist verschiedene Texte zu einem thematischen Schwerpunkt; diese Texte sind in Bezug auf das Präsentationsmedium (Hörtext, Lesetext) stärker getrennt, und die einzelnen Texte werden sehr unterschiedlich erarbeitet, z.B.: nur als Hörtext, nur als Lesetext, als Erarbeitungstext; selektives oder Detailverständnis; vorwiegend inhaltliche oder auch sprachliche Erarbeitung usw.

Die Textarbeit ist ein methodisch weit entwickelter Bereich der DaF-Didaktik; dem Lehrer stehen zahlreiche methodische Techniken zur Verfügung, die er je nach Textsorte, Erarbeitungsziel, Sprachniveau usw. variabel und in verschiedenen Kombinationen einsetzen kann. Im Folgenden kann ich nur auf einige Grundfragen der Textarbeit eingehen; viele weiterführende Hinweise und Anregungen finden sich in den Lehrerhandbüchern neuerer DaF-Lehrwerke.

### 5.2.2.2.1 Dialogische Anfängertexte

Das Sprechen in (Alltags-)Situationen spielt im Anfängerunterricht eine wichtige Rolle. Deshalb kommt dem methodisch variablen Umgang mit situativ eingebetteten dialogischen Texten bei Anfängern eine große Bedeutung zu (Abb. 5.10 – i.O. mit Situationsbildern).

#### Felix in Berlin

##### a) Dialog. Hören Sie

Felix sitzt im Café und wartet auf seinen Freund Mark.

- Entschuldigung, ist der Platz hier frei?
- Ja, bitte.
- Danke.
- Bist du Französin?
- Ja.
- Was machst du denn hier?
- Ich lerne Deutsch.
- Du sprichst aber schon ziemlich gut.
- Wie bitte? Nicht so schnell.
- Du sprichst schon gut Deutsch.
- O ja, natürlich! – Guten Tag, bitte sehr, danke sehr, ich liebe dich, was kostet das, auf Wiedersehen. – Das ist alles.
- Hm – sprichst du auch Englisch?
- Ja, ein bisschen.

**Schritt 1:** Anhand des Situationsbildes oder einer Einführung durch den Lehrer / die Lehrerin wird die Situation geklärt, in die der Text eingebettet ist; im Anschluss daran machen die Lernenden Vorschläge, was man in solch einer Situation sagen könnte (→ 5.2.2.1).

**Schritt 2 (PL):** Die Lernenden hören den Dialog zweimal zusammenhängend.

**Schritt 3 (PL):** Auf Schüler- oder Lehrerfragen (*Worüber sprechen sie? Was sagen sie? ...*) geben die Lernenden alles wieder, was sie verstanden haben; dabei wird, sofern erforderlich, auch die Bedeutung wichtiger unbekannter Wörter geklärt.

**Schritt 4 (PL):** Der Dialog wird noch einmal zusammenhängend gehört; nun sollte ein gutes Gesamtverständnis erreicht sein.

Abb. 5.10: STUFEN INT. 1: 31

**Schritt 5 (PL):** Jetzt, da die wichtigsten inhaltlichen Punkte verstanden sind, wird der Dialog (bzw. Teile davon) eingeübt. Die Lernenden hören – von Kassette oder vom Lehrer vorgeprochen – den Text in kleinen Sinneinheiten und üben ihn phonetisch ein; dabei wird vor allem auf die Aussprache und die Intonation geachtet; weiterhin ist wichtig, dass die Lernenden die Äußerungen möglichst in normalem Sprechtempo wiedergeben. In dieser Phase kann auch Chorsprechen eingesetzt werden.

L. Entschuldigung, ist der Platz hier frei?	S1 Entschuldigung, ist der Platz hier frei?
	S2 Entschuldigung, ist der Platz hier frei?
L. Ja, bitte.	S3 Entschuldigung, ist der Platz hier frei?
L. Entschuldigung, ist der Platz hier frei? – Ja, bitte.	S4 Ja, bitte.
	S5 Entschuldigung, ist der Platz hier frei?
	S6 Ja, bitte.
	S7 Entschuldigung, ist der Platz hier frei?
	S8 Ja, bitte.
L. Bist du Französin?	S9 ...

**Schritt 6 (PL):** Nach dem Einüben kann der Text noch einmal zusammenhängend gehört und anhand von Schüler- bzw. Lehrerimpulsen reproduziert werden.

**Schritt 7 (EA):** Nun öffnen die Lernenden ihre Lehrbücher und lesen den Text still, eventuell mit parallelem Hören.

**Schritt 8 (PL):** Jetzt (erst jetzt!) wird der Text laut gelesen – zunächst in kleineren Sinneinheiten, wobei die Lehrerin / der Lehrer als Modell vorliest; in dieser Phase können noch bestehende Verständnisschwierigkeiten geklärt werden.

**Schritt 9 (PL/PA):** Danach lesen die Lernenden den Text in Rollenverteilung – zunächst im Plenum, anschließend alle Schüler zugleich in Partnerarbeit. Dabei wird weiter die Aussprache geübt und der Zusammenhang zwischen Ton und Schriftbild gefestigt.

**Schritt 10 (PL/PA):** Abschließend reproduzieren die Lernenden den Text z.B. anhand eines Textverlaufsschemas (Klettergerüst), das gemeinsam erarbeitet werden kann (Abb. 5.11).

**Schritt 11 (PA):** Als Anschlussaktivität kann eine Dialogvariation durchgeführt werden. Die Lernenden schreiben einen ähnlichen Dialog; Situation: Kennenlernen in einem Restaurant/Café, aber in einem sprachlich formellen Register. Dazu werden in der Klasse zunächst ein paar Ideen gesammelt, z.B.: formellere Sprachebene, d.h. *Sie* (nicht *du*); das höfliche *Entschuldigung* (Verwendung von Redemitteln aus vorhergehenden Lektionen). Die Dialoge werden anschließend vorgespielt.

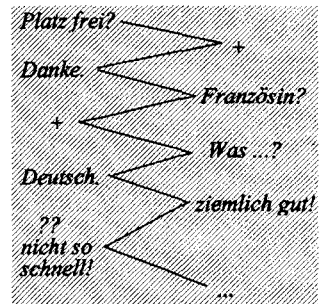


Abb. 5.11: Klettergerüst

**Kommentar:**

- zu den Schritten 2, 4, 6: Der Dialog wird im authentischen Medium als Hörtext eingeführt.
- zu Schritt 2: Längere Texte können beim zweiten Hören auch in größeren Sinneinheiten präsentiert werden.
- zu Schritt 3: Die Fragen sind möglichst weit und allgemein gehalten, sodass die Lernenden ohne Druck das wiedergeben können, was sie verstanden haben und die Fragen nicht als Verstehenskontrolle auffassen, sondern als Sprechimpuls (→ 9.3).
- Falls in der Hinführungsphase noch nicht geschehen, sollte nach dem ersten Hören zunächst die pragmatische Situierung des Textes geklärt werden (*Wer mit wem? Wo? Worüber? ...*).

Bei längeren oder sprachlich schwierigeren Hörtexten sollten Verstehensstrategien eingesetzt bzw. das Verstehen durch Verstehensaufgaben gesteuert werden. Dadurch wird die Aufmerksamkeit auf bestimmte Teile des Textinhalts gelenkt, die Lernenden werden nicht überfordert, und der Textinhalt kann in mehreren Verstehensdurchgängen erarbeitet werden (→ 4.2, 4.3).

- zu Schritt 5: Eine intensive Dialogeinübung ist bei Anfängern sehr wichtig. Ziel dieser Einübungsphase ist die Gewöhnung an die Artikulations- und Intonationsabläufe der fremden Sprache; zugleich werden Teile der neuen sprachlichen Mittel gelernt. Die Phase lässt sich dadurch intensivieren, dass nicht nur jeweils ein Schüler spricht, sondern alle Lerner „lautlos“ (Subvokalisierung) oder sehr leise mitsprechen; auch Chorsprechen ist möglich.
- Ab Schritt 7 (nicht vor Schritt 5 – vgl. unten „Mitleseverfahren“) wird das Schriftbild einbezogen. Durch das Lesen (Schritt 7, 8) werden Assoziationen zwischen Laut- und Schriftbild gefestigt, und die Verwendung zweier Medien erhöht den Lerneffekt für den neuen Lernstoff.

- zu den Schritten 8, 9: lautes Lesen, dazu unten → 5.2.2.2.
- zu Schritt 10: Das Dialoggeländer kann in der Anschlussphase für eine Dialogvariation weiter verwendet werden (→ 5.2.2., 5.2.2.3).
- zu Schritt 11: Im Lehrbuch folgen auf den Dialog verschiedene Transferübungen und -texte, bei denen die Lernenden die gerade eingeübten Redemittel verwenden sollen („1. *Da kommt Mark. Felix ...*“) und durch die die Redemittel erweitert werden (Abb. 5.12).

### 1. Da kommt Mark. Felix stellt Mark vor. Wie geht es weiter? Sammeln Sie Redemittel.

Hier handelt es sich um eine Dialogvariation, ähnlich der oben in Schritt 11. Darüber hinaus werden im Lehrbuch zwei Textvarianten eingeführt (Abb. 5.12).

### b) Varianten zu a). Was hören Sie? Kreuzen Sie an.

A	B	
1. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Δ Entschuldigung, (→) ist der Platz frei? (t)	<input type="checkbox"/> Δ Entschuldigung, (→) ist hier frei? (t)	
2. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> O Ja, natürlich. (↓) Sind Sie aus Frankreich? (t)	<input type="checkbox"/> O Ja, bitte. (↓) Bist du Französin? (t)	
3. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Δ Ja. (↓)	<input type="checkbox"/> Δ Ja. (↓)	
4. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> O Sie sprechen aber schon gut Deutsch. (↓)	<input type="checkbox"/> O Dein Deutsch ist aber schon gut. (↓)	
5. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> O Bitte nicht so schnell! (↓)	<input type="checkbox"/> O Bitte langsam! (↓)	
6. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Δ Ihr Deutsch ist schon sehr gut. (↓)	<input type="checkbox"/> Δ Dein Deutsch ist schon sehr gut. (↓)	
7. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> O Oh, (→) finden Sie? (t) Vielen Dank. (↓)	<input type="checkbox"/> O Oh, (→) wirklich? (t) Danke sehr. (↓)	
8. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Δ Sprechen Sie auch Englisch? (t)	<input type="checkbox"/> Δ Sprichst du auch Englisch? (t)	
9. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> O Ja, (→) etwas. (↓)	<input type="checkbox"/> O Ja, (→) ein bisschen. (↓)	

Abb. 5.12: STUFEN INT. 1: 32

Mit diesen Textvariationen werden verschiedene Ziele verfolgt:

- Es werden neue Redemittel für die verschiedenen Sprechhandlungen des ursprünglichen Dialogs eingeführt, z.B. ... *ist hier frei?* *Dein Deutsch ist aber schon gut ...*
- Es wird eine Variation des Partnerbezugs eingeführt (*Sie* statt *du*) mit den entsprechenden Redemitteln.
- Schließlich werden Satzakkzent und Intonation für das phonetische Einüben bewusst gemacht und geübt: *Hören Sie die Varianten A und B, und sprechen Sie nach.* In diesem Fall bietet es sich natürlich an, die intensive phonetische Einübung (oben Schritt 5) anhand dieser Darstellungen durchzuführen.

Dieses ausführliche Schema der Dialogeinübung bei Anfängern muss natürlich den Umständen entsprechend variiert werden. So werden mit zunehmender Sprachbeherrschung die Phasen der Einübung und Reproduktion reduziert (die Schritte 5, 6, 8, 9) und allmählich durch Sprechen über den Dialog ersetzt, z.B. über interkulturelle Aspekte des sozialen und kommunikativen Verhaltens in Kennenlerngesprächen (→ 8.2).

Ich gehe im Folgenden auf einige Aspekte der Arbeit mit dialogischen Texten genauer ein und nenne weitere methodische Verfahren für diese Phase der Textarbeit.

### Zur Wortschatzerschließung

- Unbekannter Wortschatz sollte erst dann erschlossen werden, wenn es notwendig, sinnvoll und hilfreich ist. Dabei ist zwischen den Schlüsselwörtern eines Textes und dem restlichen neuen Wortschatz zu unterscheiden. Die Schlüsselwörter, ohne die die wichtigsten Aussagen eines Textes nicht verstanden werden können, sollten beim ersten Hören oder Lesen eines Textes aus dem Kontext erschlossen werden oder bereits eingeführt sein. Die anderen neuen Wörter können im Verlauf der Texterarbeitung entsprechend der angestrebten Verstehens-ebene semantisiert werden (→ 3.1.3.1, 4.2.1.2).

- Unbekannter Wortschatz sollte im Rahmen des Möglichen von den Schülern selbst erschlossen werden, und Fragen zum Wortschatz sollte der Lehrer an die Schüler weitergeben.
- Die unbekanntesten Textwörter sollten grundsätzlich in ihrem Kontext semantisiert werden. Isolierte Wörter kann nur der Lehrer semantisieren, während im Textzusammenhang die Lerner einen Teil des unbekanntesten Wortschatzes selbständig erschließen können (→ 4.2); das geschieht besser anhand des graphischen Mediums als beim Hören.

**Mitleseverfahren**

Für die phonetische Texteinübung (Phonetisierung) bei Anfängern schlägt Butzkamm (1974, 1985) das sog. „Mitleseverfahren“ vor. Die Textpräsentation und Texteinübung (Phonetisierung) von Dialogen vollzieht sich bei Anfängern meist ausschließlich im Medium der gesprochenen Sprache, und erst anschließend, beim Lesen des Dialogs, wird die geschriebene Form der Sprache eingeführt. Gegen dieses Verfahren sind Stimmen laut geworden, die dafür plädieren, das Schriftbild (meist der abgedruckte Text im Lehrbuch) schon während der Dialogeinübung, d.h. nach Beendigung der Verstehensphase, als Stütze für das Nachsprechen zu verwenden (Butzkamm 1974, 1985; Dodson 1976; Rivers 1964: 99ff.). Butzkamm nennt die folgenden Gründe für ein solches Vorgehen:

- Das Schriftbild hilft, den Lautstrom zu segmentieren und den Text besser zu verstehen. (Es hat auch eine entlastende Funktion, da die sprachlichen Redundanzen erhöht werden.)
- Es hilft beim Nachsprechen, da die Dialogteile oft zu lang bzw. zu komplex sind; d.h. es entlastet das Gedächtnis, sodass sich die Schüler ganz auf die Aussprache konzentrieren können.
- Das Schriftbild kann in Zweifelsfällen eine Artikulationshilfe sein.
- Schließlich aktiviert eine schriftgestützte phonetische Einübung einen zweiten sensorischen Aufnahmekanal (den optischen), sodass ein erhöhter Lerneffekt zu erwarten ist (→ 2.1.1).

Die Schrift soll während der phonetischen Einübung allerdings nicht primärer Stimulus für das Sprechen der Schüler sein, d.h. sie sollen nicht vorlesen. Die Schüler sprechen vielmehr das nach, was sie von der Kassette oder vom Lehrer hören, d.h. das akustische Modell ist der primäre Stimulus für die Schüler; der geschriebene Text dient lediglich als Hilfe und Stütze!

**Backward build-up-Technik**

Die Bildung oder die Korrektur längerer Äußerungen überfordert Anfänger oft, z.B. bei der Dialogeinübung. Hier ist die Technik des *backward build-up* (Black/Butzkamm 1977: 46) sehr nützlich, bei der die Äußerung vom Ende her gebildet wird (vgl. rechts). Dadurch entsteht ein Wiederholungseffekt, bei dem die späteren Teile der Äußerung eingeübt werden, sodass sie zunehmend weniger Aufmerksamkeit erfordern.

L: aus Hamburg gekommen  
 S: aus Hamburg gekommen  
 L: gestern aus Hamburg gekommen  
 S: gestern aus Hamburg gekommen  
 L: Sie ist gestern aus Hamburg gekommen.  
 S: Sie ist gestern aus Hamburg gekommen.

**Textreduktion**

Bei der Textreduktion handelt es sich um eine Form der Texteinübung. Der Text wird über OHP projiziert und rollenweise gelesen; vor jedem Durchgang werden mit einem gut deckenden Filzstift sinntragende Wörter oder Strukturwörter gelöscht (XXXX), sodass die Lernenden zunehmend mehr Textteile selbst rekonstruieren müssen.

<p><b>1. Reduktion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Entschuldigung, XXXX der Platz hier frei?</li> <li>○ Ja, bitte.</li> <li>● Danke.</li> <li>○ XXXX du Französin?</li> <li>● Ja.</li> <li>○ Was XXXX du denn hier?</li> <li>● Ich XXXX Deutsch.</li> <li>○ Du XXXX aber schon ziemlich gut.</li> <li>● Wie bitte? Nicht so schnell.</li> <li>○</li> </ul>	<p><b>2. Reduktion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Entschuldigung, XXXX der XXXX frei?</li> <li>○ Ja, XXXX.</li> <li>● Danke.</li> <li>○ XXXX du Französin?</li> <li>● Ja.</li> <li>○ Was XXXX du XXXX?</li> <li>● Ich XXXX Deutsch.</li> <li>○ Du XXXX aber schon XXXX.</li> <li>● Wie bitte? Nicht XXXX.</li> <li>○</li> </ul>
---	---

Bei dieser Technik, die sich gut zur Texteinübung eignet, kann der Dialog so weit reduziert werden, bis das Ergebnis einem Dialoggeländer entspricht (s.o.).

### Textreproduktion

Der Dialog wird in Einzelsätzen auf Satzkarten verteilt, und die Lerner legen ihn nach. Das kann zu einem frühen Zeitpunkt der Textarbeit geschehen, z.B. nach dem ersten Hören, damit die Lernenden kontrollieren können, ob sie den Diskursverlauf erfasst haben. Danach wird der Dialog erneut gehört, und die Lerner vergleichen ihren Dialogverlauf mit dem Original.

<i>Entschuldigung, ist der Platz hier frei?</i>	<i>Ja, bitte.</i>	<i>Danke.</i>	<i>Bist du Französin?</i>	<i>Ja.</i>
<i>Was machst du denn hier?</i>	<i>Ich lerne Deutsch.</i>	<i>Du sprichst aber schon ziemlich gut.</i>		
<i>Wie bitte? Nicht so schnell.</i>	<i>Du sprichst schon gut Deutsch.</i>		<i>O ja, natürlich!</i>	
<i>Guten Tag, bitte sehr, danke sehr, ich liebe dich, was kostet das, auf Wiedersehen.</i>				<i>Das ist alles.</i>
<i>Hm – sprichst du auch Englisch?</i>	<i>Ja, ein bisschen.</i>			

Die Lernenden können den Dialog auch mit Hilfe von Wortkarten rekonstruieren, auf denen die sinntragenden Wörtern stehen.

### Reproduktion einer Dialogrolle

- *Ja, bitte.*
- *Bist du Französin?*
- *Was machst du denn hier?*
- *Du sprichst aber schon ziemlich gut.*
- *Du sprichst schon gut Deutsch.*
- *Hm – sprichst du auch Englisch?*

Die Lernenden erhalten eine Dialogrolle und ergänzen die andere (vgl. links). Diese Aufgabe kann nach dem Einüben des Dialogs durchgeführt werden, vor (oder anstelle) der abschließenden freieren Reproduktion. Dabei brauchen die Lernenden die fehlenden Dialogteile nicht wortwörtlich wiederzugeben, Varianten sind sogar nützlich; wichtig ist die Stimmigkeit des Dialogverlaufs.

Die fehlenden Dialogteile können auch als Einzelsätze vorgegeben werden; die Lernenden müssen sie dann so zuordnen, dass sich ein stimmiger Dialogverlauf ergibt.

Diese Technik des „split dialogue“ (Bibic 1977) kann auch vor der eigentlichen Textpräsentation eingesetzt werden. Nach der Einführung in die Dialog-Situation wird die Klasse in zwei Gruppen geteilt: Gruppe 1 bekommt eine Dialoghälfte, Gruppe 2 die andere. In Partnerarbeit ergänzen die Schüler jeweils den fehlenden Teil ihres Dialogs. Anschließend lesen/spielen die Lerner ihren Dialog vor, vergleichen ihre Versionen zunächst untereinander und anschließend während der Präsentation mit der Lehrbuchversion (→ 5.2.2.1).

#### 5.2.2.2 Nicht-dialogische Anfängertexte

*Das ist Michael Wächter (22). Er ist Bankkaufmann von Beruf. Jetzt wohnt er noch bei seinen Eltern. Aber in zwei Wochen zieht er um. Dann hat er selbst eine Wohnung. Die Wohnung hat ein Wohnzimmer, ein Schlafzimmer, ein Bad, eine Küche und einen Flur. Das Schlafzimmer und die Küche sind ziemlich klein. Das Bad ist alt und hat keine Fenster. Aber das Wohnzimmer ist sehr schön und hell. Es hat sogar einen Balkon. Michael Wächter ist zufrieden.*

Abb. 5.13a: THEMEN (neu) 1: 58 (i.O. mit Bild)

Es handelt sich hier um einen typischen Anfänger-Lernertext, der in die Lernprogression des Lehrwerks eingebunden ist und deshalb im Detail erarbeitet werden muss.

*Schritt 1:* Hinführung zum Text (eventuell anhand der Einstiegsseite 57); dabei kann auch eine einfache Wortschatz- bzw. Wortbildungsübung durchgeführt werden (Abb. 5.13b).

**Wie heißen die Räume?**  
*Wie heißt der Raum,*  
*wo man arbeitet?* Arbeitszimmer *wo man schläft?* \_\_\_\_\_  
*wo man badet?* \_\_\_\_\_ *wo man kocht?* \_\_\_\_\_  
*wo man isst?* \_\_\_\_\_ *wo ...* \_\_\_\_\_

Abb. 5.13b: Wortschatz-/Wortbildungsübung (g.st.)

**Schritt 2 (EA):** Textpräsentation. Die Lernenden lesen den Text Abb. 5.13a still und bearbeiten dabei eine Verstehensaufgabe zur inhaltlichen Textauswertung.

**Notieren Sie die wichtigen Informationen über Michael Wächter**

<i>Alter:</i>	_____	<i>seine neue Wohnung</i>	
<i>Beruf:</i>	_____	<i>Zimmer</i>	<i>wie?</i>
<i>wohnen:</i>	_____		

**Schritt 3 (PL):** Nach der Besprechung liest die Lehrerin bzw. der Lehrer den Text in Sinneinheiten vor; dabei werden verbliebene inhaltliche Fragen geklärt (z.B. unbekannte Wörter). Anschließend lesen die Lernenden den Text still als Sinn Ganzes; sie sollten jetzt alle inhaltlichen Details verstehen.

**Schritt 4 (PL):** Nun wird der Text (oder Teile davon) laut gelesen: Der Unterrichtende liest einzelne Sinneinheiten vor, die Schüler lesen direkt anschließend und orientieren sich an dem gehörten Modell.

L: *Das ist Michael Wächter (22). Er ist Bankkaufmann von Beruf.*  
 S1: *Das ist Michael Wächter (22). Er ist Bankkaufmann von Beruf.*  
 S2: *Das ist Michael Wächter (22). Er ist Bankkaufmann von Beruf.*  
 S3: ...

Anschließend lesen die Schülerinnen und Schüler den Text (oder die eingeübten Teile) ohne Lehrermodell vor.

**Schritt 5 (EA):** Abschließend reproduzieren die Lernenden den Text anhand der Stichwörter zur inhaltlichen Textauswertung (Schritt 2).

**Schritt 6 (EA):** In der Anschlussphase können die Lernenden in einem kleinen Paralleltext schriftlich eine Wohnung beschreiben: ihre eigene, ihre Traumwohnung, die Wohnung ihrer Eltern, eine typische Wohnung in ihrem Land o.ä. Dafür werden zunächst die Redemittel für die Charakterisierung von Zimmern erweitert (möglichst mit bekanntem Wortschatz, vgl. rechts).

<i>ein Zimmer ist</i>	
<i>sehr</i>	<i>groß</i>
<i>ganz</i>	<i>klein</i>
<i>ziemlich</i>	<i>dunkel</i>
<i>nicht sehr</i>	<i>modern</i>
...	...

Auch Lernertexte im graphischen Medium (Lesetexte) müssen intensiv erarbeitet werden, da sie in die Lernprogression eingebunden sind. Kommentar:

- zu Schritt 2: Ein neuer Lesetext wird grundsätzlich still gelesen; das entspricht dem normalen Leseverhalten. Lautes Vorlesen durch die Schüler während der Erstbegegnung mit dem Text wäre viel zu schwierig und würde vom Inhalt ablenken (s.u. „Laut Lesen“). Die Verstehensaufgabe zur inhaltlichen Textauswertung steuert das Verstehen, denn die Aufmerksamkeit wird dadurch auf die wichtigsten Teile des Inhalts gelenkt (→ 4.2.3). Darüber hinaus sollen die Lernenden Teile des Textes (d.h. des Lernstoffs) durch das Niederschreiben weiter festigen.

Der Einsatz von Verstehensstrategien oder die Steuerung des Verstehens ist besonders bei längeren oder schwierigeren Texten wichtig, damit sich die Lernenden nicht von unbekanntem Wörtern oder schwer zu verstehenden Textteilen ablenken lassen. Diese werden erst erschlossen, wenn die wichtigsten Textaussagen verstanden sind.

- zu Schritt 3: Inhaltliche Unklarheiten, unbekannte Wörter usw. werden anhand konkreter Textstellen geklärt. So können die Lernenden einen Teil der unbekannt Wörter oder Ausdrücke aus dem Kontext selbst erschließen.
- zu Schritt 4: Erst wenn das Detailverständnis gesichert ist (Schritt 3, 4), wird der Text auch laut gelesen, zunächst mit Orientierung am Lehrmodell. Es ist nicht sinnvoll, etwas laut zu lesen, was man (noch) nicht verstanden hat.
- zu Schritt 5: Die Reproduktion kann mündlich oder schriftlich durchgeführt werden; sie sollte sich am Inhalt und nicht am Wortlaut des Textes orientieren.

### Laut Lesen

Das laute Vorlesen von Texten ist eine beliebte Aktivität im Fremdsprachenunterricht; der Wert des Vorlesens wird in der Fachliteratur allerdings stark angezweifelt (z.B. Solmecke 1993: 50ff.). Lautes Lesen erfordert eine Dekodierung des graphischen Mediums und seine Umsetzung in das phonische Medium; das ist besonders für Anfänger sehr schwierig, und meist werden Artikulation, Intonation und Sprechrhythmus dadurch stark beeinträchtigt. „Wir haben herausgefunden, dass lautes Lesen schädliche Auswirkungen auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit des Lerners hat ... Aussprache und Intonation verschlechtern sich, sobald der Lehrer die Klasse auffordert, einen Text laut zu lesen.“ (Butzkamm 1985: 321) Weiterhin ist die Aufmerksamkeit des laut lesenden Lerners so sehr auf den Aspekt der De- und Umkodierung auf der Buchstaben- und Lautebene gerichtet, dass das eigentliche Ziel des Lesens, die Sinnentnahme, dabei schwerlich erreicht wird. „Lautes Lesen verdirbt m.E. die Textganzheit, die Informationsentnahme, das Verständnis und letztlich den pragmatischen Sinn dieser Tätigkeit“ (Didaktikus 1991: 247), denn „es erzieht die Lernenden zu der verhängnisvollen Gewohnheit, sich Wort für Wort durch den Satz bzw. Text voranzuarbeiten, an Einzelheiten zu kleben, sich um das Ganze nicht zu kümmern und schließlich am Ende des Satzes schon wieder vergessen zu haben, wie dieser begann“ (Solmecke 1993: 51). Aus diesen Gründen sollten Lernende Texte nur unter bestimmten Bedingungen laut lesen:

– Dialogische Hörtexte (Lerntexte) sollten erst dann laut gelesen werden, wenn sie schon phonetisch eingübt sind und das Lautbild den Lernenden präsent ist.

– Lesetexte (Lerntexte) sollten erst nach der Textarbeit laut gelesen werden, wenn das Verständnis gesichert ist; der Lehrer sollte jeweils kleine Sinneinheiten als Modell vorlesen, die die Lerner dann „nachlesen“. Lautes Lesen sollte *sinnhaftes Lesen* sein, d.h. ein Lesen, bei dem die Stimmführung dem Sinn des Gelesenen entspricht.

– Verstehenstexte sollten nicht laut gelesen werden. Diese Texte werden nur global oder selektiv erarbeitet, ein Detailverständnis wird nicht angestrebt (→ 4.2); es dürfte aber nicht sinnvoll sein, Lerner Texte laut lesen zu lassen, die nicht im Detail erarbeitet worden sind. Verstehenstexte sind zudem „schwere“ Texte, was das laute Lesen zusätzlich stark erschweren würde.

Viele der methodischen Verfahren, die oben im Zusammenhang mit dialogischen Anfängertexten dargestellt sind, können auch bei nicht-dialogischen Texten eingesetzt werden, z.B.: Reproduktion des Textes anhand von Satzkarten oder eines Wortgeländers; den Text mit lexikalischen Lücken verteilen und die Lücken ausfüllen lassen (= zugleich eine Übung zum neuen Wortschatz); Zuordnungsübung von Satzanfängen und Satzenden des Textes. Eine vollständige Auflistung ist weder möglich noch sinnvoll. Letztlich hängt es von der Art des Textes selbst ab, wie man damit arbeiten kann; in der Regel bietet das Lehrbuch spezielle Aufgaben zur Arbeit mit den einzelnen Texten an.

### 5.2.2.2.3 Sachtexte bei Fortgeschrittenen

Bei Fortgeschrittenen steht nicht wie bei Anfängern das Einüben des Textes im Vordergrund der Erarbeitungsphase, sondern die intensive sprachliche und inhaltliche Arbeit an und mit dem Text. Im Folgenden zeige ich einige Möglichkeiten der Textarbeit bei Fortgeschrittenen auf.

*Schritt 1 (PL):* Im Klassengespräch beschäftigen sich die Lernenden mit der Frage, wovon der Text wohl handelt, der die folgenden Wörter enthält:

*Krieg – Gewissen – töten – Aggressivität – Gesellschaft – Propaganda – friedfertig – menschliche Natur – Nationalstolz – Frieden – angeboren*

*Schritt 2 (GA/PL):* Es werden Gruppen gebildet, die sich Fragen an den Text überlegen; diese Fragen werden anschließend im Plenum schriftlich festgehalten (OHP, Tafel), etwa:

*– Ist Friede möglich? – Was hat Nationalstolz mit Krieg zu tun?  
– Wie kann man für Kriege Propaganda machen? – Wie verhält sich das Gewissen im Krieg?*

**Schritt 3 (PA):** Die Lernenden lesen den Text Abb. 5.14 in einem ersten Verstehensdurchgang unter folgenden Aspekten:

Partner 1: *Auf welche unserer Fragen gibt der Text eine Antwort, auf welche nicht?* (vgl. Schritt 2).

Partner 2: *Welche zusätzlichen Inhaltspunkte werden in dem Text behandelt?* (Schritt 1)  
Anschließend tauschen sich die jeweiligen Partner über ihre Ergebnisse aus.

#### **Aggression und Friedenssicherung**

Nur jemand, der psychologisch nicht aufgeklärt ist, kann formulieren, der Krieg sei die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln. Der Krieg unterscheidet sich grundsätzlich von Politik. Der Krieg führt dazu, dass das menschliche Gewissen partiell außer Kraft gesetzt wird. Der Krieg erlaubt die Tötung von Artgenossen bzw. er sucht sie herbeizuführen.

Kriege können geplant werden, und sie werden geplant. Sie werden durch Rüstungen vorbereitet, durch eskalierende Drohungen eingeleitet. Wenn aber wirklich einmal der Krieg ausbricht, dann vollzieht sich eine Veränderung im psychischen Zustand derjenigen Menschen, die an ihm beteiligt sind. Die sonst vorhandene Hemmung des Menschen, Mitmenschen zu töten, fällt weg. Das Gewissen verliert seine traditionelle Kraft, „Halt“ zu sagen. Das Gewissen wird durch Ideologien und Propaganda so verändert, dass es keinen Einspruch mehr dagegen erhebt, wenn nun ein ganzes Menschenkollektiv sich ohne alle Hemmungen asozial verhält: es wird geplündert, gefoltert, getötet. Unbesorgt werden Dinge getan, die im friedlichen Zustand zwar auch geschehen können, aber dann nur unter dem Widerspruch des Gewissens und unter der Drohung der Strafgesetze.

Über den Ursprung der menschlichen Aggressivität ist es bis heute zu keiner übereinstimmenden Auffassung in der Forschung gekommen. Es wird die Auffassung vertreten, der Mensch reagiere nur auf das feindselig, was die Gesellschaft ihm, dem Individuum, an Enttäuschungen und an Leid zufüge. Von Natur aus sei er jedoch friedfertig. Ich teile diese Auffassung nicht. Was ist das für eine Natur, die sich bis heute niemals endgültig durchgesetzt hat, da doch bis heute der Krieg offenbar unvermeidlich war. Wie kann man sagen, dass der Mensch friedfertig ist, wenn in Wirklichkeit die Menschen von Generation zu Generation voller destruktiver Phantasien sind? Ist der Glaube an die gute Natur des Menschen nicht eine Illusion, die uns daran hindert, die psychische und soziale Realität des Menschen zu erkennen? Da scheint es mir besser zu sein, die Feindseligkeiten des Menschen gegen den Menschen als ein seelisches Bedürfnis zu erkennen, das jederzeit leicht geweckt werden kann. Ich sehe in der Aggressivität ein spezifisches Merkmal des Menschen, und ich spreche der Gesellschaft und der Wissenschaft die Aufgabe zu, die Aggressivität des Menschen zu mildern und zu kontrollieren.

**Abb. 5.14:** ARB.M.TEXTEN: 33

**Schritt 4 (PA/PL):** Welche Antworten gibt der Text? Was sagt der Autor zu den einzelnen Punkten? In einem zweiten Verstehensdurchgang lesen die Lernenden den Text genauer und notieren stichwortartig das Wichtigste zu den einzelnen inhaltlichen Punkten des Textes. Bei der Auswertung im Plenum werden die Ergebnisse mit den entsprechenden Textstellen verglichen: *Wo steht das? Wie heißt das im Text?* Dabei können wichtige unbekannte Wörter semantisiert werden.

**Schritt 5 (EA):** Anschließend lesen die Lernenden den Text noch einmal im Zusammenhang. Sie sollten jetzt alle wichtigen Textaussagen verstehen.

**Kommentar:**

- zu Schritt 1, 2: In der Hinführungsphase wird das Vorwissen der Lerner zum Thema des Textes aktiviert; durch die gewählte Sozialform – Gruppenarbeit – soll eine intensive Beschäftigung mit der Aufgabe sichergestellt werden. Die Ergebnisse der Hinführungsphase bereiten direkt auf den ersten Verstehensdurchgang vor.
- zu Schritt 3: Der erste Lese-/Verstehensdurchgang zielt nur auf ein globales Textverständnis ab; die Lernenden sollen nur die einzelnen Themen verstehen, mit denen sich der Text auseinandersetzt.
- zu Schritt 4: In einem zweiten Verstehensdurchgang sollen die Lerner den Text inhaltlich auf die wichtigsten Aussagen hin auswerten. Bei der Besprechung wird direkt auf den Text Bezug genommen; dabei werden die für das Verständnis des Textes wichtigen Teile besprochen.
- zu Schritt 5: Durch die abschließende Lese-Phase sollen die Lernenden ein zusammenhängendes Textverständnis gewinnen.

Je nach angestrebtem Lernziel der Unterrichtseinheit kann nun stärker sprachbezogen oder fertigkeitenbezogen weitergearbeitet werden. Eine sprachbezogene lexikalisch-inhaltliche Weiterarbeit kann sich direkt auf den Textwortschatz beziehen, z.B.:

**Schritt 6 (PA):** Die Lernenden bilden Paare; jeder Partner bearbeitet in Einzelarbeit eine der beiden folgenden Aufgaben (zur Auswahl): Bei Aufgabe a handelt es sich um eine Übung zur Klassifikation des Textwortschatzes, bei Aufgabe b um eine Übung zur Bedeutungserschließung aus dem Kontext (5.15a/b).

a) Welche Wörter und Ausdrücke gehören zum Wortfeld *Aggression*, welche zu *Friede*? Ordnen Sie zu.

<i>Aggression</i>	<i>Friede</i>
<i>Krieg</i>	

Abb. 5.15a: Textbezogene Wortschatzübung

b) Suchen Sie im Text die Wörter A–I. a) Versuchen Sie zunächst, diese Wörter aus dem Kontext zu verstehen. b) Welche der Erklärungen 1–20 entsprechen den Wörtern A–I?

A <i>aufgeklärt</i> (1)	1 <i>abschwächen, verringern</i>
B <i>das Gewissen</i> (4)	2 <i>Ausgangspunkt, Herkunft, Entstehung</i>
C <i>die Artgenossen</i> (5)	3 <i>Einbildung, (Selbst-)Täuschung</i>
D <i>die Rüstung</i> (6)	4 <i>eine gefährliche Entwicklung fördern</i>
E <i>eskalieren</i> (7)	5 <i>einen Gefangenen misshandeln</i>
F <i>etw. bricht aus</i> (7)	6 <i>etw. Gefährliches beginnt unkontrolliert</i>
G <i>die Hemmung</i> (9)	7 <i>Gefühl/Bewusstsein, dass man etw. notwendig braucht/tun muss</i>
H <i>Einspruch erheben</i> (11)	8 ...
I ...	...

Abb. 5.15b: Textbezogene Wortschatzübung

Anschließend tauschen sich die jeweiligen Partner über ihre Ergebnisse aus und besprechen vorhandene Unklarheiten. Verbleibende Probleme können abschließend im Plenum geklärt werden.

Diese Aufgaben zielen auf die Erweiterung und Festigung des Wortschatzes ab; darüber hinaus führen sie zu einem detaillierteren Verständnis des Textes. Die anschließende Besprechung stellt einen authentischen Äußerungsanlass dar, bei dem sich die Lernenden gegenseitig ihre Ergebnisse erklären und gemeinsam Unklarheiten besprechen können.

### Zur Wortschatzarbeit

- Bei der Besprechung und Erarbeitung des Textes sollten Ausdrucksalternativen gesammelt und gegeben werden; dadurch wird bereits bekannter Wortschatz aktiviert und der neue Wortschatz dichter in das mentale lexikalische Netz eingebunden (→ 2.1) – z.B.:

1 <i>aufgeklärt</i>	– <i>informiert, kritikfähig, vorurteilsfrei</i>
9 <i>Hemmung</i>	– <i>innere Barriere, psychisches Hindernis</i>
22 <i>Illusion</i>	– <i>Einbildung, Täuschung</i>
24 <i>spezifisch</i>	– <i>typisch, charakteristisch</i>
...	

- Bei der Wortschatzarbeit sollten die verschiedenen Dimensionen des Wortschatzes (→ 3.1) und auch Wortbildungsmöglichkeiten berücksichtigt werden. Im Zusammenhang mit den Wörtern *destruktiv*, *Rüstung* und *Hemmung* können z.B. die folgenden Tafelbilder entstehen (mit wichtigen Wortbildungszusammenhängen, mit Gegensatzpaaren und Beispielen):

<i>destruktiv</i> ↔	<i>konstruktiv</i>	<i>ein destruktives/konstruktives Verhalten</i>
<i>Destruktion</i> ↔	<i>Konstruktion</i>	<i>die Destruktion aller Werte / ein Konstruktionsplan</i>
<i>konstruieren</i> –		<i>ein konstruierter Fall</i>
<i>Rüstung</i> –	<i>Aufrüstung</i> ↔	<i>Abrüstung</i>
<i>rüsten</i> –	<i>aufrüsten</i> ↔	<i>abrüsten</i>
<i>Hemmung</i> –	<i>hemmen</i> –	<i>gehemmt sein</i>
<i>hemmungslos</i> –		<i>Mädchen gegenüber ist er etwas gehemmt.</i>
<i>ungehemmt</i> ...		<i>hemmungslose Geldgier</i>

- Zur Wortschatzerweiterung und -festigung trägt es bei, wenn die Lernenden das Wortbildungspotenzial im Rahmen des Textwortschatzes erkunden – z.B. mit Übungen wie Abb. 5.16 und 5.17 (→ 3.3).

	Verb	Nomen	Adjektiv
psychologisch	–	Psychologe	–
s. unterscheiden	–		
Tötung			
Propaganda			
friedfertig			–
...			

Abb. 5.16: Wortbildungsübung

**Bilden Sie aus den folgenden Wörtern des Textes zusammengesetzte Wörter:**

Aggression – Destruktion – Forschung – Friede – Ideologie – Krieg – Politik – Propaganda	Aggressionspolitik, ...
--	-------------------------

Abb. 5.17: Wortbildungsübung

- Das Ausdrucks- und Formulierungsvermögen fördern Übungen, bei denen die Lernenden sprachliche Ausdrücke mit ihren eigenen Worten erklären bzw. paraphrasieren sollen, z.B.:

**Geben Sie die Bedeutung der folgenden Textteile mit Ihren eigenen Worten wieder. Achten Sie auf den Kontext.**

jemand, der psychologisch nicht aufgeklärt ist (2) \_\_\_\_\_

der Krieg führt dazu, ... (2/3) \_\_\_\_\_

das Gewissen wird partiell außer Kraft gesetzt (4) \_\_\_\_\_

Artenossen (5) \_\_\_\_\_

...

Abb. 5.18: Übung zum Ausdruck

Die sprachbezogene Arbeit kann sich natürlich auch stärker in Richtung Grammatik bewegen. Üblich sind in der Mittelstufe textbezogene Umformungsübungen im Rahmen bestimmter grammatischer Strukturen, z.B. „Aktiv ↔ Passiv“, „adverbiale präpositionale Gruppe ↔ adverbialer Nebensatz“ (bei ihrer Ankunft ↔ als sie ankam), „erweitertes Linksattribut ↔ Relativsatz“ (die hier veröffentlichten Nachrichten ↔ die Nachrichten, die hier veröffentlicht wurden) usw. Alternativ können Umformungen direkt anhand des Textes durchgeführt werden, z.B. Übung Abb. 5.19.

**Wie kann man auch sagen? Drücken Sie die fehlenden Textteile anders aus.**

2/3 Nur \_\_\_\_\_ Mensch kann formulieren, der Krieg sei die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln.

6 Kriege sind \_\_\_\_\_, und sie werden geplant.

7/8 Wenn aber wirklich einmal der Krieg ausbricht, verändert \_\_\_\_\_ Menschen.

12–14 Unbesorgt werden Dinge getan, die im friedlichen Zustand zwar auch geschehen können, wobei dann aber \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_ mit Strafe drohen.

19/21 Wie kann man \_\_\_\_\_ sprechen, wenn in Wirklichkeit der Mensch von Generation zu Generation voller destruktiver Phantasien ist?

21/22 Ist es nicht eine Illusion, \_\_\_\_\_ zu glauben?

...

Abb. 5.19: Textbezogene Umformungsübung

Die Lernenden vergleichen ihre Ergebnisse nach Durchführung der Übung in PA, was einen authentischen Sprech Anlass darstellt. Es handelt sich hier um eine typische Aufgabe für Fortgeschrittene, die auf die Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit abzielt; dabei werden verschiedene syntaktische Strukturen aktiviert, die die Lernenden schon kennen, die aber durch die fortgesetzte Aktivierung bei der Textarbeit nach und nach für das produktive Sprachkönnen verfügbar gemacht werden sollen.

Bewegt sich die textbezogene Weiterarbeit stärker in eine fertigungsbezogen-kommunikative Richtung, so bieten sich hierfür zahlreiche Möglichkeiten an, z.B.: Gespräch bzw. Diskussion zum Thema (z.B. *Kollektive Menschenverdummung: Führerkult, Nationalstolz, Rassismus im Kulturkreis der Lerner*), mündliche oder schriftliche Stellungnahme, schriftliche Textzusammenfassung, Rollenspiel (z.B. *Interview mit dem Autor des Textes*), Textsortenwechsel u.ä. Die Übergänge zur Anschlussphase sind natürlich fließend.

### **Textzusammenfassung**

Bei einer Textzusammenfassung werden mehrere Dinge zugleich geübt. Die Lernenden schreiben zunächst einen zusammenhängenden Text und üben damit direkt die Schreibfertigkeit; darüber hinaus müssen sie zentrale Textinformationen von Nebeninformationen unterscheiden, was eine wichtige allgemeine Strategie für das Textverstehen darstellt; schließlich werden dabei Wortschatz und Ausdrücke des erarbeiteten Textes weiter gefestigt. Nach der Texterarbeitung (Schritte 1 – 5 oben) kann eine Textzusammenfassung in folgenden Unterrichtsschritten geschrieben werden (→ 6.3):

*Schritt 1 (bzw. 6 – PL):* Die Struktur des erarbeiteten Textes wird in Form einer Zuordnungsübung analysiert, z.B. mit folgendem Ergebnis (Tafelanschrieb):

1-6: <i>These zum Verhältnis von Politik und Krieg</i>	22-24: <i>Auffassung 1</i>
7-19: <i>Begründung der These</i>	25-32: <i>Argumente gegen Auffassung 1</i>
20-37: <i>2 Auffassungen über die Ursachen der menschlichen Aggressivität</i>	33-36: <i>Auffassung des Autors</i>
	...

*Schritt 2 (bzw. 7 – PA/PL):* Die Lernenden suchen im Text die zentrale/n Aussage/n zu jedem der obigen Punkte (PA); die Ergebnisse werden im Klassengespräch verglichen und festgehalten, z.B. (Tafel, OHP):

- *Der Krieg ist die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln.*
- *Im Krieg wird das menschliche Gewissen partiell außer Kraft gesetzt; ganze Menschenkollektive verhalten sich ohne alle Hemmung asozial: es wird geplündert, gefoltert, getötet.*
- *Ursprung der menschlichen Aggressivität*
- *Der Mensch ist von Natur aus friedfertig; er reagiert mit seiner Aggressivität auf die Enttäuschungen und das Leid, das die Gesellschaft ihm zugefügt hat.*
- *Die „Natur“ des Menschen hat sich bislang noch nie durchgesetzt.*
- *Aggressivität ist ein spezifisches Merkmal des Menschen und ein seelisches Bedürfnis, das leicht geweckt werden kann.*
- ...

*Schritt 3 (bzw. 8 – PL):* Im Kurs werden Redemittel eingeführt und besprochen, die die Lernenden für die Textzusammenfassung verwenden sollen, z.B.:

- *Im ersten Teil seines Vortrags widerspricht der Autor der These, ...*
- *Er begründet seine Auffassung, indem er zeigt, dass ...*
- *Anschließend kommt er auf ... zu sprechen.*
- *Er lehnt die Meinung ab, ...*
- *Als Argument führt er an, ...*
- *Er vertritt (vielmehr) die Auffassung, ...*
- ...

*Schritt 4 (bzw. 9 – PA):* Nun schreiben die Lerner die Textzusammenfassung; sie verwenden dazu die zuvor erarbeiteten Textaussagen (Schritt 2) und Redemittel (Schritt 3). Eine Vorübung könnte eine Textumformung zur indirekten Rede sein (vgl. Übung Abb. 5.20).

### **Setzen Sie den folgenden Text in die indirekte Rede.**

*Der Autor schreibt: „Es ist bis heute in der Forschung zu keiner übereinstimmenden Auffassung über den Ursprung der Aggressivität gekommen. Es wird die Meinung vertreten, der Mensch sei von Natur aus gut. Ich teile diese Auffassung nicht. Was ist das für eine Natur, die sich bis heute niemals endgültig durchgesetzt hat? Denn bis heute war der Krieg offenbar unvermeidlich. Ich sehe in dieser Auffassung eine Illusion, die uns daran hindert, ...“*

### Arbeit mit Redemitteln: Stellungnahme

Neben der Arbeit an Wortschatz/Ausdrücken und Wortbildung sollten Texte bei Fortgeschrittenen auch in Bezug auf charakteristische Redemittel ausgewertet werden. Im obigen Text drückt der Autor an einigen Stellen direkt seine eigene Auffassung aus, und er zitiert die Auffassung anderer:

- 'eigene Auffassung':	<i>Da scheint es mir besser zu sein. ... / Ich sehe in ...</i>
- 'Widerspruch':	<i>Ich teile diese Auffassung nicht ... / Was für eine Natur ... / Wie kann man sagen, ... / Ist der Glaube ... ?</i>
- 'Auffassung anderer':	<i>Es wird die Meinung vertreten, ...</i>

Hier können nach der Texterarbeitung (Schritt 1 – 5) Anschlussaktivitäten durchgeführt werden, bei denen die Lernenden mit Hilfe der Redemittel zu Aussagen des Textes Stellung nehmen. Die kurzen Statements sollen die folgende Struktur haben: 'Textaussage wiedergeben – Zustimmung /Ablehnung ausdrücken – Begründung'.

**Schritt 1 (bzw. 6 – PA):** Die Lernerinnen und Lerner bearbeiten in Partnerarbeit die folgende Aufgabe zur Textauswertung:

1. Mit welchen sprachlichen Mittel drückt der Autor seine eigene Ansicht aus?
2. Mit welchen sprachlichen Mittel gibt der Autor die Ansicht anderer wieder?
3. Mit welchen sprachlichen Mittel widerspricht der Autor der Ansicht anderer?

**Schritt 2 (bzw. 7 – PL):** Nach der Besprechung können im Klassengespräch die Redemittel erweitert und für die folgenden Stellungnahmen (Schritt 3, 4) strukturiert werden; dabei entsteht etwa folgendes Tafelbild:

<i>In dem Text wird die</i>	<i>Meinung</i>	<i>vertreten ...</i>	<i>Nach</i>	<i>Ansicht</i>	<i>des Autors ...</i>
	<i>Ansicht</i>	<i>zitiert, ...</i>		<i>Meinung</i>	
<i>Ich teile diese</i>	<i>Ansicht</i>	<i>(nicht)</i>	<i>Ich bin</i>	<i>auch</i>	<i>dieser</i>
	<i>Meinung</i>			<i>nicht</i>	<i>Ansicht</i>
	<i>Auffassung</i>				<i>Auffassung</i>
<i>Ich kann mich dieser</i>	<i>Meinung</i>	<i>nicht anschließen</i>			<i>Meinung</i>
	<i>Ansicht</i>				
	<i>Auffassung</i>				

**Schritt 3 (bzw. 8 – EA):** Jede Lernerin / jeder Lerner wählt jetzt drei Aussagen des Textes und notiert nach dem Schema „Textaussage wiedergeben – Zustimmung/Ablehnung äußern – Begründen“ drei kurze Stellungnahmen. Dafür werden Redemittel verwendet, die in Schritt 2 erarbeitet wurden.

**Schritt 4 (bzw. 9 – PA/PL):** Zunächst tragen sich die Lernenden ihre Stellungnahmen in Partnerarbeit gegenseitig vor, und anschließend werden einige Stellungnahmen in der Klasse vorgetragen. Diese Phase wird allmählich in eine Diskussion überführt, indem die Lernenden direkt auf die Stellungnahmen ihrer Mitschüler reagieren.

Die obige Didaktisierung eines Sachtextes zeigt nicht nur exemplarisch einige Techniken der Textarbeit bei Fortgeschrittenen auf, sie demonstriert auch wichtige Unterschiede zur Textarbeit bei Anfängern. Bei Anfängern spielt das Einüben des Textes eine wichtige Rolle: direkt durch Nachsprechen, Lesen, Reproduzieren usw., indirekt durch gesteuerte Äußerungen, bei denen sprachliche Mittel des Textes verwendet werden müssen. Bei Fortgeschrittenen entfällt das direkte Einüben weitgehend, im Zentrum der Textarbeit stehen die inhaltliche bzw. sprachliche Auswertung des Textes sowie ausführlichere mündliche und schriftliche Äußerungen zum Text. Dadurch sollen zum einen wichtige sprachliche Mittel gelernt und allmählich ins produktive Sprachverhalten überführt werden, zum anderen soll dadurch gezielt die Kommunikationsfähigkeit gefördert werden.

### 5.2.2.3 Zur Durchführung der Anschlussphase

Mit der Textzusammenfassung und der Stellungnahme befindet man sich bereits mitten in der Anschlussphase der Textarbeit. In dieser Unterrichtsphase werden Aktivitäten durchgeführt, bei denen sprachlich oder inhaltlich mit einem erarbeiteten Text weitergearbeitet wird – z.B.:

- Transfer in andere Situationen, z.B. *Dialog Ausfahrt versperrt*, Schritt 9 (Abb. 5.4a–c) oder der Dialog *Ist der Platz hier frei* (Abb. 5.10), Schritt 11;
- Auseinandersetzung mit dem Textinhalt, z.B. *Die 'Offenheit' der städtischen Gesellschaft* (Abb. 5.6), Schritt 5–8;
- Textzusammenfassung schreiben, z.B. zu *Aggression und Friedenssicherung* (s.o.);
- Arbeit mit Redemitteln, z.B. *Aggression und Friedenssicherung*, Stellungnahme (s.o.);
- Interkulturelles Gespräch zum Textinhalt.

Kommunikativ orientierte Anschlussaktivitäten führen zur produktiven Sprachausübung und fördern direkt die Sprech- oder Schreibfertigkeit (→ 6.2, 6.3). Die Anschlussphase kann sich aber auch in eine eher sprachbezogene Richtung bewegen, z.B. das Erarbeiten von Wortfeldern oder morphosyntaktischen Strukturen. Ich gehe im Folgenden auf einige kommunikativ orientierte Aktivitäten der Anschlussphase ein und gebe dabei auch wieder einige Beispiele für den Bereich der Anfänger.

#### Rollenkarten / Handlungskarten

Mit Rollenkarten lässt sich das Thema eines Textes in den mündlichen Ausdruck überführen. Rollenkarten beschreiben zunächst die Situation, in die das sprachliche Handeln eingebettet ist, und geben dann inhaltliche Anweisungen für die Durchführung der sprachlichen Aufgabe, z.B. in Bezug auf den obigen Text *Aggression und Friedenssicherung* (Abb. 5.14; → 6.2.3.2).

#### A

Sie sind Radio-Journalist und wollen mit dem bekannten Psychologen Prof. Mitscherlich von der Universität Frankfurt ein Interview zum Thema *Menschliche Aggressivität und Kriege* durchführen. Begrüßen Sie Prof. Mitscherlich und stellen Sie ihn den Hörern vor. Fragen Sie dann Prof. M.

1. nach seiner Ansicht über den Ausspruch *Der Krieg ist die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln*;
2. nach dem Unterschied zwischen Krieg und Politik;
3. nach dem Ursprung von Kriegen und der Manipulation des menschlichen Gewissens;
4. der Meinung der Wissenschaft über den Ursprung der menschlichen Aggressivität;
5. ...

Bedanken Sie sich abschließend für das Gespräch.

(Überlegen Sie sich zunächst, wie Sie Ihre Fragen formulieren wollen.)

#### B

Sie sind der bekannte Psychologe Prof. Mitscherlich und geben im Radio ein Interview. Beantworten Sie die Fragen des Reporters. Sie werden gefragt

1. zu dem Ausspruch *Der Krieg ist die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln*;
2. nach dem Unterschied zwischen Krieg und Politik;
3. nach dem Ursprung von Kriegen und der Manipulation des menschlichen Gewissens;
4. nach der Meinung der Wissenschaft über den Ursprung der menschlichen Aggressivität;
5. ...

Machen Sie sich zunächst zu jedem Punkt ein paar Stichworte.

Rollenkarten lassen sich bei Anfängern wie auch bei Fortgeschrittenen einsetzen. Sie können das sprachliche Handeln durch die Art der Vorgaben mehr oder weniger stark steuern. Die obige Rollenkarte A könnte z.B. dadurch freier gestaltet werden, dass nur Hinweise zu den einzelnen Bereichen des Rolleninterviews gegeben werden:

#### A

Sie sind Radio-Journalist und wollen mit dem bekannten Psychologen Prof. Mitscherlich von der Universität Frankfurt ein Interview zum Thema *Menschliche Aggressivität und Kriege* durchführen. Begrüßen Sie Prof. Mitscherlich und stellen Sie ihn den Hörern vor. Stellen Sie Ihrem Interview-Partner Fragen zu den folgenden Bereichen:

*Der Krieg ist die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln* – *Unterschiede zwischen Krieg und Politik* – *der Ursprung von Kriegen* – *die Manipulation des menschlichen Gewissens* – *der Ursprung der menschlichen Aggressivität* – ...

Bedanken Sie sich abschließend für das Gespräch.

Überlegen Sie sich zunächst, wie Sie Ihre Fragen formulieren wollen; überlegen Sie sich auch weitere eigene Fragen.

### Textvariation

Eine Technik, die bei Anfängern gern angewendet wird, ist die Textvariation; dabei werden Teile des Präsentationstextes verändert. Eine Dialogvariation kann z.B. gut anhand eines Dialoggeländers durchgeführt werden, in dem einige Stimuli für die Variationen vorgegeben sind, z.B. Abb. 5.21 (vgl. Dialog *Ist der Platz hier frei?* Abb. 5.10, Schritt 10, 11). Nach einigen derart gesteuerten Dialogen (die gut in Partnerarbeit durchgeführt werden können) können die Lernenden einen ähnlichen Dialog mit eigenen Ideen freier gestalten.

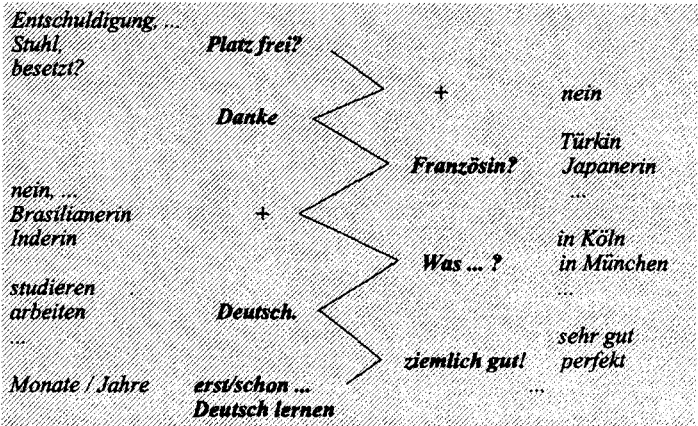


Abb. 5.21: Gesteuerte Dialogvariation

Weitere Möglichkeiten der Textvariation:

- Die Lernenden geben dem Dialog ab einem bestimmten Punkt eine neue inhaltliche Wende; sie bereiten den neuen Teil in PA vor und präsentieren ihn dann der Klasse.
- Sie bereiten eine Fortsetzung zu einem offenen Dialog vor.
- Ein Text wird dadurch variiert, dass sein Inhalt aus der Perspektive verschiedener beteiligter Personen wiedergegeben wird – z.B. ein Unfall: aus der Perspektive der direkt Beteiligten, eines Polizisten, eines unbeteiligten Passanten usw. (→ 6.2.3.2: Konflikt *Lautes Singen beim Baden*).

### Paralleltext – Alternativtext

- Bei der Produktion eines Paralleltextes kann der Textinhalt in die Perspektive des Lerners überführt werden und dieser sich über seine eigene Erfahrungswelt äußern – z.B.: Präsentationstext *Beschreibung einer Wohnung*, Paralleltext *Beschreibung der eigenen Wohnung bzw. einer Traumwohnung* (→ Text Abb. 5.13, Schritt 6). Ein Paralleltext kann sich sprachlich relativ eng an der Vorlage (dem Präsentationstext) orientieren, sodass die neu eingeführten sprachlichen Mittel weiter verwendet und geübt werden; er kann sich aber auch relativ locker an einen Präsentationstext anlehnen (→ 6.3.5.2).

### Textsortenwechsel

Beim Textsortenwechsel wird ein Text in eine andere Textsorte überführt, z.B. ein dialogischer Text in einen beschreibenden/erzählenden Text umgeschrieben bzw. ein erzählender/berichtender Text „dialogisiert“ (→ 6.2.3.1, 6.3.5.5; Beispiele bei Häussermann/Piepho 1996: 331f.).

### 5.2.3 Zusammenfassung: Einige Prinzipien der Textarbeit

Lerntexte bei Anfängern sind in eine relativ strenge Progression eingebunden (→ 1.3), und die zu lernenden sprachlichen Mittel stellen ein allgemein verbindliches Minimum für alle Bereiche der Sprache dar. Aus diesem Grund müssen die Lerntexte bei Anfängern im Detail erarbeitet werden. Bei Fortgeschrittenen entfällt diese strenge Unterscheidung zwischen Lern- und Verstehenstexten, und die Texte sind nicht so streng in eine Progression eingebunden. Das ermöglicht einen variableren Umgang mit den einzelnen Texten.

1. Im DaF-Unterricht werden Texte erarbeitet, damit die Lernenden – nach einer angemessenen Phase des Übens – in der Lage sind, neue Texte und komplexere Texte als zuvor zu verstehen und zu produzieren. Unter didaktischen Aspekten sind Texte zuerst und vor allem kommunikative Einheiten; als solche beinhalten sie eine bestimmte Mitteilung und drücken bestimmte Absichten aus bzw. haben bestimmte kommunikative Ziele. Die Funktion der lexikalischen, syntaktischen, morphologischen, orthographischen usw. Textphänomene besteht darin, die Textaussage zu realisieren.

2. Entsprechend sollten Texte im Unterricht behandelt werden: Dem Lernenden sollte ein neuer Text stets als kommunikative Einheit begegnen. Die Erstbegegnung mit dem Text, d.h. das erste Hören bzw. stille Lesen des Textes, sollte kommunikativer Natur sein und auf das (partielle) Verständnis von Inhalt und Funktion des Textes abzielen. D.h. beim ersten Hören oder Lesen sollte die Aufmerksamkeit des Lernalters nicht auf die sprachlichen Mittel (lexikalische, syntaktische usw. Phänomene) gerichtet sein.

3. Das Textverstehen sollte sich vom inhaltlich-funktionalen Verstehen hin zum lexikalisch-grammatischen Detailverstehen bewegen, nicht umgekehrt (→ 4.1.2). Ein Text sollte erst dann detailliert erarbeitet werden, wenn der Gesamttext als kommunikative Einheit (seine Aussagen und Funktion) verstanden ist. D.h. es sollte nur das formal erarbeitet werden, was zuvor inhaltlich erarbeitet wurde. (Es werden allerdings öfters Texte inhaltlich erarbeitet, ohne dass sie anschließend sprachbezogen erarbeitet werden, z.B. Verstehenstexte, Texte als Äußerungsanlass.) Texte werden nicht erarbeitet, um das abstrakte Sprachwissen der Schüler zu vermehren. Die formale Spracharbeit am Text dient stets einem inhaltlich-funktionalen Zweck.

4. Ausgeschlossen sollten Formen der Textarbeit sein, bei denen ein Text bei der Erstbegegnung Satz für Satz gehört bzw. gelesen und besprochen wird. Eine solche methodische Vorgehensweise verhindert das Erfassen des Textinhalts (→ 4.1).

5. Das bislang Gesagte setzt voraus, dass die Lernenden bei der Erstbegegnung mit einem Text in der Lage sind, die wichtigsten Textinformationen zu verstehen (Globalverständnis). Zu diesem Zweck müssen gegebenenfalls Verstehensstrategien eingesetzt werden (→ 4.2, 4.3), oder der Text wird vorentlastet (z.B. durch die Einführung von Schlüsselwörtern).

6. Die Schülerinnen und Schüler sollten von der ersten Unterrichtsstunde an daran gewöhnt werden, Texte zu hören bzw. zu lesen, die sie nicht im Detail verstehen. Sie sollten daran gewöhnt sein, bei der Erstbegegnung mit einem Text keine Fragen nach unbekanntem Wörtern oder Strukturen zu stellen. Sie sollen vielmehr auf die Gesamtaussage des Textes achten, Verstehensstrategien anwenden oder bestimmte Verstehensaufgaben lösen (→ 4.2, 4.3).

7. Die Erstbegegnung mit einem neuen Text sollte in dem der Textsorte gemäßen Medium erfolgen: dem phonischen bei Dialogen, Rundfunkdurchsagen usw., dem graphischen bei Briefen, Lebensläufen usw. Wird ein Text in zwei Medien präsentiert (wie bei dialogischen Lernertexten im Anfangsunterricht), so sollte das der Textsorte angemessene Medium vorangehen (z.B. Dialogtexte bei Anfängern: zuerst hören, erst später lesen).

8. Wird ein Text in zwei Medien in der Reihenfolge „akustisches – graphisches Medium“ präsentiert, sollte das inhaltlich-funktionale (globale und selektive) Verstehen im akustischen Medium erfolgen. Falls (wie oft bei Lernertexten) ein lexikalisch-grammatisches Detailverständnis angestrebt wird, so sollte dies im graphischen Medium erarbeitet werden.

9. Die Erstbegegnung mit einem Text sollte in der Regel in einem und nicht kombiniert in zwei Medien erfolgen; beim ersten Hören eines Dialogtextes z.B. sollten die Lernenden den Text im Lehrbuch nicht mitlesen. Nach dem isolierten Hören bzw. Lesen, das auf das Textverstehen abzielt, kann der Text kombiniert in beiden Medien präsentiert werden, sofern der Lehrer das für sinnvoll und nützlich hält (→ Mitleseverfahren 5.2.2.2.1). Das kann z.B. bei etwas schwereren Hörertexten sinnvoll sein, wo nach den rein akustischen Verstehensdurchgängen das parallele Mitlesen die Selbstkontrolle des Hörverstehens erleichtert.

10. Die bisherigen Leitsätze gelten nur bedingt für typische traditionelle Lehrbuchtexte, deren Hauptfunktion darin besteht, möglichst viele Beispiele für neue Grammatikstrukturen zu transportieren. Solche „Texte“ sollten im Unterricht nicht als kommunikative sprachliche Einheiten behandelt werden, sondern als Beispielsammlungen für Grammatik oder Wortschatz. Hierbei geht es dann auch erst nachgeordnet ums Verstehen. Man sollte den Schülern die Funktion dieser Texte bewusst machen, und sie müssen erkennen, dass authentische Texte in der Fremdsprache eine andere sprachliche Form haben. Im Unterricht können die Lernenden mit Hilfe des Lehrers eine authentischere Version erstellen (→ 9.1.2, Abb. 9.2).

### 5.3 Grammatikarbeit

Sprachbeherrschung ist dadurch charakterisiert, dass die sprachlichen Formen, somit auch die Grammatik, weitgehend unbewusst-automatisch geplant werden, während die Aufmerksamkeit auf den Inhalt und die Kommunikationssituation gerichtet ist (→ 1.1.4). Die Bedeutung der Grammatik liegt darin, dass sie den sprachlichen Mitteilungen eine äußere Form gibt. Explizites Grammatikwissen ist Mittlerwissen, ist also ein didaktisches Hilfsmittel; als solches hat grammatikalisches Wissen für das Sprachenlernen einen ambivalenten Status: einerseits ist es ein Hilfsmittel beim Sprachenlernen, denn es soll den Lernweg hin zur Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache erleichtern und abkürzen (→ 3.2.1); andererseits ist Grammatikwissen ein Umweg, ein zusätzlicher Lernstoff, der nach Erfüllung seiner Funktion wieder vergessen werden kann, ja während des Kommunizierens vergessen werden sollte. Aus diesem Grund sind Grammatikkenntnisse auch kein Lernziel des DaF-Unterrichts; entscheidend ist das Können, nicht das explizite Wissen. Diesen ambivalenten Status gilt es stets zu bedenken, wenn über die Rolle der Grammatik und über Grammatikarbeit im Unterricht gesprochen wird.

Nach Zimmermanns (1984) Umfrageergebnissen nehmen im Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen Erklären und Üben von Grammatik 40 – 60% der Gesamtunterrichtszeit ein; 80% der Lehrer halten das für angemessen. Der Autor bemerkt dazu: „Die seit der Reformzeit Ende des 19. Jahrhunderts immer wieder beschworene ‚dienende‘ Grammatik hat offensichtlich im konkreten Unterricht eine beherrschende Position.“ (ebd.: 40)

#### 5.3.1 Grundlagen der Grammatikarbeit

Anhand eines Unterrichtsentwurfs zur Einführung eines Grammatikphänomens möchte ich einleitend einige Anforderungen an Grammatikarbeit im DaF-Unterricht skizzieren. (Nach: Goethe-Institut München, Projekt „Grammatik im Unterricht“, Video Nr. 34: D. Macaire „Passiv Perfekt“; Alter der Schüler: 15 – 16, 5. Lernjahr; Schule: Gymnasium in Paris, Frankreich.)

*Schritt 1 (PL):* Nach einer kurzen Einführung hören die Schüler das Lied „0-Rhesus-Negativ“ von Udo Lindenberg (Abb. 5.22).

*Es war Mitternacht, ich ging spazieren,  
da bemerkte ich,  
ein Finstermann mit 'm großen Hut  
verfolgte mich,  
und dann sprach er mich an,  
schmatzend und mit knirschenden Zähnen:  
„Ach, würden Sie wohl so freundlich sein  
und Ihre Blutgruppe mal erwähnen?“*

*Ich dachte mir, das ist 'n Vampir,  
da muss man vorsichtig sein,  
ich sagte: „Moment,  
ich guck' mal eben in meinen Ausweis rein.“  
0-Rhesus-Negativ. Da verzog er sein Gesicht  
und meinte: „So 'n Mist,  
ausgerechnet diese Sorte vertrag' ich nicht!“*

*Um ihn zu trösten, lud ich ihn ein  
auf ein Glas Bier,  
doch er meinte, das wär' für ihn kein Plaisier:  
„Es muss schon dieser rote Spezialsaft sein.  
Es gibt nur ein Getränk, das find' ich gut,  
und das ist Blut!“*

*Wir unterhielten uns noch ganz prima  
über Klima, Gott und die Welt,  
und er erzählte mir von seinem Vampirleben  
und dass es ihm gut gefällt,  
er sagt': „Ich brauch' nicht zu malochen,  
jeden Tag ins Büro zu laufen,  
am Tag schlaf' ich in meinem Sarg,  
und nachts geh' ich mich besaufen!“*

Ja, wenn das so ist, möchte ich auch Vampir sein, da sagt' er: „Reichen Sie doch mal 'n Antrag beim transilvanischen Prüfamt ein, dazu brauchen Sie aber vom Zahnarzt 'n Tauglichkeitsschein, denn wenn die Beißer zu kurz sind, kommen Sie nie rein in unseren Verein!“

Abb. 5.22: 0-Rhesus-Negativ (Udo Lindenberg; Text: *Mein Gespräch, meine Lieder*: 39)

Nachdem die Schülerinnen und Schüler wiedergegeben haben, was sie verstanden haben, wird der Text verteilt und das Lied ein zweites Mal gehört. Der Textinhalt wird anschließend anhand von Lehrerfragen relativ detailliert erarbeitet.

Schritt 2 (PL): Ein Journalist will einen Artikel über diese Nacht schreiben. Wie kann die Überschrift lauten? Aufgrund von Schülervorschlägen entsteht etwa folgendes Tafelbild (1), das anschließend durch allgemeine Überschriften über Vorkommnisse in einer Nacht erweitert wird (2).

1	Mann	verfolgt	2	Mann	verfolgt
	Vampir	gesehen		Vampir	gesehen
	Blutgruppe	erfragt		Flugzeug	entführt
	...			Bank	überfallen
				Terroristen	verhaftet
				...	

Schritt 3 (PL): Der Tafelanschrieb wird nun erweitert: Wie lauten Sätze aus dem entsprechenden Zeitungsartikel? Die Lehrerin gibt ein Beispiel vor, und die Lernenden komplettieren den Tafelanschrieb analog dazu.

... ein Mann	ist	verfolgt	worden
... ein Vampir	ist	gesehen	worden
... ein Flugzeug	ist	entführt	worden
... eine Bank	ist	überfallen	worden
... Terroristen	sind	verhaftet	worden
...			

Schritt 4 (PL): Auf die Frage *Wissen wir, wer das gemacht hat?* werden einige Beispiele an der Tafel erweitert:

... ein Mann	ist	von einem Vampir	verfolgt	worden
... ein Vampir	ist	gesehen	gesehen	worden
... ein Flugzeug	ist	von Terroristen	entführt	worden
...				

Schritt 5 (EA): Die Lernenden bearbeiten nun eine Übung (auf Arbeitspapier):

#### Bilde Passivsätze (Passiv Perfekt)

- In der letzten Nacht / viel Blut und Bier / trinken
- In der letzten Nacht / ein Mädchen / grausam ermorden
- In der letzten Nacht / schlechte Nachrichten / Journalist / in der Zeitung verbreiten
- In der letzten Nacht / alle Fluggäste / Polizei / kontrollieren
- In der letzten Nacht / Dieb / Polizei / mitten auf der Straße / festnehmen

Schritt 6 (PL): Nachdem die Übung in der Klasse besprochen worden ist, werden die Regularitäten der neuen Struktur „Passiv Perfekt“ anhand des Tafelanschriebs in einem gelenkten Gespräch in der Muttersprache besprochen.

Dieser Unterrichtsentwurf entspricht in vielen Punkten den Anforderungen, die die heutige DaF-Didaktik an Grammatikarbeit stellt. Ich gehe auf einige Punkte etwas ausführlicher ein.

1. Grammatik wird hier induktiv eingeführt, nicht deduktiv. Der *induktive* Weg geht von Beispielen aus (die einem Text oder, wie oben, einer Situation entnommen sein können; Schritt 2) und leitet von den Beispielen eine Regel ab (Schritt 6); induktive Grammatikarbeit bewegt sich zur Regel hin, es ist der Weg vom Konkreten (Text, Situation, Beispiele) hin zum Abstrakten (grammatische Regularität). Der traditionelle *deduktive* Weg geht hingegen von einer abstrakten grammatischen Regularität aus und bewegt sich über von der Regel abgeleitete Beispiele hin zum Üben. Nach Zimmermann (1977) kennzeichnet die Unterscheidung „induktiv – deduktiv“ nicht nur unterschiedliche Lehrverfahren, sondern sie ist auch mit unterschiedlichen Arten der Erkenntnisgewinnung verbunden, z.B. wenn der induktive Weg methodisch als gelenktes Entdeckungslernen durchgeführt wird (→ 5.3.3).

Die Unterscheidung zwischen deduktiver und induktiver Grammatikeinführung (Desselmann 1969; Zimmermann, 1977, 1984) sollte inzwischen eher von historischem Interesse sein, denn im heutigen DaF-Unterricht wird eindeutig der induktive Weg bevorzugt (s.u.).

2. In der obigen Unterrichtsstunde wird Grammatik nicht abstrakt eingeführt, sondern „eingebettet“: Das Lied bildet einen inhaltlichen Rahmen (*Was passiert in der Nacht?*), und der Bezug auf eine Textsorte (*Überschrift für eine Zeitungsmeldung* bzw. *Teile einer Zeitungsmeldung*) stellt die kommunikativ-funktionale Einbettung des neuen grammatischen Phänomens dar. *Grammatik im Vollzug*, d.h. die angemessene Verwendung der Grammatik in situativen und textuellen Zusammenhängen, ist ein zentrales Postulat der heutigen Fremdsprachendidaktik. Werden grammatische Phänomene derart innerhalb eines textuellen oder situativen Zusammenhangs eingeführt, so bleiben sie nicht abstrakt und isoliert, sondern ihre Verwendung und Funktion im kommunikativen Zusammenhang wird erkennbar, und sie können an sinnvolles kommunikatives Handeln angebunden werden. Voraussetzung ist eine induktive Grammatikeinführung, die von einem Text oder einer Situation ausgeht.

Bei einem induktiven Ansatz wird die Grammatik nach der pragmatischen und inhaltlichen Textebene erarbeitet (→ 4.1.2; Quetz u.a. 1981: 76), etwa:

- Hinführung zum Text
- Textverstehen und Semantisierung
- Texterarbeitung, eventuell Texteinübung, Textreproduktion und -variation
- (textgebundene) Analogieübungen mit den neuen Redemitteln und der neuen Grammatik
- (induktives) Erarbeiten der neuen Grammatik

Dabei steht der Text als kommunikative Einheit im Zentrum: mit einem Inhalt und mit neuen sprachlichen Mitteln (Redemittel, Wortschatz, Grammatik), die in situativer und sprachlich-kontextueller Einbettung erarbeitet werden. Beim deduktiven Weg besteht dagegen die Gefahr, dass das neue Grammatikphänomen abstrakt ohne Situations- oder Textbezug eingeführt wird.

Keine Lehrbuchlektion beginnt heute noch mit der Präsentation der neuen Grammatik. Das war früher durchaus anders, wie ein Blick in manch älteres Lehrbuch zeigt. Ein grammatischer Lektionsbeginn provoziert natürlich direkt den abstrakten grammatischen Einstieg in eine neue Lektion. In neueren Lehrbüchern verbietet sich ein solcher Lektionsbeginn quasi von selbst, denn die Texte müssen zunächst verstanden, erarbeitet und eingeübt werden, bevor die Einführung der Grammatik erfolgt (→ 5.2). Bei einem anderen Vorgehen besteht die Gefahr, dass der Unterricht künstlich grammatikalisiert wird und die kommunikative Ausrichtung auf der Strecke bleibt. Texte würden bei einer solchen Vorgehensweise ihres Inhalts und ihrer Funktion „beraubt“ und zur Beispielsammlung für Grammatik degradiert.

3. Die Schülerinnen und Schüler sind in der obigen Stunde aktiv an der Erarbeitung des neuen grammatischen Phänomens beteiligt. Sie bilden eigene Beispiele (Schritt 2), komplettieren selbst die Strukturen (Schritt 3, 4) und üben das Phänomen (Schritte 3 – 5), bevor es als solches zusammenfassend thematisiert wird (Schritt 6). Es wird also eine breite Induktionsbasis für die abschließende Thematisierung der grammatischen Regularität geschaffen. In der fachdidaktischen Literatur wird es heute als motivations- und lernfördernd betrachtet, wenn die Lerner an der Hinführung zur neuen Grammatik und an ihrer Erarbeitung aktiv beteiligt sind (→ 5.3.3). Beim deduktiven Weg nehmen die Lernenden dagegen eine rezeptive Haltung ein, während der Lehrer das grammatische Phänomen erklärt. Da das Phänomen noch nicht bekannt ist, wird die Phase der Bewusstmachung wesentlich ausführlicher sein als beim induktiven Weg, und oft wird sie auch mit größeren Verständnisschwierigkeiten verbunden sein.

Der aktive Umgang mit dem neuen Lernstoff während der Einführungsphase hat einerseits lernpsychologische Vorteile, da die Lernenden in reiner Analogie selbst das neue Phänomen üben und dabei die Regularität in einem aktiven Prozess erkennen können. Es ist aber auch motivationspsychologisch günstig, wenn die Schüler eine neue Struktur verwenden, bevor sie erklärt ist. Grammatik wird dadurch subjektiv wie objektiv leichter, und die Lernenden können ein gewisses Selbstbewusstsein in Bezug auf die neue Sprache entwickeln.

4. Das neue grammatische Phänomen wird erst zu dem Zeitpunkt erklärt, da es für das weitere Unterrichtsgeschehen erforderlich und nützlich ist. „Eine systematische Grammatikarbeit sollte also im Allgemeinen erst dann erfolgen, wenn das entsprechende Grammatikphänomen bereits in einem Text oder einer Übung in probierender Weise im sprachlichen Zusammenhang angewendet wurde und so ein *Vorverständnis* hergestellt wurde, das eine Hypothese über das Funktionieren des entsprechenden Phänomens erlaubt.“ („Themen 1“, Lehrerhandbuch: 29) Durch ein solches Vorgehen wird eine Induktionsbasis geschaffen, die die Hypothesenbildung der Lernenden unterstützt (→ 2.2).

Grammatikarbeit sollte so ins Unterrichtsgeschehen eingebettet sein, dass ihre Mittlerfunktion schon durch den Ort ihres Vorkommens erkennbar wird. Traditionelle Stundenanfänge der Art *Also bitte aufpassen, heute behandeln wir das Passiv! Ich schreibe das einmal an die Tafel.* sind nicht angemessen; abgesehen von anderen Schwächen (z.B. Gefahr einer kontextlosen abstrakten Darstellung sprachlicher Formen) verleiht ein solcher Einstieg der Grammatik eine Dominanz, die ihr von der Sache her nicht zusteht.

Bei einem deduktiven Weg, der mit abstrakten und komplizierten Erklärungen beginnt, entsteht bei den Lernern – anders als beim induktiven Vorgehen – leicht der Eindruck, dass Grammatik etwas sehr Schweres ist, was für abstrakte Grammatik ja auch stimmt.

5. Indem die Lehrerin gezielt an das grammatische Vorwissen der Schüler anknüpft (Partizip Perfekt), erfüllt sie eine wichtige didaktische Forderung an Grammatikeinführungen. Oft bietet es sich an, das relevante Vorwissen zunächst in Form einer Wiederholung aufzufrischen, z.B.

neuer Stoff	gezieltes Anknüpfen an
– Passiv Perfekt	Partizip II ( <i>Mann verfolgt</i> – s.o.)
– Perfekt	Flexion von <i>haben/sein</i> oder Satzklammer (Modalverben, trennbare Verben)
– Adjektivflexion	Flexion bestimmter Artikel (→ 3.2.2.2)
– Reflexivpronomen	Personalpronomen im Akkusativ und Dativ
– ...	

Ein gezieltes Anknüpfen an das Vorwissen trägt wesentlich zur Verständlichkeit des neuen grammatischen Phänomens bei.

6. Die komplexe neue Struktur wird in einzelne Teilstrukturen zerlegt und diese nach und nach eingeführt (Schritte 2 – 3 – 4). Dadurch wird die Grammatik besser durchschaubar und das Verständnis der formalen Zusammenhänge erleichtert.

Mit den Punkten 1 bis 6 sind wichtige Grundsätze der unterrichtlichen Grammatikarbeit genannt. Damit sind zugleich die Punkte angesprochen, die man vermeiden sollte:

- eine neue Lektion (eine Unterrichtsstunde) mit abstrakter Grammatik beginnen;
- (abstrakte) grammatikalische Regelerklärungen in der Einführungsphase ohne situative oder kontextuelle Einbettung;
- viel Grammatikstoff (möglichst noch mit den Ausnahmen) auf einmal einführen (z.B. die gesamte elementare Adjektivflexion, das gesamte Perfekt, die gesamte Komparation usw.);
- viel Terminologie in der Einführungsphase verwenden;
- ein strenges, entmutigendes Korrekturverhalten in der Einführungsphase.

Für die obige Grammatikeinführung sind drei Aspekte charakteristisch: die Einbettung des grammatischen Phänomens, die Phase der Erarbeitung und die Phase der (zusammenfassenden) Darstellung und Systematisierung. Darauf gehe ich im Folgenden genauer ein.

### 5.3.2 Einbettung

Auch wenn Lehrbuchlektionen heute mit Texten und Situationen beginnen und somit neue grammatische Phänomene nicht abstrakt eingeführt werden, sondern die Einbettung in Lehrbüchern vorgegeben ist und sich der Lehrer daran orientieren kann, kommt man als Lehrender doch immer wieder in die Situation, eine Einbettung für neue grammatische Phänomene zu suchen (für die Einführung, für das Üben). Im Folgenden zeige ich einige praktikable Möglichkeiten und Ideen auf.

#### Konjunktiv 2

(Nach Goethe-Institut, Projekt „Grammatik im Unterricht“, Video Nr. 24: H. Papadopoulou „Einführung Konjunktiv II, Irreale Bedingungssätze“; Alter der Schüler: 13 – 14, Ende des 2. Lernjahrs; Goethe-Institut Athen, Griechenland)

**Schritt 1 (EA/PL):** Jeder Schüler schreibt auf einen Zettel in großen Buchstaben eine Person, die er gerne sein möchte. Mögliches Ergebnis (je nach Alter):

Boris  
Becker

Einstein

Dracula

Stalino

Tarzan

Die Zettel werden an die Tafel gehängt, dazu die Vorgabe *Wer wäre gern ...?* geschrieben. Die Lehrerin erklärt, dass *Wer wäre gern ...?* dasselbe bedeutet wie *Wer möchte gern ... sein?*

**Schritt 2 Ratespiel (PL):** In der Klasse wird ein Ratespiel durchgeführt, bei dem die Schüler sich gegenseitig fragen (s. rechts). Der jeweilige Schüler – hier Jannis – kann auch die Struktur verwenden, also *Richtig, ich wäre gern ...* oder *Falsch, ich wäre nicht gern ...*

S1:	<i>Wer wäre gern Einstein?</i>
S2:	<i>Jannis wäre gern Einstein.</i>
S1:	<i>Jannis?</i>
S3 (=Jannis):	<i>Richtig.</i>
S4:	<i>Wer wäre gern Tarzan?</i>
S5:	...

**Schritt 3 (PL):** Nun wird die eingeführte Struktur erweitert (irreale Bedingung).

S1: <i>Wenn Anna Einstein wäre, was könnte sie?</i>	S5: <i>Wenn Kostas Tarzan wäre, was hätte er?</i>
S2: <i>Sie könnte gut rechnen.</i>	S6: <i>Er hätte viele Tiere.</i>
S3: <i>Sie könnte gut Mathematik.</i>	S7: <i>Er hätte einen Elefanten.</i>
S4: <i>Sie könnte gut ...</i>	S8: <i>Er hätte eine Hütte.</i>

- Zuvor wird gesammelt und als Hilfe an der Tafel festgehalten, was die jeweilige berühmte Person (Einstein, Tarzan usw.) kann (konnte) bzw. hat (hatte).
- Die Fragestruktur *Wenn ... (Anna Einstein) wäre, was könnte/hätte sie/er?* wird an der Tafel vorgegeben.

Eine geradezu „individualpsychologische Einbettung“ bietet ein Unterrichtsmitschnitt aus Schweden (vgl. Goethe-Institut, Projekt „Grammatik im Unterricht“, Video Nr. 26: U. Tornberg „Konjunktiv II“, Wiederholung): Die grammatische Struktur wird funktionell auf zwei Menschentypen bezogen: der Konjunktivmensch als Träumer und Idealist und der Indikativmensch als Jetzt-Mensch und Realist. Aus diesem Einstieg ergeben sich viele interessante Stundenverläufe für (nicht zu junge) Fortgeschrittene, z.B.:

- Die Lernenden charakterisieren sich selbst als Konjunktiv- bzw. Indikativmenschen (KM, IM) und stellen die Konsequenzen für ihr Leben dar.
- Die KM und IM aus der Klasse sprechen über Reisetraumziele, z.B.: KM: *Wenn ich könnte, würde ich nach ... fahren.* – IM: *Du kannst aber nicht, also ...*
- Die KM und die IM aus der Klasse schreiben Texte zu einem Thema (*Der heutige Tag, Die kommende Woche, Die nächsten Ferien ...*)

#### Komparation

Die bisherigen Einbettungen/Einführungen beruhen darauf, dass die Lernenden das grammatische Phänomen in Analogie zu einer Vorgabe selbst bilden. Je nach Alter und intellektuellem Niveau der Schüler kann die Vorgabe dabei mündlich oder schriftlich gegeben werden. Im folgenden Beispiel wird die neue Struktur schriftlich vorgegeben; da sie normalerweise verstanden

wird (die Schüler kennen Vergleiche aus der Lehrersprache), braucht sie zunächst nicht gesondert eingeführt zu werden (verändert nach: Lernspielekartei, Spiel C 3).

**Schritt 1:** Der Lehrer hat mehrere Sätze von Kärtchen mit Lücken wie folgt vorbereitet:

... ist größer als ...	... spielt besser Fußball als ...	... hat dunklere Augen als ...
... läuft schneller als ...	... hat längere Haare als ...	... tanzt besser als ...

**Schritt 2 (PA):** Je zwei Schüler bekommen einen Satz der Kärtchen. Sie suchen sich einen Mitschüler aus und beschreiben ihn indirekt im Vergleich zu den anderen Schülern – also (vgl. rechts; *sie – die Person*):

*Sie hat längere Haare als Julia.  
Sie ist kleiner als Maro.  
Sie ist größer als Jim.  
Sie läuft schneller als ...*

**Schritt 3 (PL):** Die Lernenden beschreiben die gewählte Person, und ihre Mitschüler raten, um wen es sich wohl handelt. Wenn jemand vorgeschlagen wird, kann der Lehrende durch die Frage *Warum?* den Gebrauch der Struktur stimulieren – z.B. (vgl. rechts):

...  
S4: *Es ist Carmen.*  
S1: *Richtig Warum?*  
S: *– Sie ist nicht kleiner als ...  
– Carmen hat längere Haare als ...  
– Sie tanzt viel besser als ...*

Die Einbettung eines grammatischen Phänomens kann auch direkt auf die Realität des Klassenzimmers Bezug nehmen wie in den beiden folgenden Beispielen.

### **Infinitiv mit „zu“: Klassenrevolte**

**Schritt 1 (PL):** Die Lehrerin / der Lehrer führt in die Situation ein und gibt dabei die Struktur „Infinitiv mit zu“ anhand von Beispielen vor. Dabei entsteht das folgende Tafelbild (oder vorbereitete OHP-Folie):

<i>Ich habe keine Lust, Ich habe jetzt keine Zeit, Es macht mir keinen Spaß, Ich finde es langweilig, Wozu ist es gut, ...</i>	<i>zu schreiben! vorzulesen! ins Heft zu schreiben! meine Hausaufgaben vorzulesen!</i>
--	--

**Schritt 2 (PL):** In der Klasse werden „Lehreranweisungen“ gesammelt und schriftlich festgehalten (Tafel, OHP-Folie).

**Schritt 3 (PL):** Eine Schülerin / ein Schüler übernimmt die Lehrerrolle und gibt auf möglichst autoritäre Art Anweisungen; als Hilfe dient der Tafelanschrieb (Schritt 2). Die Mitschüler reagieren mit den vorgegebenen sprachlichen Mitteln und verwenden dabei den Infinitiv mit *zu*.

<i>L: Schreib jetzt! S1: Ich habe keine Lust zu schreiben. L: Mach das Buch auf! S2: Ich finde es langweilig, das Buch aufzumachen. L: Seid endlich ruhig! S3: Wozu ist es gut, ruhig zu sein? L: ...</i>
---

### **Modalverben**

**Schritt 1 (PL):** Der Lehrende setzt seine Brille ab, nimmt ein Buch in die Hand und versucht zu lesen; dabei sagt er: *Ich will lesen, aber ich kann nicht.*

**Schritt 2 (PL):** Analog zu dem Beispiel aus Schritt 1 reagieren die Lernenden auf Handlungen des Lehrers.

L: Nimmt S1 das Buch weg.	L: Nimmt S1 das Buch weg und sagt: <i>Lesen Sie bitte.</i>
S1: <i>Ich will lesen, aber ich kann nicht.</i>	S2: <i>Er will lesen, aber er kann nicht.</i>
L: Nimmt S2 den Kugelschreiber weg.	...
S2: <i>Ich will schreiben, aber ich kann nicht.</i>	L: Nimmt S3 den Kuli weg und sagt: <i>Schreiben Sie bitte.</i>
L: Nimmt S3 die Tasche weg.	S4: <i>Sie soll schreiben, aber sie kann nicht.</i>
S3: <i>Ich will Hausaufgaben machen, aber ich kann nicht.</i>	...
...	

Das Klassenzimmer und die Lernsituation bieten viele Möglichkeiten, neuen Lernstoff real einzubetten. Oft kann man dafür auch Spiele abändern. Wichtig ist, dass es sich um Strukturen handelt, die durch Analogiebildung leicht reproduziert werden können, d.h. regelmäßige Fälle, keine unregelmäßigen; zugleich muss ein Bezug auf bekannte Strukturen vorhanden sein (z.B. auf trennbare Verben beim Infinitiv mit *zu* oben). Man sollte sich auch überlegen, ob man die Einbettung des Lehrbuchs für diese Phase in der Klasse verwenden bzw. variieren kann.

Wird eine neue grammatische Struktur während ihrer Einführung derart eingebettet, so erfüllt dies die wichtigsten Forderungen, die heute an Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht gestellt werden (z.B. Funk/König 1991: 52ff.):

- „Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren“ (Funk/König 1991: 53 – i. O. hervorgeh.).
- Grammatik ist kein isolierter Lerngegenstand, sondern die grammatischen Phänomene werden in einer typischen Verwendungssituation eingeführt, sodass ihre Funktion und ihre pragmatische Angemessenheit erkennbar werden (in Bezug auf Textsorte, Partnerbezug usw.). Grammatik dient dabei als Werkzeug für sprachliches Handeln (Grammatik im Vollzug).
- Die Lernenden produzieren nicht isolierte Sätze oder Wörter, sondern sinnvolle Äußerungen und Texte.
- Die neue Grammatik wird induktiv eingeführt, d.h. der Unterricht bewegt sich auf die Formulierung der Regel hin. Aus den sprachlichen Aktivitäten ergeben sich genügend reale Beispiele als Induktionsbasis für eine aktive Erarbeitung durch die Schüler und die abschließende Regelformulierung. Grammatische Terminologie ist zunächst nicht erforderlich, und auch das Korrekturverhalten sollte dem inhaltlichen Aspekt der Phase angemessen sein.

### 5.3.3 Erarbeitung

„Eine Vermittlung von Grammatik, die die Lerner aktiviert, ist sicher von Vorteil. Konkret: ein *induktives Verfahren*, bei dem die Schüler die Regel selber entdecken, ist einem deduktiven, bei dem der Lehrer die Regel vorgibt, vorzuziehen, u.a. weil – selbst Gefundenes besser behalten wird – selbst entdeckendes Lernen auch zum Abbau von Angst vor der ‘unverständlichen’ Grammatik beitragen kann.“ (Dahl/Weis 1988: 15)

„Grammatik, die die Lerner aktiviert“, „die Regel selber entdecken“, „selbst entdeckendes Lernen“: diese Konzeption wird heute im Zusammenhang mit Grammatikarbeit immer wieder genannt (z.B. Dahl/Weis 1988; Funk/Koenig 1991). Als Begründung werden u.a. erhöhte Motivation und besseres Lernen durch Eigenaktivität („Generation-Effekt“ – Zimmer 1988) genannt. Im Aufbau der Grammatikteile von Lehrwerken schlägt sich aktive Grammatikarbeit an den Stellen nieder, wo die Lernenden – meist auf der Basis von Situationen oder Texten – eigenständig grammatische Schemata, Tabellen und Paradigmen ausfüllen oder Regeln komplettieren sollen (z.B. Abb. 5.24, die Didaktisierung zu Abb. 5.26, Abb. 5.29).

Zimmermann (1984) hat bei seinen „Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts“ von 70% der befragten 681 Fremdsprachenlehrer die Antwort bekommen, dass sie ihre Schüler die Regel selbst finden lassen (eventuell mit ihrer Hilfe). Eine Analyse von Unterrichtsstunden hat allerdings ergeben, dass dabei kein Entdeckungslernen, sondern „konstatierendes Erarbeitungslernen“ stattfindet (65ff.); der Unterrichtende lenkt im Klassengespräch durch gezielte Fragen die Lerner auf Aspekte der Grammatik, die sie dann nur noch festzustellen (konstatieren) brauchen. Es handelt sich um Fragen des Typs (Beispiel „Perfekt“): *Wo stehen die beiden Verben? Welches Verb kann an zweiter Stelle stehen? Hat die zweite Verbform eine Endung wie das Adjektiv?* usw. Um eigenständige Erarbeitung durch die Schüler oder gar „selbst entdeckendes Lernen“ handelt es sich hierbei sicherlich nicht.