

Den Wert eines solchen fragengesteuerten Erarbeitungsunterrichts haben Grell/Grell (1983) vehement in Frage gestellt. Er sei zeitaufwendig und wenig ökonomisch; die Schüler lernten dabei nicht Neues, sondern würden nur Dinge reproduzieren, auf die sie durch die Lehrerfragen gelenkt würden; die Lehrerfragen seien Scheinfragen (da der Lehrer die Antwort genau wisse); der Unterrichtsverlauf sei starr, da er strikt auf ein bestimmtes Ziel zusteure. Grell/Grell (1983: 53) weisen auch auf eine andere Gefahr des Erarbeitungsunterrichts hin: „in vielen Unterrichtsstunden werden die Schüler vom Lehrer beinahe ununterbrochen nach Informationen ausgefragt, die sie eigentlich noch nicht haben können, weil sie sie ja erst lernen sollen.“ Sie plädieren für mehr informierenden Input durch den Lehrer und anschließende Lernaufgaben dazu.

Auch wenn das Fragen entwickelnde Verfahren keine zentrale Unterrichtsform des Fremdsprachenunterrichts ist, so scheint diese Unterrichtsform doch in verschiedenen Unterrichtsphasen – z.B. bei der Textarbeit („Gespräch/ Diskussion über den Text“) oder auch der Grammatikarbeit – häufiger vorzukommen. Sie sollte jedenfalls sehr reflektiert eingesetzt werden.

Zimmermann (1984: 64) referiert weiterhin Forschungsergebnisse zum selbst entdeckenden bzw. induktiven/ deduktiven Lernen: danach schneiden Schüler mit niedrigen Lernleistungen bei darbietenden deduktiven Verfahren, Schüler mit besseren Lernleistungen bei selbst entdeckenden induktiven Verfahren besser ab; auch Faktoren wie Extrovertiertheit/Introvertiertheit, Neugierverhalten, Angst vor Versagen, Alter spielen eine Rolle. Insgesamt ergibt sich kein einheitliches Bild.

Ausführlich und sehr zurückhaltend äußern sich Ausubel u.a. (1980: 597ff.) zu den Möglichkeiten und zum Wert entdeckenden Lernens im schulischen Unterricht. Sie stellen einerseits fest, „dass die größere Anstrengung, Motivation, Erregung und Lebendigkeit, die mit dem selbständigen entdeckenden Lernen verbunden sind ... zu einem etwas besseren Lernen und Behalten führen“ (608) können; selbst entdeckendes Lernen fördere auch Motivation und Selbstvertrauen (631ff.). Andererseits sei dieses Unterrichtsverfahren zeitaufwendig und unökonomisch, und es sei fraglich, ob die Ergebnisse den Zeitaufwand lohnen. Ausubel u.a. bezweifeln den Wert selbst entdeckenden Lernens vor allem da, wo es um Wissensübermittlung und Wissenseingliederung geht. Das ist aber bei der Grammatikarbeit der Fall.

Die Frage „selbst entdecken oder informieren“ ist kein zentrales Problem des Fremdsprachenunterrichts, da er nicht in erster Linie auf Wissen, sondern auf Können abzielt. Grammatikwissen ist lediglich Mittlerwissen (s.o.); für die angestrebte Kommunikationsfähigkeit ist seine Eingliederung in fremdsprachliches Können entscheidend. Wenn sich das „Erarbeiten“ auf einen reinen Denkprozess beschränkt, dessen Ziel die Einsicht in eine grammatische Regularität ist, so stellt sich in der Tat mit Ausubel u.a. (1980) die Frage, ob der damit verbundene Zeitaufwand zu rechtfertigen ist. Deshalb dürfte das fragengeleitete Erarbeiten von Grammatik im Frontalunterricht wenig ökonomisch sein. Ist die Erarbeitungsphase aber mit intensiven sprachlichen Aktivitäten verbunden, sodass das neue grammatische Phänomen während der Erarbeitung zugleich geübt wird, dann dürfte ein solches Vorgehen durchaus nützlich sein, da mit dem Erkenntnisgewinn ein *Übungseffekt* verbunden und ein erster Schritt in Richtung Können bzw. Automatisierung (Prozeduralisierung, → 2.1) getan ist.

„Entdeckendes Lernen“ wird im Fremdsprachenunterricht in der Regel durch die Lehrenden vororganisiert und gelenkt sein. Es sollte zu einem gut strukturierten, assimilierbaren und transferfähigen Ergebnis führen, und das ist ohne die gut geplante Vororganisation und steuernde Vorgaben durch den Lehrer nicht zu erreichen (Ausubel u.a. 1980). Weiterhin sollte die Erarbeitung von strukturellen Zusammenhängen und Regelmäßigkeiten einfach sein und die Lernenden nicht überfordern (Schüler sind meist keine Linguisten!). Am Ende der Erarbeitungsphase und nach Vorstellung der Ergebnisse (bei Partner- oder Gruppenarbeit) sollte der Lehrer die Regel noch einmal zusammenhängend, klar strukturiert und verständlich an der Tafel oder über OHP zusammenfassen (→ 5.3.4).

Aktive Grammatikarbeit verläuft nach Funk/Koenig (1991) in den drei Schritten „Sammeln → Ordnen → Systematisieren“. Zunächst müssen die Schüler genügend Beispiele für das zu erarbeitende grammatische Phänomen zusammentragen; falls dabei auf einen Text Bezug genommen wird, muss dieser genügend Beispiele enthalten. Danach müssen sie die Beispiele ordnen, z.B. nach Fällen gleicher syntaktischer oder morphologischer Struktur, nach regelmäßigen und unregelmäßigen Fällen o.ä. Schließlich muss das Ganze systematisiert werden, d.h. in eine zusammenhängende pädagogische grammatische Darstellung gebracht werden. Das Sammeln und Ordnen sollte in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden, die abschließende Systematisierung im Plenum. Die methodischen Techniken, die ich im Folgenden vorstelle, möchte ich als „übendes gelenktes Erarbeiten“ charakterisieren; d.h. sie zielen darauf ab, die Schüler

gelenkt zur Erkenntnis von grammatischen Regularitäten zu führen, und das auf eine Art, bei der sie zugleich intensiv mit dem neuen Sprachmaterial umgehen, sodass ihr aktives Verhalten mit einem Gewöhnungs- bzw. Übungseffekt verbunden ist.

**Sammeln und Ordnen: Beispiel Perfekt und Adjektivdeklination**

Die Schüler schreiben aus einem Text die Beispiele für das neue grammatische Phänomen heraus und ordnen sie anschließend (nach gleicher Syntax, gleicher morphologischer Bildungsweise, nach regelmäßigen und unregelmäßigen Fällen o.ä.). Es ist günstig, wenn die Strukturen oder Formen auf kleine Zettel geschrieben werden, da sie dann gut geordnet werden können. Das Ordnen kann selbständig erfolgen, oder die Zettel werden einem vorgegebenen Schema zugeordnet. Das Ergebnis wird anschließend in der Klasse besprochen.

*Schritt 1:* Der Text Abb. 5.23 wird inhaltlich erarbeitet; eventuell schließt sich eine einfache Übung an, in der die Lernenden das Perfekt imitativ verwenden (→ 5.4.1).

<p>Zwei Jahre war Atu Konga in Österreich.                  Sie <i>ist</i> im Februar 1980 aus Afrika gekommen.                  Zuerst <i>ist</i> sie in Graz gewesen,                  dort <i>hat</i> sie einen Sprachkurs gemacht.                  Der Sprachkurs <i>hat</i> sechs Monate gedauert,                  und Atu <i>hat</i> gut Deutsch gelernt.                  Dann <i>ist</i> sie nach Wien gefahren.                  In Wien <i>hat</i> sie studiert.                  Sie war an der Universität.                  1980 <i>hat</i> sie ihr Studium angefangen.                  Es <i>ist</i> nicht leicht gewesen.                  Sie <i>ist</i> in Vorlesungen gegangen                  und <i>hat</i> anfangs nur wenig verstanden.                  Aber Kollegen <i>haben</i> ihr geholfen.</p>	<p>Atu <i>hat</i> in Wien ein Zimmer gemietet                  und bei einer Familie gewohnt.                  Dort <i>hat</i> sie sich sehr wohl gefühlt.                  Abends <i>hat</i> sie manchmal ferngesehen.                  Aber oft <i>haben</i> Freunde sie auch eingeladen,                  Und sie <i>haben</i> zusammen Ausflüge gemacht.                  Atu <i>hat</i> viele Österreicher kennen gelernt.                  1982 <i>hat</i> sie ihr Studium beendet                  Und <i>ist</i> nach Afrika zurückgefahren.                  Zwei Jahre <i>ist</i> sie im Ausland gewesen.                  In dieser Zeit <i>hat</i> sie ihre Familie nicht gesehen.                  Manchmal <i>hat</i> sie auch Heimweh gehabt.                  Aber jetzt denkt sie oft an ihr Studium in Österreich.</p>
---	--

Abb. 5.23: LERNZ.DT. 1: 146f. (i.O. mit Zeichnungen)

*Schritt 2 (PA):* Ein Teil der Klasse bekommt das Arbeitspapier 1 und überträgt die Formen des Partizip Perfekts, die in dem Text vorkommen, in das Schema (→ 3.2.2.1, Abb. 3.36). Einige Schüler bekommen das Arbeitspapier 2 und trennen die Partizip-Formen entsprechend den Hilfsverben *haben* und *sein*.

1

ge ... t	ge ... en
... ge ... t	... ge ... en
... t	... en

2

Sie hat	...
Sie haben	...
Sie ist	...

Darüber hinaus erhalten zwei Schüler die Aufgabe, im Text alle Verbformen zu unterstreichen und auf die Regularitäten der Syntax zu achten (*Wo stehen die Verben im Satz?*).

*Schritt 3:* Anhand der Ergebnisse werden die Regularitäten der Perfektbildung geklärt; dabei liegen die ausgefüllten Tabellen von Schritt 2 für alle Schüler sichtbar vor (z.B. können die beiden Schemata während der Besprechung als Tafelanschrieb entstehen, oder der Lehrer hat sie als OHP-Folien vorbereitet). Zu einem späteren Zeitpunkt des Unterrichts können die Schüler die Schemata mit weiteren Perfektformen ergänzen, die die in der Lektion folgenden Briefe enthalten („Lernziel Deutsch 1“: 148f.).

Die Lernenden können die Partizip-Formen auch auf Kärtchen notieren und die Kärtchen nach Gruppen gleicher Bildungsweise sortieren (was natürlich ziemlich schwer ist) oder die Kärtchen den vorgegebenen Schemata 1 und 2 zuordnen.

Ein Vorgehen wie dieses führt bei den Lernenden zum einen zu strukturierten Einsichten in die Bildung des Perfekts; zum anderen ist es auch mit einem intensiven Übungseffekt verbunden, da die Verbformen aufgeschrieben werden und dabei intensiv im Arbeitsgedächtnis zirkulieren.

Eine interessante Erarbeitungs- und Übungsphase zur Adjektivflexion nach Nullartikel findet sich in „Stufen 3“. Die Lernenden erarbeiten die grammatischen Regularitäten in mehreren Schritten selbst, indem sie Beispielwörter und Adjektivendungen in vorstrukturierte Listen und Schemata eintragen und dadurch zur Einsicht in die Regularitäten gelangen.

**10 a) Unterstreichen Sie die Adjektive nach „Nullartikel“, und tragen Sie für jeden Kasus jeweils 1 oder 2 vollständige Wörter in die Übersicht ein.**

**Bildhübsche LEHRERIN**, 29 J., von liebreiz., natürl. Wesen, Frohnatur m. Herz u. Charme, anschiemgsam u. zärtl., gute Köchin, möchte ihre Zukunft mit ehrl. und treuem Lebenspartner teilen. Welcher Mann hat Mut und schreibt mir unter W 111 Carola

**Bildschöner Jüngling**, 28. 182, 75 sucht ebenso hübsche schl. jg. Dame bis 24 J. für Freizeitgest., Hobbies: Reisen, Wassersport, usw. Nur Bildzusr. Mit Adressenang. Chiffre B 837360

**UNTERNEHMERIN**, 40 J., in besten Verhältn., jugendl., charm., temperamentv., lebensbejah., sucht trotz bitterer Enttäuschung neuen Anfang. Suche kein Vermögen, sond. ehrl. harmonische Zweisamkeit und gegenseitiges Verstehen. W 112 Inst. Carola

	Singular			Plural
	maskulin	neutral	feminin	
N			<i>bildhübsche</i>	
A				
D		<i>liebreizendem</i>		
G				

b) Bitte schreiben Sie die Adjektivendungen aus der Übersicht in a) in die folgende Übersicht, und vergleichen Sie sie mit den definiten Artikeln. Z.B.:

- Mann
- reich  Mann
- Mädchen
- blond  Mädchen

	Singular			
	maskulin	neutral	feminin	Plural
N	<input type="text" value="der"/>	<input type="text" value="das"/>	<input type="text" value="die"/>	<input type="text" value="die"/>
A	<input type="text" value="den"/>	<input type="text" value="das"/>	<input type="text" value="die"/>	<input type="text" value="die"/>
D	<input type="text" value="dem"/>	<input type="text" value="dem"/>	<input type="text" value="der"/>	<input type="text" value="den"/>
G	<input type="text" value="des"/>	<input type="text" value="des"/>	<input type="text" value="der"/>	<input type="text" value="der"/>

**11 a) Heiratsanzeigen**

1. Arm  Poet sucht jung  reich  Frau.  
Bin ideal  Mann für ein gemütlich   
Heim und weit  Reisen.
2. Jung  Mann in akademisch  Beruf sucht hübsch  intelligent  Dame mit Interesse an klassisch  Musik und sozial  Problemen.
3. ....

Abb. 5.24: STUFEN 3: 99f.

Diese Lehrinheit mit den Schritten „Auswerten – Klassifizieren – Verallgemeinern – Regelfindung – Üben“ verbindet aktiv erworbene Einsicht in grammatische Regularitäten mit intensivem Üben und stellt ein gutes Beispiel für motivierende und lernintensive Grammatikarbeit dar.

**Textvergleich: Beispiel Passiv**

Bei dieser methodischen Technik vergleichen die Lernenden einen Text in zwei Versionen miteinander: einmal mit und einmal ohne die neu einzuführende grammatische Struktur. Sie halten die Unterschiede fest, z.B. durch Markieren/Unterstreichen oder Herausschreiben, besprechen sie, notieren sich bestimmte Eigenschaften des grammatischen Phänomens und erarbeiten dabei die charakteristischen Merkmale einer neuen grammatischen Struktur weitgehend selbst. (Das Folgende in Anlehnung an Goethe-Institut, Unterrichtsdokumentation 1982, 140. Stunde.)

**Schritt 1 (PL):** Nach einer kurzen Einführung anhand eines Streckenplans „Hamburg – München“ und der Überschrift *Der Zug von morgen* werden Einzelsätze, die die wichtigsten Aussagen des Textes vereinfacht enthalten (s. Schritt 2, Abb. 5.25a), inhaltlich erarbeitet.

**Schritt 2 (EA):** Die Lernenden erhalten ein Arbeitspapier, auf dem der Originaltext (Textsorte „Zeitungsartikel“) und die inhaltlich erarbeiteten Sätze in ungeordneter Reihenfolge gegenübergestellt sind. In einem ersten Schritt sollen die Sätze den entsprechenden Textstellen zugeordnet werden. (Das Textverstehen ist durch Schritt 1 vorentlastet.)

a)

- An diesem Projekt arbeiten drei Industriefirmen aus Bayern.
- Die Ergebnisse kennt man seit 1972/73.
- Die Fahrt über 900 km dauert nur 2 Stunden.
- Drei Jahre arbeiteten 30 Techniker an der Planung.
- Einen Prototyp der Bahn zeigten die Techniker schon 1971.
- Für diese Aufgabe bildete sich eine Arbeitsgruppe.
- Jetzt bauen die Techniker eine Teststrecke.
- Neuartige Elektromotoren treiben die Maschinen an.
- Techniker bauen eine Fernschnellbahn. Sie führt von Hamburg nach München.

b)

**Der Zug von morgen**  
 Teststrecke für Fernschnellbahn wird vorbereitet.  
 In der Bundesrepublik wird eine Fernschnellbahn gebaut, die von Hamburg bis München reichen soll. Schon im Jahre 1969 wurde eine Arbeitsgruppe für dieses Projekt gebildet. Dreißig Techniker beschäftigten sich drei Jahre lang mit der Planung. Sie arbeiteten 145000 Stunden und brauchten 100000 Computerstunden. Ihre Ergebnisse wurden Ende 1972 veröffentlicht. Als erstes wird nun die Teststrecke gebaut. Drei Industriefirmen in Bayern arbeiten bereits seit Jahren an dieser Bahn, die für die 900 km lange Strecke nur zwei Stunden brauchen soll. Ein Prototyp wurde schon im Oktober 1971 gezeigt. Dieses Fahrzeug wird von neuartigen Elektromotoren angetrieben, die gleichzeitig auch als Bremsen verwendet werden ...

Abb. 5.25: a) Einzelsätze im Aktiv; b) Lehrbuchtext mit Passiv (DT.2000 2: 11)

**Schritt 3 (PL):** Bei der Besprechung werden noch verbliebene inhaltliche Fragen geklärt.

**Schritt 4 (PA):** Die Lernenden sollen nun den Zeitungsartikel (mit Passivstrukturen) mit den Einzelsätzen (im Aktiv) vergleichen, dabei die grammatischen Unterschiede unterstreichen und miteinander besprechen.

**Schritt 5 (PL):** Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen (Hinweis auf die Textsorte und die Funktion der Struktur!) und die Charakteristika von Passivstrukturen durch Tafelanschrieb herausgestellt, etwa:

In der BRD 1969 Die Ergebnisse	wird wurde wurden	eine Fernschnellbahn eine Arbeitsgruppe Ende 1972	gebaut gebildet veröffentlicht
--------------------------------------	-------------------------	---	--------------------------------------

**Grammatische Lücken: Beispiel Steigerung**

Bei dieser Technik bekommen die Schüler Karten, auf denen je ein Satz steht – ähnlich den Sätzen im Bezugstext. Die Sätze auf den Karten haben „grammatische Lücken“, in denen Wörter/Ausdrücke fehlen, die das neue grammatische Phänomen darstellen. Mit Hilfe des Textes füllen die Lernenden die Lücken aus und ordnen die Karten anschließend entsprechend der Funktion und Formenbildung des neuen grammatischen Phänomens in Gruppen. Voraussetzung ist – und

das gilt auch für andere der hier besprochenen methodischen Techniken –, dass die Lernenden die jeweiligen Strukturen „verstehen“, d.h. das Textverstehen durch die neue Grammatik nicht behindert wird. Diese Voraussetzung ist zumindest in der Grundstufe bei den meisten Strukturen gegeben, zumal die Lehrersprache von Anfang an vieles an Grammatik enthält, was erst nach und nach als expliziter grammatischer Stoff thematisiert wird. (Vgl. zum Folgenden: Goethe-Institut, Projekt „Grammatik im Unterricht“, Video Nr. 18: R. Palaska, Komparation; Griechenland.)

Schritt 1: Der Text Abb. 5.26 wird inhaltlich erarbeitet (→ 5.2).

**Rockissima, Rockissima**

Rocka ist Miss Universum. Sie ist das schönste Mädchen, das es im ganzen Universum gibt. Keine andere Frau ist so schön wie sie. Sie hat die längste Nase, eine Nase, die viel länger ist als jede andere Nase und mit der sie viel besser riechen kann als jede andere Frau.

Sie hat auch die größten Augen – Augen, mit denen sie besser sehen kann als irgendein Mensch und mit denen sie sogar nach hinten sehen kann.

Und dann ihre Arme. Sie sind viel dünner als Menschenarme, fast so dünn wie ein Bleistift. Ihr Bauch aber ist dick, deshalb ist Rocka fast so dick wie groß.

Und dann ihre wunderbar kurzen Beine, die kürzer sind als alle Menschenbeine! Schön sind auch ihre Füße, die fast so lang (oder so kurz) sind wie ihre Beine.

Das Beste aber ist ihre Hautfarbe, die so wunderbar blau ist, noch blauer als der Himmel. Nun sagen Sie selbst: Kennen Sie eine Frau, die so tiefblau ist? Das also ist Rocka, die Rocko liebt (und umgekehrt).

Denn auch Rocko gibt es nur einmal!

Niemand kann langsamer laufen als er, niemand kann kleinere Sprünge machen als er, niemand hat so wenig Kraft wie er.

Rocko kann am längsten nichts tun und weniger arbeiten als alle anderen. Schließlich kennt er die langweiligsten Geschichten, bei denen man wunderbar schlafen kann ...

Abb. 5.26: DT.AKT. (neu) 1B: 91

Schritt 2 (PA): Die Lernenden erhalten Satzkarten mit „grammatischen Lücken“ (je Kleingruppe 4–5 Karten). In Partnerarbeit suchen sie im Text die entsprechenden Textstellen und ergänzen die Lücken entsprechend den Vorgaben im Text.

Rocka ist _____ Mädchen im ganzen Universum.	Keine Frau ist _____ schön _____ sie.	Rockas Arme sind fast _____ dünn _____ Bleistifte.
Sie kann _____ riechen _____ jede andere Frau.	Niemand kann _____ laufen _____ Rocko.	Sie hat _____ Nase.

Die Lehrerin / der Lehrer bereitet währenddessen an der Tafel folgendes Schema vor:

... so schön wie ...	... weniger als ...	... am längsten   von ... ... der Armste

Schritt 3 (PL): Die Ergebnisse der Partnerarbeit werden besprochen; die Lernenden heften die ausgefüllten (und eventuell korrigierten) Karten in das Schema an der Tafel und begründen ihre Zuordnung.

Schritt 4 (PL): Abschließend wird aus den Beispielen auf Karten an der Tafel eine zusammenfassende Systematisierung der Struktur entwickelt (oder vorbereitete OHP-Folie), etwa:

Keine ist so schön wie Rocka. Rocka läuft schneller als Rocko. Rocko läuft am schnellsten von allen. ...	Niemand hat so dünne Arme wie Rocka. Keiner macht kleinere Sprünge als Rocko. Er hat die längste Nase von allen.
---	--

### Satzstrukturen mit Wortkarten legen: Beispiel Modalverben

Nach der inhaltlichen Erarbeitung eines Textes erhalten die Lernenden Wortkarten, in denen das neue und im Text bereits rezeptiv aufgenommene grammatische Phänomen vorkommt und aus denen sie Sätze legen sollen. Die Sätze sollten sich wie auch im obigen Beispiel der „grammatischen Lücken“ an den Text anlehnen. An den gelegten Sätzen lässt sich direkt die grammatische Struktur erkennen, wobei die strukturell wichtigen Aspekte durch Farben oder Fettschrift hervorgehoben sind.

Schritt 1: Zunächst wird der Text Abb. 5.27 inhaltlich erarbeitet (→ 5.2)

#### Die Deutsche Welle fragt: Warum lernen Sie Deutsch?

- A: *Meine Damen und Herren! 17 Millionen Menschen in 61 Ländern lernen Deutsch. Warum eigentlich? Meine Kollegen in aller Welt haben überall die Frage gestellt: Warum lernen Sie Deutsch? Hier eine Auswahl der Antworten. Eine Ärztin aus Kanada:*  
 B: *Ich will im Urlaub nach Berlin und Wien fahren. Ich möchte dort gern mit den Menschen reden.*  
 A: *Ein Geschäftsmann aus Ghana:*  
 C: *Unsere Firma importiert sehr viel aus Deutschland. Ich brauche Deutsch für meine Karriere.*  
 A: *Eine Schülerin aus Indonesien:*  
 D: *Ich muss Deutsch lernen, denn Deutsch ist an meiner Schule Pflichtfach.*  
 A: *Ein Student aus Japan:*  
 E: *Ich will in München Musik studieren. Ich brauche Deutsch für mein Studium.*  
 A: *Eine Psychologin aus Italien:*  
 F: *Ich möchte deutsche Fachbücher im Original lesen.*  
 A: *Andere Leute haben andere Gründe genannt: Sie wollen zum Beispiel mit einer Brieffreundin auf Deutsch korrespondieren, deutsche Literatur lesen oder mehr Geld verdienen. Viele Leute lernen Deutsch auch einfach zum Vergnügen.*

Abb. 5.27: SPR.BR. 1: 70

Schritt 2 (PA): Nach der inhaltlichen Erarbeitung des Textes (sofern erforderlich, auch der Bedeutung der Modalverben) erhalten die Lernenden Wortkarten und ordnen diese in Partnerarbeit zu Sätzen. Die Sätze lehnen sich in Bezug auf Inhalt und sprachliche Form an den Text an. Die Wortkarten mit den Modalverben und den Vollverben unterscheiden sich von den anderen Wortkarten (Farbe, Fettschrift ...).



Schritt 3 (PL): Bei der Besprechung der Ergebnisse werden die Wortkarten in geordneter Form an die Tafel geheftet; die dabei entstehende Struktur kann durch weitere bekannte Beispiele mit Satzklammer erweitert werden (trennbares Verb, Perfekt ... – je nach Progression des Lehrbuchs), z.B.:

POSITION 1	VERB TEIL 1		VERB TEIL 2
Eine Frau	<i>will</i>	<i>im Urlaub nach Wien</i>	<i>fahren</i>
Eine Schülerin	<i>muss</i>	<i>in der Schule Deutsch</i>	<i>lernen</i>
Ein junger Japaner	<i>will</i>	<i>in Deutschland</i>	<i>studieren</i>
Eine Psychologin	<i>möchte</i>	<i>Fachbücher auf Deutsch</i>	<i>lesen</i>
Sie	<i>hat</i>	<i>früher Übersetzungen</i>	<i>gelesen</i>
Sie	<i>kommt</i>	<i>immer</i>	<i>mit</i>

### Gesteuerte Regelformulierung

Zur grammatischen Erarbeitung kann auch die Formulierung einer Regel gehören. In einigen neueren Lehrwerken findet man Aufgaben, bei denen die Lernenden – eventuell nach Aufgaben zum Sammeln und Ordnen oder auch anhand vorgegebener Beispielsätze – die Regularitäten mit Hilfe von Vorgaben selbst formulieren sollen.

Position	1 (Subj.)	2 Verb 1	3 Subj.	Ende Verb 2	
1.	Peter	wartet		morgens 20 Min.	auf den Bus
2.	Morgens	hat	Peter	20 Min.	auf den Bus
3.	Wer	hat		morgens 20 Min.	auf den Bus
4.	Peter	steht		morgens meist	um 8 Uhr
7.	und	soll	Peter	morgens 20 Min.	auf den Bus
8.	weil	Peter		morgens meist	um 8 Uhr
9.	dass	Peter		morgens 20 Min.	auf den Bus
					gewartet. gewartet? auf. gewartet haben. aufstehen muss. gewartet hat.

**Ü 1 Welche Basisregeln erkennen Sie in den Sätzen 1. bis 9.? Ergänzen Sie!**

- R1 Das Subjekt steht entweder direkt \_\_\_\_\_ oder direkt \_\_\_\_\_ dem Verb.
- R2 Im Nebensatz (8./9.) steht das Subjekt \_\_\_\_\_ der Konjunktion.
- R3 Das Verb mit Personalendung (= Verb 1) steht an Position \_\_\_\_\_ (nicht bei Ja-Nein-Fragen: Satz 5./6.)
- R4 Im Nebensatz steht das Verb \_\_\_\_\_
- R5 Wenn das Verb mehrere Teile hat ( Perfekt, Verb + Modalverb, Passiv, Verb mit trennbarer Vorsilbe – Satz 2./3./4./6./7.), steht Verb 2 \_\_\_\_\_
- R6 Im Nebensatz stehen alle Verbteile \_\_\_\_\_

Abb. 5.28: ZERT.DAF: 56

Bitte ergänzen Sie die Übersicht: Die Tempora beim **werden-Passiv** ← → **sein-Passiv**

	Vor dem Fest: Der Drache		Zu Beginn des Festes: Der Drache
Präs.	<del>wird</del> _____ angestrichen.		ist _____ angestrichen.
Prät.	_____ angestrichen.		_____ angestrichen.
Perf.	_____ angestrichen.		<del>_____ angestrichen.</del>
Plus-perf.	_____ angestrichen.		<del>_____ angestrichen.</del>

c) Wie bildet man das **werden-Passiv**? \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ **sein-Passiv**? \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_

**Beim sein-Passiv gibt es nur Präsens und Präteritum!**

Abb. 5.29: STUFEN 4: 121 (Das Beispiel bezieht sich auf einen Lehrbuchtext)

In Abb. 5.28 sind in einem Schema geordnete Beispiele vorgegeben, und die Lerner ergänzen die verbalen Formulierungen der Regularitäten für die Satzgliedstellung. In Abb. 5.29 ergänzen die Lernenden ein grammatisches Strukturschema, und sie notieren in c die Bildungsweise auf einer allgemeineren und abstrakteren Ebene ( *werden* bzw. *sein* + Partizip Perfekt).

Bei der Bewusstmachung kann auch eine Auswahl von falschen und richtigen Regeln zu einem grammatischen Phänomen vorgegeben werden, wobei die Lernenden die richtige(n) Regel(n) ankreuzen (Funk/König 1991: 125f.).

Der Wert solcher Übungen, bei denen die Lernenden selbst Regeln formulieren, ist lern- und sprachpsychologisch durchaus unklar. Wahrscheinlich werden die sprachlichen Regularitäten so besser gelernt, doch meist beruhen Probleme beim Fremdsprachenlernen wohl nicht auf mangelndem Regelwissen, sondern auf der mangelnden Fähigkeit, die Regularitäten beim sprachlichen Handeln anzuwenden (→ 3.2.1).

**Üben zur Vorbereitung der Regelfindung**

Anhand von Beispielen, die sich aus dem Text, einer Situation oder dem Unterrichtsgeschehen ergeben, werden mündliche oder schriftliche Analogieübungen durchgeführt; aus den Übungsbeispielen wird dann die Regel abgeleitet. Ein Beispiel für dieses Vorgehen ist der obige Unterrichtsentwurf „Passiv Perfekt“ (→ 5.3.1).

Die Phase der Erarbeitung mündet in eine zusammenfassende verständliche Systematisierung der neuen Struktur. Diese ergibt sich oft direkt aus der Erarbeitung. Es kann jedoch auch vorkommen, dass der systematischen Regeldarbietung nicht immer eine ausführliche Erarbeitung

durch die Lernenden vorangeht – z.B. wenn es sich um eine Wiederholung handelt, wenn sich die Umstände nicht für eine Erarbeitung eignen (die Struktur selbst, der Bezugstext, Zeitfaktor ...) und der Lehrer ein Phänomen selbst ableitet und darstellt.

### 5.3.4 Regeldarstellung: Elemente der Bewusstmachung

Grundsätzlich gelten für die Phase der Regeldarstellung bzw. Systematisierung alle diejenigen Anforderungen an pädagogisch-grammatische Darstellungen, die in Kap. 3.2.2 ausführlich konkretisiert und erörtert worden sind: Verständlichkeit, Lernbarkeit und Anwendbarkeit. Weiterhin sollten folgende Aspekte bedacht werden:

- In sprachlich homogenen Klassen ist zu überlegen, ob die Phase der Systematisierung nicht besser in der Muttersprache erfolgt. Das betrifft nicht nur die Schülerbeiträge, sondern auch die Lehrersprache (s.u.).
- Grammatische Erklärungen sollten grundsätzlich nie rein verbal gegeben werden; rein verbale Erklärungen im flüchtigen Medium der gesprochenen Sprache sind zu abstrakt, sie überfordern die Lernenden, erschweren das Verstehen und dürften zudem einen geringen Behaltenseffekt haben.

Während einer grammatischen Erklärphase können viele Elemente zusammenwirken und sich gegenseitig sinnvoll ergänzen; es sind dies vor allem sprachliche Elemente (Beispiele, Lehrersprache, Schülersprache, Sprachkarten, schriftliche verbale Regelformulierungen) und nicht-sprachliche Elemente (Schemata und Tabellen, abstrakte Symbole, typographische Hervorhebungen, Farben, Visualisierungen durch konkrete Symbole, Bilder). Der koordinierte Einsatz dieser Elemente trägt nicht nur zur Verständlichkeit und Systematisierung bei, er motiviert die Schüler auch, da Medieneinsatz Abwechslung schafft. Ich bespreche diese Elemente kurz und illustriere sie anhand kleiner Beispiele.

*Beispiele* sind die Grundlage jeder grammatikalischen Erklärung. Die Beispiele sollten in einen textuellen oder situativen Zusammenhang eingebettet sein, inhaltlich einfach zu verstehen sein und die zu erklärende Struktur in ihren verschiedenen Erscheinungsformen enthalten. In einer pädagogischen Grammatik als Beispiel-Regel-Grammatik „sollte im Idealfall das Verhältnis von Beispiel und Regel so gestaltet sein, dass sich die Regelformulierung als evidenter Schluss aus einer exemplarisch ausgewählten und übersichtlich angeordneten Menge von Beispielen herleiten lässt. Beispiel und Regel haben unter lernpsychologischem Aspekt eine komplementäre Funktion: die verallgemeinernde Regel abstrahiert von dem Einzelfall der konkreten Äußerung, sie fördert damit die Einsicht in grammatische Zusammenhänge und dient als notwendige kognitive Stütze im Lernprozess; das Beispiel erleichtert das Verständnis der abstrakten Regel und veranschaulicht diese in der aktuellen Sprachverwendung.“ (Kleineidam 1986: 21)

Beispiele sollten also nicht durcheinander an die Tafel (oder auf die OHP-Folie) notiert werden, sondern bereits in Hinblick auf das Ziel der abschließenden Strukturdarstellung (Beispiele nach „Lernziel Deutsch 2“: 34):

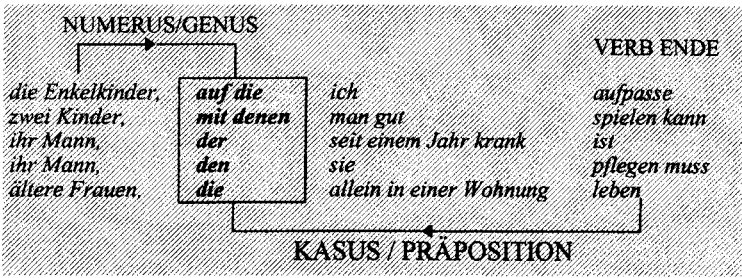
nicht so:

*die Enkelkinder, auf die ich aufpasse  
zwei Kinder, mit denen man gut spielen kann  
ihr Mann, der seit einem Jahr krank ist  
ihr Mann, den sie pflegen muss  
ältere Frauen, die allein in einer Wohnung leben*

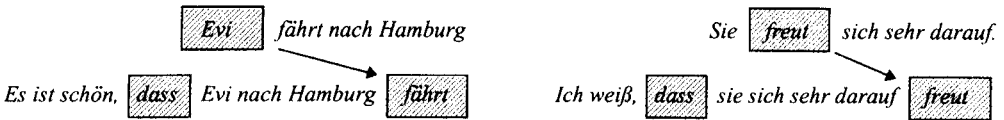
sondern so:

<i>die Enkelkinder,</i>	<i>auf die</i>	<i>ich</i>	<i>aufpasse</i>
<i>zwei Kinder,</i>	<i>mit denen</i>	<i>man gut</i>	<i>spielen kann</i>
<i>ihr Mann,</i>	<i>der</i>	<i>seit einem Jahr krank</i>	<i>ist</i>
<i>ihr Mann,</i>	<i>den</i>	<i>sie</i>	<i>pflegen muss</i>
<i>ältere Frauen,</i>	<i>die</i>	<i>allein in einer Wohnung</i>	<i>leben</i>

Derart vorstrukturiert, lassen sich die Beispiele in einem zweiten Schritt leicht zu einer verallgemeinerten Darstellung erweitern, die die wichtigsten Zusammenhänge innerhalb des grammatischen Phänomens aufzeigt, etwa:



Mit Sprachkarten können Lernende und Lehrende Beispielsätze manipulieren (umformen, ergänzen ...) und dabei Strukturveränderungen veranschaulichen bzw. konkret nachvollziehen, z.B. das folgende Tafelbild mit handschriftlichen Elementen und Wortkarten:



Die Lehrersprache sollte in grammatischen Erklärphasen auf keinen Fall dominieren, sondern eher eine beigeordnete Funktion haben. Der Lehrer sollte die eigentliche pädagogisch-grammatische Darstellung mit einfachen Worten paraphrasieren, und er sollte wichtige Punkte verdeutlichen und mit Beispielen ergänzen (z.B. Aspekte, die nicht explizit dargestellt sind).

**Nebensätze**

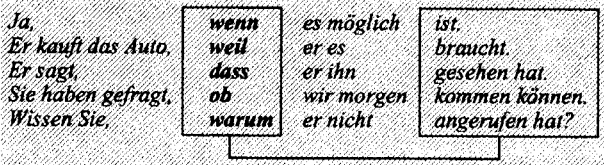


Abb. 5.30: DAF (neu) 1A: 160

Bei der knappen Darstellung der Nebensatzstruktur Abb. 5.30 sollte der Lehrende z.B. noch hinzufügen, dass bei Nebensätzen nach der Konjunktion in der Regel die Nominativergänzung folgt.

Die Lehrersprache sollte weder zu knapp noch weitschweifend sein. Der Lehrer sollte möglichst einfach und verständlich sprechen, und er kann das Verständnis durch Verwendung der Muttersprache erleichtern.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen in diesem Punkt eine ziemlich eindeutige Tendenz: Bewusstmachung in der Muttersprache führt zu besseren Ergebnissen als Bewusstmachung in der Fremdsprache; auch die Empfehlungen, die zu diesem Punkt in der fachdidaktischen Literatur gegeben werden, gehen ziemlich einhellig in Richtung Muttersprache (z.B. Zimmermann 1977, 1984). Von den durch Zimmermann (1984) befragten Lehrern erklärten über 50% die Grammatikregeln normalerweise auf Deutsch, ca. 30% tun dies nur bei leicht verständlichen Strukturen nicht. Über 80% der Schüler wünschten Grammatikerklärungen (überwiegend) auf Deutsch (Zimmermann 1984: 76). Ohne Zweifel sind grammatische Phänomene mitunter etwas schwierig zu verstehen, und deshalb (auch wegen der lernschwachen Schüler) sollte man das Verständnis nicht durch die Verwendung der Fremdsprache zusätzlich erschweren. „Es empfiehlt sich daher in den allermeisten Fällen, bei der Bewusstmachung grammatischer Regularitäten die Muttersprache zu verwenden.“ (Zimmermann 1984: 75f.)

**Schülersprache:** Die Schüler werden in grammatischen Erklärphasen vor allem Beispiele nennen; sie können aber auch Hypothesen über grammatische Regularitäten aufstellen oder die Regularitäten zusammenfassen (eventuell in der Muttersprache).

**Schemata und Tabellen** stellen den häufigsten Typ der grammatikalischen Darstellung in Lehrbüchern dar. Sie enthalten Beispiele in geordneter und systematisierter Form, wobei Symbole, Farben/Hervorhebungen, grammatische Terminologie usw. die wesentlichen Aspekte hervorheben, erklären sowie verallgemeinern. Die folgende Darstellung des Präteritums Abb. 5.31 ist gut gegliedert und übersichtlich. Das „Präteritumsignal“ ist fett hervorgehoben und unterhalb der Tabelle noch einmal verallgemeinert dargestellt; auch die Personalendungen sind unterlegt und gesondert hervorgehoben. Dieses Paradigma bezieht konkrete Beispiele und verallgemeinerte Regularitäten verständlich und übersichtlich aufeinander.

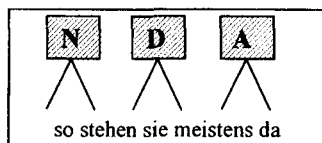
Infinitiv	haben			sein	
<b>Singular</b>					
1. Person	ich	ha-tt-e	-e	war-	--
2. Person	du	ha-tt-est	-est	war-st	-st
	Sie	ha-tt-en	-en	war-en	-en
3. Person	er				
	sie	ha-tt-e	-e	war-	--
	es				
<b>Plural</b>					
1. Person	wir	ha-tt-en	-en	war-en	-en
2. Person	ihr	ha-tt-et	-et	war-t	-t
	Sie	ha-tt-en	-en	war-en	-en
3. Person	sie	ha-tt-en	-en	war-en	-en



Abb. 5.31: DT.AKT. (neu) 1A: 59

Verbale Regelformulierungen können auf kurze, einprägsame Art und Weise wichtige Aspekte eines grammatikalischen Phänomens verbal zusammenfassen und dadurch Schemata/Tabellen sinnvoll ergänzen, vgl. Abb. 5.32 (Abb. 5.29; → 3.2.2.1, Abb. 3.38; → 1.1.4, Abb. 1.4a):

Ergänzen Sie die Personalpronomen in der Übersicht.			
Nominativ	VI	Dativ	Akkusativ
Tobias	gibt	Linda	ein Messer.
Tobias	gibt	_____	eins.
Nominativ	Akkusativ (als Pronomen)	Dativ	Akkusativ (als Nomen)
Tobias	gibt	Linda	das Brot.
Tobias	gibt	ihr	das Brot.
Tobias	gibt	_____	_____
Tobias	gibt	_____	_____



Ist aber A kein Nomen mehr dann läuft es\* vor dem Dativ her.  
\* als Personalpronomen

Abb. 5.32: STUFEN INT. 2: 39

Abstrakte Symbole, typographische Hervorhebungen und Farben können in Schemata und Tabellen wesentliche Aspekte eines grammatikalischen Phänomens betonen (vgl. Abb. 5.33). Sie können Parallelen verdeutlichen, inhaltliche Aspekte symbolisieren (Subjekt, trennbares Verb) und dadurch verbale Erklärungen (z.B. Terminologie) ersetzen. Diese Mittel sollten innerhalb eines Kurses durchgehend in derselben Funktion verwendet werden.

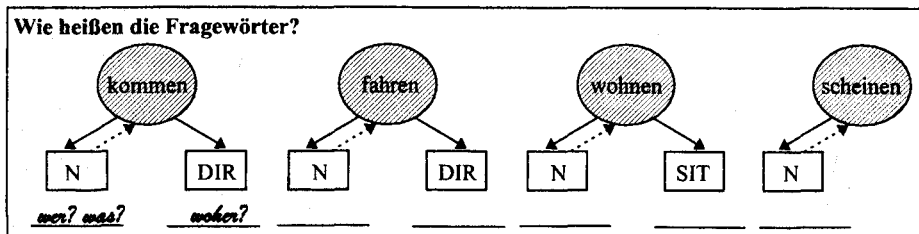


Abb. 5.33: STUFEN INT. 1: 104

In dieser Darstellung des Verbs und seiner Ergänzungen (Abb. 5.33) werden Symbole und Farben sparsam und verständlich verwendet: Der Kreis steht für das Verb (im Original gelb); davon abhängig stehen darunter in Rechtecken die Ergänzungen, die durch eine Abkürzung genauer charakterisiert werden (N – Nominativergänzung, DIR – Direktionalergänzung, SIT – Situativergänzung). Die Abhängigkeit der Ergänzungen vom Verb symbolisiert der vom Verb zur

Ergänzung gehende Pfeil. Der von der Nominativergänzung zum Verb gehende gestrichelte Pfeil symbolisiert, dass die Personalform des Verbs von der Nominativergänzung abhängt. Man sollte mit derartigen Mitteln sparsam umgehen: „Ein Zuviel solcher drucktechnischen Mittel hebt ihren Zweck, die Betonung einer Information, praktisch auf.“ (Funk/Koenig 1991: 75)

Durch *konkrete Symbole* wird versucht, die Funktion des grammatikalischen Phänomens möglichst anschaulich und mnemotechnisch günstig zu visualisieren. Besonders die Lokal- und Temporalpräpositionen sind seit jeher Gegenstand derartiger Bemühungen.

a) **vor und seit**

	früher	jetzt
vor 10 Jahren	•	
vor 10 Jahren	→	

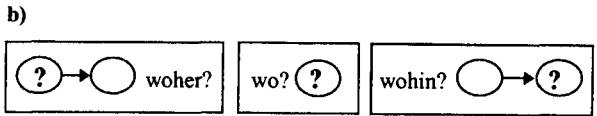
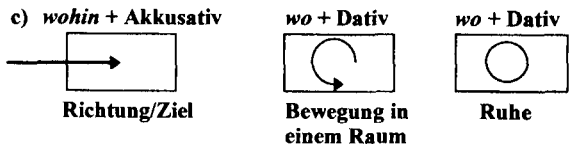


Abb. 5.34: a) SPR.BR. 2: 89;  
b) STUFEN 2: 17  
c) ZERT.DAF: 32



Einprägsam sind die folgenden Visualisierungen der Satzklammer (Schere, Schraubzwinge; Abb. 5.35a/c) und der Begriff wie auch das Symbol „Brückenwort“ für den Konnektor *und*, der hier zwei Nomen oder Sätze verbindet (Abb. 5.35b). Wichtig ist, dass derartige konkrete Symbole innerhalb eines Lehrwerks bzw. Kurses gleich verwendet werden.

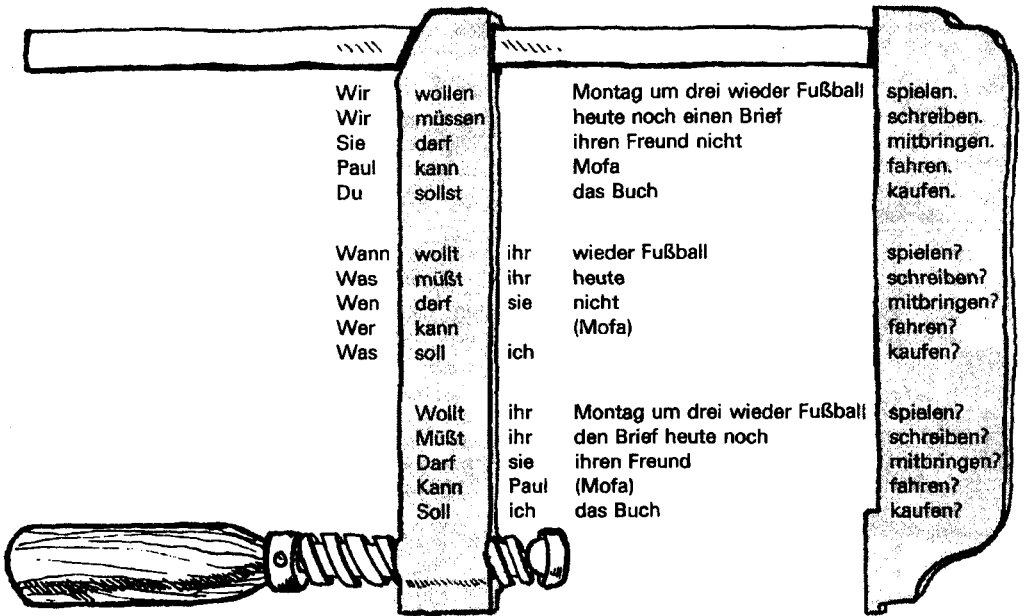


Abb. 5.35a: DT.KONKR 1: 82

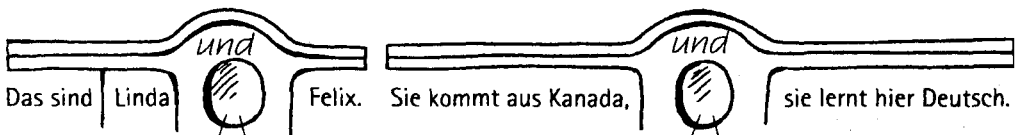


Abb. 5.35b: STUFEN INT. 1: 58



Abb. 5.35c: STUFEN INT. 1: 103

Diese konkreten Symbole lassen sich natürlich auch für andere Bereiche der Grammatik verwenden, so vor allem die Schere und die Schraubzwinge für alle grammatischen Phänomene mit zwei Verbleiten – z.B. Verben mit trennbaren Vorsilben, analytische Tempora (Perfekt, Plusquamperfekt, Passiv). Dabei werden die Lernenden durch die Form der Darstellung immer wieder daran erinnert, dass jeweils ein parallel strukturiertes grammatisches Phänomen vorliegt, was dem Verständnis dienen und den Behaltenseffekt erhöhen dürfte.

Optische Medien, z.B. Bilder, oder reale Objekte können während der Erklärphase zur Einbettung des grammatischen Phänomens beitragen oder die kommunikative Funktion des grammatischen Phänomens konkretisieren. Während der Erklärung der Wechselpräpositionen kann z.B. eine OHP-Folie gezeigt werden, die ein Zimmer darstellt; verschiebbare Gegenstände (als Schattenriss) können auf der Folie hin und her bewegt werden und so 'Lage' (Wo?) und 'Ortswechsel' (Wohin?) illustrieren.

Diese Auflistung zeigt einige der Möglichkeiten, grammatische Erklärungen anschaulich und verständlich zu gestalten. Rein verbale grammatische Erklärungen durch den Lehrer, zumal in der Fremdsprache, dürften keinen großen Lerneffekt haben; das flüchtige Medium der gesprochenen Sprache ist nicht sehr lernintensiv, und es besteht die Gefahr, dass verbale Erklärungen nicht oder falsch verstanden werden. Etwas schriftlich Fixiertes hingegen, und seien es nur wenige gegliedert an die Tafel geschriebene Beispiele, begleitet durch eine einfache Erklärung des Lehrers oder eines Schülers, dürfte wesentlich effektiver und verständlicher sein.

### 5.4 Üben

In einem gewissen Sinne könnte man das gesamte Unterrichtsgeschehen als Üben bezeichnen; in einer solchen Verwendung würde der Begriff 'Üben' allerdings inhaltlich entleert. Im Anschluss an Schwerdtfeger (1995b: 223) möchte ich 'Üben' deshalb eingrenzen auf „eine Handlung des Lernenden, in deren Verlauf er identische oder ähnliche Sachverhalte wieder und wieder lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zur Verfügung zu haben.“ Üben ist demnach durch folgende Merkmale charakterisiert:

Leben lernen	
1. Kinder müssen konsequent	erzogen werden. (erziehen)
2. Kindern muss Disziplin und Ordnung	(beibringen)
3. Kinder müssen an Pünktlichkeit	(gewöhnen)
4. Es muss rechtzeitig mit der Erziehung zur Sauberkeit	(beginnen)
5. Kinder müssen zu Rücksichtnahme und Höflichkeit	(anhalten)
...	...
8. Kinder dürfen nur mit Liebe und Geduld	(behandeln)

Abb. 5.36a: STUFEN 4: 29

**Beim Essen im Restaurant**

Gina (G), Tom (T), Hassan (H), Kellner (K)

1. G: Können ihr \_\_\_\_\_ mal bitte das Salz geben?
2. T: Hier, Carlos, gib \_\_\_\_\_!
3. H: Herr Ober, ich habe keine Gabel. Können \_\_\_\_\_ bitte noch eine bringen?
4. K: Einen Moment, ich bringe \_\_\_\_\_ sofort.
5. T: Und bringen \_\_\_\_\_ dann auch gleich das Mineralwasser mit?
6. K: Mein Kollege bedient hier. Ich sage \_\_\_\_\_ gleich.

Abb. 5.36b: STUFEN 2: 84

Eine Übung kann auch so gestaltet sein, dass der Übungsschwerpunkt in einem „Durchgang“ mehrmals verwendet werden muss (wie in 5.36b die Personalpronomen).

- Es gibt didaktisch bedingte Regeln für die Durchführung von Übungen; die Lernenden müssen sich an diese Regeln halten, damit der Übungsgegenstand auch geübt und das Übungsziel erreicht wird.

„Die Übung ist stark bindend. Die Inhaltsebene, die Ausdrucksebene und die Regelebene (was will ich sagen? wie sage ich es? welche Regel muss ich dabei beachten?) sind eng zusammengefügt. Das ist psycholinguistisch völlig ungewöhnlich: So sprechen wir nicht, so denken wir auch nicht. Sondern: Wir denken, und es stellen sich, falls wir sprechen sollen, unsere Sprachmittel automatisch ein. Im Fremdsprachenlernprozess muss mal dieser Vorgang da sein, dass ich diese drei Ebenen bewusst eng zusammenführe. Das ist geistig etwas jämmerlich, was da passiert. Sinnvoll ist das nur, wenn ich vorher gemerkt habe, ich möchte etwas ausdrücken, was ich noch nicht ausdrücken kann, und deswegen möchte ich es mal üben.“ (Häussermann/Piepho 1996: 196f.)

Üben im hier verwendeten Sinn ist eine Mittlertätigkeit, keine Zieltätigkeit; das Verhältnis von Üben und Lernziel ist „transitorisch ... d.h. keine Übung ist identisch mit der kommunikativen Leistung, für die sie vorbereiten soll.“ (Piepho 1978a: 18) „Jede Übung muss eine bestimmte für die Entwicklung der Sprachbeherrschung notwendige Funktion im Verlauf der verschiedenen Etappen des Lehr- und Lernprozesses aufweisen.“ (Brandt 1968: 404) Durch Üben bildet sich eine „Übergangsfertigkeit“ heraus, „deren Beständigkeit und Disponibilität sich erst erweist, wenn der Schüler in einer realen oder simulierten Situation handelt.“ (Piepho 1978a: 18) Übungen können mitteilungsbezogene Komponenten enthalten und Kommunikation simulieren; sie stellen aber keine authentische Kommunikation dar. Aus diesem Grund werden Lerneräußerungen beim Üben anders bewertet als beim Kommunizieren (→ 9.4.1).

Das Übungsgeschehen im heutigen Fremdsprachenunterricht ist so vielfältig und variabel, dass jeder Versuch, es auch nur einigermaßen umfassend darzustellen, im vorliegenden Rahmen zum Scheitern verurteilt wäre. Hier geht es lediglich um zweierlei: Es werden zunächst einige Kriterien eingeführt, die es ermöglichen, Übungen zu charakterisieren und ihre Funktion im Lernprozess zu verdeutlichen. Weiterhin zielt dieses Kapitel darauf ab, einige Aspekte für die Anordnung von Übungen in Übungssequenzen zu erläutern und Hinweise für die Durchführung von Übungen zu geben.

– Ich gehe vor allem auf den Teil des Übungsgeschehens ein, in dem die anhand von Lerntexten dargebotenen und erarbeiteten sprachlichen Mittel in Übungssequenzen allmählich in die freie Sprachproduktion (Sprech-, Schreibfertigkeit) überführt werden.

– Es handelt sich nicht um fertigkeitsspezifische Übungen, insbesondere nicht um Übungen zur Förderung der rezeptiven Fertigkeiten (→ 4, 6). Die hier besprochenen Übungen sind insofern fertigkeitsübergreifend, als die Übungsgegenstände für die (vor allem) produktive Sprachkompetenz insgesamt wichtig sind und nicht spezifisch für nur eine Fertigkeit.

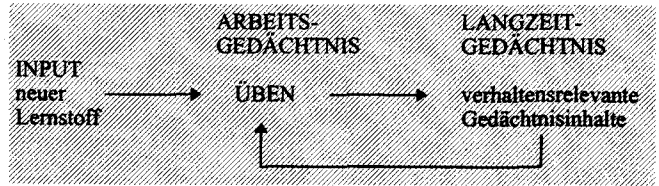
– Es handelt sich ebenfalls nicht um spezielle Übungen zu den sprachlichen Mitteln, also z.B. nicht um Aussprache-, Wortschatz- oder Wortbildungsübungen im engeren Sinn (→ 3).

Da es von der Sache her allerdings keine klaren Grenzen zwischen den verschiedenen Bereichen gibt, lassen sich Überschneidungen zu anderen Kapiteln nicht vermeiden (z.B. zu → 3.1.3.2 „Einüben und Behalten des Wortschatzes“ oder zu → 3.2.3 „Grammatikübungen“).

- Üben ist eine gesteuerte Unterrichtsaktivität.
- Eine Übung hat einen eingrenzenden Übungsgegenstand bzw. -schwerpunkt, der innerhalb einer Übung gleich bleibt. In Abb. 5.36a ist das die Passivstruktur mit Modalverben, die ein Gebot ausdrückt; in Abb. 5.36b sind es die Personalpronomen in den verschiedenen Kasus.
- Eine Übung besteht aus mehreren Teilen (Items), d.h. sie wird in mehreren „Durchgängen“ durchgeführt; jeder Teil wird auf die gleiche oder ähnliche Art durchgeführt, wodurch sich ein Wiederholungseffekt ergibt (5.36a).

Die Überführung des Lernstoffs in verhaltensrelevante Gedächtnisinhalte (Können) soll dadurch erreicht werden, dass durch das Üben (→ 2.1)

- der Lernstoff im Langzeitgedächtnis verankert wird: Durch die Zirkulation im Arbeitsgedächtnis entstehen Assoziationsbündel innerhalb des Lernstoffs selbst sowie zu bereits erworbenem Sprachwissen; der Lernstoff wird dadurch in die Informationsstruktur des Gedächtnisses eingeordnet. Je nach Art der Verarbeitung wird er dabei in mehreren Modalitäten gespeichert.
- der Lernstoff in kommunikatives Handeln eingebunden wird: Durch das Üben in geeigneten Übungssequenzen sowie durch Anwendung in authentischer sowie der Realität angenäherter Kommunikation wird der Lernstoff allmählich in Können (prozedurales Wissen) überführt, d.h. in die freie Verfügbarkeit im Rahmen einer Zielfertigkeit.



Neuere empirische Forschungen zum Zusammenhang von Üben und Sprachenlernen weisen darauf hin, dass der Lernprozess sehr vielschichtig und komplex abläuft und dass neuer Lernstoff, vor allem im Bereich der Morphosyntax, durch Üben nicht so direkt in Sprachkönnen überführt werden kann, wie oft angenommen (Ellis 1992: 101ff. stellt die einschlägigen Untersuchungen vor). Diese Ergebnisse stehen im Zusammenhang mit der Einsicht, dass die endogene Sprachverarbeitung gegen Eingriffe ziemlich resistent ist, d.h. sich auch durch Üben nur bedingt beeinflussen lässt (→ 2.2). Die Forschungsergebnisse weisen allerdings nicht in eine einheitliche Richtung, und es lassen sich derzeit kaum praktikable methodisch-didaktische Konsequenzen davon ableiten.

### 5.4.1 Kriterien zur Charakterisierung von Übungen

Übungen lassen sich nach sehr unterschiedlichen Kriterien klassifizieren; Übungstypologien versuchen, diese Kriterien aufeinander zu beziehen und in ein konsistentes System zu bringen. Dabei wird angestrebt

- Übungen unter lernpsychologischen und kommunikativen Aspekten zu klassifizieren;
- eine genaue Definition des Übungsziels, d.h. dessen, was der Schüler durch die Übung lernen soll;
- eine genaue Charakterisierung der Übungen in Bezug auf ihren Ort in einer Übungsabfolge;
- eine genaue Charakterisierung der Übungen in Bezug auf eine angestrebte Zielfertigkeit.

Es gibt zahlreiche Versuche, Übungen zu klassifizieren und in Form von Übungssystematiken oder Übungstypologien in ein zusammenhängendes, mehr oder weniger konsistentes System zu bringen – z.B.:

- Salistra (1962) unterscheidet zwischen vorbereitenden Übungen (formbezogene rezeptive, reproduktive und produktive Übungen) und Übungen zur Sprachausübung (rezeptive und produktive Übungen, bei denen der Schwerpunkt auf dem Inhalt liegt und Gedanken ausgedrückt werden).
- Chromecka (1968) unterscheidet zwischen Strukturübungen (die auf monologischen Redeeinheiten beruhen) und Dialogübungen; er differenziert beide Übungstypen weiter.
- Buscha/Specht (1970) unterscheiden zwischen Übungen zu den Sprachkenntnissen und Übungen zu den Sprachfertigkeiten (monologische und dialogische Reproduktionsübungen, Konversationsübungen).
- Eine parallele Unterscheidung trifft Brandt (1968), wobei Erfassungsübungen, Nachahmungsübungen und Variationsübungen der Aneignung und Festigung von Sprachkenntnissen dienen, während die Sprachtätigkeitsübungen zur Förderung der Fertigkeiten beitragen.
- Neuner u.a. (1983) unterscheiden vier Übungstypen: Stufe A: Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen, Stufe B: Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit (Reproduktion der sprachlichen Form), Stufe C: Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit (Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter), Stufe D: Entfaltung von freier Äußerung.

„In all diesen Versuchen wird die Übungstypologie als eine Sammlung von Übungen angesehen, die präzise zu den Lernzielen, denen sie zugeordnet sind, hinführen soll“ (Schwerdtfeger 1995b: 224), insbesondere zum produktiven Sprachkönnen. Allerdings bleibt unklar, ob Übungen wirklich das leisten, was sie anstreben. Übungen sind nach lernpsychologischen und kommunikativen Gesichtspunkten konstruiert, die Erforschung ihrer Wirkung bezeichnet Schwerdtfeger (1995b) jedoch als ein Desiderat der Fremdsprachendidaktik. Beim derzeitigen Stand des Wissens muss Plausibilität oft begründetes Wissen ersetzen.

Hier kann keine ausgearbeitete Übungstypologie vorgelegt werden, das würde die Möglichkeiten dieser Arbeit überschreiten. Es sollen anhand konkreter Beispiele lediglich verschiedene

Kriterien dargestellt werden, die für das Verständnis von Gegenstand und Funktion von Übungen wichtig sind und die es ermöglichen, Übungen einzuschätzen. Nicht systematische Zusammenhänge stehen im Mittelpunkt, sondern die praktische Anwendbarkeit der Kriterien für die Einschätzung von Übungen. Bei den Kriterien handelt es sich nicht um sich ausschließende Aspekte, sondern Übungen beinhalten stets mehrere Aspekte.

- Die verschiedenen Kriterien bestehen nicht unabhängig voneinander, sondern sie bilden ein vielfältiges und mehrdimensionales Gewebe von Zusammenhängen und Abhängigkeiten.
- Das heißt auch, dass sich Übungen nicht eindeutig charakterisieren lassen, sondern oft einzelne Dimensionen in verschiedenem Ausmaß auftreten. Übungen erfüllen also meist mehrere Funktionen, ja es ist typisch für das Übungsgeschehen im heutigen DaF-Unterricht, dass in Form kontextualisierter Übungen verschiedene Komponenten der Zielfertigkeit geübt werden – z.B. Grammatikstrukturen und zugleich Sprechfertigkeit (z.B. Übung Abb. 5.38).
- Der genaue Gegenstand einer Übung (z.B. sprachlicher Bereich) lässt sich oft nur bestimmen, wenn bekannt ist, welcher Stoff bereits in vorangehenden Lektionen eingeführt und geübt wurde und welcher Stoff in der Lektion, in der die Übung vorkommt, neu eingeführt wird.

### **Sprachlicher Bereich: Fertigkeiten vs. sprachliche Mittel**

Betrachtet man Übungen in DaF-Lehrwerken, so findet man viele Übungen, die entweder speziell die sprachlichen Mittel (Aussprache/Intonation, Wortschatz, Grammatik, Wortbildung, Orthographie) oder gezielt die Förderung der kommunikativen Fertigkeiten (Verstehen, Produzieren) zum Gegenstand haben.

#### **Textaufbau**

#### **1. Nehmen Sie bitte den Text im Lehrbuch, S. 79!**

Antworten Sie kurz und schnell.

- |  |                           |
|--|---------------------------|
| a) Was ist Hans Klinger von Beruf?       | <i>Touristenbürochef</i>  |
| b) Wo arbeitet er?                       | <i>Im _____</i>           |
| c) Was sucht er in Lilaland?             | <i>Haar _____</i>         |
| d) Wer kommt mit ihm?                    | _____                     |
| e) Wie heißt die örtliche Reiseleiterin? | _____                     |
| f) Was muss sie für Herrn Klinger tun?   | <i>Ein Gespräch _____</i> |

#### **2. Schreiben Sie bitte einen Text! Benutzen Sie bitte die Antworten von 1!**

- a) Hans Klinger \_\_\_\_\_
- b) Er \_\_\_\_\_
- c) und er \_\_\_\_\_ für \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_ reist \_\_\_\_\_
- e) Lara Lenzi ist \_\_\_\_\_
- f) Sie \_\_\_\_\_

Abb. 5.37a: SPR.BR. I AB 1/7: 84f

Bezug zur Zielfertigkeit mündliche Kommunikation, da die Äußerungen nicht situativ eingebettet sind, keine Kommunikationspartner in bestimmten Rollen erkennbar sind und zwischen den Übungssätzen kein inhaltlich-thematischer Zusammenhang besteht (→ 6.2.2).

#### **Antworten Sie bitte.**

Beispiel:

*Trink doch noch einen Kaffee! –  
(Danke,) ich habe schon einen getrunken.*

*Aufgabe: 1. Iss doch noch ein Stück Kuchen! 2. Erzähl doch noch eine Geschichte! 3. Ruf doch mal Peter an!  
4. Kauf doch mal eine Zeitung! 5. Warte doch noch 10 Minuten! 6. Rede doch noch mal mit Monika!  
7. Frag doch noch mal am Kiosk. Vielleicht haben sie das Geld gefunden. 8. Mach doch mal Urlaub!*

Abb. 5.37 b: DT.AKT. (neu) 1A: 89

Oft lassen sich Fertigungsübungen und Übungen zu den sprachlichen Mitteln nicht so klar voneinander abgrenzen, z.B. Übung Abb. 5.38:

Abb. 5.37a ist eine Übung zur Schreibfertigkeit, die sich auf einen Lehrbuchtext bezieht. Die Textproduktion wird in zwei Schritten gesteuert: zunächst müssen die Lernenden einfache Fragen zu dem Text beantworten, und anschließend schreiben sie mit Hilfe der Fragen, Antworten und eines vorgegebenen Textschemas den kleinen Text (Anfängerniveau). Dabei wird auch die Vertextung geübt (→ 6.3.4). Gegenstand der Übung Abb. 5.37b sind sprachliche Mittel, nämlich Perfekt und Pronominalisierung; die Übung ist der gesprochenen Sprache zugeordnet, d.h. sie soll mündlich durchgeführt werden.

Ansonsten besteht eher ein indirekter

Ergänzen Sie das Fragewort *welch* \_\_\_\_, und antworten Sie.

- |   |                |
|---|----------------|
| 1. .... Kleidungsstück finden Sie typisch deutsch/österreichisch/schweizerisch?             | <u>Welches</u> |
| 2. An .... äußeren Details erkennen Sie oft Touristen aus D A CH in Ihrem Land?             | _____          |
| 3. An .... Wochentag kann man in Deutschland nur bis 16 Uhr einkaufen?                      | _____          |
| 4. An .... Tagen sind die Geschäfte in D A CH geschlossen?                                  | _____          |
| 5. .... Nahrungsmittel essen die Deutschen bzw. die Österreicher oder Schweizer am meisten? | _____          |

Abb. 5.38: STUFEN INT. 2: 76 (D A CH – Deutschland/Österreich/Schweiz)

Einerseits sollen in dieser Übung bestimmte sprachliche Mittel geübt werden (die verschiedenen Formen des Fragepronomens *welch*-); deshalb ist die Übung bei den Fragen auch stark gesteuert. Andererseits wird mit dieser Übung direkt die Sprechfertigkeit geübt – nicht nur, weil sie mündlich durchgeführt werden soll, sondern weil darin charakteristische Merkmale authentischer Kommunikation vorkommen: Die Übung bewegt sich im Rahmen eines landeskundlich-interkulturellen Themas, die Antworten können bzw. müssen frei gegeben werden und lösen zum Teil ein vom grammatischen Übungsgegenstand sich entfernendes Gespräch zwischen den Lernenden aus.

Ob man eine Übung mehr fertigungsorientiert oder sprachorientiert sieht, hängt oft auch davon ab, wie sie in der Klasse durchgeführt wird. Vom Platz im Lehrbuch und von der Art der Lücken her handelt es sich bei Übung Abb. 5.39 zunächst um eine Grammatikübung, in der der Akkusativ in temporaler Funktion geübt wird. Hier sollen aber nicht nur Lücken grammatisch korrekt gefüllt werden, denn die Übung ist deutlich der Zielfertigkeit „interaktive mündliche Kommunikation“ zugeordnet. Es handelt sich um eine Übung, in der ein bestimmtes grammatisches Phänomen direkt in eine Fertigkeit eingegliedert werden kann bzw. soll. Die konkrete Funktion der Übung hängt jedoch stark davon ab, wie man im Unterricht damit arbeitet. Lässt man lediglich die Lücken ausfüllen und die Übung dann dialogisch lesen, so betont man den grammatischen Charakter; der Fertigungscharakter wird betont, wenn die Übung als dialogischer Text behandelt wird, der im Anschluss an die Lückenübung zusammenhängend reproduziert und variiert wird (→ 6.2.3.1).

#### Der Nächste bitte

Ergänzen Sie. Ärztin ( ∇ ), Patient ( ○ )

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| 1. ∇ Was für Beschwerden haben Sie?                  | ○ Ich habe starke Rückenschmerzen. |
| 2. ∇ Wie lange denn schon?                           | ○ Schon ungefähr ein __ Monat.     |
| 3. ∇ Hatten Sie diese Schmerzen früher schon einmal? | ○ Ja, letzt __ Jahr im Sommer.     |
| 4. ∇ Nehmen Sie jetzt Medikamente?                   | ○ Ja, Schmerztabletten.            |
| 5. ∇ Und wie oft?                                    | ○ Jed __ Abend eine Tablette.      |
| 6. ∇ ...   |                                    |

Abb. 5.39: STUFEN INT. 2: 90

#### Sprachliche Ebene: Form – Inhalt – Funktion

Übungen lassen sich danach unterscheiden, ob sie verstärkt auf die Form der Sprache, den Inhalt oder auf pragmatische Aspekte der Sprachverwendung abzielen.

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| a) Bitte antworten Sie mit „ja“:    | b) Ich hätte gern ein Wörterbuch.          |
| Müssen Sie jetzt gehen? Ja, ich ... | → Tut mir leid, wir haben keine Bücher.    |
| Kann er heute kommen? Ja, er ...    | Ich hätte gern rote Rosen.                 |
| Wird es wohl regnen? Ja, ...        | Ich hätte gern einen Whisky.               |
| Wollen Sie ihn fragen? Ja, ...      | Ich hätte gern eine 50-Pfennig-Briefmarke. |
| Wird er noch kommen? Ja, ...        | Ich hätte gern ein Würstbrötchen.          |
| Kann er hier bleiben? Ja, ...       | Ich hätte gern eine Flasche Rotwein.       |
| Muss er noch arbeiten? Ja, ...      | Ich hätte gern einen Kriminalroman.        |
| Wollen Sie mitfahren? Ja, ...       | Ich hätte gern ein Pils.                   |
| Wird er noch anrufen? Ja, ...       | Ich hätte gern einen Kodak-Film.           |
| Können Sie ihn einladen? Ja, ...    | Ich hätte gern eine 80-Pfennig-Briefmarke. |

Abb. 5.40: a) DAF (neu) 1A: 53; b) SPRK.DT. (neu) 1: 96

Übung Abb. 5.40a ist eine rein formbezogene Übung, in der die Wortstellung bei Sätzen mit Modalverben (Erst- und Zweitstellung des Verbs, Verklammer) geübt wird. Der Bedeutungs-

aspekt ist dabei vollkommen untergeordnet, was sich daran zeigt, dass man die Übung durchführen kann, ohne den Inhalt der Übungssätze verstanden zu haben; es handelt sich um eine traditionelle reine Grammatikübung (Strukturübung; → 3.2.3). In Übung 5.40b spielt hingegen der Bedeutungsaspekt eine wichtige Rolle, denn bei ihrer Reaktion müssen die Lernenden die Oberbegriffe der jeweiligen Nomen finden, z.B. *Rosen – Blumen* oder *Whisky – (alkoholische) Getränke*. Darüber hinaus werden bestimmte Redemittel (Dialogroutinen) eingeübt: *Ich hätte gern ... – Tut mir leid, wir haben kein- ...*; dadurch erhält die Übung einen gewissen situativ-kommunikativen Bezug.

**Du weißt nie, was du schenken sollst! Frage deine/n Freund/in.**

V *Marianne hat Geburtstag.* – *Marianne – hört gern Musik*  
 O *Hört sie gern Musik?* – *Hans – mag Pflanzen und Blumen*  
 V *Ja.* – *Evi – zieht sich gern schick an*  
 O *Dann schenk ihr doch eine Kassette* – *Jens – sammelt Briefmarken*  
 ...

Der Bedeutungsaspekt spielt immer da eine Rolle, wo der Lernende bei seiner Reaktion inhaltlich freier reagieren kann, d.h. wie z.B. in Übung Abb. 5.41 selbst einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen kann.

Abb. 5.41: Beispiel für eine bedeutungshaltige Übung

Diese Übung ist sowohl form- als auch inhaltsbezogen. Es wird innerhalb einer bestimmten Struktur geübt, die einen Ratschlag/Vorschlag ausdrückt (*Dann schenk ihr doch ...*), zugleich muss der Lernende inhaltlich angemessen auf den Stimulus reagieren (*Musik → Kassetten*). Schließlich spielt bei dieser Übung aufgrund der situativen Einbettung auch die Funktion der Aussagen eine Rolle: 'Aussage und Ratlosigkeit ausdrücken (s. Überschrift) – Frage – Zustimmung – Vorschlag'.

**Fragen und Antworten**

1. Was machst <u>du</u> <u>hier</u> ?	hier?	S1	S2	S3	<u>Wir</u> studier <u>en</u> <u>hier</u> .
2. Was machst <u>du</u> <u>hier</u> ?	hier?	S1	S2		<u>Wir</u> studier <u>en</u> <u>Jura</u> .
3. Was machst <u>du</u> <u>hier</u> ?	hier?	S	L		<u>Wir</u> studier <u>en</u> <u>Lehrer(in)</u> .
4. Was machst <u>du</u> <u>hier</u> ?	hier?	S1	S2	S3	<u>Wir</u> lern <u>en</u> <u>Deutsch</u> .
5. Was machst <u>du</u> <u>hier</u> ?	hier?	L	S1	S2	<u>Wir</u> studier <u>en</u> <u>hier</u> .
6. Was machst <u>du</u> <u>hier</u> ?	hier?	S1	S2		<u>Wir</u> studier <u>en</u> <u>Tourist</u> .

Abb. 5.42: STUFEN 1: 32 (S – Schüler, L – Lehrer)

In Übung Abb. 5.42 wird der Zusammenhang zwischen sprachlicher Form und Funktion eingeübt. Diese Anfängerübung differenziert die verschiedenen Verbformen, die für die Anrede im Deutschen erforderlich sind; dabei werden die Verbformen nicht rein formal, sondern entsprechend ihrer Funktion in der Kommunikation unterschieden (S – Schüler/Student, L – Lehrerin / Lehrer):

S1 → S2 S3	Ein Schüler fragt mehrere Mitschüler:	<i>ihr</i> → <i>wir</i>
S1 → S2	Ein Schüler fragt einen Mitschüler:	<i>du</i> → <i>ich</i>
S → L	Ein Schüler fragt den Lehrer:	<i>Sie</i> → <i>ich</i>
L → S1 S2	Ein Lehrer fragt mehrere Studenten:	<i>Sie</i> → <i>wir</i>

Die Lernenden sollen diese Übung also nicht nur grammatisch korrekt durchführen; sie sollen auch auf die Angemessenheit der jeweiligen sprachlichen Form achten. *Was machst du hier?* – *Ich bin Lehrerin*. wäre grammatisch korrekt, jedoch der Konstellation „S → L“ funktional nicht angemessen.

Ein wesentliches Charakteristikum des Übungsgeschehens im heutigen DaF-Unterricht besteht darin, dass rein isolierte sprachbezogene (oder formbezogene) Übungen zu den sprachlichen Mitteln, die noch vor 25 Jahren das Übungsgeschehen in den Lehrwerken dominierten, immer mehr an Gewicht verlieren; diese Übungen werden gelegentlich *vorkommunikative Übungen* genannt; Übungen in neueren Lehrwerken sind zunehmend *kontextualisiert*, d.h. sie haben einen thematischen oder situativen Zusammenhang und sind dadurch direkter auf die Zielfertigkeit bezogen. Je mehr sich das Übungsgeschehen den Bedingungen realer Kommunikation annähert, d.h. je mehr Elemente realer Kommunikation in einer Übung berücksichtigt sind und je mehr sich das Übungsgeschehen an Mitteilung und Inhalt orientiert, desto stärker ist sie kommuni-

kativ orientiert. Die Übungen Abb. 40a/b sind in diesem Sinn vorkommunikative Übungen, die Übung Abb. 41 kann man hingegen als stärker kommunikativ orientierte Übungen bezeichnen.

**Dimension der Sprachbeherrschung: Bewusstheit – Geläufigkeit – Angemessenheit**

Oft liegt der Übungsschwerpunkt auf einer Dimension der Sprachbeherrschung (→ 1.1.4).

**Welche Antwort passt?**

a) *Essen Sie gern Fisch?*  
 A Nein, ich habe noch genug.  
 B Ja, aber Kartoffeln.  
 C Ja, sehr gern.

b) *Was möchten Sie trinken?*  
 A Eine Suppe bitte.  
 B Einen Tee.  
 C Lieber einen Kaffee.

c) *Möchten Sie den Fisch mit Reis?*  
 A Lieber das Steak.  
 B Ich nehme lieber Fisch.  
 C Lieber mit Kartoffeln.

d) *Bekommen Sie das Käsebrod?*  
 A ...

Abb. 5.43a: THEMEN 1 AB: 37

Bitte schreiben Sie bei den Kasusergänzungen A für Nomen im Akkusativ und D für Nomen im Dativ sowie a, d für Personalpronomen im Akkusativ und Dativ rechts in die Übersicht.

		E <sub>a</sub>	E <sub>D</sub> /E <sub>d</sub>	E <sub>A</sub>
<i>Gina möchte</i>				E <sub>a</sub>
<i>Tom gibt</i>				
<i>Tom gibt</i>				
<i>Tom gibt</i>	es			
<i>Tom gibt</i>	es			
aber: <i>Tom gibt</i>				
<i>Tom gibt</i>				
<i>Tom, gib</i>				

Abb. 5.43b: STUFEN 2: 84

In der Übung Abb. 5.43a wird die diskursiv angemessene Verwendung bestimmter Redemittel geübt (Situation: Beim Essen), in 5.43b die grammatische Kategorisierung von Satzgliedern, um die Regularitäten der Satzgliedstellung von Dativ und Akkusativ im Mittelfeld bewusst zu machen. In beiden Fällen handelt es sich um Übungen mit einer stark kognitiven Komponente, wobei Übung b erfordert, „dass der Lernende erworbenes Wissen umsetzt“ (Quetz u.a. 1981: 82). In b handelt es sich um explizites grammatisches Wissen, während die Lernenden in a pragmatisches Wissen aktivieren müssen, d.h. über die Funktion bestimmter Redemittel nachdenken müssen. Die Korrektheit der Lernerreaktion („Lösung“) spielt bei solchen kognitiven Übungen eine wichtige Rolle!

*Wann landet die Maschine?*  
 → Sie ist schon gelandet.  
*Wann startet die Maschine?*  
*Wann kommt der Zug?*  
*Wann kommt Mechtild?*  
*Wann fährt der IC?*  
*Wann kommt die Post?*  
 Wann ...

Abb. 5.44: SPRK.DT. (neu) 1: 156

Bei den Übungen Abb. 5.37b, 5.40a (s.o.) und 5.44 sollen die Lernenden nicht (mehr) viel nachdenken; hier sollen vielmehr sprachliche Formen durch Wiederholung geläufig gemacht (automatisiert) werden. Übung Abb. 5.44 setzt voraus, dass der Übungsgegenstand, die Perfektformen der Verben, den Lernenden bekannt ist; sie sollen sie durch Wiederholen festigen und (weiter) automatisieren; Übung 5.40a kann hingegen ohne vorherige Bewusstmachung als Analogieübung durchgeführt werden. (Die 1. Pers. Sg. Präs. der Modalverben

sollten die Lernenden von der Lehrersprache und von Lehrbuchtexten her kennen.) Durch automatisierende Übungen soll Sprache ins Unbewusste überführt und geläufig gemacht werden – unabhängig davon, ob eine Kognitivierung vorausgegangen ist oder nicht.

Übungen zur Geläufigkeit sollten möglichst flüssig und ohne viel Nachdenken über die Form der Sprache durchgeführt werden. Es wird ja gerade angestrebt, dass der Lernende nach einer Reihe solcher Übungen nicht mehr an die Form der Sprache denkt, wenn er ein bestimmtes sprachliches Phänomen verwendet. Korrektheit spielt hier, wie auch bei kognitiv orientierten Übungen, eine wichtige Rolle, damit keine falschen Automatismen entstehen.

Der Angemessenheit sprachlicher Äußerungen kommt in einem Unterricht, der sich als „kommunikativ“ bezeichnet, ein hoher Stellenwert zu; Angemessenheit spielt eine umso wichtigere Rolle, je kommunikativer eine Übung orientiert ist. In der Übung Abb. 5.45 spielen pragmatische, inhaltliche und formale Aspekte eine Rolle:

**Vor dem Kaufhaus!**

G: *He Dieter, was machst du denn hier?*  
 D: *Ich bin im Kaufhaus gewesen.*  
 G: *Hast du dir was Interessantes gekauft?*  
 D: ...



(neu, alt, groß, klein, modern, elegant, lang, kurz, rot, blau, grün, weiß ...)

G: *Du hast doch schon ein ... ..!*  
 D: *Nein, d ... ist kaputt.*

- **pragmatisch:** Das Übungsgeschehen ist in eine Situation („Vor dem Kaufhaus!“) eingebettet, und es lassen sich zwei Kommunikationspartner (als Freunde, Schulkameraden ...) identifizieren. Durch die Einbettung wird die kommunikative Funktion der jeweiligen Äußerungen deutlich, z.B. ‘Überraschung ausdrücken’ (*He Dieter, was machst du denn hier?*), ‘sagen, was man gerade getan hat’ (*Ich bin ...*), ‘widersprechen’ (*Nein, der ist kaputt!*).
- **inhaltlich:** Der Inhalt spielt zunächst dadurch eine Rolle, dass die beiden über ein konkretes Thema sprechen (Einkaufen). Die Bedeutung ist aber auch in dem Sinn wichtig, dass Bildstimuli versprachlicht und den Objekten passende Eigenschaften (Adjektive) zugeordnet werden müssen.

Abb. 5.45: DT.BITTE 2: 29

- **formal:** Es werden bestimmte sprachliche Formen geübt, u.a. die Adjektivendung und *der, die, das* als Pronomen.

Auch wenn in dieser Übung die sprachliche Form genau vorgegeben ist, wird man bei der Durchführung nicht auf einer wortwörtlichen Anlehnung an die Vorlage bestehen. Bei diesem simulierten Gespräch kommt es vielmehr darauf an, dass die Äußerungen der Lernenden die kommunikative Absicht (Sprechintention) angemessen wiedergeben und der Situation entsprechen. Es ist eher unwichtig, ob D sagt *Ich bin im Kaufhaus gewesen.* oder *Ich war im Kaufhaus.*, ob er sagt *Hast du dir was Interessantes gekauft?* oder *Und was hast du gekauft?* Wichtiger ist hingegen das *denn* in *He, Dieter – was machst du denn hier?* sowie eine entsprechende Intonation mit dem Satzakzent auf *du*, weil dadurch die Überraschung ausgedrückt wird. Es wäre sogar positiv, wenn die Lernenden die beiden letzten Äußerungen verändern, d.h. freier ausdrücken würden, z.B. (vgl. rechts):

G: *Aber du hast doch schon ein ...!*  
 D: *– Habe? Hatte! D... ist kaputt!*  
 – *Ich hab' eben kein... mehr. D... ist kaputt!*

Auf den – wenn auch beschränkten – kommunikativen Eigenwert dieser Übung wird man auch das Korrekturverhalten abstimmen: wegen leichterer Formfehler (z.B. \**in Kaufhaus*) sollte der Unterrichtende das simulierte Gespräch nicht störend unterbrechen; sie lassen sich eventuell im Nachhinein korrigieren (→ 9.4.1). Wichtig ist vor allem, dass der Dialog angemessen und verständlich abläuft.

Ein eher freier Umgang mit der Vorlage entspricht dem Charakter solcher kommunikativ orientierten Übungen, da die Lernenden dadurch auf den freien Umgang mit der Zielsprache vorbereitet werden sollen.

### Übungsmodalität Steuerung: gebunden – frei

Übungen können auf einer Achse mit den Polen „gebunden ... frei“ angeordnet werden; diese Merkmale beziehen sich auf das Ausmaß, in dem die Lernerreaktion durch die Übung gesteuert wird. Ganz frei können Übungen allerdings nicht sein, denn eine Übung ist immer durch ein gewisses Maß an Steuerung charakterisiert.

Bei den Übungen Abb. 5.40a und 5.44 z.B. ist die Lernerreaktion streng determiniert, denn der Lernende muss auf eine bestimmte vorherbestimmte Art reagieren; tut er das nicht, so ist seine

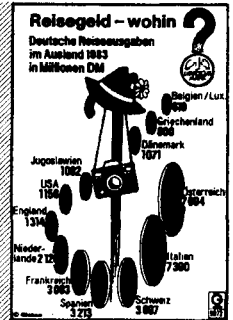
Reaktion falsch. Bei den Übungen 5.46 hingegen hat der Lerner in seiner Reaktion eine gewisse Freiheit.

- a. *Ich als Komponist wünsche mir, dass alle meine Lieder singen.*
- b. *Ich als Maler wünsche mir, dass*
- c. *Ich als Reitlehrerin*
- d. *Ich als Friseur*
- e. *Ich als Katze*
- f. *Ich als Skilehrer*
- g. *Ich als Schauspielerin*
- h. *Ich als Autohändler*
- i. *Ich als Dompteur*
- k. *Ich als Maus*
- l. ....

Abb. 5.46a: SPRK.DT. (neu) 2: 181

**Reisegeld - wohin? Eine Statistik.**  
 Achtung: DM = Deutsche Mark.  
 Man sagt: D-Mark.  
 1000 Millionen = 1 Milliarde  
**Aufgabe:** Antworten Sie bitte:  
*Wie viel Geld haben die deutschen Touristen (im Jahr) 1983 wohin gebracht?*  
**Beispiel:**  
*Die deutschen Touristen haben (im Jahr) 1983 7 Milliarden 694 Millionen D-Mark nach Österreich gebracht.*

Abb. 5.46b: SPR.BR. 1: 95



In Übung Abb. 5.46a ist die sprachliche Form vorgegeben (*Ich als ... wünsche mir, dass ...*), inhaltlich können die Lernenden jedoch frei reagieren. In Übung b sind die Lernerreaktionen durch die Statistik inhaltlich vorgegeben, die Inhalte können aber in unterschiedlicher Form versprachlicht werden, z.B.:

- *Die deutschen Touristen haben ... nach Österreich gebracht.*
- *Deutsche Touristen haben ... in Österreich ausgegeben.*
- *Deutsche Touristen haben ... in Österreich gelassen.*
- *Österreich hat ... von deutschen Touristen bekommen.*
- ...

Die Unterscheidung zwischen inhaltlicher und formaler Gebundenheit bzw. Offenheit beim Üben ist sehr wichtig. Da Kommunikation relativ frei verläuft, werden in neueren DaF-

Lehrwerken zunehmend Übungen bevorzugt, die den Lernenden eine gewisse Freiheit bei ihren sprachlichen Reaktionen lassen. Besonders wichtig ist es, dass sie *inhaltlich* frei reagieren können, da sie so die Möglichkeit erhalten, eigene Ideen und Meinungen auszudrücken und sich authentisch zu äußern (darauf weisen besonders Häussermann/Piepho 1996 hin; dort, S. 133ff., auch Beispiele für entsprechende Grammatikübungen). Dass man in sprachlich vorgegebenen Mustern durchaus persönliche wichtige Aussagen machen kann, die wahrscheinlich eine anschließende Diskussion stimulieren, zeigen die beiden folgenden Übungen Abb. 5.47 und 5.48.

**Liebe ist, wenn ... Schreiben Sie bitte!**  
*Liebe ist,*  
*wenn eine Frau* \_\_\_\_\_  
*wenn* \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

*Eine Frau küsst ihren Mann.*  
*Ein Kind umarmt seine Großmutter.*  
*Ein Vater erzählt seiner Tochter eine Geschichte.*  
*Man hilft einem fremden Menschen.*  
 -  
 -

Abb. 5.47: SPR.BR 1 AB 1/7: 104

**Wozu?/Zu welchem Zweck?**  
 1. *Was man so tut.*  
 Ergänzen Sie bitte! Wozu macht man das?  
 Beispiel: *Man lebt, um zu arbeiten.* (Oder etwa nicht?)  
*Man fotografiert.* \_\_\_\_\_  
*Man geht ins Theater.* \_\_\_\_\_  
*Man schreibt Briefe.* \_\_\_\_\_  
*Man fährt in fremde Länder.* \_\_\_\_\_  
*Man lernt eine Fremdsprache.* \_\_\_\_\_

Sicher haben Sie noch mehr Vorstellungen darüber, wozu „man“ etwas tut. Schreiben Sie bitte! Sprechen Sie dann mit Ihrem Nachbarn/Ihrer Nachbarin! Was ist ihre/seine Meinung dazu?

Abb. 5.48: SPR.BR 1 AB 8/15: 91

Übungen „können dann eine lernproduktive Energie haben, wenn sie, von Item zu Item, sehr abwechslungsreich sind, wenn die Übenden die Situation voll akzeptieren und sich mit den Texten identifizieren können. Die Emotion, mit der die Schülerinnen und Schüler einsteigen, zieht die rationale Wachheit und Beweglichkeit mit ... Das Mechanische des historischen pattern drill (*drill* bedeutet bohren) ist hier natürlich ausgetauscht gegen den Kunstgriff der Überraschung.“ (Häussermann/Piepho 1996: 140)

#### Anforderungen von Übungen in Bezug auf mentale Operationen

Bei *rezeptiven* Übungen kommt der Lerngegenstand als Fertigelement im Stimulus, nicht aber in der Reaktion vor (Abb. 5.49; Übung Abb. 5.49a. bezieht sich auf einen vorhergehenden Text).

Wer hat was geschrieben?	Partizip II	Infinitiv
Sabine: <i>Ich will Fotomodell werden.</i>	<i>gespielt (haben)</i>	<i>spielen</i>
.....	<i>geholfen (haben)</i>	
.....	<i>gefallen (haben)</i>	
.....	<i>gearbeitet (haben)</i>	
.....	<i>getrunken (haben)</i>	
.....	<i>aufgeräumt (haben)</i>	
.....	...	

Abb. 5.49: a) THEMEN 2: 23

b) THEMEN I AB: 94

Bei *imitativen* Übungen kann der Lernende den Lerngegenstand als Fertigelement aus dem Stimulus oder dem Beispiel übernehmen. In Übung Abb. 5.50 wird der neue grammatische Lerngegenstand, das Perfekt, in der Reaktion imitativ verwendet; wiederholt werden die Satzstruktur, die Flexion von *sein* und die Formen des Personalpronomens.

*Sind Sie früher viel gewandert? – Oh ja, ich bin viel gewandert.*  
*Sind sie früher viel gewandert? – Oh ja, sie sind viel gewandert.*  
*Ist er früher viel gewandert? – Oh ja, er ist viel gewandert.*

*a. früher viel gewandert b. früher oft ins Theater gegangen c. früher viel gereist d. früher oft ins Konzert gegangen e. im Winter oft Ski gefahren f. früher viel zu Fuß gegangen g. im Sommer oft nach Salzburg gefahren h. ...*

Abb. 5.50: DT.2000 1: 64

Bei *reproduktiven* Übungen (Analogieübungen) wird der Lerngegenstand in Analogie zu einer Vorgabe in der Übung gebildet; vgl. oben die Analogieübungen Abb. 5.40a und 5.48.

Bei *rekonstruktiven* Übungen orientiert sich der Lernende an einer Regelvorgabe; er „rekonstruiert“ den Lerngegenstand gleichsam mit Hilfe einer Regel, Tabelle usw.; → Kap. 5.3, Abb. 5.24, Ü. 11.

Bei *konstruktiven* Übungen wird der Übungsgegenstand ohne Vorgaben bei gleichzeitiger innerer Differenzierung (z.B. unregelmäßig/regelmäßig) kreativ gebildet, z.B. Abb. 5.36a in Bezug auf die Partizipformen. *Kinder müssen ... werden* (Differenzierungsübungen haben das Ziel, mehrere sprachliche Phänomene innerhalb einer Übung voneinander abzugrenzen, z.B. die verschiedenen Anredeformen in Abb. 5.42 oder die Verwendung von *ja, nein, doch* in Abb. 3.53b.)

## 5.4.2 Zur Anordnung und Durchführung von Übungen

### Anforderungen an Übungen

Das Ziel des Übens im DaF-Unterricht besteht darin, gezielt kommunikatives Handeln zu fördern und sprachliche Mittel für die Verwendung in der Kommunikation verfügbar zu machen. Im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht werden Übungen wesentlich danach bemessen, in welchem Ausmaß sie Elemente authentischer Kommunikation enthalten (vgl. z.B. Abb. 5.40a mit 5.45). Im Einzelnen werden an Übungen die folgenden Anforderungen gestellt:

- Übungen sollten nicht abstrakt „aus der Wirklichkeit losgelöst“ (Westhoff 1991b: 206) sein, sondern einen thematischen oder pragmatisch-funktionalen Zusammenhalt aufweisen, z.B. eine situative Einbettung (Abb. 5.36b, 5.45), einen textuellen Rahmen (Abb. 5.49) oder einen inhaltlich-thematischen Zusammenhang innerhalb der Übung (5.47). Übungen, die aus isolierten Einzelsätzen bestehen (Abb. 5.37b, 5.40a), werden heute seltener verwendet.
- Eine Übung sollte möglichst nicht nur die Form der Sprache betreffen, sondern sie sollte so gestaltet sein, dass die Lernenden für ihre Durchführung Inhalte verstehen und darauf reagieren müssen (Abb. 5.40b, 5.48). Übungen mit einem bedeutungsvollen Inhalt fördern die Abspeicherung im Langzeitgedächtnis (→ 2.1), und sie können als bedeutungshaltige Aussagen die Äußerungsbereitschaft der Lerner fördern.

- Eine Übung sollte so aufgebaut sein, dass eine spätere Verwendungsmöglichkeit erkennbar ist. Dies kann der direkte Zusammenhang mit einer Zielfertigkeit sein, oder der Inhalt kann anderweitig für den Lernprozess von Bedeutung sein.
- Die Sprache von Übungen sollte möglichst authentisch und der zielsprachlichen Verwendung angemessen sein.
- Übungen sollten inhaltlich möglichst interessant sein, z.B. den Lernenden ermöglichen, inhaltlich frei zu reagieren. Das gilt besonders für Übungen, deren sprachliche Form stark gesteuert ist (vgl. Abb. 5.46a, 5.47, 5.48; Häussermann/Piepho 1996: 133ff.)

**Zur Anordnung von Übungen**

In vielen Fällen soll durch Übungen explizites (deklaratives) Sprachwissen in Können (implizites prozedurales Wissen) überführt werden – z.B. grammatisches Regelwissen oder Wissen über die angemessene Verwendung von Redemitteln. Dieser Prozess erfolgt in gestuften Übungssequenzen, die eine schrittweise Annäherung an das kommunikative Lernziel anstreben. Am Ende steht idealiter die angemessene Verwendung der Lerngegenstände. Jede Übung hat innerhalb einer Übungssequenz ihren Ort und erfüllt eine bestimmte Funktion. Als generelles Prinzip für die Anordnung von Übungen kann gelten: Im Verlauf einer Übungssequenz nähern sich die Übungen zunehmend natürlichem kommunikativem Verhalten an. Daraus ergeben sich verschiedene Tendenzen für die Anordnung von Übungen:

- Isolierte Übungen zu Form, Inhalt oder Funktion der sprachlichen Mittel werden vor Übungen durchgeführt, die komplexer sind und mehrere Ebenen der Sprache zugleich üben. D.h. isolierte Übungen zu den sprachlichen Mitteln (Grammatik, Wortschatz, Redemittel ...; z.B. → 3.1.3.2., 3.2.3.) und zu fertigkeitsspezifischen Komponenten einer komplexen Fertigkeit (Komponentenübungen, z.B. → 6.2.5) sollten vor Übungen durchgeführt werden, die die Verwendung dieser sprachlichen Mittel und Komponenten in der Kommunikation erfordern.
- Vorkommunikative, vorwiegend sprachbezogene Übungen werden tendenziell vor kommunikativ-mitteilungsbezogenen Übungen (auch simulierten) eingesetzt. Zu Beginn einer Lern- bzw. Übungssequenz ist die Aufmerksamkeit des Lernenden noch stark auf die sprachlichen Mittel gerichtet (z.B. Syntax, Redemittel, Bedeutung der Wörter); im Verlauf der Übungssequenz, wenn die sprachlichen Mittel etwas beherrscht werden, spielen in den Übungen pragmatische Faktoren und die intendierte Mitteilung zunehmend eine wichtige Rolle.
- Stärker kognitiv orientierte Übungen (z.B. Abb. 5.43b) sollten relativ früh eingesetzt werden, nämlich bald nach der entsprechenden Bewusstmachungsphase. Es folgen Übungen, die den Lernstoff schrittweise in Können überführen, d.h. in Geläufigkeit und Angemessenheit bei der Verwendung (z.B. Abb. 5.45). Es dürfte einsichtig sein, „dass Übungen der Wissenskomponente nur Voraussetzung für Übungen in kommunikativen Fertigkeiten sein können“ (Quetz u.a. 1981: 83).

Das Übungsgeschehen bewegt sich also tendenziell vom Kognitiv-Bewussten (Wissensübungen) hin zur automatisierten angemessenen Verwendung der Sprache (Abb. 5.51). „Der fremdsprachliche Regelerwerb gestaltet sich also idealiter als Prozess mit abnehmender Bewusstheit bis hin zur völligen Automatisierung.“ (Wißner-Kurzawa 1995: 233; Pauels 1995)

Ein gewisses Ausmaß an Automatisierung der sprachlichen Mittel ist Voraussetzung dafür, dass der Lernende seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt (die Mitteilung) und die Verwendung (Partner, Situation ...) richten kann.



Abb. 5.51: Tendenzieller Verlauf des fremdsprachlichen Spracherwerbs

- Gebundene, d.h. stark gesteuerte Übungen sollten relativ früh eingesetzt werden (Abb. 5.37b). Die starke Steuerung entlastet den Lernenden, er kann seine Aufmerksamkeit ganz auf den konkreten Übungsgegenstand richten, und seine Gedächtniskapazität wird nicht durch andere

sprachliche Planungsprozesse überfordert. Im Verlauf einer Übungssequenz sollten die Übungen jedoch zunehmend freier werden – das betrifft sowohl den Inhalt als auch die sprachliche Form. Je weniger gesteuert eine Übung ist, desto mehr nähert sie sich authentischer Kommunikation an. Bei abnehmender Steuerung muss der Lernende zunehmend mehr Faktoren seines sprachlichen und kommunikativen Verhaltens planen, d.h. zunehmend komplexere mentale Aktivitäten durchführen.

- Übungen, die den gleichen thematischen bzw. situativen Zusammenhang aufweisen wie der entsprechende Bezugstext, sollten tendenziell vor Übungen durchgeführt werden, in denen der Lernstoff in einen anderen thematischen/situativen Zusammenhang eingebettet ist. In letzterem Fall handelt es sich um „Transferübungen“ im Sinne Zimmermanns (1972).

### Zur Durchführung von Übungen

Für die Durchführung von Übungen lassen sich die folgenden allgemeinen Hinweise geben:

- Den Lernenden sollten der Sinn und die Ziele einer Übung bekannt sein (→ 9.6, 10.3.5).
- Vor der eigentlichen Durchführung einer Übung sollte ihre Einbettung besprochen werden (Rollen, Ort, kommunikative Intention ...), damit für jeden Lerner der potenzielle kommunikative Rahmen des Übungsgeschehens erkennbar ist.
- Übungen sollten gut vorbereitet sein, sodass die Lerner wissen, wie sie die jeweilige Übung durchführen sollen (→ 9.6). Bei Übungen, die in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden, müssen im Plenum klare Beispiele gegeben werden (L – S, S – S).
- Übungen erfordern ein deutliches Feedback, das auf den jeweiligen Übungsgegenstand sowie auf die Durchführung der Übung abgestimmt sein sollte (→ 9.4).
- Bei Übungen, die eine freie inhaltliche Reaktion erfordern (z.B. Abb. 5.46a, 5.47, 5.48; s. auch unten), ist es oft günstig, wenn die Lernenden in einer gesonderten Vorbereitungsphase ein paar Ideen sammeln können (z.B. sich Notizen dazu machen), damit sie bei der Durchführung der Übung ihre Aufmerksamkeit stärker auf den sprachlichen Übungsaspekt richten können.
- Auch beim Üben sollten die Lernenden, wo immer möglich, einen authentischen Grund haben, sich zu äußern. Das ist vor allem dann der Fall, wenn eine Übung inhaltlich offen ist und die Lerner sich in ihrer Reaktion „bedeutungsvoll“ äußern können (vgl. Abb. 5.46a, 5.47, 5.48). Die folgenden Beispiele zeigen, dass sich viele Strukturübungen bedeutungsvoll durchführen lassen (strukturell gebundene, inhaltlich freie Lernerreaktionen; Göbel 1992: 134ff., Krumm 1989a: 22f., Piepho 1988: 390):

– Wenn ich viel Macht hätte, ...	– Ich habe noch nie in meinem Leben ...
– Die Welt wäre schöner, wenn ...	– Ich lerne Deutsch, weil ...
– ... wichtiger als ...	– Wenn ich einmal erwachsen bin, ...
– Ich bin schon immer der Meinung, dass ...	
– Ich weinte, als ... bis ich jemanden traf, der ...	
– Ich lachte, als ... bis ich jemanden traf, der ...	
– Ich ärgerte mich, als ... bis ich jemanden traf, der ...	
– Ich war traurig, als ... bis ich jemanden traf, der ...	
– Ich war glücklich, als ... bis ich jemanden traf, der ...	

Abb. 5.52: Beispiele für Stimuluselemente, die eine inhaltlich freie Lernerreaktion ermöglichen

Solche Übungen, die den Lernenden sinnvolle persönliche Aussagen ermöglichen, können das oft beklagte Inhaltsdefizit des Fremdsprachenunterrichts verringern. Weiterhin stellen sie einen Beitrag zur Binnendifferenzierung dar (Göbel 1992), da jeder Lerner sich um eine ihm entsprechende Reaktion bemühen kann. Leider findet man in den meisten Lehrwerken nur wenige derartige Übungen.

**Interaktivität**

Übungen sollten möglichst *interaktiv* durchgeführt werden (Westhoff 1991b), d.h. die Lerner sollten beim Üben miteinander interagieren. Die Bedeutung interaktiven Übens ist offensichtlich: Das Unterrichtsgeschehen läuft nicht mehr im Plenum zwischen dem Lehrer und den Schülern ab, sondern in Partner- oder Gruppenarbeit zwischen den Lernern selbst (wobei alle zugleich üben). Dies ist ein Schritt weg vom lehrerzentrierten Unterricht, und es erhöhen sich die Redeanteile der Lernenden und somit der Übungseffekt. Darüber hinaus bereitet Interaktivität beim Übungsgeschehen die Lerner besser auf die Interaktion realer Kommunikation vor. Wird Sprache – auch beim Üben – möglichst interaktiv gelernt, so erleichtert das ihre Aktivierung bei authentischer Kommunikation, zu deren wesentlichen Merkmalen die Interaktivität gehört.

Verschiedene interaktiv-kommunikative Handlungsrahmen für (Grammatik-)Übungen schlägt Bolte (1993) vor; dabei wird gezielt ein bestimmter sprachlicher Bereich geübt, zugleich stellt der Handlungsrahmen eine reale kommunikative Situation für die Verwendung des jeweiligen sprachlichen Bereichs dar. Bolte nennt die Handlungsrahmen *Quartett*, *Geheime Wahl* und *Wie gut kennst du deinen Partner?*; diese Formen der Übungsorganisation lassen sich auf viele Bereiche des Übens anwenden.

Bei der geheimen Wahl entsteht der Handlungsrahmen dadurch, dass die Lernenden (oft Partner in Partnerarbeit) vor der kommunikativen Phase eine geheime Wahl treffen, die im Verlauf des Übens durch den jeweils anderen Partner zu erraten ist. „Durch die geheime Wahl ... entsteht eine Informationslücke, die durch gezieltes Fragen in der Zielsprache seitens der Schüler zu schließen ist.“ (Bolte 1993: 16). Als Beispiel für die Handlungsrahmen *Geheime Wahl* und *Wie gut kennst du deinen Partner?* gibt Bolte (1993: 16ff.) die Übung *Wie sieht ihr / sein idealer Lebenspartner aus?*, bei der Modalverben geübt werden und über persönliche Vorlieben gesprochen wird (Abb. 5.53). Es handelt sich hierbei um eine interaktive Übung, für deren Durchführung der wiederholte Gebrauch der jeweiligen Strukturen und sprachlichen Mittel erforderlich ist. Aufgrund des kommunikativen Handlungsrahmens werden sich die Lernenden nicht starr an etwaige sprachliche Vorgaben halten, sondern die sprachliche Interaktion entsprechend ihrer Interessen und kommunikativen Absichten gestalten, was durchaus dazu führen kann, dass stärker gesteuerte Gesprächsphasen mit freieren abwechseln. Darin zeigt sich die Stellung zwischen gebundenen sprachbezogenen Übungen und freisetzenden kommunikativen Aufgaben (Häussermann/Piepho 1996: 195ff.).

**Wie gut kennst du deinen Spielpartner?**  
**Wie sieht ihr/sein idealer Lebenspartner aus?**

1. Im Folgenden findest du eine Reihe von Eigenschaften. Soll der ideale Lebenspartner sie haben oder gerade nicht? Schreibe zunächst hinter jede Eigenschaft in Spalte (a) mit JA oder NEIN dein eigenes Idealbild. Geh die Liste dann noch einmal durch, und schreibe in Spalte (b) auf, wie nach deiner Vermutung das Idealbild deines Spielpartners aussieht. (Notiere schließlich in Spalte (c) jeweils eine Begründung dafür.)

	(a) du meinst	(b) dein Spielpartner meint	(c) Begründung
Er / sie soll			
– ein bisschen sentimental sein			
– gerne in ein Lokal gehen			
– ein Discotyp/eine Discobiene sein			
– Karriere machen wollen			
– gut kochen können			
– sozial engagiert sein			
– schweigsam sein			
– musikalisch sein			
– sehr intelligent sein			
– emanzipiert sein			
– ein Auto haben			
– ...			

2. Kontrolliere, ob du deinen Spielpartner richtig eingeschätzt hast, und führe dazu ein Gespräch mit ihm/ihr.

Abb. 5.53: Interaktive Übung mit „geheimer Wahl“ (Bolte 1993: 17)

Bolte gibt das folgende authentische Beispiel dafür, wie die Übung im Unterricht mit Schülern durchgeführt wurde (incl. Fehler, beim zweiten Beispiel mit Begründung):

<p><b>A (weiblich)</b> Soll sie gut über Gefühle sprechen können? Soll sie ziemlich schweigsam sein? Soll sie (Lachen), soll sie blond sein?</p>	<p><b>B (männlich)</b> Ja, das ist wichtig, wenn man Probleme hat. Eh nein, ich mag Mädchen, die viel reden. Nein, das ist nicht notwendig.</p>
<p><b>A (männlich)</b> Eh, soll sie eine Discobiene sein? Eh, du liebst auch gerne zu tanzen. Eh, soll sie ziemlich schweigsam sein?</p>	<p><b>B (männlich)</b> Ja, ein bisschen, eh wieso? Hm, ja das klappt, ja, das stimmt, ja. Nein, ich kann selber auch nicht eh ohne Stille (Lachen) eh ich kann nicht meine Klappe halten, he. Also, aber warum fragst du das? Ja (Lachen), das weiß ich nicht, nee ...</p>
<p>Du bist auch ziemlich schweigsam</p>	

Die Fragen werden mit Hilfe von Modalverben gestellt; die Antworten können frei gegeben werden, oder es werden bestimmte Redemittel vorgegeben, z.B.:

Frage: Soll / muss / ...?	
+	-
Das ist sehr wichtig.	Das ist nicht so wichtig.
Ja, unbedingt.	Das soll / muss er/sie nicht sein.
Das wäre gut.	Das ist mir egal.
...	...

Allerdings werden sich die Lernenden wegen der kommunikativen Einbettung der Übung und des daraus resultierenden natürlichen Gesprächsverhaltens nur bedingt an solche Redemittelvorgaben halten.

Viele thematisch zusammenhängende Übungen lassen sich in einen solchen kommunikativen Handlungsrahmen einbetten, sodass sich die Durchführung authentischer Kommunikation annähert, z.B. Übung Abb. 5.54. Auch wenn hier schon persönliche Vorlieben ausgedrückt werden, so kann die Übung durch das Verfahren der geheimen Wahl interessanter und interaktiver gestaltet werden. Es müssen lediglich inhaltliche Punkte vorgegeben werden, innerhalb derer die Partner dann ihre geheime Wahl treffen, z.B. bei Essen: *Fleisch, Gemüse, Suppe, ...*, bei Trinken: *Wein, Bier, Wasser, Limonade, Cognac ...* usw. Die Übung kann dann ähnlich wie das obige Beispiel Abb. 5.53 organisiert und durchgeführt werden.

Auskunft zur Person
Was trinken/essen/mögen Sie gern/lieber/am liebsten?
Was schmeckt/gefällt Ihnen gut/besser/am besten?
Was gefällt/schmeckt Ihnen nicht/noch weniger/am wenigsten?

Abb. 5.54: SPR.BR. 1: 131

### Übungsmedium: schriftlich – mündlich

Übungen können im Medium der gesprochenen wie auch der geschriebenen Sprache durchgeführt werden, oft unabhängig von der Fertigkeit, der sie möglicherweise zugeordnet sind. Übung Abb. 5.42 z.B. ist eindeutig der Sprechfertigkeit zugeordnet, und doch dürfte es sehr sinnvoll sein, die Lücken in einem ersten Schritt schriftlich ausfüllen zu lassen; erst danach sollte die Übung dialogisch gelesen und in eine (mehr oder weniger gesteuerte) Reproduktion bzw. Variation überführt werden. Es handelt sich hier um eine relativ schwierige Frage, zu der Lehrmaterialien dem Lehrer nicht immer (und wenn, dann meist nicht begründet) Vorschläge machen. Die folgenden Hinweise beruhen vor allem auf gedächtnispsychologischen und linguistischen Überlegungen (vgl. auch Häussermann/Piepho 1996: 133ff.).

- Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass eine Übung, die in beiden Medien durchgeführt wird, zu besseren Lernergebnissen führt als eine Übung, die nur in einem Medium durchgeführt wird; im letzten Fall werden nämlich weniger Speichermodalitäten aktiviert als im ersten (→ 2.1.1). Dabei ist zu berücksichtigen, dass schriftliche Übungen sehr oft in der Klasse mündlich besprochen werden, wodurch auch mentale akustische Repräsentationen sowie sprechmotorische Programme aktiviert werden; mündliche Übungen werden hingegen nur selten auch schriftlich durchgeführt.

- Kognitiv orientierte Übungen (Abb. 5.42, 5.43) sollten, soweit es die Übung zulässt, eher schriftlich durchgeführt werden, da das langsamere schriftliche Medium kognitiv-bewussten Aktivitäten wie Nachdenken und Überlegen angemessen ist (→ 6.1).
- Übungen, die auf Geläufigkeit beim Sprechen abzielen (vgl. Abb. 5.36a, 5.37b), sollten eher mündlich durchgeführt werden, da die gesprochene Sprache das spontane Medium ist, bei dem es besonders auf die (sprachliche und sprechmotorische) Geläufigkeit bei der Produktion sprachlicher Formen ankommt. Die Lernenden werden hier stärker zu schnellen und somit weniger bewusst geplanten Reaktionen veranlasst.
- Die Durchführung einer Übung hängt auch stark von der Komplexität bzw. Schwierigkeit des Übungsgegenstands sowie vom jeweiligen Ort der Übung im Lernprozess ab. Übung Abb. 5.46a z.B. mag kurz nach der Einführung der Ergänzungssätze mit *dass* in der Grundstufe als mündliche Übung zu komplex sein, da die Lernenden ziemlich bewusst-kognitiv neben dem Inhalt auch die sprachliche Form planen müssen; bei fortgeschrittenen Lernern hingegen, bei denen die *dass*-Sätze schon weitgehend gefestigt sind, dürfte eine mündliche Durchführung angemessen sein, da die sprachliche Planung schon weitgehend automatisch verläuft.
- Bei etwas komplexeren (d.h. schwierigeren) mündlichen Übungen dürfte es oft sinnvoll sein, die Übungen schriftlich vor- oder nachzubereiten; besonders eine schriftliche Vorbereitung kann die mündliche Durchführung direkt fördern.
- Übungen, die klar erkennbar einer Zielfertigkeit zugeordnet sind (das sind oft kommunikativ orientierte Übungen), wird man tendenziell im Medium der Zielfertigkeit durchführen, z.B. die Übungen Abb. 5.37b oder 5.40b als mündliche Übungen, die Übung Abb. 5.37a als schriftliche. Bei Übungen wie Abb. 5.36b, 5.39 oder 5.42 dürfte es sinnvoll sein, den kognitiven Teil (die grammatischen Lücken ausfüllen) im Medium der geschriebenen Sprache, den fertigungsbezogenen Teil hingegen (Textreproduktion und -variation) im Medium der Zielfertigkeit (mündlich) durchzuführen.

## 6 Die Förderung der produktiven Fertigkeiten

### 6.1 Aspekte der Sprachproduktion

Die produktiven Fertigkeiten, d.h. die Sprech- und die Schreibfertigkeit, stellen sehr hohe Anforderungen an Fremdsprachenlernende. Beim Sprechen und Schreiben müssen alle sprachlichen Ebenen – von der pragmatisch-situativen Ebene (Adressat, Textsorte, kommunikatives Ziel, vorhergehende Äußerungen usw.) bis hin zur Laut- bzw. Buchstabenebene – detailliert geplant und auch sprech- bzw. graphomotorisch realisiert werden (→ 1.1). Der Prozess des Verstehens hingegen kann dann enden, wenn eine sinnvolle Bedeutungszuweisung stattgefunden hat. Das ist meist der Fall, bevor jedes einzelne Wort und jede Konstruktion dekodiert worden ist (→ 4.1); darüber hinaus entfällt die sprech- bzw. graphomotorische Realisierung. Wie der Prozess der Sprachproduktion verläuft, beschreiben psycho- oder neurolinguistische Sprachproduktionsmodelle (Blanken u.a. Hg. 1988; Blanken 1991; Portmann 1991: 272ff.). Sie isolieren Teilprozesse des komplexen kommunikativen Verhaltens und stellen das Nach- und Miteinander der verschiedenen Teilprozesse dar. Sprachproduktionsmodelle bestehen meist aus drei Ebenen: einer vorsprachlichen Planungsebene, einer sprachlichen Planungsebene und einer motorischen Ausführungsebene; weiterhin beinhalten sie eine Kontrollinstanz (Monitor), die die Planungs- und Ausführungsprozesse überwacht und eventuell Korrekturen initiiert.

#### 1. Vorsprachliche Planungsebene (pragmatisch-inhaltliche Ebene)

Planung der pragmatischen und inhaltlich-begrifflichen Struktur der intendierten Sprechhandlung – Berücksichtigung von Faktoren wie Sprechintention, Textsorte, Kontextinformationen (Weltwissen, Situationswissen, Vorgängerinformation → 4.1.1).

#### 2. Sprachliche Planungsebene

Einzel sprachliche Planung und Formulierung auf Laut-, Wort-, Satz- und Textebene; sie wird determiniert vom Output der vorsprachlichen Planungsebene. Die verschiedenen Teilprozesse betreffen u.a.

- Aktivierung von Wortbedeutungen,
- Aktivierung der phonematischen bzw. graphematischen Wortformen,
- Linearisierung auf der Satz- bzw. Textebene,
- Aktivierung suprasegmentaler Elemente,
- morphologische und morphophonologische Prozesse.

#### 3. Ausführungsebene

Planung und motorische Ausführung der sprech- bzw. graphomotorischen Bewegungen.

#### 4. Monitor für die Planung und die Ausführung

Schon diese allgemeinen und wenig detaillierten Hinweise lassen die Komplexität der bei der Sprachproduktion ablaufenden Prozesse erkennen. Fremdsprachenlernende haben dabei nicht nur das Problem der beschränkten fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten auf den Ebenen 2 und 3; aufgrund der Sprach- und Lernbezogenheit des Unterrichts richten sie im Unterricht ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die sprachliche Planung bzw. Realisierung eben dieser Ebenen 2 und 3; damit ist die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses oft schon erschöpft, sodass nur wenig Verarbeitungskapazität für die pragmatische und inhaltliche Planung bleibt. Beim Muttersprachler ist es genau umgekehrt: Er richtet seine Aufmerksamkeit auf die pragmatischen und inhaltlichen Aspekte des Kommunikationsaktes, während die sprachliche Planung vor allem beim Sprechen mehr oder weniger automatisch verläuft.

Zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und den Bedingungen ihrer jeweiligen Produktion bestehen erhebliche Unterschiede. Vernachlässigt man die zahlreichen Zwischenformen und Übergänge und bestimmt man mündliches Sprachverhalten als dialogisch-interaktives Sprechen, schriftliches Sprachverhalten als monologisches Schreiben, so bestehen zwischen beiden Fertigkeiten u.a. die folgenden Unterschiede (→ 4.2, 4.3 in Bezug auf das Verstehen):

*Produktion:* Gesprochene Sprache wird spontaner und weniger formbezogen produziert als geschriebene Sprache. Beim Sprechen ist die Aufmerksamkeit auf die Kommunikationssituation, den Inhalt und die Angemessenheit der Äußerung gerichtet, die sprachlichen Formen werden hingegen weitgehend automatisch-unbewusst produziert; Geläufigkeit spielt sowohl bei der mentalen Planung als auch bei der sprechmotorischen Realisierung eine zentrale Rolle. Schreiben verläuft langsamer und reflektierter, und es ist mit einer tieferen und detaillierteren Planung verbunden; die Aufmerksamkeit ist auch relativ stark auf die sprachliche Form gerichtet (Korrektheit, Stil/Formulierung, Textsorte), und die sprachlichen Mittel werden bewusster verwendet. Schreiben ist das kognitiv-bewusstere Medium. „Schreiben ist ein Tun, das ich (im Gegensatz zum Sprechen) selbst vollständig kontrollieren kann. Während des Schreibens bin ich ja stets auch mein eigener Leser. Das schafft Raum zur größtmöglichen Klärung nicht nur der (grammatischen, textbezogenen usw.) Richtigkeit, sondern auch der inhaltlichen, z.B. gedanklichen Aussage.“ (Häussermann/Piepho 1996: 321)

Beim Sprechen teilen die Kommunikationspartner einen gemeinsamen Kommunikationsrahmen (Situation, Vorwissen ...). Gesprochene Sprache setzt diesen kommunikativen Rahmen voraus und verweist zugleich darauf; zusätzlich wird sie von nonverbalen Elementen begleitet. Die sprachlichen Äußerungen sind oft wenig explizit, da sie durch das gemeinsame Wissen der Kommunikationspartner entlastet werden. Durch den direkten Partnerbezug findet eine beständige Rückkoppelung statt, sodass Kommunikationsschwierigkeiten direkt behoben werden können. Geschriebene Sprache ist hingegen situationsunabhängig; die Kommunikationspartner verfügen über kein gemeinsames Situationswissen, es findet „zeitverschobene Kommunikation“ (Portmann 1991: 238) statt. Während sich gesprochene Sprache stark auf den außersprachlichen Kontext bezieht, nimmt geschriebene Sprache auf den direkten sprachlichen Kontext Bezug. Deshalb muss der geschriebene Text wesentlich expliziter sein. „Stellt man beide Bereiche gegenüber, so lässt sich der mündliche oft als ein *Sprechen als* (Lehrer, Schüler, Fragesteller usw.) und ein *Sprechen mit* (einem Freund, einem Vorgesetzten) oder als *sprachliches Handeln in der Welt* umschreiben, während der schriftliche meist ein *Sprechen über*, ein *sprachliches Handeln in der 'sprachlich vermittelten' Welt* ist.“ (Dräxler 1996: 16f.)

Das gesprochene Wort ist irreversibel; einmal geäußert, kann es nur offen korrigiert werden. Das geschriebene Wort kann hingegen im Nachhinein korrigiert werden. Die Kontrolle des Geäußerten erfolgt beim Sprechen parallel, beim Schreiben ist sie im Nachhinein möglich. Dadurch ergeben sich unterschiedliche Anforderungen an die sprachliche und inhaltliche Planung.

*Produkt:* Wie bereits erwähnt, ist der schriftliche Text wesentlich expliziter als der mündlich geäußerte, da kein gemeinsamer Situationsbezug gegeben und keine unmittelbare Rückkoppelung (z.B. Nachfragen) möglich ist. „Die verwendeten Ausdrücke müssen allein durch das, was sie sprachlich bedeuten, Gemeintes transportieren. Dies erfordert Eindeutigkeit, Explizitheit und Organisation in der Darstellung“ (Portmann 1991: 227). Hinzu kommen wesentlich höhere Ansprüche an die sprachliche Form: Das Produkt des Schreibens ist ein kohärenter Text, d.h. eine Folge zusammenhängender Sätze; die korrekte sprachliche Form spielt eine wichtige Rolle, und es existieren relativ hohe Normen bezüglich der Textsorte, Darstellungsform, der Verwendung der sprachlichen Mittel usw. Aus diesem Grund ist der geschriebene Text meist komplexer als der gesprochene; das betrifft die Art der syntaktischen Konstruktionen, die Satzlänge, die lexikalische und syntaktische Variation usw. Der gesprochene Text ist hingegen durch Abbrüche, Neuansätze, Planungswechsel, offene Korrekturen, Pausen usw. charakterisiert (Rath 1975); es kommt dabei weniger auf Korrektheit als auf das Erreichen des kommunikativen Ziels an.

*Behaltenseffekt:* Schreiben ist schließlich das lernintensivere Medium; der Behaltenseffekt ist aufgrund der intensiveren Planung und der mehrkanaligen Verarbeitung (visuell/graphisch, graphomotorisch, inneres Sprechen) höher als beim flüchtigen und spontanen Sprechen. Bohn (1989: 57) betont, „dass visuelle und schreibmotorische Eindrücke beim Lernen schneller und nachhaltiger wirken als andere“, und er spricht in diesem Zusammenhang von der „gedächtnisbildenden Funktion“ des Schreibens. Nach Bohn gilt das auch für die gegenseitige Stützung der Fertigkeiten: „Das Schreiben beeinflusst die Entwicklung des Sprechens positiv ... Der Einfluss

des Schreibens auf Sprechvorgänge ist im Allgemeinen größer als umgekehrt“ (Bohn 1996a: 111; vgl. Portmann 1991).

Aus dieser knappen Gegenüberstellung lassen sich einige allgemeine didaktische Konsequenzen für den Unterricht ableiten:

- Die Sprechfertigkeit, für die Spontaneität und Geläufigkeit eine sehr große Rolle spielen, fördert man vor allem, „indem man mehr das flüssige, vielleicht fehlerhafte Sprechen fördert als ein stockendes Sprechen, das durch ein ständiges Nachdenken über grammatische Regeln verursacht wird.“ (Neuf-Münkel/Roland 1991: 109) Beim Schreiben hingegen spielt neben der Angemessenheit auch die sprachliche Form und die Korrektheit eine größere Rolle.
- Folglich sollte man gesprochene und geschriebene Sprache tendenziell unterschiedlich bewerten und korrigieren (→ 9.4). Beim Sprechen liegt das Hauptgewicht auf Faktoren wie Angemessenheit, Verständlichkeit, Geläufigkeit, Erreichen des kommunikativen Ziels; in die Korrektur und Bewertung geschriebener Texte wird hingegen stärker die sprachliche Korrektheit einfließen.
- Aufgrund des hohen Behaltenseffekts des Schreibens sind beim Schreiben weniger Wiederholungen erforderlich als beim Sprechen. Lernaktivitäten, vor allem der Erwerb deklarativen Sprachwissens (Wortschatz, kognitive Grammatikübungen usw.; → 2.1.1), sollten stark über die geschriebene Sprache erfolgen. Insgesamt sollten Schüler viel schreiben; das gilt vor allem für sprachliche Aktivitäten, die mit Reflexion, Nachdenken und Bewusstheit verbunden sind. Schreiben dürfte sich auf das Sprachenlernen insgesamt sehr positiv auswirken.
- Die Förderung der produktiven Fertigkeiten geschieht weitgehend im Medium der Zielfertigkeit selbst. Da sich die Fertigkeiten aber gegenseitig stützen, ist es günstig, Schreiben durch Sprechen, insbesondere aber Sprechen durch Schreiben vorzubereiten.
- Beide Fertigkeiten müssen gezielt gefördert werden, wobei zur Förderung der Sprechfertigkeit auch das spontane und unvorbereitete Sprechen gehört; schriftliche Texte sollten hingegen stärker geplant und vorbereitet produziert werden.

Bei der Sprachproduktion kommt es aus der Sicht des Lernenden vor allem darauf an, „mit dem Wenigen, was man als Sprach-Fremder überhaupt erlernen kann, so viel wie irgend möglich zu tun ... Wesentliche Verhaltensweisen sind ein produktives Versuch-Irrtum-Verhalten und die Bereitschaft sich zu äußern, obwohl man ‘es doch gar nicht kann’.“ (Edelhoff 85: 12) Der Lernende soll, so Edelhoff weiter, nicht authentische Sprache produzieren, sondern „authentisch handeln“. Diese Forderung gilt vor allem für die gesprochene Sprache; sie ist zu ergänzen durch die Notwendigkeit, die produktiven Fertigkeiten durch nicht-authentisches, methodisch geplantes Handeln gezielt zu fördern. Dabei müssen drei Wege zugleich gegangen werden:

1. Es müssen Teilprozesse und Teilfertigkeiten der komplexen Zielfertigkeit isoliert erklärt und geübt werden:
  - auf einer allgemeinen Ebene: Generell fördert jede Übung zu den sprachlichen Mitteln (Wortschatz, Grammatik, Wortbildung ...) sowie zu ihrer Überführung in das produktive sprachliche Können die kommunikativen Fertigkeiten; darauf gehe ich in diesem Kapitel nicht ein (→ 3; 5);
  - auf einer fertigkeitsspezifischen Ebene: Dabei handelt es sich um Übungen zu fertigkeitsspezifischen Teilkomponenten der Zielfertigkeit (z.B. zu dialogspezifischen Redemitteln bei der Sprechfertigkeit, zu Vertextungselementen bei der Schreibfertigkeit).
2. Der komplexe Prozess der Sprachproduktion kann auf verschiedenen Ebenen durch bestimmte methodische Verfahren gesteuert werden, z.B. das dialogische Sprechen durch den Einsatz von Dialogkarten (Sprechfertigkeit) oder das Schreiben durch die Orientierung an einem Paralleltext (Schreibfertigkeit).
3. Schließlich müssen die prozessualen Aspekte gefördert werden. Dabei wird der komplexe Prozess der Sprachproduktion in Teilprozesse aufgegliedert, die von den Lernenden einzeln geplant, vorbereitet und nacheinander bearbeitet werden; Ergebnis des Prozesses ist das Produkt, der fertige Text. Eine prozessual orientierte Textproduktion, die sich an dem oben skizzierten Sprachproduktionsmodell orientiert, verläuft in drei getrennten Schritten:

- Schritt 1: Pragmatisch-inhaltliche Planung
- Schritt 2: Sprachliche Planung
- Schritt 3: Sprech- bzw. graphomotorische Realisierung

Die Komplexität der kommunikativen Handlung wird dadurch reduziert, dass der Lernende seine Aufmerksamkeit bei jedem Schritt auf einen bestimmten Teilprozess fokussieren kann. Dieses Vorgehen wird in → 6.3.2 im Zusammenhang mit der Schreibfertigkeit eingehender begründet.

## 6.2 Sprechfertigkeit

### 6.2.1 Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht

„Eine Sprache kann einwurzeln, wenn sie als Mittel zur Weltbemächtigung erlebt wird. Kinder wachsen mit der Sprache und durch sie in das Leben hinein. Das natürliche Prinzip des Spracherwerbs (die ‘Naturmethode’) besteht seinem innersten Wesen nach in der Verknüpfung der Sprache mit der Befriedigung leiblicher, geistiger und seelischer Bedürfnisse. Man erlernt keine Sprache, um sie anschließend sinnvoll zu verwenden, sondern das Hauptmittel des Spracherwerbs ist die Sprachverwendung selbst. Kommunizieren und Kommunizieren-Lernen fallen zusammen. Diese Beobachtungen bestätigen das Grundgesetz des Lernens, dass man die Verbesserung einer Funktion durch die wiederholte Ausführung der Funktion selbst erzielt. Daraus ergibt sich das unterrichtsmethodische Prinzip der Kommunikation.“ Damit beschreibt Butzkamm (1989: 139) einige zentrale Prinzipien des Sprachenlernens, die insbesondere auch für den Erwerb der Sprechfertigkeit gelten.

Optimale Lernbedingungen herrschen demnach überall dort, wo die Lernenden die Zielsprache extensiv unter möglichst authentischen Bedingungen zu Zwecken der „Weltbemächtigung“ verwenden können. Dabei entstehen authentische Sprechanlässe, die dazu beitragen, dass Sprache aktiviert und in der Verwendung erprobt sowie geläufig wird; zugleich werden die natürlichen Spracherwerbsmechanismen wirksam (→ 2.2.1). Der Unterrichtende kann nur in kommunikativen Unterrichtsphasen Erkenntnisse darüber gewinnen, ob die Lernenden das sprachliche Material zu Zwecken der Verständigung anwenden können oder ob sie lediglich über ein vor-kommunikatives sprachbezogenes Wissen verfügen. Die Gefahr, dass sich beim freien Sprechen Fehler einschleifen, wird eher als gering angesehen, da viele der beim Kommunizieren auftretenden Fehler entwicklungsbedingt sind und zu einem späteren Zeitpunkt des Spracherwerbs quasi automatisch wieder verschwinden (2.2). Man geht in der Fachdidaktik heutzutage davon aus, dass eine fehlerhafte mündliche Sprachproduktion keine negativen Auswirkungen auf die sich entwickelnde fremdsprachliche Kompetenz hat. Der Übungs- und Lerneffekt – notgedrungen fehlerhaften – mündlichen Kommunizierens wird demnach wesentlich höher bewertet als die Gefahr, dass sich dabei Fehler festigen.

In der audio-lingualen Methode wurde das Sprechen sehr gezielt gefördert. Allerdings galt unter dem Einfluss der behavioristischen Lerntheorie das Prinzip, dass nur korrekte Äußerungen zur Automatisierung korrekter sprachlicher Muster führen (Wilkins 1961ff.; Rivers 1964). Das Sprachverhalten der Lernenden war aus diesem Grund streng gesteuert (*pattern drills* → 3.2.3; 7.2), denn nur so ließen sich (dem Anspruch nach) Fehler weitgehend vermeiden.

„Die Notwendigkeit anwendungsbezogener Kommunikation“ (Butzkamm 1980a: 156) ist geradezu zum Axiom der heutigen Fremdsprachendidaktik geworden, was bedeutet, dass kommunikatives Verhalten eine Voraussetzung des Sprachenlernens ist und nicht als Ergebnis des Lernens dem Leben außerhalb des Unterrichts überlassen bleibt. In der Literatur wird allerdings häufig eine Vernachlässigung von mitteilungsbezogener Kommunikation im Fremdsprachenunterricht konstatiert (z.B. Butzkamm 1980a; Zimmermann 1984). Der Grund ist u.a. darin zu sehen, dass die Forderung nach einem möglichst intensiven freien Gebrauch der Sprache im Unterricht auf viele Schwierigkeiten stößt, z.B. die kommunikative Künstlichkeit und Unnatür-

lichkeit der Unterrichtssituation (→ 9.1.1), der starke Sprachbezug des Unterrichts, Zeitmangel u.a. Ein weiterer Grund liegt aber sicherlich in der Schwierigkeit und Komplexität der gesprochenen Sprache selbst. „Was an der spontan gesprochenen Sprache vor allem auffällt, ist die Diskrepanz zwischen der Notwendigkeit, die immer neu aufblitzenden Gedanken und Ideen zu äußern, und der Existenz eines grammatischen Systems, das das Sprechen bestimmt und in gewisse syntaktische Strukturen zwingen möchte.“ (Dirven 1977: 8) Diese Diskrepanz zwischen Spontaneität und Zwang zur Form drückt sich bei Muttersprachensprechern in typischen Merkmalen der gesprochenen Sprache aus wie Abbrüchen, Wiederaufnahmen, Pausen, Verzögerungslauten, Redundanzen, Ellipsen, Anakoluth (Rath 1975). Auch wenn der Zwang zur Form in der spontan gesprochenen Sprache geringer ist als z.B. beim Schreiben, stellt das Dilemma „Inhalt – Form“ für Fremdsprachlerner sicherlich ein zentrales Problem des Sprechens dar.

- Den Lernenden fehlen oft die sprachlichen Mittel, um ihre Gedanken in der Fremdsprache einigermaßen angemessen ausdrücken zu können.
- Die Sprachbezogenheit des Unterrichts führt zu einer Konzentration auf die Form der Sprache und bietet nur wenige Gelegenheiten, inhaltlich Bedeutsames mitzuteilen; inhaltliche Aussagen werden zudem durch die Formbezogenheit der Unterrichts Atmosphäre, z.B. durch das Korrekturverhalten, oft entwertet.
- Sprechen ist ein äußerst komplexes Ensemble verschiedener Teilfertigkeiten: Inhalt, Form (Morphosyntax), Situationsbezug, Partnerangemessenheit, Artikulation, Intonation usw. Aufgrund der fehlenden bzw. mangelhaft gefestigten Ausdrucksmittel sind die Lernenden von der Komplexität der kommunikativen Aufgabe „Sprechen in der Fremdsprache“ überfordert, da sie sich nicht auf alle Aspekte ihres kommunikativen Verhaltens zugleich konzentrieren können. Das führt oft zu Äußerungen, die inhaltlich wie sprachlich nicht dem entsprechen, was die Lernenden potenziell, d.h. bei Ausschöpfung aller ihrer Möglichkeiten, äußern könnten.

Aus den genannten Gründen müssen in der „natürlichen Künstlichkeit“ (Butzkamm 1989) des Unterrichts bei der Förderung des Sprechens zwei sich ergänzende Wege verfolgt werden:

*der natürliche:* Die Lernenden sollten immer wieder die Gelegenheit erhalten, sich spontan und frei in der Fremdsprache zu äußern. Die Gegenstände dieses spontanen Sprechens sollten authentisch sein und darüber hinaus die Lernenden interessieren und „bewegen“. Im Inland stellen die Erfahrungen und Lebensbedingungen der Lerner emotional besetzte Kommunikationsanlässe dar; im Ausland können interkulturell interessante Themen oder der Unterricht selbst das spontane Kommunikationsbedürfnis der Lerner wecken (→ 8; 6.2.6).

*der künstliche:* Darüber hinaus muss das Sprechen bei Anfängern wie bei Fortgeschrittenen gezielt gefördert werden. Dadurch kann der Konflikt zwischen Spontaneität und Ausdrucksbedürfnis einerseits, formalem Zwang und Korrektheit andererseits durchaus zu einem akzeptablen Kompromiss geführt und der Fertigkeitserwerb gefördert werden. Dieser zweite Aspekt, nämlich die gezielte Förderung der Sprechfertigkeit, ist Gegenstand dieses Kapitels.

Kommunikation kann im Unterricht durch unterschiedliche Quellen stimuliert werden; in der Regel dürfte das Lehrbuch die meisten Anregungen geben (Textinhalte, Bilder, kommunikative Aufgaben usw.), aber auch Kommunikationsanlässe aufgrund von Problemen der Lerner und zu Inhalten ihres Interesses spielen traditionell eine wichtige Rolle; die Unterrichtssituation selbst bietet sich als ständiger Kommunikationsanlass geradezu an, sie scheint aber nur sehr selten als solcher genutzt zu werden; schließlich kommt der Simulation von realen Kommunikationssituationen ein wichtiger Stellenwert zu. Sprechansätze lassen sich im Gesamtzusammenhang der Unterrichtskommunikation folgendermaßen einordnen (Abb. 6.1):

- mitteilungsbezogen: Sprachliches Handeln dient vor allem der Übermittlung von Inhalten.
- sprachbezogen: Sprachliches Handeln hat die zu lernende Sprache selbst zum Gegenstand, z.B. Sprechen über Sprache und Kommunikation (Metasprache), sprachbezogenes Üben.
- themenbezogen: Sprachliches Handeln dient vor allem der partner-, themen-, sachbezogenen Mitteilung (= Gegenstand von Unterrichtstexten, Rollenspielen, Diskussionen, Referaten, landeskundlichen Themen usw.); dieser Aspekt

- real: betrifft die Inhalte, anhand deren die fremde Sprache gelernt und über die kommuniziert wird.
- simuliert: Lernende und Lehrende handeln als sie selbst im Unterricht.
- unterrichtsbezogen: Lernende und Lehrende ändern ihr Ich (Identität), ihr Hier (den Ort) und ihr Jetzt (die Zeit).
- unterrichtsbezogen: Sprachliches Handeln dient der Organisation und Durchführung des Unterrichtsablaufs; in einem weiteren Sinn auch Unterricht als Kommunikationsgegenstand.

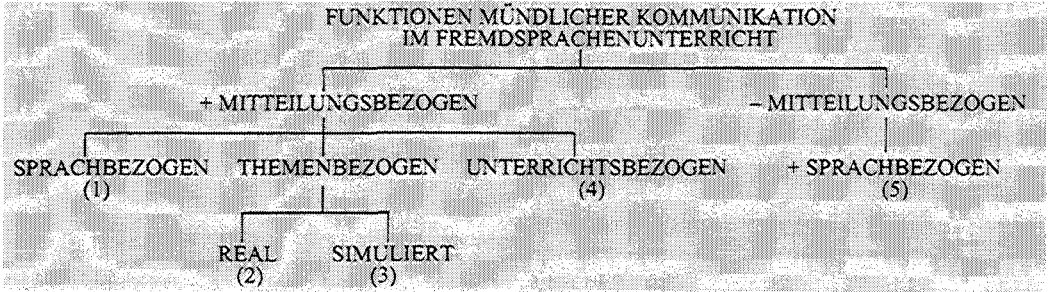


Abb. 6.1: Mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

- 1 Metasprache, Erklärungen zur Sprache und zu ihrer Verwendung, z.B. zu Grammatik, Wortschatz, kommunikativen Bedingungen der Sprachverwendung (→ 3.1.3.1; 5.3.4).
- 2 Authentische themen-/partner-/sachbezogene Äußerungen (z.B. textbezogene Äußerungen, Diskussion oder andere inhaltlich freie Äußerungen).
- 3 Rollenspiel und Simulation (→ 6.2.3.2).
- 4 Anweisungen, Aufrufen, Ankündigungen usw. (*classroom discourse, classroom management*); Thematisierung von Unterricht, Lehren und Lernen (→ 6.2.6).
- 5 Üben im engeren Sinne (→ 5.4).

Diese Klassifizierung zeigt einige wesentliche Funktionen unterrichtlicher Kommunikation auf, sie erhebt aber nicht den Anspruch, den unterrichtlichen Diskurs vollständig und widerspruchsfrei darzustellen. Sie muss zudem mit der Einschränkung verstanden werden, dass alles unterrichtliche Handeln letztlich sprachbezogen ist, da es auf das Erlernen der Sprache abzielt (→ 9.1.1). Umfassende Klassifikationen der Unterrichtskommunikation (z.B. von Sinclair/Coulthard 1977, Lörchner 1983) erheben den Anspruch, Unterricht detailliert zu beschreiben und damit einer exakten wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen. Hier geht es jedoch lediglich darum, das Feld für die Zwecke der vorliegenden Darstellung grob zu strukturieren.

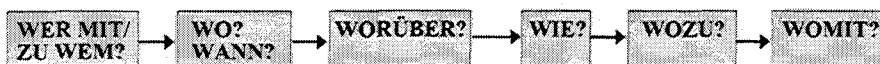
Bei dieser Klassifikation ist mit zahlreichen Übergängen und Mischformen zu rechnen. Typisch für den Fremdsprachenunterricht sind z.B. sprach-mitteilungsbezogene Mischformen, wie z.B. inhaltlich freie Äußerungen innerhalb einer bestimmten vorgegebenen sprachlichen Form, etwa Abb. 6.2: „sich zu einem Bild äußern, dabei Redemittel für die Sprechabsicht ‘Gefallen/Missfallen ausdrücken und begründen’ einüben“. Diese Sprechaufgabe stimuliert eine authentische inhaltlich-mitteilungsbezogene Aussage; da jedoch bestimmte Redemittel verwendet werden sollen, weist die Übung zugleich einen starken Sprachbezug auf. Dieser Mischcharakter ist oft auch bei simulierter Kommunikation im Anfängerunterricht zu erkennen. Sprechanlässe für die mündliche Sprachausübung bietet der Unterricht vor allem in den Kommunikationsbereichen 2, 3 und 4 des Unterrichts (vgl. Abb. 6.1).

Mir gefällt das Bild		weil
Mir gefällt das Bild nicht	nicht	denn
Ich finde das Bild	toll	nämlich
	schön	
	langweilig	
	...	

Abb. 6.2: Redemittel

### 6.2.2 Faktoren der mündlichen Kommunikation

Ausgehend von dem Modell der Kommunikation in Kap. 1 (→ 1.1.3) lassen sich die folgenden Faktoren mündlicher Kommunikation unterscheiden:



Man (WER MIT/ZU WEM?) kommuniziert,  
um

- in einer bestimmten Situation (WO? WANN?)
- im Rahmen eines bestimmten Themas (WORÜBER?)
- innerhalb eines bestimmten Mediums und einer Textsorte (WIE?)

eine bestimmte kommunikative Absicht auszudrücken bzw. ein kommunikatives Ziel zu erreichen (WOZU?).

Dazu verwendet man bestimmte sprachliche Mittel (WOMIT?).

Die pragmatischen Faktoren der Sprachverwendung, die das kommunikative sprachliche Handeln konstituieren, können wie folgt genauer expliziert werden (Baldegger u.a. 1980; Schank/Schoenthal 1983):

- **Kommunikationspartner** (WER MIT/ZU WEM?)
  - Identitätsmerkmale: Alter, Nationalität ...
  - Funktionsrollen: Kunde, Passagier, Nachbar, Patient ...
  - affektive Einstellung: Sympathie, neutral, Antipathie; (un-)freundlich ...
  - Bekanntschaftsgrad: nicht/kaum bekannt, bekannt, gut bekannt, befreundet ...
  - Rangverhältnis: privilegiert/dominant, gleichberechtigt, untergeordnet ...
- **Kommunikationssituation** (WO? WANN?)
  - sozialer Handlungs- und Wahrnehmungsraum mit einem bestimmten soziokulturellen Hintergrund: Restaurant, Polizeistelle, Parkplatz, Kaufhaus, zu Hause ...
  - zeitliche Faktoren: in Eile, morgens ...
- **Thematischer Rahmen** (WORÜBER?)
  - Wohnen, Umwelt, Arbeit, Beruf, Freizeit, persönliche Beziehungen ...
- **Kommunikationsform** (WIE?)
  - Medium: gesprochene Sprache, geschriebene Sprache, Bild – Ton, Bild – Schrift ...
  - Textsorte: Brief, Gespräch, Vortrag, Notiz, Werbespot (Radio, Fernsehen) ...
  - Register, Sprachebene
- **Kommunikatives Ziel, Redeintention** (WOZU?)
  - Informationsaustausch, Bewertung/Kommentar, Gefühlsausdruck, soziale Konventionen, Re-deorganisation /Verständnissicherung ...
- **Sprachliche Mittel** (WOMIT?)
  - Sprachliche Ausdrucksmittel zur einzelsprachlichen Realisierung von Äußerungen in den verschiedenen Bereichen, z.B.
    - \* Partnerbezug: *du/Sie; könnten Sie bitte ... sagen/sagen Sie mir mal ...*
    - \* Situation: *hier, dort drüben, von da; nachher, vorhin ...*
    - \* Redeintention: z.B. ‘sich informieren’ *Wissen Sie, ob/wo/wann ...? – Können Sie mir bitte sagen, ob/wo/wann ...? – Wo/Wann/Wie ...?*
    - \* Thema: themenrelevanter Wortschatz
  - Morphosyntax, phonische/graphische Mittel

Hinzu kommen parasprachliche und nonverbale Mittel wie Tonhöhe, Sprechtempo, Lautstärke, Gestik, Mimik, Bewegungen (→ 9.5).

Jede sprachliche Handlung stellt eine bestimmte Konstellation dieser Faktoren der Kommunikation dar. In der Methodik der Sprechfertigkeit kommt diesen Faktoren eine große Bedeutung zu:

- Jeder Faktor stellt ein potenzielles Steuerungselement dar, d.h. die Sprechfertigkeit kann durch Vorgaben oder Variation dieser verschiedenen Faktoren gesteuert werden.
- Jeder Faktor ist (zusammen mit den entsprechenden sprachlichen Mitteln) ein potenzieller Übungsgegenstand. In Form von Komponentenübungen müssen die einzelnen Teilfertigkeiten der komplexen Zielfertigkeit isoliert geübt und anschließend in die komplexe Zielfertigkeit eingebunden werden.

- Diese Faktoren stellen Planungselemente dar, d.h. die Lernenden müssen sie bei der mentalen Planung und bei der Ausführung des kommunikativen Aktes berücksichtigen.

Bei authentischer Kommunikation ist die pragmatische Situierung der kommunikativen Handlung gegeben (z.B. Kommunikationssituation „Einkaufsgespräch beim Bäcker“, Kommunikationspartner „Verkäufer und Kunde“). Bei simulierter Kommunikation (Rollenspiel, Simulation) müssen die pragmatischen Bedingungen hingegen explizit situiert werden, damit die Lernenden genau wissen, in welcher Rolle sie in welcher Situation mit welcher Zielsetzung kommunizieren. Bei übender sprachbezogener Kommunikation sollten möglichst viele dieser Faktoren erkennbar sein („Einbettung“), sodass ein direkter Bezug zur Zielfertigkeit gegeben ist und die potenzielle kommunikative Funktion des Übungsgegenstands erkennbar wird (→ 5.4).

Die folgende Darstellung orientiert sich vor allem an den Punkten „authentisch – simuliert“ und „dialogisch – monologisch“; der authentische Sprechanlass „Unterrichtssituation“ wird in einem eigenen Abschnitt thematisiert.

Zur Förderung des mündlichen Ausdrucks vgl. auch die Kapitel: → 3.1.3.2/3 Wortschatz, → 4.2/3 Lese-/Hörverstehen, → 5.2 Textarbeit, → 5.4 Üben, → 7.3 Bilder als Sprechanlass, → 8 Landeskunde, → 9.1.2 Interaktion.

## 6.2.3 Die Förderung des dialogischen Sprechens

Im Anfängerunterricht wird vor allem das situationsbezogene dialogische Sprechen, in geringerem Ausmaß auch das situationsbezogene monologische Sprechen gefördert (*Sprechen als jmd. mit jdm. in einer Situation*); je nach Konzeption des Lehrwerks können auch einfachere themenbezogene monologische oder dialogische Äußerungen eine gewisse Rolle spielen. Im Fortgeschrittenenunterricht betreffen die Sprechanlässe zunehmend das monologische und dialogische Sprechen über Themen (*Sprechen über*).

### 6.2.3.1 Vom Dialog zum dialogischen Sprechen: Steuerung des simulierten dialogischen Sprechens durch Variation der kommunikativen Faktoren

Dialogische Lerntexte eignen sich besonders im Anfangsunterricht gut als Ausgangspunkt zur Förderung der Sprechfertigkeit; diese Texte beinhalten wichtige Kommunikationsanlässe, die deshalb intensiv geübt werden müssen. Die vorgegebenen Lehrbuchdialoge funktionieren dabei als kommunikative Muster, die nach ihrer Einübung und Reproduktion ausgewertet und im Transfer unterschiedlich variiert werden (→ 5.2.2.2.1). Dabei bilden die oben dargestellten Faktoren der Kommunikation den Rahmen, innerhalb dessen die Dialoge variiert und in die freiere simulierte Sprachausübung überführt werden können.

#### Variation der Redemittel

Ein zentrales Ziel des DaF-Unterrichts besteht darin, den Lernern Redemittel für die angemessene Versprachlichung von Sprechintentionen zu vermitteln: wie man sich begrüßt, nach dem Befinden fragt, Zweifel ausdrückt usw. Zu diesem Zweck werden die entsprechenden Redemittel bewusst gemacht und in variablen Kontexten eingeübt.

Der Lehrbuchdialog Abb. 6.3 ist offen gehalten, sodass die Lernenden schon beim Einüben und Reproduzieren das Ende etwas freier gestalten können. Für die anschließende Dialogvariation werden Redemittel zum variablen Ausdruck der verschiedenen Sprechintentionen vorgegeben (Abb. 6.4a):

- 
- Du, Ulla hat morgen Geburtstag.
    - Ach ja, stimmt.
  - Ich möchte ihr etwas schenken.
    - Weißt du nicht etwas?
    - Schenk ihr doch eine Platte.
    - Sie hört gern Jazz.
  - Meinst du? – Ich weiß nicht.
    - Dann kauf ihr doch ein Wörterbuch.
    - Sie lernt doch Französisch.
  - Prima, die Idee ist gut.
    - Das ist mir zu unpersönlich.
      - Dann kauf ihr doch Blumen.
    - Das ist so langweilig.
      - Dann kann ich dir auch nicht helfen.

Abb. 6.3: THEMEN 1: 83

<b>ZUSTIMMEN</b> – Ach ja, stimmt. – Ach ja, richtig. – Prima, die Idee ist gut / nicht schlecht! / ... – Oh ja, die Idee ist gut / nicht schlecht! / ...	<b>VORSCHLAG + BEGRÜNDUNG</b> – Schenk ihr/ihm doch eine Platte. Sie/Er hört gern Jazz. – Kauf ihm/ihr doch ... Er/Sie ...	<b>ZWEIFEL/UNSICHERHEIT</b> – Meinst du? – Ich weiß nicht.
	<b>ALTERNATIVER VORSCHLAG</b> – Dann schenk ihr doch ... – Dann kauf ihm doch ...	<b>ABLEHNUNG</b> – (Ach nein.) Das ist mir zu ... – (Ach nein.) Das ist so ...

Abb. 6.4a: Redemittel zur Variation der Sprechintentionen von Dialog Abb. 6.3

Die Variation des Dialogs durch die Verwendung unterschiedlicher Redemittel ist Teil der Dialogarbeit im Lehrbuch (Abb. 6.4b).

o Ulla   hat   morgen   Geburtstag. Jörg     nächste Woche   Jubiläum.       Hochzeit.	• Ach ja,   stimmt.   richtig.
Ich möchte   ihr   etwas schenken... (Ich brauche noch ein Geschenk.)	Schenk   ihr   doch   eine Platte. Kauf   ihm     ...
o Weißt du nicht etwas? (Kannst du mir etwas empfehlen?)	• Sie   hört gern Jazz. Er   ...
o Meinst du? Ich weiß nicht.	• Dann   kauf   ihr   doch ...   schenk   ihm
Prima,   die Idee ist   gut. Oh ja,     nicht schlecht.	
o (Ach nein, das ist mir zu   unpersönlich.)   teuer.   ...	

Abb. 6.4b: THEMEN 1: 85

Auf diese Art wird den Lernenden die Funktion der Redemittel bewusst gemacht, und zugleich wird ihr Gebrauch eingeübt. Da in den vorhergehenden Lektionsteilen das Thema *Geschenke und Schenken* bereits behandelt wird, braucht dieser Aspekt der Variation nicht gesondert gesteuert zu werden.

### Redemittel und Routinen

Linguistisch gesprochen handelt es sich bei den Redeintentionen um die illokutive Funktion von Sprechakten; viele der Redemittel, die die verschiedenen Redeintentionen versprachlichen, verwendet der Muttersprachler quasi automatisch. Ein angemessenes sprachliches Verhalten setzt die Beherrschung solcher Redemittel voraus; sie müssen deshalb im Unterricht systematisch vermittelt und intensiv geübt werden. In Lehrbüchern sind Auflistungen von Redemitteln nach Redeintentionen geordnet, und dadurch ist bereits eine direkte Verbindung zur Sprachverwendung hergestellt, z.B.:

Sprechintention: 'ZUSTIMMEN'

Redemittel: Das stimmt. / Ja. / Das finde ich auch. / Das ist richtig. / Natürlich! / Ich finde auch, dass ... / Prima, die Idee ist gut! / ...

Solche Auflistungen können durchaus Redemittel enthalten, deren grammatische Struktur den Lernenden noch unbekannt ist. *Wie geht es dir / Ihnen* wird meist schon in einer der ersten Stunden eingeführt, ohne dass zugleich der Dativ oder das Pronomen *es* eingeführt würden. Die Progression der Redemittel und der Grammatik verlaufen also durchaus nicht parallel.

Viele sprachliche Mittel zum Ausdruck von Redeintentionen gehören zu den sog. „Routineformeln“. Es handelt sich dabei um sprachliche Einheiten, die stark automatisiert und als Ganzheiten im Gedächtnis gespeichert sind. Routinen stellen gesellschaftlich konventionalisierte sprachliche Ausdrucksformen dar, die unter speziellen situativen oder funktionellen Bedingungen verwendet werden. „Die entsprechenden situations- oder funktions-spezifischen Ausdrücke zeichnen sich oft dadurch aus, dass sie von einem Fremdsprachensprecher trotz guter grammatischer und lexikalischer Kenntnisse nicht ohne weiteres gebildet werden können, da die Gebrauchskonventionen von der Grammatik unabhängig sind. Insofern sind solche Ausdrücke idiomatisch.“ (Coulmas 1986: 19) Die Bedeutung von Routinen für den Fremdsprachenunterricht ist seit einiger Zeit ein Diskussionsfeld der Fremdsprachendidaktik (Eppeneder Hg. 1986; Lüger 1993).

**Variation des Diskursverlaufs**

Eine weitere Möglichkeit, einen Dialog zu variieren und dialogisches Sprechen zu üben, besteht in der Veränderung des Diskursverlaufs. Schon im vorherigen Beispiel war der Abschluss des Dialogs offen und sollte durch die Lernenden variiert werden. Es lassen sich aber auch ganze Diskursverläufe variieren und somit für die Lerner durchsichtig machen.

Der Dialog Abb. 6.5 kann in folgende Situation eingebettet sein: Eine Frau und ein Mann schauen sich die Schaufenster eines Bekleidungsgeschäfts oder Kaufhauses an.

DIALOG	REDEINTENTIONEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Schau mal, das Kleid da. Einfach toll!</i></li> <li>◦ <i>Das finde ich auch. Ganz schick!</i></li> <li>• <i>Und die Schuhe! Die passen gut dazu.</i></li> <li>◦ <i>Ja! Komm, wir gehen mal rein!</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Hinweis + Gefallen ausdrücken</li> <li>*Zustimmen + Gefallen ausdrücken</li> <li>*Hinweis + Gefallen ausdrücken</li> <li>*Zustimmen + Vorschlag machen</li> </ul>

Abb. 6.5: Dialog und ausgedrückte Redeintentionen

Im Unterricht können auf der Basis eines solchen Dialogs variable Diskursverläufe erarbeitet und eingeübt werden.

**Schritt 1 (PL):** Es wird ein Dialoggerüst erstellt, das die Redeintentionen des Dialogs Abb. 6.5 wiedergibt (Abb. 6.6a). Anschließend werden alternative Redemittel für den Ausgangsdialog gesammelt und anhand des Dialoggeländers eingeübt:

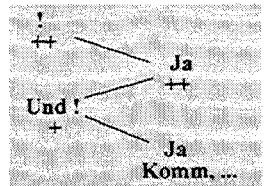


Abb. 6.6a: Dialoggerüst

- 'Hinweis' (!): *Da, ... / Schau mal, ... / Sieh mal, ...*
- 'Gefallen ausdrücken' (+, ++): *- toll, prima, schick, phantastisch, ...*  
*- Das gefällt mir gut/prima ...*
- 'Zustimmen' (Ja): *Das finde ich auch. / Ja. / Das stimmt.*
- 'Vorschlag machen' (Komm!): *Komm, lass uns ... / Komm, wir... / Wollen wir nicht ... (weitergehen, nach dem Preis fragen, noch anderswo schauen ...)*

**Schritt 2 (PL):** In einem zweiten Schritt werden Redemittel für einen variierten Diskursverlauf erarbeitet: *Was sagen die beiden, wenn ihnen etwas nicht gefällt?* (Die Redemittel werden in der Klasse gesammelt und eventuell von der Lehrerin / vom Lehrer ergänzt.)

- 'Missfallen ausdrücken' (-, --): *geschmacklos, altmodisch, unmodern ...*
- 'Widersprechen' (?): *Das finde ich nicht! / Was? Ich finde das ... - -*

**Schritt 3 (PA):** Ausgehend vom ursprünglichen Dialog, skizzieren die Lernenden in Partnerarbeit verschiedene Dialoggeländer mit alternativen Diskursverläufen, die sie mit variablen Redemitteln durchspielen (Abb. 6.6b).

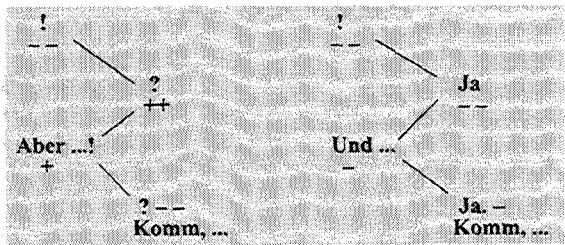


Abb. 6.6b: Dialoggerüst mit verändertem Diskursverlauf

Durch eine solche Dialogvariation wird nicht nur die Geläufigkeit im dialogischen Sprechen gefördert; die Lernenden werden zugleich für die diskursive Funktion verschiedener interaktiver Redemittel sensibilisiert, z.B.: 'Gefallen ausdrücken - Zustimmung', 'Missfallen ausdrücken - Widersprechen' usw.

**Variation des Partnerbezugs**

Eine weitere Komponente des dialogisch-interaktiven Sprechens ist der Partnerbezug, der sich vielfach variieren lässt. Die Variation kann die Vertrautheit zwischen den Partnern betreffen (das vertraute *du* und das distanziertere *Sie*), die Höflichkeit der Partnerbeziehung oder auch den Aspekt ihrer (A-)Symmetrie. Meist werden mit einer Veränderung der Partnerbeziehung auch andere Redemittel für die Versprachlichung des Dialogs erforderlich.

Die Aspekte „abnehmende Höflichkeit“ und „asymmetrische Partnerbeziehung“ sind Gegenstand des folgenden Dialogs Abb. 6.7.

Der Chef zum Ersten:	<i>Darf ich Sie bitten, mir einen Stuhl zu bringen.</i>
Der Erste zum Zweiten:	<i>Bringen Sie dem Chef bitte einen Stuhl!</i>
Der Zweite zum Dritten:	<i>Bitte einen Stuhl für den Chef!</i>
Der Dritte zum Vierten:	<i>Bring dem Chef einen Stuhl, los!</i>
Der Vierte:	<i>Sofort!</i>
...	<i>Der Vierte tut jeweils, was ihm befohlen wird.</i>
Der Dritte zum Vierten:	<i>Gib dem Chef Feuer! Na wird's bald!</i>
Der Vierte:	<i>Nein!</i>
Der Dritte:	<i>Wieso nein?</i>
Der Vierte:	<i>Ich mag nicht!</i>
Der Dritte zum Zweiten:	<i>Er mag nicht, und ich mag auch nicht.</i>
Der Zweite zum Ersten:	<i>Er mag nicht. Und ich habe auch keine Lust.</i>
Der Erste zum Chef:	<i>Er hat keine Lust. Und ich verspüre auch keine Neigung.</i>
Der Chef:	<i>Das ist ärgerlich ... Was schlagen Sie vor?</i>
Der Vierte:	<i>Ich schlage vor, ...</i>

Abb. 6.7: DER EINE: 28f. (Ausschnitt)

Zum Ausdruck des Partnerbezugs können für diesen Dialog im Kurs alternative Redemittel erarbeitet werden, z.B. (Abb. 6.8):

- *Darf ich Sie bitten ... / Wären Sie so freundlich ... / Dürfte ich Sie bitten ...*
- *... bitte ...! / Bitte ...!*
- *Bitte ... für ... / Geben Sie ...*
- *Gib ... Na wird's bald! / ... und zwar ein bisschen dalli!*
- *Ich mag nicht! / Ich habe keine Lust / Ich will nicht ...*

Abb. 6.8: Alternative Redemittel zur Szene Abb. 6.7

Nach dem Einüben des Dialogs mit verschiedenen Redemitteln und seiner Reproduktion als Rollenspiel kann die Situation verändert werden, z.B. (Übernahme der Lehrer-Rolle durch eine Schülerin / einen Schüler):

- |  |  |
|--|--|
| L: <i>Ich habe mein Buch im Lehrerzimmer vergessen.<br/>Bist du so freundlich, mir mein Buch zu holen?</i> | L: <i>Darf ich dich bitten, mir die Kreide zu geben?</i> |
| S1: <i>Hol bitte das Buch für den Lehrer aus dem Lehrerzimmer!</i>   | S1: <i>Gib dem Lehrer bitte die Kreide!</i>              |
| S2: ...  | S2: ...  |

Es handelt sich bei dieser Übung um weit mehr als nur ein Rollenspiel zum Imperativ! Die Lernenden werden dafür sensibilisiert, wie verschiedene Aspekte der Partnerbeziehung sprachlich ausgedrückt werden, und sie können sie im Rahmen eines Rollenspiels ohne Sanktionen ausprobieren und einüben.

### Inhaltliche und situative Variation

Viele Dialoge lassen sich recht einfach in eine andere Situation überführen: Der Dialog oben zur Variation des Diskursverlaufs (*Vor einem Bekleidungsgeschäft*) kann z.B. ohne Veränderung der Diskursstruktur in einem Möbelgeschäft, einem Museum oder auf einem

- *Sag mal, stimmt es, dass Burglind geheiratet hat?*
- *Ja, das habe ich auch gehört.*
- *Und – ist er nett?*
- *Ich weiß nur, dass er Helmut heißt.*
- *Kennt sie ihn schon lange?*
- *Sie hat ihn im Urlaub kennen gelernt, glaube ich.*

#### 1. Spielen Sie die Dialoge

- a) *Burglind hat geheiratet. Ihr Mann heißt Helmut. Sie hat ihn im Urlaub kennen gelernt.*
- b) *Giorgio hat eine neue Freundin. Sie ist Italienerin. Er kennt sie aus dem Deutschkurs.*
- c) *Carola hat sich verlobt. Ihr Verlobter heißt Wolf-Michael. Sie kennt ihn aus der Diskothek.*
- d) ...

Abb. 6.9: THEMEN 2: 64 (i.O. mit Bild)

touristischen Spaziergang durch eine alte romantische Stadt stattfinden und sprachlich entsprechend umgestaltet werden. Es ändert sich dann lediglich der themenbezogene Wortschatz, während die Redemittel zum Ausdruck der Redeintentionen weitgehend gleich bleiben. Das ist ähnlich auch bei der Dialogvariation Abb. 6.9 der Fall, wo jeweils der Gegenstand der Kommunikation verändert wird.

Weiterhin kann ein Lehrbuchdialog in die Perspektive der Lernenden überführt werden, wobei im folgenden Beispiel (Abb. 6.10; für eine sprachlich heterogene Klasse) das „interkulturelle Potenzial“ den Äußerungsanlass darstellt (hier: Informationen über ein Land, Klischees und Stereotypen); dabei sollen die Lernenden persönliche Erfahrungen und eigenkulturelle Aspekte in ihre Dialogvariation einbringen.

**Deutsche Landeskunde: Thema Arbeit.**

Frau Boto (B) und Herr Alga (A) interviewen Frau Klinger (K).

- A: *Und nun eine Frage zum Thema Arbeit. Bei uns sagt man: „Die Deutschen arbeiten viel.“ Stimmt das?*  
 K: *Teils – teils. Die Arbeitsleistung ist zwar ständig gestiegen, aber die Arbeitszeit ist in den letzten Jahren immer mehr zurückgegangen. Heute sind bei uns der Achtstundentag und die 40-Stunden-Woche überall normal. In einigen Bereichen der Wirtschaft arbeitet man schon weniger als 40 Stunden. Ja, die Gewerkschaften fordern sogar noch weitere Arbeitszeitverkürzungen.*  
 B: *Interessant! Und wie sieht es mit dem Urlaub aus?*  
 K: *Der beträgt heute durchschnittlich sechs Wochen. Dazu kommen noch die gesetzlichen Feiertage. Und davon haben wir mehr als andere Länder.*  
 A: *Ach, dann arbeiten die Deutschen ja gar nicht so viel!*  
 K: *Für die Arbeitszeit ist das richtig. Im internationalen Vergleich arbeiten wir sogar weniger als andere. Übrigens, bei uns hat sich seit einiger Zeit die Einstellung zur Arbeit verändert. Viele Deutsche sehen in der Arbeit nicht mehr den einzigen Sinn des Lebens.*  
 B: *Wirklich? Bei Ihnen jetzt auch? Bei uns war das schon immer so.*  
 K: *Ja, deshalb gefällt mir Ihr Land auch so gut.*  
 A: *So? Man kann das aber auch ganz anders sehen.*

Abb. 6.10: SPR.BR. 1: 104

**Schritt 1:** Erarbeitung, Einübung und Reproduktion des Textes (→ 5.2.2.1).

**Schritt 2 (PL):** Erarbeitung sprachlicher Mittel, die entsprechend dem Mitteilungsbedürfnis der Lernenden eine angemessene inhaltliche Veränderung bei gleichzeitiger sprachlicher Variation des Ausgangsdialogs ermöglichen, z.B.:

- Z. 2 *die ... arbeiten sehr viel/viel/nicht sehr viel/nicht so viel/ziemlich wenig/wenig ...*  
 Z. 3 *teils-teils – ja und nein – Das kann man so einfach nicht sagen – Das stimmt (nicht) ...*  
 Z. 4 *die Arbeitszeit ist angestiegen/gleich geblieben/zurückgegangen ...*  
 Z. 18 *Viele ... halten die Arbeit für immer wichtiger ... – Für uns ist Arbeit nicht der Sinn des Lebens ... – Bei uns arbeitet man sehr/ganz/nicht so gern ...*

**Schritt 3 (PA):** Nun tun sich Partner verschiedener Nationalitäten zusammen, die eine eigene Version des Dialogs vorbereiten (ausformuliert oder mit Hilfe von Stichwörtern); die Transferaufgabe lautet: *Wie könnte das Gespräch zwischen Kommunikationspartnern aus Ihren Ländern verlaufen?* ( z.B. – je nach Nationalitäten in der Klasse – zwischen einem Japaner und einem US-Amerikaner).

**Schritt 4 (PA/FL):** Die Lernenden üben ihre Dialoge zunächst ein (partnerschaftliches Lesen oder je eine Dialogrolle verdeckt), und dann spielen sie ihre Interviews vor. Die Mitschüler versuchen, die typischen länderspezifischen Aspekte zu erkennen, die in den Interviews zum Ausdruck kommen (Notizen!). Daraus kann sich ein – dem Lernniveau entsprechend – einfaches interkulturelles Gespräch über das Thema *Unterschiedliche Einstellungen der Menschen zur Arbeit* entwickeln.

**Variation der Textsorte**

Das Sprechen kann schließlich auch durch einen Wechsel der Textsorte gesteuert werden, z.B. durch die „Dramatisierung“ eines narrativen Textes.

**Feierabend**

*Es ist Mittwoch Abend. Renate will ausgehen, aber Max will nicht. Er ist müde. Er war heute schon um fünf Uhr im Büro. Er hatte den ganzen Tag viel Arbeit, außerdem hatte er Streit mit seinem Chef. Auch Renate hatte heute viel Arbeit. Aber sie war den ganzen Tag allein. Deshalb will sie jetzt spazieren gehen, irgendwo gemütlich sitzen, etwas Schönes essen und trinken, vor allem aber will sie mit Max reden.*

Abb. 6.11a: DT.AKT. 1: 87

Nach der inhaltlichen und sprachlichen Erarbeitung des Textes Abb. 6.11a bereiten die Lernenden in Partnerarbeit ein kleines dialogisches Rollenspiel zu diesem Text vor. Entweder formulieren sie ihren ganzen Dialog schriftlich (wodurch die sprachlichen Mittel zusätzlich eingeübt werden), oder sie machen sich stichwortartige Notizen zum Gesprächsverlauf. Die „Szenen“ werden in der Klasse vorgetragen (z.B. Abb. 6.11b), und durch Abstimmung wird die beste „Aufführung“ bewertet.

R: *Du, Max, wollen wir heute Abend ausgehen?*

M: *Ich hab keine Lust, ich bin müde.*

R: *Komm doch! Wir machen einen Spaziergang, und dann gehen wir in ein Restaurant und essen etwas Schönes.*

M: *Ich bin müde. Ich hatte heute viel Arbeit, und außerdem hatte ich Streit mit meinem Chef.*

R: *Auch ich hatte viel Arbeit...*

Abb. 6.11b: Beispiel für die Dialogisierung des Textes Abb. 6.11a

Bei diesem Beispiel können sich die Lernenden sprachlich weitgehend an dem Ausgangstext orientieren, was im Anfangsunterricht eine wichtige Hilfe darstellt. Je nach Lernniveau können zunächst Redemittel eingeführt werden, z.B.:

– ‘einen Vorschlag machen’:

*Du, Max, wollen wir ... / Ich habe einen Vorschlag: Wir ...*

– ‘insistieren’:

*Komm doch! / Das ist mal was anderes ...*

– ‘einen Vorschlag ablehnen, Unlust ausdrücken’:

*Ich habe keine Lust. / Ich will nicht! / Lass mich in Ruhe ...*

Bei Textvariationen stellt der Ausgangstext ein sprachliches Modell dar, an dem sich die Lernenden orientieren können. Didaktisch stehen solche methodischen Verfahren deshalb zwischen Üben und Kommunizieren: der Ausgangstext (Lerntext) wird in Form einer Variation weiter eingeübt, es wird aber zugleich die Fertigkeit Sprechen in einer simulierten Situation ausgeübt. Darüber hinaus entwickeln die Lerner ein Bewusstsein für die verschiedenen Aspekte kommunikativen Verhaltens, die sie gezielt einzusetzen und bei der sprachlichen Planung zu berücksichtigen lernen sollen. Bei der Durchführung lösen sich die Lerner allmählich von der Vorlage und üben freieres interaktives Sprechen; deshalb sollten die Dialoge in Form kleinerer Rollenspiele vor der Klasse dargestellt werden, da dies das freiere Sprechen unter Einsatz nonverbaler Elemente wie Mimik und Gestik fördert.

### 6.2.3.2 Gestaltung von Faktoren der Kommunikation: Rollenspiel und Simulation

Beim dialogischen Sprechen, das von Lehrbuchdialogen ausgeht, bildet der situativ eingebettete Text den Ausgangspunkt und zugleich das Modell für das sprachliche Verhalten der Lernenden. Mit zunehmendem Sprachniveau wird es immer wichtiger, dass die Lernenden ihr kommunikatives Handeln inhaltlich und sprachlich selbständig gestalten. Dabei lassen sich die sprachlichen Anforderungen durch die Komplexität der kommunikativen Aufgabe sowie durch die zunehmend selbständige sprachliche und inhaltliche Gestaltung des kommunikativen Verhaltens durch die Lernenden variieren, z.B.:

- Gestaltung eines Dialogs, dessen Anfang vorgegeben ist; Aufgabe: *Wie geht der Dialog wohl weiter?*
- Einsatz von Dialogkarten, die durch ihre Vorgaben das sprachliche Verhalten unterschiedlich stark steuern können (→ 5.2.2.3), z.B.: die Rollenvorgaben (auf Rollenkarten) sind dem/n Mitspieler/n nicht bekannt; nur eine Rolle ist inhaltlich (oder sprachlich) vorgegeben, während die andere passend gestaltet werden muss (s.u. *Interview mit einem Popstar*, Abb. 6.13).

- Entwicklung von Rollenspielen aus Bildern oder literarischen Texten, z.B. Darstellung von Szenen aus Bildgeschichten oder einer Erzählung, Interview mit Personen eines literarischen Textes usw. (Neher-Louran 1988).

Mit den letzten Beispielen befindet man sich im Bereich simulierter Kommunikation für Fortgeschrittene; meist handelt es sich dabei um komplexere Rollenspiele oder Simulationen, die sprachlich relativ frei gestaltet werden können. Es erhöht den Lerneffekt wie auch die Motivation, wenn die Rollen „von den Schülern selbst erarbeitet, bewusst gestaltet, mit Redemitteln versehen und durchgeführt werden.“ (Edelhoff 1979: 154) Die Handlungsspiele können mit einem behandelten Lektionsthema zusammenhängen, sie können aber auch frei eingesetzt werden; im ersten Fall zielt das Rollenspiel auf die Aktivierung des erarbeiteten Lektionsstoffs und seine Integration in die gesprochene Sprache ab.

Die folgende Rollendiskussion für Fortgeschrittene kann in Verbindung mit dem Unterrichtsthema *Wohnen/Alternative Wohnformen* o.ä. (z.B. „Wege“ L. 6) eingesetzt werden (Arbeitsgruppe „Wege“ 1990).

**Schritt 1 (PL):** Nach einer Einführung in die kommunikative Aufgabe „Rollendiskussion: Auseinandersetzungen in einer Wohngemeinschaft“ werden Gruppen zu je vier Personen gebildet. Jedes Gruppenmitglied erhält eine Kopie mit der Beschreibung der Rollen (Abb. 6.12).

#### **Rollendiskussion Auseinandersetzungen in einer Wohngemeinschaft**

*Stefan* 28 Jahre alt, Musiker von Beruf; ist als Künstler immer in finanziellen Schwierigkeiten; ist heimlich in Martha verliebt.

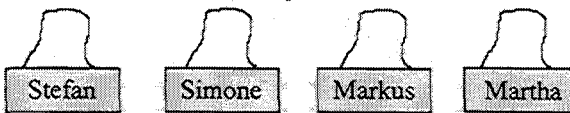
*Simone* 26 Jahre alt, von Beruf Lehrerin; muss immer früh aufstehen; sie ist eine Fanatikerin von Ordnung und Sauberkeit; bleibt stundenlang im Badezimmer; kandidiert für die „Grünen“.

*Markus* 29 Jahre alt, Jungmanager; dynamisch; möchte die ganze Wohnung neu einrichten und mit Spülmaschine und Mikrowellen-Herd ausstatten; seine größte Sorge ist, dass er sein Geld gut investiert.

*Martha* 23 Jahre alt; studiert Psychologie; ist frisch verliebt; ihr Freund übernachtet oft bei ihr; sie bewirbt ihn gern mit einem luxuriösen Abendessen.

**Abb. 6.12:** Vorlage für eine Rollendiskussion

Innerhalb der Gruppen werden die Rollen verteilt; anschließend erhalten die Lernenden Namensschilder zum Umhängen.



**Schritt 2 (GA):** Nun wählt jede Gruppe einen Konfliktbereich, der in der Rollendiskussion thematisiert werden soll; die Konfliktbereiche sind eventuell in Schritt 1 gemeinsam erarbeitet worden (Tafelanschrieb/OHP).

Konfliktbereiche:

1. Sauberkeit / Ordnung
2. Lärm
3. Ausgaben
4. Freunde von außen
5. persönlicher Freiraum

**Schritt 3 (EA):** Jeder Teilnehmer bereitet seine Rolle unabhängig von den anderen Gruppenmitgliedern vor und macht sich Notizen dazu; dabei achtet er vor allem auf die folgenden zwei Punkte:

- Was will ich den anderen Mitgliedern der Wohngemeinschaft sagen?
- Was kritisieren die anderen eventuell an mir? Wie kann ich darauf reagieren?

Auf Wunsch betreut der Lehrer die Lernenden in dieser Phase sprachlich.

**Schritt 4 (PL):** Die einzelnen Gruppen führen ihre Rollendiskussion durch; dazu verlassen sie ihre Plätze und kommen nach vorne vor die Klasse. Zuvor stellt sich jede Teilnehmerin /

jeder Teilnehmer in seiner Rolle vor. Abschließend werden die einzelnen Rollendiskussionen besprochen und bewertet.

### Varianten

1. Das Rollenspiel kann nach Schritt 2, d.h. wenn die Lernenden wissen, worum es inhaltlich geht, durch das Sammeln interaktiver Redemittel im Plenum vorbereitet werden, z.B.:

'jdm. etw. vorwerfen'	'etw. zurückweisen'	'zustimmen'
Du   tust dauernd ...! machst nie ...! könntest auch mal ...! ...	Das mache ich doch   dauernd! gar nicht! Das stimmt doch gar nicht! ... hab ich doch nur einmal ... Das ist nicht wahr. ...	Das finde ich auch! Ich finde, ... hat Recht! Das stimmt. ...
<b>'etw. zugeben + (einschränken)'</b>		
Das stimmt schon (, aber) ... Mag ja sein (, aber) ... Na und? Stört es dich? ...		

2. Innerhalb der Gruppen kann (vor Schritt 3) Wortschatz zu den jeweiligen Konfliktbereichen gesammelt werden (Hilfe: Wörterbuch, Lehrer), z.B.:

Konfliktbereich „Sauberkeit/Ordnung“:	
	– putzen, aufräumen, kehren, wischen ...
	– Staubsauger, Besen, Seife, Badewanne, Dusche ...
	– steril, (un-)ordentlich, besetzt (Bad) ...
	– Waschwang, Sauberkeitsfimmel, Ordnungsfimmel ...
	– ...

3. Die Rollendiskussion kann auch gruppenweise vorbereitet und anschließend für die Aufführung „inszeniert“ werden (d.h. jede Gruppe skizziert ihren Diskursverlauf gemeinsam – vgl. Schritt 3). Auf diese Art lassen sich lustige oder überraschende Diskursverläufe schon bei der Vorbereitung planen, und vor allem schwächere Lerner können sich mit Hilfe der Gruppe besser auf ihre Rolle vorbereiten. Allerdings besteht dabei die Gefahr, dass die Durchführung des Rollenspiels an Spontaneität verliert und die Teilnehmer inhaltlich zu sehr an ihrem Part „kleben“.

Butzkamm (1980a: 171ff. „Methodik des Rollenspiels“) schlägt für Rollenspiele bei weniger fortgeschrittenen Lernenden im Schulalter die folgenden Unterrichtsschritte vor:

- Die Gruppen schreiben die erste Version ihres Stückes.
- Die Lehrerin / der Lehrer korrigiert sie.
- Alle Schüler der Gruppe schreiben die korrekte Version nieder (Lerneffekt!).
- Die Schüler üben ihr Stück in der Gruppe.
- Sie spielen ihr Stück vor; falls erforderlich, geben sie zuvor Erklärungen zum Titel, zu den Rollen, zu schwierigerem Wortschatz usw.
- Nach der Aufführung stellen die anderen Schüler Fragen, kommentieren das Stück, machen Verbesserungsvorschläge usw. Die Autorengruppe äußert sich dazu. (Bei dieser letzten Phase handelt es sich um spontane authentische Kommunikation.)

Bei einer derartigen Vorgehensweise wird innerhalb des Rollenspiels zwar keine Spontansprache produziert, aber es handelt sich doch, so Butzkamm (1980a),

- um eigene Schülertexte, die in Ausdruck und Wortwahl frei sind,
- um adressatenbezogenes, Hörerbezogenes Sprechen und
- letztlich um die Simulation eines ganzheitlichen Sprechereignisses (inkl. des nonverbalen Verhaltens).

Der Nachteil der Simulation (gegenüber authentischem sprachlichem Handeln) werde dadurch ausgeglichen, dass sich die Lernenden mit den eingenommenen Rollen identifizieren und ihr sprachliches Handeln sich deshalb authentischer Kommunikation annähert.

Ein Rolleninterview (für Jugendliche) schlagen Neuf/Roland (1991: 158f.) vor. Die Interviewfragen sind dabei vorgegeben, während die Antworten von den Schülerinnen und Schülern selbstständig inhaltlich und sprachlich gestaltet werden müssen. Die Kleingruppen (PA) erhalten die folgenden Interviewfragen (Abb. 6.13):

**Ihr lest im Folgenden Fragen eines Interviews mit einem Popstar.**

- Haben deine Eltern das erlaubt?
- Hast du Unterricht gehabt?
- Hattest du da gleich so großen Erfolg?
- Und warum hast du dir den Künstlernamen ... zugelegt?
- Und was machst du mit den vielen Briefen, die du jeden Tag bekommst?
- Wann bist du das erste Mal vor großem Publikum aufgetreten?
- Wann hast du angefangen zu singen?
- Bei wem hast du gelernt?
- War das nicht zu früh?
- Welche Songs von deiner letzten CD gefallen dir am besten?
- Wie ist denn dein wirklicher Name?

**Abb. 6.13:** Fragen zum Rollenspiel „Interview mit einem Popstar“

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten hierzu die folgenden Aufgaben:

1. Zunächst bringen sie die Fragen in eine sinnvolle Ordnung. Es handelt sich hierbei um eine Aufgabe zur Strukturierung des Diskursverlaufs.
2. Anschließend erarbeiten sie Antworten des Popstars auf die Fragen.
3. Schließlich wird das Interview als Rollenspiel durchgeführt.

Je nach Lernniveau und Einbindung in den Unterrichtsverlauf kann die 2. Phase durch das Erarbeiten von Wortfeldern und Redemitteln vorbereitet werden.

Dieses Rollenspiel dürfte besonders dann sinnvoll sein, wenn es Teil eines Projekts über Popstars ist, im Rahmen dessen sich eine Klasse über Popstars informiert, ihnen schreibt, ihnen Fragen schickt, sich mit ihrer Musik beschäftigt usw.

Eine interessante Variante schlägt Kast (1991: 78ff.) vor, ein Rollenspiel mit „Perspektivenwechsel“ für Fortgeschrittene, das lediglich durch den Konfliktbereich *Lautes Singen beim Baden* sowie allgemeine Rollenangaben zu den beteiligten Personen gesteuert wird. Die Rollen, der inhaltliche Verlauf sowie die sprachliche Formulierung werden von den Teilnehmern frei gestaltet.

*Situation: In einem Wohnhaus singt jemand immer sehr laut, wenn er/sie badet. Aber nicht jeder ist begeistert ... Verschiedene Personen unterhalten sich darüber, z.B. der Briefträger mit seiner Frau, ein junges verliebtes Paar in der Nachbarwohnung, die Putzfrau mit ihrer Kollegin, ein Schüler, der in dem Haus wohnt, mit seinem neugierigen Lehrer ...* In Partnerarbeit überlegen sich die Lernenden ihre Rollen und bereiten dann ihren Dialog vor. Nach den einzelnen Rollenspielen müssen die Mitschüler herausfinden, welche Personen sich jeweils unterhalten haben. (Die Dialoge können anschließend zu einer kleinen schriftlichen Erzählung weiterentwickelt werden.)

Die verschiedenen Rollenspiele, die hierbei entstehen, werden sich stark voneinander unterscheiden (ähnlich wie beim Rollenspiel *Wohngemeinschaft* oben); das ist günstig, weil die Aufmerksamkeit der Klasse nachlässt, wenn mehrere Gruppen gleiche oder sehr ähnliche Rollenspiele vortragen.

Falls die Lernenden bei der Vorbereitung eines Rollenspiels in der Gruppe die Muttersprache verwenden, so ist das bei Anfängern durchaus akzeptabel, da insgesamt intensiv mit der Zielsprache gearbeitet und ein zielsprachlicher Text präsentiert wird. Bei der folgenden *Simulation* hingegen ereignen sich die sprachlichen Hauptaktivitäten während der Gruppenarbeitsphase, und deshalb ist die Verwendung der Fremdsprache in dieser Phase wichtig. Die Simulation ist für Lernende der Grundstufe gedacht, weshalb besonders auf die Einführung der Redemittel zu ihrer Durchführung geachtet werden muss.

*Schritt 1 (PL):* Zur Situierung der Simulation wird die einleitende Passage gelesen (Abb. 6.14).

Danach erarbeiten die Lernenden die Liste mit den Gegenständen (eventuell Einsatz des Glossars oder eines Wörterbuchs); weiterhin werden die Redemittel besprochen, die die Lernenden während der Gruppenarbeitsphase verwenden sollen (Beispiele geben!).

**Spiel: Die Reise in die Wüste**

(Gruppen mit drei Personen)

*Sie planen eine Reise in die Sahara (auf eine Insel im Pazifischen Ozean, in die Antarktis).**Ihre Reisegruppe soll drei Wochen lang in der Sahara (auf der Insel, in der Antarktis) bleiben. Es gibt dort keine anderen Menschen! Unten ist eine Liste mit 30 Dingen, von denen Sie nur fünf mitnehmen dürfen.**Diskutieren Sie in der Gruppe, welche Dinge Sie mitnehmen. Sie müssen sich einigen, welche Dinge am wichtigsten sind.**Vergessen Sie nicht: Sie müssen trinken, gesund bleiben, den richtigen Weg finden; vielleicht haben Sie einen Unfall oder müssen gerettet werden.**Überzeugen Sie Ihre Mitspieler, welche Dinge Sie am wichtigsten finden. Nennen Sie Gründe.*

- |                           |                      |                      |
|---------------------------|----------------------|----------------------|
| 1. 50 m Aluminiumfolie    | 11. Fotoapparat      | 21. Seife            |
| 2. Benzin                 | 12. Kochtopf         | 22. Seil             |
| 3. Betttücher             | 13. Kompass          | 23. Spiegel          |
| 4. Bleistift              | 14. Messer           | 24. Streichhölzer    |
| 5. Briefmarken            | 15. 100 Blatt Papier | 25. Taschenlampe     |
| 6. Brille                 | 16. Pflaster         | 26. Telefonbuch      |
| 7. Camping-Gasofen        | 17. Plastiktaschen   | 27. Uhr              |
| 8. Familienfotos          | 18. Reiseschecks     | 28. 200 Liter Wasser |
| 9. zehn Filme             | 19. Salz und Pfeffer | 29. Wolldecke        |
| 10. Flasche Schnaps (54%) | 20. Schirm           | 30. Zahnbürste       |

<i>Ich würde ... mitnehmen.</i>	<i>... ist wichtig.</i>	<i>Das finde ich unwichtig.</i>
<i>schlage vor, dass wir ...</i>	<i>notwendig.</i>	<i>nicht notwendig.</i>
<i>meine</i>		

<i>... braucht man zum</i>	<i>Kochen.</i>	<i>Ich bin dafür.</i>	<i>Ich bin dagegen.</i>
	<i>Waschen.</i>	<i>Einverstanden.</i>	<i>Das ist doch Unsinn.</i>
	<i>Schlafen.</i>	<i>Meinetwegen.</i>	<i>Nein, aber ...</i>
	<i>Trinken.</i>	<i>Das ist mir egal.</i>	<i>Es ist besser, wenn ...</i>
	<i>...</i>		

<i>Wenn man in / auf ... ist, braucht man</i>	<i>unbedingt</i>	<i>...</i>	<i>Das</i>	<i>finde</i>	<i>ich auch.</i>
	<i>ganz bestimmt</i>			<i>glaube</i>	
	<i>...</i>			<i>meine</i>	

**Abb. 6.14:** THEMEN (neu) 2: 89

**Schritt 2 (EA):** Jeder Lerner überlegt sich zunächst alleine, welche fünf Gegenstände er mitnehmen würde und warum.

**Schritt 3 (GA):** Nun werden die Gruppen gebildet, und die Simulation wird durchgeführt.

**Schritt 4 (PL):** Die Gruppen tragen ihre Ergebnisse vor und begründen ihre Auswahl. Anschließend wird in der Klasse über die jeweiligen Ergebnisse gesprochen.

Während der Einzelarbeitsphase (Schritt 2) sollen die Lernenden sich zunächst inhaltlich mit der Aufgabe beschäftigen und dabei auch mit dem neu eingeführten Wortschatz etwas vertrauter werden. Diese Phase dient als Vorbereitung auf Schritt 3, wo die Lerner sprachlich komplexer interagieren müssen. „Ziel dieses Spiels ist es in erster Linie, in einem engagierten Meinungsaustausch Redemittel mit kommunikativer Zielsetzung zu benutzen. In der Kleingruppe können Argumente ausgetauscht und Vorschläge eingebracht werden, die von anderen beantwortet werden. Das Resultat, die konkrete Liste mit fünf Gegenständen, ist relativ unwichtig; wichtig sind die Diskussionsbeiträge, die zum Entstehen der Liste führen.“ („Themen 2“, LHB: 109)

**Rollenspiel und Simulation (Planspiel)**

Rollenspiel und Simulation werden als ausgezeichnete Möglichkeiten betrachtet, die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit zu üben. Bei einem *Rollenspiel* wechselt die Situation und die Identität der Teilnehmer; man verhält sich entsprechend einer vorgegebenen Identität und gestaltet eine weitgehend festgelegte Rolle, wobei das Handeln gesteuert ist bzw. sich aus den Merkmalen der Rolle ergibt. Das Verhalten der Teilnehmer ist nicht hinterfragbar, da es vorgegeben ist oder spielerisch entsprechend der Phantasie gestaltet wird (*Du spielst die Rolle von Rotkäppchen*). Bei einer *Simulation* wechselt die Situation und möglicherweise auch die Rolle. Die Beteiligten handeln aber, anders als beim Rollenspiel, hypothetisch authentisch: *So würde ich mich als eine bestimmte*

*Person in einer solchen Situation verhalten.* Das Verhalten ist wie in einer Realsituation hinterfragbar bzw. begründbar, da die Beteiligten als sie selbst (wenn auch in einer hypothetischen Situation bzw. Rolle) handeln. Sie gestalten die Rolle nach ihren eigenen Vorstellungen (*Wie würdest du dich verhalten, wenn du Pilot wärst und dich in derselben Situation befinden würdest?*).

In Rollenspielen und Simulationen (Planspielen) simulieren die Lerner Kommunikation in Situationen; dabei sollten auch parasprachliche (Tonfall, Lautstärke) und nonverbale Elemente gezielt eingesetzt werden, die für die Interaktion eine wichtige Rolle spielen. Es handelt sich dabei um eine aktive Förderung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit, wobei aufgrund der Identifikation mit der Rolle auch emotionale Faktoren wichtig sind. Die Lerner führen zahlreiche interaktive Sprechhandlungen aus, wozu sie im traditionellen Klassenunterricht kaum einmal Gelegenheit haben. Bei Rollenspielen, die oft in Partner- oder Gruppenarbeit vorbereitet und anschließend vorgespielt werden, kommt der „Aufführung“ ein wichtiger Stellenwert zu: sie sollte vor der Klasse stattfinden und möglichst realitätsnah sein (gezielte Verwendung parasprachlicher/nonverbaler Elemente, Verkleidung, Einsatz von Gegenständen usw.).

Simulationen spielen im Vergleich zu Rollenspielen im DaF-Unterricht bislang eine untergeordnete Rolle. Wahrscheinlich sind sie aber wegen ihrer größeren Authentizität ein interessantes Lernmedium, das öfters gezielter eingesetzt werden sollte. In der Literatur zu Rollenspielen und Simulationen werden besonders die sozial förderlichen pädagogischen Aspekte dieser interaktiven Handlungsspiele betont, in denen die Lernenden soziales Verhalten erproben können (zusammenfassend dazu: Heyd 1991: 156ff.).

### 6.2.3.3 Authentisches dialogisch-interaktives Sprechen

Authentisches dialogisches Sprechen findet überall dort statt, wo die Lernenden untereinander oder mit dem Lehrer *als sie selbst* sprachlich interagieren. Wie bereits des öfteren betont, wird authentische Kommunikation in der Fachdidaktik aus kommunikativen, motivationalen und spracherwerblichen Gründen als sehr wichtig für das Sprachenlernen betrachtet. Im Anfängerunterricht spielt das authentische dialogische Sprechen zwar eine wichtige Rolle, es wird aber weniger gezielt gefördert als bei Fortgeschrittenen (noch immer bewegt es sich bei Anfängern stark im Rahmen mehr oder weniger sprachbezogener dialogischer Übungen; → 5.4). Methodische Verfahren im Anfängerunterricht sind u.a.:

- Frage-Antwort-Sequenzen (Lehrer – Schüler – Schüler).
- Ungelenkte Gespräche, z.B. bei der Erstellung eines Assoziogramms oder bei (eventuell hypothesegeleiteten) Äußerungen zu einem Bild, einer Überschrift usw. (→ 4.2; 4.3; 5.2.2.1).
- (Kurz-)Interviews zwischen den Schülern oder zwischen Schüler(n) und Lehrer.
- (Meist stark gesteuerte) einfache Gespräche oder Diskussionen über Sachthemen und Ereignisse, auch interkulturelle Themen (meist durch das Lehrbuch stimuliert).
- Interaktion zur Organisation des Unterrichtsablaufs (→ 6.2.6).

### Argumentatives Sprechen bei Anfängern

Ich gehe hier vor allem auf die Förderung des argumentativen dialogischen Sprechens ein, das insbesondere im Fortgeschrittenenunterricht eine wichtige Rolle spielt. In der Grundstufe wird es oft dadurch provoziert, dass sich die Lernenden – relativ stark gesteuert – zu Lektionstexten oder -themen äußern sollen. Der folgende Sprech Anlass ist ein typisches Beispiel:

*Schritt 1:* Der Text *Kein Geld für Irokesen* wird gelesen und erarbeitet (Abb. 6.15a).

#### **Kein Geld für Irokesen**

*Ein junger Arbeitsloser in Stuttgart bekommt vom Arbeitsamt kein Geld. Warum? Den Beamten dort gefällt sein Aussehen nicht.*

*Jeden Morgen geht Heinz Kuhlmann, 23, mit einem Ei ins Badezimmer. Er will das Ei nicht essen, er braucht es für seine Haare. Heinz trägt seine Haare ganz kurz, nur in der Mitte sind sie lang – und rot. Für eine Irokesenfrisur müssen die Haare stehen. Dafür braucht Heinz das Ei.*

*„In Stuttgart habe nur ich diese Frisur“, sagt Heinz. Das gefällt ihm. Das Arbeitsamt in Stuttgart hat eine andere Meinung. Heinz bekommt kein Arbeitslosengeld und keine Stellenangebote. Ein Angestellter im Arbeitsamt hat zu ihm gesagt: „Machen Sie sich eine normale Frisur. Dann können Sie wieder kommen.“ Ein anderer Angestellter meint: „Herr Kuhlmann sabotiert die Stellensuche.“ Aber Heinz Kuhlmann möchte arbeiten. Sein früherer Arbeitgeber, die Firma Kodak, war sehr zufrieden mit ihm. Nur die Arbeitskollegen haben Heinz das Leben schwer gemacht. Sie haben ihn immer geärgert. Deshalb hat er gekündigt.*

*Bis jetzt hat er keine neue Stelle gefunden. Die meisten Jobs sind nichts für ihn, das weiß er auch: „Verkäufer in einer Buchhandlung, das geht nicht. Dafür bin ich nicht der richtige Typ.“*

*Heinz will arbeiten, aber Punk will er auch bleiben. Gegen das Arbeitsamt führt er jetzt einen Prozess. Sein Rechtsanwalt meint: „Auch ein arbeitsloser Punk muss Geld vom Arbeitsamt bekommen.“ Heinz Kuhlmann lebt jetzt von ein paar Mark. Die gibt ihm sein Vater.*

Abb. 6.15a: THEMEN (neu) 2: 17

Anschließend werden Meinungsäußerungen zum Thema erarbeitet, die in einer kleinen „Fernsehdiskussion“ ausgetauscht werden (HV, LV); dabei wertet ein Teil der Lernenden die Äußerungen inhaltlich aus (d.h. die Argumente; Abb. 6.15b), ein anderer sprachlich (d.h. die argumentativen Redemittel).

**Eine Fernsehdiskussion. Hören Sie zu und ordnen Sie.**

*Das Arbeitsamt hat Recht. Die Frisur ist doch verrückt! Wer will denn einen Punk haben? Kein Arbeitgeber will das.*

*Arbeiten oder nicht, das ist mir egal. Meinerwegen kann er so verrückt aussehen. Das ist mir gleich. Das ist seine Sache. Dann darf er aber kein Geld vom Arbeitsamt verlangen. Ich finde, das geht dann nicht.*

*Sicher, er hat selbst gekündigt, aber warum ist das ein Fehler? Er möchte ja wieder arbeiten. Er findet nur keine Stelle. Das Arbeitsamt muss also zahlen.*

*Wie können Sie das denn wissen? Kennen Sie ihn denn? Sicher, er sieht ja vielleicht verrückt aus, aber Sie können doch nicht sagen, er will nicht arbeiten. Ich glaube, er lügt nicht. Er möchte wirklich arbeiten.*

*Da bin ich anderer Meinung. Nicht das Aussehen von Heinz ist wichtig, sondern seine Leistung. Sein alter Arbeitgeber war mit ihm sehr zufrieden. Das Arbeitsamt darf sein Aussehen nicht kritisieren.*

*Das finde ich nicht. Der will doch nicht arbeiten. Das sagt er nur. Sonst bekommt er doch vom Arbeitsamt kein Geld. Da bin ich ganz sicher.*

*Das stimmt. Aber er hat selbst gekündigt. Das war sein Fehler.*

Abb. 6.15b: THEMEN (neu) 2: 18

PRO	ARGUMENTE	KONTRA	REDEMittel
<i>Er möchte arbeiten</i>		<i>Arbeitgeber wollen keine Punks</i>	<i>Das ist mir egal.</i>
...		...	<i>Wie können Sie denn das wissen?</i>
			...

Schritt 2: Die Redemittel werden anschließend durch die Lernenden sowie durch die Redemitteliste im Lehrbuch ergänzt (Abb. 6.15c).

<i>Das stimmt.</i>	<i>Genau!</i>	<i>Das stimmt.</i>	<i>aber ...</i>
<i>ist richtig.</i>	<i>Einverstanden!</i>	<i>Sicher.</i>	
<i>ist wahr.</i>	<i>Richtig!</i>	<i>Sie haben Recht.</i>	
<i>Da bin ich anderer Meinung.</i>	<i>Da bin ich nicht sicher.</i>	<i>Da bin ich ganz sicher.</i>	
<i>Das finde ich nicht.</i>	<i>Das glaube ich nicht.</i>	<i>Das können Sie mir glauben.</i>	
<i>Das stimmt nicht.</i>	<i>Wie können Sie das wissen?</i>	<i>Das weiß ich genau.</i>	
<i>ist falsch.</i>	<i>Wissen Sie das genau?</i>		
<i>ist nicht wahr.</i>	<i>Sind Sie sicher?</i>		

Abb. 6.15c: THEMEN (neu) 2: 19

Nun werden sie anhand der stichwortartig notierten Argumente eingeübt, z.B. in Form einer Reihenübung: Es werden Gruppen gebildet, und innerhalb jeder Gruppe geht ein Papier herum, auf das die Lernenden jeweils ein Argument mit Redemitteln schreiben, das eine Reaktion auf das vorhergehende Argument darstellt, z.B.:

- *Heinz will nicht arbeiten, da bin ich ganz sicher.*
- *Wie können Sie das wissen? Er sagt, dass er arbeiten will.*
- *Das stimmt, aber warum hat er dann keine andere Frisur?*
- *Da bin ich anderer Meinung ...*

*Schritt 3 (GA):* Derart vorbereitet, sollen die Lernenden nun selbst in Kleingruppen eine kleine Diskussion zum Thema durchführen.

Auch wenn sich diese Diskussion aufgrund der noch beschränkten Ausdrucksmöglichkeiten (Niveau: ca. Mitte der Grundstufe) sprachlich wie inhaltlich eng an den eingeführten Argumenten orientieren wird, d.h. letztlich stark gesteuert ist, handelt es sich doch um authentisches dialogisches Sprechen, bei dem die Lernenden ihre eigene Ansicht zu einem bestimmten Problem ausdrücken. Sie sollen argumentieren und dabei angemessene Redemittel verwenden. Dadurch werden der Wortschatz und die interaktiven Redemittel eingeübt und allmählich in den freien sprachlichen Ausdruck überführt.

Eine Alternative besteht darin, die Diskussion wie in den Schritten 1 und 2 vorzubereiten, sie aber – anders als in Schritt 3 – anhand eines anderen Themas durchzuführen, sodass die eigentliche Diskussion eine Transferaufgabe darstellt (→ 5.1)

### **Instruktionsaufgaben**

Oft wird kritisiert, dass sprachliches Handeln im Fremdsprachenunterricht zu künstlich sei und nur selten Merkmale authentischer Kommunikation aufweise (→ 9.1.1). Verglichen mit authentischem Sprechen, klingen Lehrbuchdialoge sowie mündliche Äußerungen von Lernenden oft steril und unnatürlich. „So werden in vielen Lehrbuchdialogen der gesamte Gesprächsaufbau und die dafür erforderlichen Redemittel häufig unzulänglich wiedergegeben. Es fehlen z.B. Formeln zur Gesprächseröffnung/-beendigung, interaktionale Elemente (Kontaktsignale, Reformulierungen, Wiederholungen und Präzisierungen auf Sprecherseite, Aufnahme-/Verstehenssignale und Nachfragen auf Hörerseite).“ (Bolte 1996: 11) Bolte führt die Unnatürlichkeit unterrichtlichen Sprechens auch darauf zurück, dass sprachliche Aufgaben im Unterricht oft nicht zielgerichtet sind und keinen echten Informationsaustausch darstellen. Die simulierte Wegauskunft z.B. sei so lange unnatürlich, wie beide Sprecher denselben Stadtplan vor sich hätten und somit dem Fragenden die Lage des erfragten Gebäudes bekannt sei.

Bolte schlägt vor, „Instruktionsaufgaben“ einzusetzen, die authentischer Kommunikation angehöhen sind. „Schüler A gibt Schüler B Instruktionen mit Hilfe von (Konstruktions-)Zeichnungen, Fotos, Gebrauchsanweisungen, die B nicht sehen kann ... Schüler B verfügt über das notwendige Material (Papier, Stifte, Bauteile, Bausteine) zur Ausführung der Anweisung von Schüler A.“ (Bolte 1996: 8) D.h. es besteht ein Problem, das in der Fremdsprache gelöst wird. Bei der Wegauskunft z.B. hat der Schüler, der nach dem Weg fragt, einen lückenhaften Stadtplan vor sich; die Instruktionsaufgabe besteht darin, den erfragten Weg in den Stadtplan einzuzeichnen. „Entscheidend bei der Ausführung sind in erster Linie die Effekte, die die Anweisungen sowie die Nachfragen und Präzisierungen für die Anfertigung des Produktes (Zeichnung, Legokonstruktion usw.) haben ... Der Vorteil der Instruktionsaufgabe ist, dass die Lernenden wie in realer Kommunikation die Aufmerksamkeit zwischen der Lösung kognitiver Probleme und dem ‘Darüber-in-der-Fremdsprache-Kommunizieren’ verteilen müssen.“ (ebd.: 10).

Bolte unterscheidet vier Arten von kommunikativen Handlungsaufgaben: Sprechen über literarische Texte, Landeskunde, Unterricht usw., Instruktionsaufgaben, Spiel-Aufgaben (z.B. Simulationen s.o.; geheime Wahl → 5.4.2), Erzählaufgaben. Er schlägt vor, im Anschluss an die Durchführung eine Evaluation durchzuführen, die sowohl die Aufgabe und ihre Durchführung betrifft als auch eine Selbsteinschätzung der sprachlichen Leistung durch die Lernenden beinhaltet (→ 1.2, 2.3, 4.4).

### **Argumentatives Sprechen bei Fortgeschrittenen**

Die Diskussion über ein Sachthema ist eine typische Textsorte für Fortgeschrittene. Es handelt sich um eine anspruchsvolle kommunikative Aufgabe, bei der die Lerner partnerbezogen komplexere Inhalte versprachlichen müssen. Fruchtbar im Sinne einer gezielten Förderung der Sprechfertigkeit sind Diskussionen (und andere anspruchsvollere kommunikative Aufgaben) dann, wenn sie systematisch vorbereitet werden, sodass die Lernenden über das Niveau ihrer

Spontansprache hinaus ihre sprachlichen Möglichkeiten ausschöpfen können – z.B. beim Thema *Pro und kontra Individualverkehr in den Städten* („Wege“ neu: 71f.):

**Schritt 1 (PA/GA):** In Partner- oder Gruppenarbeit werden Argumente zum Diskussionsthema gesammelt.

**Schritt 2 (PL):** Die gesammelten Argumente werden geordnet notiert (OHP, Tafel); dabei werden Ausdrucksschwierigkeiten besprochen und geklärt.

**Schritt 3 (PL):** Es werden Redemittel für die in einer Diskussion benötigten Sprechabsichten gesammelt und anschließend durch den Lehrer bzw. Vorgaben im Lehrbuch ergänzt. Die Verwendung der Redemittel wird anhand der Argumente aus den Schritten 1 und 2 geübt.

Sprechabsichten	Redemittel
Seine Meinung/Überzeugung/Ansicht zum Ausdruck bringen	<i>Ich bin der Meinung, dass ...</i> <i>Nach meiner Ansicht ...</i> <i>Ich bin davon überzeugt, dass ...</i> <i>Ich würde lieber ...</i>
Seine Meinung begründen	Kausalkonjunktionen (z.B. <i>weil, denn</i> ) <i>Ich möchte das so begründen ...</i> <i>Ein wichtiges Argument habe ich noch nicht genannt. ...</i> <i>Hauptgrund ist für mich ...</i>
Der Ansicht des Gegners widersprechen / sein Argument abschwächen	<i>Das bezweifle ich.</i> <i>Das halte ich für falsch.</i> <i>Hier bin ich anders informiert.</i> <i>Unmöglich!</i> <i>Das ist meiner Ansicht nach ein falscher Schluss.</i> <i>Doch!</i>
Dem Gegner etwas zugeben, dies aber relativieren.	<i>Das stimmt zwar – aber ...</i> <i>In diesem Punkt haben Sie zwar Recht, trotzdem ...</i> <i>Sicher. Das mag stimmen. Aber ...</i>
Etwas näher erklären, durch Beispiele erläutern	<i>Ich muss das genauer erklären.</i> <i>Ich möchte dies durch ein Beispiel veranschaulichen/ belegen.</i>
Jemanden unterbrechen	<i>Moment mal!</i> <i>Entschuldigen Sie, dass ich unterbreche! Aber ...</i> <i>Wenn ich vielleicht etwas dazu sagen darf: ...</i>
Darum bitten, zu Ende reden zu dürfen	<i>Darf ich bitte meinen Gedanken zu Ende führen?</i> <i>Wenn Sie mich das bitte noch sagen lassen: ...</i>

Abb. 6.16: WEGE (neu): 72

**Schritt 4 (EA):** Die Lernenden bereiten ein kurzes Statement vor, in dem sie ihre Ansicht zum Diskussionsthema prägnant ausdrücken (Betreuung durch den Lehrer).

**Schritt 5 (PA):** In Kleingruppen – je ein Pro- und ein Kontra-Vertreter – tragen die Lernenden ihre Statements vor und beginnen mit ihren Partnern die Diskussion.

**Schritt 6 (PL):** Nach einer gewissen Zeit wird die Diskussion ins Plenum überführt. Die Diskussion beginnt mit einigen Statements, ein Lerner ist Diskussionsleiter. (Es können auch mehrere Kleingruppen jeweils ihre eigene Diskussion führen.)

**Schritt 7 (PA):** Abschließend können die wichtigsten Argumente in Partnerarbeit noch einmal kurz ausgetauscht werden: *Was sind denn für Sie die wichtigsten Punkte?*

Die Lernenden können sich in dieser Phase Notizen machen, die ihnen als Grundlage für einen schriftlichen Text zum Thema dienen.

In Bezug auf die eigentliche inhaltliche Diskussionsphase im Klassengespräch (Schritt 6) haben die verschiedenen Phasen schwerpunktmäßig die folgenden Funktionen:

zu Schritt 1: Das Sammeln von Argumenten ist eine inhaltsbezogene Aktivität. Oft finden sich bereits Argumente in zuvor erarbeiteten Texten; diese werden dann durch die Schritte 1 und 2 ergänzt (→ 6.3.2).

zu Schritt 2: Durch die Formulierung der Argumente erhalten die Lernenden sprachliche Ausdruckshilfen. Wenn das Sammeln der Argumente im Plenum entfällt, so erhöht das sicherlich den authentischen Charakter der folgenden Diskussion; allerdings entfallen dann auch die mit dieser Phase verbundenen Ausdruckshilfen durch den Lehrer bzw. das Lehrbuch.

zu Schritt 3: Einführen und sprachbezogenes Üben der Redemittel. Die erforderlichen Redemittel können auch eingeführt und geübt werden, bevor die Argumente gesammelt werden (d.h. vor Schritt 1); sie müssen dann anhand anderer inhaltlicher Punkte geübt werden.

zu Schritt 4: Klärung des eigenen Standpunkts (inhaltsbezogen) und seine Formulierung; dabei werden die sprachlichen Mittel geübt (sprachbezogen). Nicht für jede Diskussion brauchen ausführliche Statements vorbereitet zu werden. Es fördert jedoch die Diskussion, wenn die Plenumsphase (Schritt 6) mit zwei, drei unterschiedlichen Meinungsäußerungen beginnt, auf die sich die ersten Diskussionsbeiträge beziehen können.

zu Schritt 5: Es wird geübt, den eigenen Standpunkt zu vertreten und sprachlich auszudrücken (inhaltsbezogene und sprachbezogen-übende Aktivität).

Die Vorbereitung der Plenumsdiskussion in Kleingruppen (PA, GA) fördert die Sprechbereitschaft in der Großgruppe.

An Diskussionen lassen sich gut schriftliche Äußerungen anschließen, denn die intensive sprachliche und inhaltliche Beschäftigung mit dem Thema ist eine gute Vorbereitung auf das Schreiben eines Textes (Leserbrief, Stellungnahme, Erörterung ...). Das Gleiche gilt umgekehrt: Eine gut vorbereitete schriftliche Äußerung stellt eine intensive sprachliche und inhaltliche Beschäftigung mit einem Thema dar und ist eine sehr gute Vorbereitung für einen Transfer ins Medium der gesprochenen Sprache (→ 6.1; 6.3).

#### 6.2.4 Monologisches Sprechen

Beim dialogischen Sprechen spielen die Interaktion und die sprachlichen Reaktionen auf den Kommunikationspartner eine wichtige Rolle, was eine gewisse Spontaneität im sprachlichen Handeln erfordert. Beim monologischen Sprechen ist hingegen die gut strukturierte und zusammenhängende sprachliche Darstellung eines Sachverhalts wichtig; deshalb ist monologisches Sprechen oft auch stärker geplant.

	<b>dialogisch</b>	<b>monologisch</b>
<b>Funktion</b>	Informationsaustausch	Informationsvermittlung
<b>Sprachverhalten</b>	oft spontan; Verlauf nur bedingt planbar	oft stärkere Planung möglich
<b>Struktur</b>	interaktiv: – Initiative, Reaktion, – Aufrechterhaltung und – Beendigung d. Kontakts ...	immanent: innere Logik – gedanklicher Aufbau – inhaltlicher Zusammenhang der Teiläußerungen
<b>Redemittel</b>	für Interaktion und Partnerbezug	zur Strukturierung des inhaltlichen Aufbaus

„Das monologische Sprechen dient in der sprachlichen Kommunikation zur Weitergabe zusammenhängender Informationen, die entweder vom Kommunikator übernommen worden sind oder als Ergebnis einer Auseinandersetzung mit der außersprachlichen Umwelt von ihm selbst sprachlich produziert werden.“ (Hellmich 1977: 328) Es hat einige Ähnlichkeiten mit der schriftlichen Textproduktion (→ 6.3): die „Weitergabe zusammenhängender Informationen“; eine (potenziell) relativ starke Planung; der innere Zusammenhang, d.h. die Logik des inhaltlichen Aufbaus und die Bedeutung satzübergreifender sprachlicher Mittel. Aus dieser knappen Charakterisierung folgt, dass bei der Förderung des monologischen Sprechens partiell andere

Aspekte zu beachten sind als beim dialogischen Sprechen. Ich gehe hier vor allem auf die Aspekte ein, die eine zusammenhängende Darstellung von Sachverhalten betreffen.

Beide Formen des Sprechens sind natürlich oft nicht klar zu trennen, z.B. in einem Gespräch mit längeren monologischen Passagen, und es gibt viele Gemeinsamkeiten, die aus der obigen Gegenüberstellung nicht hervorgehen, z.B. bei den Redeintentionen: So werden in einer Diskussion und in einem monologischen argumentativen Text (Statement, Vortrag) natürlich viele gleiche argumentative Redemittel verwendet.

### Anfänger

Im DaF-Unterricht wird freieres monologisches Sprechen vor allem im Fortgeschrittenenunterricht gefördert. Es handelt sich dabei um themenbezogene Äußerungen, in denen Sachverhalte dargestellt, Meinungen geäußert und erörtert, Stellung genommen wird usw. Im Anfangsunterricht sind monologische Äußerungen in der Regel stark gesteuert; oft handelt es sich dabei um die zusammenhängende Reproduktion von Texten oder um kurze gesteuerte Äußerungen zu dem Inhalt eines Textes (z.B. Kurzstellungnahme); darüber hinaus werden auch (meist vorbereitet) Erlebnisse, Handlungen, Ereignisse usw. erzählend oder beschreibend wiedergegeben.

Eine beliebte Technik zur Förderung des monologischen Sprechens besteht in der zusammenhängenden Darstellung eines Sachverhalts anhand eines vorgegebenen Wortgeländers.

Im Zusammenhang mit Beispiel Abb. 6.17 haben die Lernenden zunächst einen Text gelesen, in dem jemand von einem Urlaubserlebnis berichtet. Anschließend hören sie einen zweiten Text (Transfertext) mit einem Urlaubsbericht. Die Reproduktion des zweiten Textes wird mit Stichwörtern gesteuert, die den Handlungsablauf wiedergeben; zusätzlich werden die Lernenden angehalten, auf den Zusammenhalt ihres Textes zu achten (Vorgabe von Konnektoren und anderen Vertextungselementen). Die Reproduktion des Hörtextes kann in drei Schritten erfolgen:

a) Lesen Sie zuerst den Text oben, hören Sie dann den Text auf der Kassette.  
Was ist Herrn Weiler passiert? Erzählen Sie.

Urlaub → Ostsee/Travemünde → Zimmer reserviert → kein Zimmer frei →  
sich beschwert → kein Zweck → Zimmer in Travemünde gesucht →  
Hotels voll/Zimmer zu teuer → nach Ivendorf gefahren → Zimmer gefunden

Verwenden Sie die Wörter

denn trotzdem aber deshalb dann schließlich entweder... oder  
also da

Abb. 6.17: THEMEN (neu) 2: 88

Abb. 6.17: THEMEN (neu) 2: 88

**Schritt 1 (EA):** Die Lernenden schreiben die Stichwörter zum Handlungsverlauf ab und notieren die Vertextungselemente dazu; zugleich markieren sie die Satzgrenzen (je Spiegelstrich „–“ ein Satz):

– Urlaub → Ostsee/Travemünde.  
– Zimmer reserviert → aber: kein Zimmer frei.  
– da: sich beschwert ...

**Schritt 2 (EA):** Zunächst übt jeder Lerner die Textreproduktion für sich allein mit Hilfe seiner Notizen.

**Schritt 3 (PL):** Anschließend tragen einige der Lernenden den Text zusammenhängend vor; die Mitschüler achten auf den Textzusammenhalt, auf den bei der anschließenden Besprechung besonders eingegangen wird.

Die Komplexität der sprachlichen Aufgabe wird hier dadurch reduziert, dass sie in mehreren Einzelschritten „abgearbeitet“ wird; zugleich werden den Lernenden wichtige Einzelaspekte der komplexen kommunikativen Handlung bewusst.

– Zunächst üben die Lernenden vorbereitend die Schlüsselwörter ein und skizzieren den Zieltext gedanklich (Schritt 1).

– Weiterhin wird in Schritt 1 die Verwendung der Kohäsionselemente vorbereitet.

- Das stille Üben der Textreproduktion (Schritt 2) stellt eine Vorbereitung auf die Äußerung vor der Klasse dar; da nicht alle Lernenden ihre Version vortragen können, hat doch jeder die Aufgabe für sich bereits durchgeführt.
- Die Beobachtungsaufgabe in Schritt 3 soll die Aufmerksamkeit auf einen zentralen Punkt des monologischen Sprechens lenken, auf den sprachlichen Zusammenhalt der Darstellung.

Zusammenhängendes monologisches Sprechen sollte vor allem im Grundstufenunterricht stets gut vorbereitet werden. Dem folgenden Sprechanlass *Wie waren Ihre Jugend und Ihre Erziehung* gehen im Lehrwerk Texte voraus, in denen von der Kindheit und Jugend verschiedener Personen die Rede ist, weiterhin Aufgaben zu diesen Texten sowie Aufgaben zur Reproduktion der Texte. So vorbereitet, sollen die Lernenden nun von ihrer eigenen Kindheit und Jugend erzählen; die sprachlichen Mittel Abb. 6.18a/b sollen ihnen dabei helfen.

*Schritt 1 (EA/PL):* Nachdem die sprachlichen Hilfen besprochen und Unklarheiten beseitigt sind (Abb. 6.18a), notieren sich die Lernenden zunächst einige Stichwörter über sich selbst und schreiben anschließend einige zusammenhängende Sätze über ihre Kindheit und Jugend. Dazu verwenden sie das Konnektorenschema (→ 6.3.4.1, Abb. 6.45), oder die Lehrerin / der Lehrer gibt einige Hilfen zur Vertextung (OHP oder Tafel; Abb. 6.18b):

Ich	musste durfte sollte konnte	selten nie oft manchmal meistens jeden Tag immer gewöhnlich regelmäßig	...	Ich habe	immer oft nie selten	Lust/Zeit/Angst/ gehabt, versucht ...	... zu ...
				Mein Vater / Bruder Meine Mutter / Schwester	war hat	nie ...	...
Ich habe mich Meine Eltern haben Mein Vater hat Meine Mutter hat	sich	immer selten oft ...	über für ...	...	gärgert. gefremt. interessiert. aufgeregt.	...	...

aufpassen auf, anziehen, aufstehen, einkaufen, essen, fragen, mitkommen, schlafen gehen, lügen, stören, bleiben, tragen, sich unterhalten, verbieten, kritisieren, singen, arbeiten, aufräumen, ausgeben, bekommen, mitgehen, putzen, studieren, rauchen, spielen, tanzen, helfen, kochen, spazieren gehen, Sport treiben, machen; fernsehen, schwimmen, weggehen, telefonieren

Abb. 6.18a: THEMEN (neu) 2: 71

auch	und	als ... (ich älter war)	später	nachdem ... (...)
aber	trotzdem	weil ... (ich nicht essen wollte)	deshalb	...

Abb. 6.18b: Vorgaben für die Vertextung

Der Lehrer gibt in dieser Phase Formulierungshilfen, beantwortet Fragen, korrigiert usw.

*Schritt 2 (GA):* Die Lernenden berichten innerhalb von Kleingruppen möglichst frei (d.h. ohne Verwendung der schriftlichen Vorlage) von ihrer Kindheit und Jugend.

*Schritt 3 (PL):* Einige besonders interessante oder lustige Erlebnisse können den Anlass für ein einfaches (interkulturelles) Klassengespräch auf dem Sprachniveau der Lernenden abgeben.

Die vorbereitende schriftliche Fixierung durch die Lernenden stellt eine sehr gute Vorübung für die anschließende mündliche Äußerung dar, denn das Schreiben eines Textes bereitet wegen der langsam und reflektiert ablaufenden Formulierungsprozesse direkt auf die darauf folgenden mündlichen Äußerungen vor (→ 6.1).

Zusammenhängende mündliche Lerneräußerungen können auch durch vorgegebene Fragen gesteuert werden (Abb. 6.19). Die Fragen geben ein inhaltliches Gerüst vor, an dem sich die

Lernenden orientieren können. Die sprachliche Ausgestaltung müssen sie selbst leisten, was im vorliegenden Fall relativ schwierig ist (spezieller Wortschatz). Deshalb müssen die Lernenden ausreichend Gelegenheit haben, den geforderten Bericht über ein Fest in ihrem Heimatland vorzubereiten (Einsatz eines Wörterbuchs; Sozialform entsprechend der Zusammensetzung der Klasse. In heterogenen Klassen: Zusammenarbeit der Lernenden aus demselben Herkunftsland bzw. Kulturkreis, in homogenen Klassen wird in Gruppen gearbeitet, wobei jede Gruppe ein anderes Fest vorbereitet).

**Schritt 1:** Die Schüler beantworten die einzelnen Fragen durch je ein/zwei einfache Sätze.

**Erzählen Sie.**

A. *Welches sind die wichtigsten Feste in Ihrem Land/in Ihrer Familie? Zu welcher Jahreszeit/An welchem Datum finden sie statt? Welche sind gesetzliche Feiertage?*

B. *Berichten Sie von einem Fest, das Ihnen persönlich besonders viel bedeutet. Was ist der Sinn dieses Festes? Wo wird gefeiert? Mit wem wird gefeiert? Wie begrüßt man sich an diesem Tag? Was wünscht man einander? Was sagt man sonst noch zueinander?*

*Zieht man etwas Besonderes an? Welche Gegenstände spielen an diesem Tag eine Rolle? Was isst und trinkt man an diesem Tag? Was für Lieder singt man? Wie lange dauert die Feier gewöhnlich? Wie/wo mit wem werden Sie das nächste Fest verbringen?*

*Man wünscht einander ...*

*Man begrüßt sich mit einem Kuss.*

*Dann wird gefeiert.*

*Man bedankt sich für die Geschenke.*

*Wer ... findet, der ist ... und muss/darf ...*

Abb. 6.19: THEMEN 3: 80

**Schritt 2:** Nun erweitern und gestalten sie die einzelnen Aussagen inhaltlich, z.B. durch Beispiele, Begründungen usw. Anschließend werden Konnektoren hinzugefügt.

**Schritt 3 (PL):** Es folgt der zusammenhängende mündliche Bericht, zu dem die Mitschüler jeweils abschließend Fragen stellen, Kommentare abgeben usw.

Eine schrittweise Hinführung zum freien Sprechen zeigt auch das folgende Beispiel aus dem Anfängerunterricht (nach ca. 70 Stunden Deutschunterricht).

**Schritt 1:** Zunächst reproduzieren die Lernenden anhand von Stichwörtern (Abb. 6.20a) mündlich einen Teil eines Lesetextes *Akademiker heute ohne Zukunft*, der u.a. von der bislang erfolglosen Stellensuche einer Psychologin handelt, die gerade ihr Studium beendet hat.

**Beschreiben Sie die Situation von Vera Röder.**

<i>Vera ist</i>	<i>hat ... geschrieben</i>	<i>Sie findet keine Stelle, weil ...</i>
<i>wohnt ...</i>	<i>bekommt ...</i>	<i>Obwohl sie ...</i>
<i>hat ... studiert</i>	<i>arbeitet ...</i>	<i>Das Arbeitsamt ...</i>
<i>sucht ...</i>	<i>möchte ...</i>	
<i>hat ... gemacht</i>		

Abb. 6.20a: THEMEN (neu) 2: 30

**Schritt 2:** Nun schreiben sie einen stark gesteuerten Transfertext über die Ausbildungssituation eines Automechaniker-Lehrlings (Abb. 6.20b).

**Beschreiben Sie die Situation von Jörn.**

*Realschulabschluss, 17 Jahre, möchte Automechaniker werden, Eltern wollen das nicht („schmutzige Arbeit“), soll Polizist werden (Beamter, sicherer Arbeitsplatz), Jörn will aber nicht, selbst eine Lehrstelle gesucht, letzten Monat eine gefunden, Beruf macht Spaß, aber wenig Geld ...*

Abb. 6.20b: THEMEN (neu) 2: 30

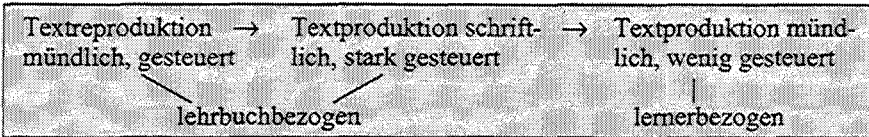
**Schritt 3:** Nach dieser intensiven Vorbereitung berichten die Lernenden in einem dritten Schritt mündlich produktiv über ihre eigene Situation: *Welche Schule haben Sie besucht? Was haben Sie nach der Schule gemacht?* Dazu werden im Lehrbuch einige inhaltliche Anregungen vorgegeben (Abb. 6.20c):

**Welche Schule haben Sie besucht? Was haben Sie nach der Schule gemacht?**

<i>Prüfung gemacht</i>	<i>Diplom gemacht</i>	<i>studiert</i>	<i>die ...schule besucht</i>
<i>geheiratet</i>	<i>eine Reise gemacht</i>	<i>eine Lehre gemacht</i>	<i>in ... / bei ... gearbeitet</i>
<i>... Jahre zur Schule gegangen</i>	<i>im Ausland gewesen</i>		<i>eine Stelle als ... gefunden</i>

Abb. 6.20c: THEMEN (neu) 2: 30

Der gezielt vorbereitete persönliche Bericht steht am Ende dieser drei Schritte umfassenden Unterrichtseinheit:



**Steuerung durch Wortkarten**

Es werden Gruppen gebildet, und jede Gruppe erhält einen Satz Wortkarten (15 bis 20 Karten mit Inhaltswörtern, vor allem Nomen und Verben). Die Gruppen erfinden nun eine Geschichte, in der die Wörter vorkommen. Je nachdem, wie stark die vorgegebenen Wörter einen bestimmten Inhalt der Geschichte nahe legen oder auch nicht, werden die einzelnen Gruppen unter Umständen sehr unterschiedliche Geschichten erfinden. So ist das Interesse nicht nur auf die jeweils eigene Geschichte gerichtet, sondern es entsteht ein Erwartungshorizont in Bezug auf die Geschichten der anderen Gruppen.

**Fortgeschrittene**

Die Anforderungen an das monologische Sprechen erhöhen sich mit zunehmender Sprachbeherrschung unter verschiedenen Aspekten: 1. Es werden anspruchsvollere Inhalte versprachlicht. Überwiegt in der Grundstufe das reproduktive Sprechen sowie das Berichten und Erzählen von Erlebtem und Ereignissen, so tritt bei weiter Fortgeschrittenen das Sprechen über Themen in den Vordergrund. 2. Es werden komplexere Textsorten eingesetzt (Stellungnahme, Kurzreferat ...). 3. Die Äußerungen werden länger und komplexer.

Auch auf diesem Niveau ist es sinnvoll, dass die Lernenden ihre sprachlichen Äußerungen sorgfältig vorbereiten.

Es könnte der Eindruck entstehen, die Lernenden sollten im DaF-Unterricht nur dann sprechen, wenn sie in didaktisch wohlbegründeten Schritten sorgfältig auf ihre Äußerungen vorbereitet sind. Dem ist natürlich nicht so: Die Lerner müssen auf jedem Niveau immer wieder die Gelegenheit erhalten, sich ganz spontan und frei zu äußern (das erfordert interessante Sprechanlässe, → 10; Häussermann/Piepho 1996). Darauf gehe ich hier nicht näher ein, da ich in diesem Kapitel vor allem das methodisch vorbereitete Sprechen behandle.

**Statement zum Thema Pro Großstadt – pro Kleinstadt („Wege“ neu: 54)**

**Schritt 1 (PA):** Die Lernenden notieren stichwortartig die Argumente, die sie in ihrer Stellungnahme verwenden wollen (eventuell mit Bezug auf Lektionstext/e, Sammlung von Argumenten im Plenum, Gespräch zwischen den Partnern usw.).

**Schritt 2 (PA):** Jetzt ordnen sie die Argumente und bringen sie in eine sinnvolle Reihenfolge.

**Schritt 3 (PA):** Sie notieren zu den einzelnen Argumenten textstrukturierende Redemittel, z.B. solche, die eine Aufzählung oder eine Überleitung anzeigen (Abb. 6.21):

*ich möchte mit folgendem Punkt beginnen – in erster Linie möchte ich hier ... nennen – weiterhin – außerdem – nicht vergessen darf man auch – ferner – ein anderer wichtiger Gesichtspunkt ist – außerdem muss berücksichtigt werden – schließlich ist noch darauf hinzuweisen – am wichtigsten ist freilich – das dritte, ganz entscheidende Argument ist folgendes – ...*

Abb. 6.21: WEGE (neu) AB: 40

**Schritt 4 (PA):** Die Statements werden zunächst innerhalb der Kleingruppe, anschließend im Plenum vorgetragen; aus den verschiedenen Statements ergibt sich eine Diskussion.

Für anspruchsvolle sprachliche Aufgaben auf einem weit fortgeschrittenen Sprachniveau müssen auch Redemittel erarbeitet und eingeübt werden, die die Gliederung des Textes (Makrostruktur) explizieren – z.B. bei der Textsorte „Vortrag“. Thema: *Worin sehen Sie die Funktion der Eltern bei der Erziehung der Kinder?*

Gliederung	„makrostrukturelle Redemittel“
1 Einleitung	
1.1 Situierung des Themas	<i>Das Thema, über das ich sprechen möchte, betrifft ... (eigentlich alle Menschen), denn ...</i>
1.2 Eingehen auf Redeplan	<i>Ich möchte mich im Folgenden zu drei Aspekten des Themas äußern, die ich für besonders wichtig halte: zunächst möchte ich auf ... (die Vorbildfunktion) eingehen, ... (die den Eltern zukommt); anschließend werde ich etwas zu ... (den Eltern als den Wegweisern für das Kind) sagen; schließlich möchte ich auf einen dritten Aspekt des Themas eingehen, auf ... (die Eltern als Förderer der kindlichen Entwicklung.)</i>
2 Hauptteil	
2.1.1 Aspekt	<i>Ich beginne mit dem ersten Punkt: ... (Eltern sind Vorbilder für ihre Kinder ...)</i>
2.2.2 Aspekt	<i>Ich komme nun zum zweiten Punkt: ... (Es sind vor allem die Eltern, die den Kindern in den ersten Jahren ihres Lebens den Weg ins und durch das Leben weisen ...)</i>
2.3.3 Aspekt	<i>Abschließend möchte ich etwas zu dem Aspekt des Themas sagen, den ich für den wichtigsten halte: ... (Es ist die Aufgabe der Eltern ...)</i>
3 Schluss	<i>Lassen Sie mich zum Abschluss noch ein paar Worte zu dem ... (interkulturellen) Aspekt meines Themas sagen: ...</i>

Abb. 6.22: Makrostrukturelle Redemittel zur Textgliederung

Die Verwendung derartiger (außerhalb der Klammern stehender) „makrostruktureller Redemittel“ hilft dem Zuhörer, dem Gedankengang zu folgen und den Text als Gesamtheit zu verstehen. Deshalb handelt es sich bei diesen Redemitteln um mehr als formale kommunikative Konventionen, mit denen ein Lerner vertraut sein muss, um z.B. eine Prüfung für weit Fortgeschrittene gut zu bestehen. Unter didaktischen Aspekten stellen solche Redemittel ein wichtiges Hilfsmittel dar, denn sie verpflichten den Lerner zur Ordnung seiner Gedanken bei der Vorbereitung des Textes, und sie sind gleichsam – zusammen mit der Gliederung – der rote Faden, an dem er sich während seines Vortrags orientieren kann.

Ich nenne abschließend stichwortartig einige weitere Techniken zur Förderung des monologischen Sprechens:

- Tabellen, Statistiken usw. zusammenhängend versprachlichen
- Textsortenwechsel
- Perspektivenwechsel (erzählen/berichten aus einer anderen Perspektive)
- Einen Text anhand einer zunächst erarbeiteten Gliederung wiedergeben
- Die Biographie einer Person erfinden, einen Tagesablauf erfinden (z.B. als Reihenübung: jeder Schüler setzt den bisherigen Text fort; dabei ist auf den Zusammenhang zwischen den einzelnen Äußerungen zu achten; → 5.4)
- Äußerungen zu einem Bild (→ 7.2.2)

### 6.2.5 Vorkommunikative Übungen zu verschiedenen Aspekten der Sprechfertigkeit

Ich gehe im Folgenden auf fertigkeitsspezifische Übungen zum Sprechen ein. Sie behandeln Teilbereiche, die getrennt geübt und anschließend in die komplexe Zielfertigkeit integriert werden müssen. In gewisser Weise handelt es sich schon bei den obigen Dialogvariationen (→ 6.2.3.1) um Komponentenübungen, da bestimmte Aspekte des dialogischen Sprechens variiert und somit thematisiert werden (Redemittel, Partnerkonstellation, Situation ...); das sprachliche Handeln vollzieht sich aber im Rahmen eines vollständigen simulierten Dialogs, sodass bei der Realisierung durchaus die komplexe Fertigkeit Sprechen geübt wird, wenn auch relativ stark

gesteuert und vorbereitet. Bei den folgenden Übungen handelt es sich hingegen um weitgehend sprachbezogene Übungen zu Teilbereichen der komplexen Fertigkeit Sprechen.

**Übungen zu interaktiven Redemitteln**

Redemittel können, wie andere sprachliche Mittel auch (z.B. Grammatik → 5.3.3), von den Lernenden aktiv erarbeitet werden; in Form von Analyseübungen werden sie dabei einschlägige Äußerungen oder Texte aus, z.B. die kurzen Stellungnahmen Abb. 6.23:

1. *Das Arbeitsamt hat Recht. Die Frisur ist doch verrückt! Wer will denn einen Punk haben? Kein Arbeitgeber will das.*
2. *Arbeiten oder nicht, das ist mir egal. Meinetwegen kann er so verrückt aussehen. Das ist mir gleich. Das ist seine Sache. Dann darf er aber kein Geld vom Arbeitsamt verlangen. Ich finde, das geht dann nicht.*
3. *Sicher, er hat selbst gekündigt, aber warum ist das ein Fehler? Er möchte ja wieder arbeiten. Er findet nur keine Stelle. Das Arbeitsamt muss also zahlen.*
4. *Wie können Sie das denn wissen? Kennen Sie ihn denn? Sicher, er sieht ja vielleicht verrückt aus, aber Sie können doch nicht sagen, er will nicht arbeiten. Ich glaube, er lügt nicht. Er möchte wirklich arbeiten.*
5. *Da bin ich anderer Meinung. Nicht das Aussehen von Heinz ist wichtig, sondern seine Leistung. Sein alter Arbeitgeber war mit ihm sehr zufrieden. Das Arbeitsamt darf sein Aussehen nicht kritisieren.*
6. ...

Abb. 6.23: THEMEN (neu) 2: 18 (vgl. Abb. 6.15b)

Im Verlauf einer solchen sprachlichen Auswertung werden Redemittel gesammelt, analysiert und bewusst gemacht. Für viele kommunikative Aufgaben ist es darüber hinaus erforderlich, vorgegebene Listen von Sprechintentionen und Redemitteln zu erweitern. Das kann auf verschiedene Arten geschehen: durch Sammeln in der Klasse, durch die Auswertung von Texten und durch Vorgaben der Lehrerin / des Lehrers.

Funktion	Nr.	Redemittel
Meinung	2	<i>Ich finde, ...</i>
Widerspruch	5	<i>Da bin ich anderer Meinung. –</i>
Zustimmung	3	<i>Sicher, ...</i>
Zweifel	4	<i>Wie können Sie das denn wissen? – ...</i>
...	...	...

Das kann auf verschiedene Arten geschehen: durch Sammeln in der Klasse, durch die Auswertung von Texten und durch Vorgaben der Lehrerin / des Lehrers.

Die angemessene Verwendung von Redemitteln in der Kommunikation setzt ihre Bewusstmachung und Festigung voraus. Dazu werden in der Literatur verschiedene Übungsformen vorgeschlagen. Durch die Übungen Abb. 6.24 sollen die Lernenden mit der Funktion von Redemitteln und ihren Ausdrucksalternativen vertraut werden.

<p><b>a) Wie kann man auch sagen?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Wie komme ich zur Goethestraße?</i></li> <li>2. <i>Ich bin fremd hier.</i></li> <li>3. <i>Wo kann ich hier telefonieren?</i></li> <li>4. <i>Ich möchte Paco sprechen.</i></li> <li>5. <i>Danke schön!</i></li> </ol>	<p><b>b) Wie können Sie auch sagen?</b></p> <p>a) <i>Ich nehme einen Wein.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Ich bezahle einen Wein.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Ich trinke einen Wein.</i>  <input type="checkbox"/> <i>Einen Wein, bitte.</i></p> <p>c) ...</p>	<p>b) <i>Was möchten Sie?</i>  <input type="checkbox"/> <i>Bitte schön?</i>  <input type="checkbox"/> <i>Was bekommen Sie?</i>  <input type="checkbox"/> <i>Was bezahlen Sie?</i></p>
---	---	---

Abb. 6.24: a) STUFEN 1: 45; b) THEMEN (neu) 1 AB: 36

Kramsch hat aufgrund einer Analyse unterrichtlicher Kommunikationsstrukturen zahlreiche Übungen zu interaktiven Redemitteln vorgeschlagen, z.B. zu 'sich rechtfertigen, eine Entschuldigung finden' (Abb. 6.25).

<p><i>Du hast etwas nicht getan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Du hast das Auto nicht gewaschen.</i></li> <li>– <i>Du hast mir mein Buch noch nicht zurückgegeben.</i></li> <li>– <i>Du hast die Hausaufgaben nicht gemacht.</i></li> <li>– <i>Du hast ...</i></li> </ul> <p>Beispiel: – <i>Du hast das Auto nicht gewaschen.</i>          + <i>Du, das hängt einfach damit zusammen, dass ich keine Zeit hatte.</i>          – <i>Du hast mir mein Buch noch nicht zurückgegeben.</i>          + <i>Das hat damit zu tun, dass ...</i></p>	<p><b>REDEMITTEL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Du, das hängt einfach damit zusammen, dass ...</i></li> <li><i>Das hat damit zu tun, dass ...</i></li> <li><i>Das kommt daher, dass ...</i></li> </ul>
---	---

Abb. 6.25: Kramsch (1981): 45

Beim *linking by restating* zeigt der Angesprochene, dass er etwas verstanden hat, indem er es aufgreift, noch einmal formuliert und dann antwortet. Es handelt sich dabei auch um eine Strategie, um Zeit zu gewinnen.

- <i>Wie heißt du?</i>	- <i>Was hältst du vom Wetter hier am Bodensee?</i>
+ <i>Wie ich heiße? Günther.</i>	+ <i>Vom Wetter? Was ich davon halte? Na ja, ...</i>
- <i>Wie lange wohnst du schon hier?</i>	- <i>Wie gefällt es dir hier? - ...</i>
+ ...	+ ...

Abb. 6.26: nach Kramsch (1981): 47f.

Eine weitere interaktive Kommunikationsstrategie ist das Nachfragen; dazu schlägt Kramsch die folgende Übung vor:

AUSSAGE	→	NACHFRAGEN	→	EXPLIKATION
X		<i>Wie meinst du das?</i>		<i>Nun, ... / Na ja, ... / Also ...</i>
S1		<i>Man sieht viele Gewalttätigkeiten im Fernsehen.</i>		
S2		<i>Wie meinst du das?</i>		
S1		<i>Nun, man sieht viel Blut, viele Tote, sogar in den Nachrichten.</i>		
S3		<i>Ich finde fernsehen gut.</i>		
S4		<i>Wie meinst du das?</i>		
S3		<i>Na ja, ...</i>		
S5		...		

Abb. 6.27: Kramsch (1980): 14

Ähnliche Übungen zu interaktiven Redemitteln schlagen Petzschler/Zoch (1974) vor, z.B.:

'Kritisches Hinterfragen':	<i>Und Sie finden nicht, dass ...</i>
+ <i>Darauf schrieben sie eine Mathearbeit und ein Diktat.</i>	
- <i>Und Sie finden nicht, dass ... (das für die Kinder ein bisschen zu viel war)?</i>	
'Erstaunen ausdrücken':	<i>Ich wusste gar nicht, dass ...</i>
+ <i>Wir haben drei Kinder.</i>	
- <i>Ich wusste gar nicht, dass ihr drei Kinder habt.</i>	
+ <i>Ich bin Lehrer geworden</i>	
- <i>Ich wusste gar nicht, dass du Lehrer geworden bist.</i>	

Abb. 6.28: Petzschler/Zoch (1974)

Für Fortgeschrittene ist eine Übung gedacht, mit der interaktive Redemittel, wie man sie in Stellungnahmen verwendet, gefestigt werden.

Schritt 1 (PL): In der Klasse werden zu einem bestimmten Thema Pro- und Kontra-Argumente gesammelt (die Argumente können auch vorgegeben werden), z.B. zum Thema *Auto*:  
**PRO** und **KONTRA**:

PRO	KONTRA
<i>bequemes Verkehrsmittel</i>	<i>Zeit für Parkplatzsuche</i>
<i>wichtiges Transportmittel</i>	<i>belastet die Umwelt</i>
<i>individuelle Beweglichkeit</i>	<i>Eisenbahn: weniger umweltbelastend</i>
...	...

Schritt 2 (PL): Es werden Redemittel zur Redewiedergabe und zum Ausdruck einer Reaktion auf eine Äußerung eingeführt (gesammelt, vorgegeben) und besprochen:

REDEWIEDERGABE	REAKTION
<i>Sie vertreten (also) die Meinung, dass ...</i>	<i>Meiner Meinung nach ...</i>
<i>Ihrer Meinung nach ... also ...</i>	<i>Dazu möchte ich Folgendes sagen: ...</i>
<i>Wenn ich Sie recht verstehe, behaupten Sie ...</i>	<i>Das mag schon sein, aber ...</i>
<i>Wenn ich Sie recht verstehe, behaupten Sie ... sagen</i>	<i>Da kann ich Ihnen ganz und gar (nicht) zustimmen ...</i>
<i>Wie können Sie nur behaupten, ... sagen,</i>	<i>Da bin ich ganz anderer Ansicht ...</i>
...	<i>Ich fände es besser, wenn ...</i>
...	...

**Schritt 3 (PL/GA):** Ein Lernender (S1) äußert eine Meinung; der nächste (S2) gibt diese Meinung wieder und reagiert seinerseits darauf; S3 gibt die Meinung (Reaktion) von S2 wieder und reagiert darauf usw. Für die Kurzstatements werden die zuvor in Schritt 2 eingeführten Redemittel verwendet.

- S1 *Ich bin der Ansicht, dass Autos bequeme Verkehrsmittel sind.*  
 S2 *Ihrer Meinung nach sind Autos also bequeme Verkehrsmittel. Da bin ich ganz anderer Ansicht: Autos sind unbequem, denn in der Stadt braucht man viel Zeit für die Parkplatzsuche.*  
 S3 *Sie behaupten also, dass man mit einem Auto viel Zeit für die Parkplatzsuche verliert. Das mag schon sein, aber mit der Straßenbahn geht es auch nicht viel schneller.*  
 S4 *Wie können Sie behaupten, dass es mit der Straßenbahn nicht schneller geht. Meiner Meinung nach*  
 ...

### Übungen zum situativen Sprechen

Übungen zur Vorbereitung des situativen Sprechens werden oft durch kurze Situationsangaben oder durch Angabe der Redeintention gesteuert, z.B. die Übungen Abb. 6.29. Hierbei sollen die Lernenden möglichst viele Ausdrucksmöglichkeiten für die Rollen *Kundin/Kunde in einem Bekleidungsgeschäft* bzw. *Gast in einem Restaurant* aufzählen.

- |   |   |
|---|---|
| <p>a) Sie sind in einem Bekleidungsgeschäft. Was können Sie sagen,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wenn Sie einen Pullover suchen?</li> <li>- wenn Ihnen der Pullover nicht gefällt?</li> <li>- wenn Ihnen der Pullover nicht passt?</li> <li>- wenn Sie nicht so viel Geld ausgeben wollen?</li> <li>- ...</li> </ul> | <p>b) Sie sind als Gast in einem Restaurant. Was können Sie sagen oder fragen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Herr Ober! Die Karte bitte!</li> <li>- Haben Sie Fisch?</li> <li>- ...</li> </ul> |
|---|---|

Abb. 6.29: Übung zu Aspekten des situativen Sprechens

In den Übungen zu situativen Redemitteln Abb. 6.30 sollen die Lernenden unter mehreren Ausdrucksmöglichkeiten die situativ angemessene/n aussuchen.

- |  |   |
|--|---|
| <p>a) Sie wollen Frau Müller anrufen. Ihr Mann ist am Apparat. Wie fragen Sie?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Ist Ihre Frau da?</li> <li><input type="radio"/> Ist Frau Müller zu Haus?</li> <li><input type="radio"/> Kann ich Ihre Frau sprechen?</li> </ul> | <p>b) Wie sagt man am Telefon? Bitte kreuzen Sie an:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Hallo.</li> <li><input type="radio"/> Ja – bitte?</li> <li><input type="radio"/> Peter Müller.</li> <li><input type="radio"/> Hier spricht Müller.</li> <li><input type="radio"/> Herr Professor Müller am Apparat.</li> <li><input type="radio"/> Guten Tag, hier ist Müller.</li> </ul> |
|--|---|

Abb. 6.30: a) und b) STUFEN 1: 45

In solchen und ähnlichen Übungen sollen die Lernenden die Funktion von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten erkennen und einüben. In Form situativer Übungen können so ganze Kommunikationssituationen vorgegeben und ihre Versprachlichung geübt werden, z.B.:

- *Sie sind am Bahnhof und suchen ein Taxi. Sie fragen einen Passanten. Was sagen Sie?*
- *Sie sind in einer fremden Stadt und suchen die Goethestraße. Sie fragen einen Passanten. Was sagen Sie?*
- ...

Hierbei ist es auch wichtig, dass die Lernenden angemessene redeenleitende sprachliche Mittel verwenden, z.B. *Entschuldigen Sie bitte, ...* oder *Können Sie mir bitte sagen, ...*

Übungen zu Teilaspekten des situativ und interaktiv angemessenen Sprechens sind sehr wichtig, weil in diesem Bereich zahlreiche kommunikative Routinen (→ 6.2.3.1) verwendet werden. Diese Redemittel stehen dem Muttersprachensprecher automatisch zur Verfügung, während sie der Fremdsprachler mühsam lernen muss. Werden solche Routineformeln nicht oder nicht angemessen verwendet, was bei Fremdsprachensprechern oft vorkommt, so wirken die Äußerungen unnatürlich oder oft sogar unhöflich.

### Übungen zum Diskursverlauf

Übungen zum Diskursverlauf haben interaktive diskursive Strukturen zum Gegenstand, z.B. die Übungen Abb. 6.31:

**a) Was passt zusammen?**

A	Wer möchte noch ein Bier?	1	Vielen Dank	A 3 B C D E F G H I J K L
B	Möchtest du noch Kartoffeln?	2	Nicht so gern, lieber Kartoffeln.	
C	Haben Sie Gemüsesuppe?	3	Ich bitte.	
D	Das schmeckt sehr gut.	4	Danke, sehr gut.	
E	Wie schmeckt es?	5	13,70 DM	
F	Isst du gern Reis?	6	Ich glaube Gulaschsuppe.	
G	Wie viel macht das?	7	Doch, das Fleisch ist phantastisch.	
H	Schmeckt es nicht?	8	Nein, die ist zu scharf.	
I	Ist das Rindfleisch?	9	Tee bitte.	
J	Was gibt es zum Abendbrot?	10	Nein danke, ich bin satt.	
K	Schmeckt die Suppe nicht?	11	Nein, Schweinefleisch.	
L	Möchten Sie Tee oder Kaffee?	12	Nein, aber Zwiebelsuppe.	

**b) Welche Antwort passt?**

a) Essen Sie gern Fisch?	b) Was möchten Sie trinken?	c) Möchten Sie ...
<input type="radio"/> Nein, ich habe noch genug.	<input type="radio"/> Eine Suppe bitte.	<input type="radio"/> ...
<input type="radio"/> Ja, aber Kartoffeln.	<input type="radio"/> Einen Tee.	
<input type="radio"/> Ja, sehr gern.	<input type="radio"/> Lieber einen Kaffee.	

Abb. 6.31: a) und b) THEMEN I AB: 37

Hier werden innerhalb eines thematischen bzw. situativen Rahmens (*Bei Tisch*) nicht einzelne Ausdrucksmittel geübt, sondern der interaktive Zusammenhang von Redemitteln im Diskursverlauf. Auch bei der folgenden Dialogerstellung aus vorgegebenen Einzeläußerungen kommt es im Wesentlichen auf einen angemessenen Diskursverlauf an (Abb. 6.32; → 5.2.2.1).

#### Machen Sie Dialoge.



Zusammen? – Ja, die ist sehr gut. – Ja, richtig. – Nein, getrennt. – Eine Flasche Mineralwasser – Gibt es eine Gemüsesuppe? – Mit Kartoffeln. – Was bekommen Sie? – Das macht 27 Mark 60. – Und Sie bezahlen den Wein und die Gemüsesuppe? – Und was möchten Sie trinken? – Bezahlen bitte! – Das Rindersteak und das Mineralwasser. – Und was bekommen Sie? – Was bezahlen Sie? – Dann bitte eine Gemüsesuppe und ein Glas Wein. – Ein Rindersteak, bitte. – Mit Reis oder Kartoffeln? – Zehn Mark 90, bitte.

- a) Was bekommen Sie?                      b) Bezahlen bitte!
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- ...
- ...

Abb. 6.32: THEMEN (neu) I AB: 35

Weitere Übungstypen zum Diskursverlauf werden an anderer Stelle in diesem Buch ausführlicher dargestellt:

- Den Diskursverlauf analysieren und variieren (z.B. anhand eines Dialoggeländers (→ 6.2.3.1).
- Einen Dialogteil vorgeben, den anderen passend ergänzen lassen (→ 5.2.2.2.1 „Reproduktion einer Dialogrolle“).

Zu Komponentenübungen zum monologischen Sprechen, z.B. zu Konnektoren und anaphorischen Elementen oder zur Gliederung und zum Aufbau, vgl. → 6.3.4.

### 6.2.6 Sprechanlass Unterrichtssituation

Die sog. „kommunikative Wende“ in der Fremdsprachendidaktik (erste Hälfte der 70er Jahre) stellte eine Reaktion auf einen Sprachunterricht dar, in dem sprachbezogenes Handeln dominierte und der Mitteilungsaspekt weitgehend vernachlässigt wurde (z.B. flache Dialoge und formbezogene Strukturübungen in audio-lingualen Sprachkursen). Auch die Übernahme von Rollen in simulierten Situationen (sog. *situational teaching*) wurde von dieser Kritik betroffen: „Solche Handlungen und Rollen – seien sie auch völlig glaubwürdig – beziehen sich jedoch hauptsächlich auf die Bewältigung künftiger Verwendungssituationen außerhalb der Schule ... der Lernende steht vor der Aufgabe, sich mit einer Situation und einer Rolle zu identifizieren, die er selbst nicht erlebt hat.“ (Black/Butzkamm 1977: 12) Authentizität war und ist eine der zentralen Forderungen der kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik, und so war es nur konsequent, dass in den 70er Jahren der Unterricht selbst als Kommunikationsanlass entdeckt und von vielen Seiten die Forderung erhoben wurde, „den eigenen Unterricht zum Gegenstand des Unterrichts zu machen“ (Krumm 1974: 32). Für Schüler und Lehrer sind Schule und Unterricht elementare Lebensräume, die ihr Leben direkt beeinflussen und deshalb zahlreiche wichtige Anlässe für Reflexion und Kommunikation bieten. Ein Blick in die gängigen DaF-Lehrwerke zeigt allerdings, dass Krumms Forderung bis heute kaum entsprochen wird und das authentische Kommunikationsfeld „Unterricht“ nur selten systematisch als Sprechanlass genutzt wird. Das ist erstaunlich, stellt doch die für alle Beteiligten authentische Situation „Unterricht“ den geradezu originären authentischen Sprechanlass dar. In diesem Zusammenhang lassen sich grob die folgenden zwei Bereiche unterscheiden:

A: Die mehr technisch-organisatorische Seite der Unterrichtskommunikation und -interaktion, die Organisation und Ablauf des Unterrichts betrifft;

B: Lehren und Lernen als Sprechanlässe in einem weiteren Sinn, d.h. die Thematisierung des Unterrichtsverlaufs und unterrichtlicher Problemfelder.

#### A

Die mehr technische Seite der Unterrichtskommunikation wird in der fachdidaktischen Literatur als *classroom management* oder *classroom discourse* bezeichnet. „Die tägliche Unterrichtssprache, alle Regelungen, Meinungsäußerungen und Verständigungen in einsprachigen Unterrichtsphasen gehören in diesen Zusammenhang. Der erfahrene Lehrer überlässt diese Übung nicht dem Zufall, sondern baut den *classroom discourse* planvoll und systematisch aus.“ (Piepho 1978: 19) Diese Forderung wird nur von wenigen der gängigen internationalen Lehrwerke aufgegriffen, noch scheint sie in der alltäglichen Unterrichtspraxis realisiert zu werden. Der *classroom discourse*, das genuin authentische Sprechen im Unterricht, scheint auch in sprachlich homogenen Klassen meist in der Muttersprache abzulaufen (Mitchell 1985). Piepho (1974b: 103) regt hierzu an, „zunächst einmal alle kommunikativen Möglichkeiten des Redens über jene Dinge, Umstände und Vorgänge auszuschöpfen und die meisten Übungen zur Vermittlung der Sprechfunktionen zu den Gegenständen zu verwenden, die unmittelbar im Unterricht von Belang sind.“ Es sind dies zahlreiche Sprechhandlungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und zur Regelung des Unterrichtsverlaufs, z.B.

‘nachfragen’, ‘um Wiederholung bitten’, ‘Nichtverständnis signalisieren’, ‘um eine Erklärung bitten’, ‘sich nach der Korrektheit/Angemessenheit einer Äußerung erkundigen’, ‘nach der Bedeutung eines unbekanntes Wortes/Ausdrucks fragen’, ‘Zustimmung/Ablehnung äußern’, ‘Gefallen/Missfallen äußern’ ...

Es handelt sich hierbei um „ein Fundamentum kommunikativer Strategien“ (Neuner 1979: 109), das nicht nur für die sprachliche Realisierung der authentischen Rolle ‘Schüler im Fremdsprachenunterricht’ von großer Bedeutung ist, sondern das auch für künftige Rollen und Situationen außerhalb des Unterrichts einen hohen Stellenwert besitzt. Sieht man sich Lehrbücher unter diesem Aspekt genauer an, so enthalten sie schon in den ersten Lektionen viele dieser „primären, d.h. unmittelbar im Unterricht instrumentalen Äußerungen“ (Piepho 1978: 16). Die Lehrwerke

„Sprachbrücke 1“ und „Stufen 1“ z.B. stellen bereits in der ersten Lektion das folgende Repertoire von Redemitteln bereit, die direkt im *classroom discourse* verwendet werden können:

**Allgemeine Initiierung des Sprecherwechsels/  
Einleitungsfloskeln**

*Entschuldigen Sie bitte! ...*

**Frage nach sprachlichen Erscheinungen**

*Heißt das ...? / Wie heißt das (auf Deutsch)? / Ist das ...? / Was ist der Artikel von ...? / Wie schreibt man das? / Groß oder klein? (in Bezug auf die Orthographie) / Schreiben Sie das bitte! / Buchstabieren Sie das bitte!*

**Frage nach sprachlichen Regularitäten**

*Warum groß / klein?*

**Frage zum Unterrichtsverlauf**

*Schreiben wir? / Lesen wir?*

**Bitte an das Sprachverhalten des Lehrers (eventuell indirekte Bitte um Wiederholung)**

*Wie bitte? / Wiederholen Sie das bitte noch mal! / Sagen Sie das bitte noch einmal! / Können Sie das bitte noch einmal wiederholen? / Noch einmal bitte, aber (ganz) langsam. / Ich habe das nicht verstanden. Das verstehe ich überhaupt nicht! / Bitte nicht so kompliziert! / Bitte (sprechen Sie) nicht so schnell! / Bitte langsam! / Sprechen Sie bitte laut!*

**Begründung für bestimmte Sprechhandlungen**

*Ich bin Anfänger. / Das ist wirklich schwer. / Ich höre nicht.*

Diese Redemittel werden in der ersten Lektion der beiden Lehrbücher eingeführt, allerdings nur zum Teil in Bezug auf eine Unterrichtssituation oder als erkennbarer Bestandteil der Schülersprache. Es genügt jedoch nicht, diese unterrichtsrelevanten Redemittel lediglich einzuführen, sondern sie müssen in einem gezielten Transfer auf die jeweilige Unterrichtssituation übertragen und intensiv eingeübt werden. Dazu zwei Übungsbeispiele (Abb. 6.33):

**a) Fragen Sie bitte Ihre Lehrerin / Ihren Lehrer**

- Beispiel:
- *Wie heißt das auf Deutsch?*
    - *Tisch.*
  - *Was ist der Artikel von Tisch?*
    - *„der“*



**Und nun Sie bitte!**

- *Wie ...*
- *...*
- *Und ...*
- *...*

**b) Hören Sie bitte! Lesen Sie bitte!**

- *Wie heißt das auf Deutsch?*
- *Bleistift, der Bleistift.*
- *Und wie schreibt man das?*
- *Buchstabieren Sie bitte!*
- *B-----*
- *Groß oder klein?*
- *Groß. Bleistift ist ein Substantiv.*



**Und nun Sie bitte!**

- *Wie heißt das auf Deutsch?*
- *...*
- *Wie schreibt man das?*
- *...*

**Fragen Sie bitte Ihre Nachbarin/Ihren Nachbarn!**

- *Wie ist Ihr Familienname?*
- *...*
- *Wie schreibt man das?*
- *...*
- *Buchstabieren Sie bitte!*
- *...*

Abb. 6.33: a) SPR.BR. 1: 11; b) SPR.BR. 1: 13

Werden unterrichtsrelevante Redemittel derart gezielt eingeübt, so erhalten die Lernenden von Anfang an die Gelegenheit, sich im Unterricht authentisch in der Zielsprache zu äußern. Der Unterrichtende sollte deshalb jede neue Lektion daraufhin analysieren, welche Redemittel zur Durchführung des *classroom discourse* sie enthält. Diese sprachlichen Mittel sollten in gesonderten Unterrichtsphasen erarbeitet werden (z.B. können die Texte nach der Textarbeit unter diesem Aspekt analysiert werden), und sie sollten anschließend in ihrer Funktion als unterrichtsrelevante Redemittel eingeübt werden. Dabei können Listen von Redemitteln zum *classroom discourse* angelegt und kontinuierlich erweitert werden, die als Lern- und Aktivierungshilfe im Unterricht beständig bereitliegen (z.B. auf den Tischen der Lernenden).

Doch nicht nur spezielle Redemittel gilt es einzuüben; die Unterrichtenden sollten die Dialoge und Übungen des Lehrwerks daraufhin untersuchen, ob sie sich auf die Unterrichtssituation

übertragen lassen und, entsprechend modifiziert, den *classroom discourse* fördern können, z.B. Abb. 6.34.

**Spielen Sie ähnliche Dialoge im Kurs.**

- *Schau mal!* | *Hier sind* | *Lampen*  
*Guck mal!* | *Hier gibt es* | *Vorhänge*  
                   |                   | *Gläser / ...*

*Hast du schon welche?*                   • *Nein, ich habe noch keine.*

- *Wie findest* | *du* | *den* | *da?*                   • *Der* | *ist* | *sehr* | ...  
*Magst*       |       | *die* | *dort?*               • *Die* |       |       | ...  
                   |       | *das* | *hier?*               • *Das* |       |       | ...  
                   |       | *die* |       |       |       • *Die* | *sind* |       | ...

<i>billig</i>	<i>schön</i>	...
<i>teuer</i>	<i>hässlich</i>	
<i>klein</i>	<i>gut</i>	<i>groß</i>

- *Meinst du* | *den* | *da?*                   • *Ja.*  
                   | *die* | *hier?*                   • *Nein.* | *den* | *da*  
                   | *das* | *dort?*                   | *die* | *dort.*  
                   |       | *für ... Mark?*               | *das* | *hier*
- *Findest du* | *den* | *schön?*               • *Ja.* | *der* | *sieht* | *gut* | *aus.*  
                   | *die* | *gut?*                   | *die* |       |       | ...  
                   | *das* | ...                       | *das* |       |       | ...

- *Nein.* | *den* | *mag ich nicht.*  
           | *die* |  
           | *das* |

Abb. 6.34: THEMEN (neu) 1: 61

Diese Redemittel lassen sich zu kleinen authentischen Gesprächen über den Unterricht nutzen, eventuell wie folgt strukturiert:

<i>Text</i>	<i>ein bisschen</i>	<i>langweilig, interessant</i>
<i>Übung</i>	<i>ganz</i>	<i>nett, herzlich</i>
<i>Lehrbuch</i>	<i>ziemlich</i>	<i>schwer, leicht, fair</i>
<i>Lehrer</i>	<i>sehr</i>	<i>gut, schlecht, schön</i>
<i>Unterricht</i>	...	<i>wichtig</i>
<i>Mitschüler</i>		<i>lustig, originell,</i>
<i>Diktate</i>		<i>phantastisch</i>
<i>Tests</i>		...
...		

Nach einem Beispiel in der Klasse bereiten die Schülerinnen / die Schüler in Partnerarbeit Dialoge vor, die sich auf den Unterricht beziehen und die sie als kleines Rollenspiel aufführen, z.B.:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Schau mal! Wie findest du die Übung?</i></li> <li>+ <i>Welche?</i></li> <li>- <i>Die auf Seite 17. Findest du die interessant?</i></li> <li>+ <i>Die ist nicht so interessant. Was meinst du?</i></li> <li>- <i>Ich finde sie ziemlich langweilig.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Wie findest du unseren Lehrer?</i></li> <li>+ <i>Welchen?</i></li> <li>- <i>Unseren Deutschlehrer.</i></li> <li>+ <i>Ganz lustig, und sehr originell. Und du?</i></li> <li>- <i>Ich finde ihn fair, aber ein bisschen langweilig.</i></li> </ul>
---	--

Diese Übung geht über das *classroom management* im engeren Sinne bereits hinaus. Hier sind nicht organisatorische Aspekte der Unterrichtsinteraktion Übungsgegenstand, sondern der Unterricht allgemein wird zum Äußerungsanlass.

**B**

Einen wichtigen Beitrag zur Realisierung der Forderungen, „den eigenen Unterricht zum Gegenstand des Unterrichts zu machen“ (Krumm 1974: 32), haben Black/Butzkamm (1977) geleistet. Ihre „Klassengespräche“ (Englischunterricht für deutsche Schüler) zielen darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler ihre „individuellen Mitteilungswünsche in der Schulsituation“ (ebd.: 12) realisieren können und in die Lage versetzt werden, in einer ihrer wichtigsten

Rollen, der des Schülers, in der Fremdsprache *als sie selbst zu handeln*. Um dieses Ziel zu erreichen, haben Black/Butzkamm das folgende Verfahren entwickelt: Durch den Lehrer vorgegebene „Klassengespräche“ (Dialoge), die thematisch mit dem Bereich Schule zusammenhängen, werden erarbeitet, eingeübt und führen zu einem zweiten Klassengespräch zwischen den Schülern bzw. zwischen Schülern und Lehrer. So wird z.B. das Klassengespräch *The Disappointed Teacher* eingeführt (5./6. Klasse Gymnasium, Abb. 6.35).

### The Disappointed Teacher

Mr. Trottle: *I'm very disappointed in my class.*  
 Mrs. Trottle: *Why? What have they done?*  
 Mr. Trottle: *They didn't all do their best in the test. A lot of them could have done better.*  
 Mrs. Trottle: *Perhaps the test was too difficult.*  
 Mr. Trottle: *It wasn't a bit difficult. It was a chance for everyone to do well.*  
 Mrs. Trottle: *Did they know how to prepare for it?*  
 Mr. Trottle: *I told them how to prepare for it. They had to learn some irregular verbs by heart.*  
 Mrs. Trottle: *I think you expect too much, dear. They'll do better next time.*

Abb. 6.35: Black/Butzkamm (1977): 22

Dieser Dialog enthält zahlreiche sprachliche Mittel für den Unterricht, z.B.:

*I'm very disappointed in my test/mark/teacher ... - I could/couldn't have done better. - (Perhaps) the test/question/explication ... was too difficult. - It wasn't a bit difficult. - We had no chance to do well. - I didn't know how to prepare for it. - We had to learn ... by heart. - Have we to learn ... by heart? - I think you expect too much. - I'll do better next time. - ...*

Die Arbeit an dem vorgegebenen Text hat nun zwei Ziele (ebd.: 21):

1. Die Lernenden sollen den Dialog als Rollenspiel vor der Klasse reproduzieren (frei, in natürlichem Tonfall, mit Gestik); dazu wird er zunächst erarbeitet und eingeübt (→ 5.2.2.2.1).
2. Die Schülerinnen und Schüler sollen über die sprachlichen Mittel des Textes in eigenen Äußerungen verfügen können. „Nach Beendigung der Arbeit mit dem Klassengespräch wird der Lehrer bei jeder Gelegenheit auf Momente im Unterricht hinweisen, in denen die gelernten Redemittel sinnvoll verwendet werden können.“ (ebd.: 21) Dazu werden die neuen Strukturen und Redemittel eingeübt, Textvariationen in Bezug auf die eigene Situation der Schüler durchgeführt und auf der Basis von Ausgangsdialog und Dialogvariationen neue Dialoge aus der Perspektive der Schüler verfasst.

In dem Buch sind zahlreiche ausführliche Unterrichtsmitschnitte transkribiert, die zeigen, wie die Schüler den gelernten Stoff im Rollenspiel kreativ variieren und in freier Kommunikation über ihre Situation ('Schülerdasein') anwenden, z.B.:

(Catherine, Conny, Diana, Margaret und Stella kommen nach vorne. Lehrer setzt sich hinten hin.)

Catherine: *I'm Mr. Trottle.*  
 Margaret: *I'm Mrs. Trottle.*  
 Diana: *I'm Peter.*  
 Conny [!]: *I'm Conny.*  
 Stella: *I'm Sally.*

(Conny, Diana und Stella gehen ab, Catherine sitzt am Tisch und grübelt.)

Margaret: (geht auf Catherine zu) *Hello, Darling, you look so angry today.*  
 Catherine: *I'm very disappointed in my class.*  
 Margaret: *Why, what have they done?*  
 Catherine: *They didn't all their best in the test.*  
 Margaret: *Perhaps the test was too difficult?*  
 Catherine: *No, no, it wasn't a bit difficult.*  
 Margaret: *I think you expect too much, I'll make you a plum pudding.*

(beginnt zu kochen)

Catherine: *Where are the children?*  
 Margaret: *Oh, they are with their friends in a restaurant, because they don't like plum pudding.*  
 Catherine: *Oh, I'm a poor man. Nobody likes me.*  
 Margaret: *Mr. Trottle, you are a trottle. We all love you. (zum Publikum) Next day.*

(Es klingelt an der Tür, Conny kommt herein.)  
 Margaret: *Hello Conny!*  
 Conny: *Hello Mummy!*  
 (Es klingelt wieder, Sally kommt herein. Conny gibt ihrer Tasche einen Fußtritt. Gelächter)  
 Stella: *Mummy. I have a five in my test.*  
 Margaret: *Yes, you didn't practice.*  
 Stella: *No.*  
 Margaret: *And now you have terrible marks.*  
 Conny: *I have a four.*  
 Stella: *We've all practiced. The awful teacher.*  
 Margaret: *What teacher do you mean?*  
 Conny/Stella: *Mr. Butzkamm.*  
 Catherine: *Oh yes, he expects too much for the children.*  
 Margaret: *Then you must go to him and tell him.*  
 Catherine: *Oh yes, I go to him.*  
 Margaret: (zum Publikum) *After a week.*  
 (Conny, Stella und Diana klingeln und treten ein.)  
 Conny, Stella und Diana: (gleichzeitig) *Pappi, hm, Daddy, Daddy, look here! I've a two. I've a one! Look here! Look here! I've a one.*  
 Catherine: *I'm not a poor man. I'm very lucky.*  
 Margaret: *That's the end.*  
 (Beifall)

Abb. 6.36: Black/Butzkamm (1977): 40f.

Black/Butzkamm präsentieren Klassengespräche u.a. zu den folgenden Themen: Gestaltung des Unterrichts; Ausdrucksschwierigkeiten und Missverständnisse in der Fremdsprache; Kritik am Unterricht; Kritik am Lehrer; Störungen/Disziplinschwierigkeiten in der Klasse; Hausarbeiten; Noten; Klassenarbeiten; Schülerversagen. Dieser Themenkatalog ließe sich natürlich erweitern, z.B.: Lernschwierigkeiten; gute Lehr- und Lernverfahren aus der Sicht der Schüler; Qualität des Lehrbuchs usw.

Diese „Klassengespräche“ zielen nicht nur auf die Förderung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit ab; sie werden ausdrücklich auch als Beitrag zum sozialen Lernen verstanden. Die Schüler erhalten die sprachlichen Voraussetzungen dafür, die einseitige asymmetrische Unterrichtsinteraktion zugunsten von mehr Selbst- und Mitbestimmung aufzubrechen. Unterricht wird zu einem gemeinsamen Dialog, an dem die Schüler aktiv teilhaben, was zu mehr Mitarbeit, Mitbestimmung und Mitverantwortung der Schüler für das Lernen führt (→ 1.2; 9.1.2). Der Schüler soll zum Subjekt werden, „das die eigene Erziehung und den eigenen Unterricht mitbestimmt.“ (Black/Butzkamm 1973: 53) Die soziale Interaktion im Klassenzimmer stellt darüber hinaus eine direkte Vorbereitung auf die Interaktion außerhalb des Klassenzimmers dar.

### 6.3 Schreibfertigkeit

Im Gegensatz zum Sprechen ist Schreiben ein langsamer Prozess, der von stark kognitiven Aktivitäten begleitet ist, z.B. Nachdenken über Inhalt, Ausdruck und sprachliche Form, Achten auf sprachliche Korrektheit, intensive Kontrollaktivitäten während des Schreibens, Überarbeitung des Textes. Im Sinne der multimodalen Gedächtnistheorien (→ 2.1.1) werden beim Schreiben verschiedene Modalitäten der Sprache aktiviert: graphomotorische Programme beim Niederschreiben, die graphische Repräsentation beim Mitlesen, sprechmotorische Programme beim parallelen inneren Sprechen. Der Lerner kann beim Schreiben gezielt Formulierungen und Konstruktionen ausprobieren, da das Produkt, der fertige Text oder die Übung, später korrigiert, besprochen und oft überarbeitet bzw. neu geschrieben wird. Aus all diesen Gründen ist Schreiben eine lernintensive Tätigkeit und eignet sich deshalb gut zur Festigung von Sprachkenntnissen; darüber hinaus wirkt sich Schreiben positiv auf die anderen Fertigkeiten aus, vor allem auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit (Bohn 1989; Kast 1991; Portmann 1991).

In der audio-lingualen und audio-visuellen Methode, wo die gesprochene Sprache im Zentrum des Unterrichts stand, wurden die Fertigkeiten in der Reihenfolge „Hörverstehen – Sprechen – Leseverstehen – Schreiben“ eingeführt. Das galt für den einzelnen Text (erst hören, danach mündlich einüben, dann lesen und erst zu einem späteren Zeitpunkt schreiben, z.B. schriftgestützte Reproduktion oder schriftliche Übungen), es wurde aber oft auch im Sinne einer längeren schriftfreien Anfangsphase beim Fremdsprachenlernen verstanden. Die Bedeutung der Schrift wird heute wesentlich höher veranschlagt. In einem Experiment (Mindt/Mischke 1985) bekamen zwei Anfängerklassen in Englisch (je 13 Schüler, 5. Klasse, 5 Stunden Unterricht pro Woche) drei Wochen lang einen unterschiedlichen Unterricht: Gruppe M hatte in dieser Zeit nur mündlichen Kontakt mit der Fremdsprache, das Schriftbild wurde nicht verwendet; in Gruppe S wurde nach 5 schriftfreien Stunden die Schrift verwendet. Nach Beendigung der drei unterschiedlichen Unterrichtswochen hatten beide Gruppen drei Wochen gemeinsam Unterricht. Die abschließenden Tests ergaben folgende Ergebnisse:

- Gruppe S hatte in allen Testteilen (HV, MA, SA) bessere Ergebnisse.
- Gruppe S hatte eine höhere Lernmotivation.
- Bei komplexeren Strukturen hatte Gruppe M mehr Schwierigkeiten im Unterricht, und die Lernenden verlangten während der ersten drei Wochen nach dem Schriftbild.
- In Gruppe S traten im Mündlichen nicht mehr schriftbedingte Fehler auf als in Gruppe M.

Dem Schreiben kommt auch im Sinne der pädagogischen Orientierung des DaF-Unterrichts eine wichtige Funktion zu, da sich bestimmte Lernertypen lieber mündlich, andere lieber schriftlich ausdrücken. Da für letztere das Schreiben aus psychologischen Gründen eine geeignete Übungs- und Ausdrucksmöglichkeit darstellt, muss der Unterricht diesen Lernern ausreichende Gelegenheiten bieten, sich ihrem Lernstil gemäß zu äußern (→ 9.2.4).

Schreiben kommt im Unterricht als Mittlertätigkeit und als Zieltätigkeit vor. Um *Schreiben als Mittlertätigkeit* handelt es sich bei allen übenden Schreibaktivitäten, z.B. schriftliche Lücken- oder Umformübungen, Diktate, Skizzieren eines Dialogverlaufs zur Vorbereitung eines Rollenspiels usw. *Schreiben als Zieltätigkeit* liegt immer dann vor, wenn die Lernenden Texte in der geschriebenen Sprache produzieren – zu realen Schreibanslässen (z.B. persönliche Stellungnahme zu einem Thema) oder auch zu simulierten Schreibanslässen (klasseninterner Leserbrief; Einkaufszettel für ein Rollenspiel; Kast 1991: 5ff.). Gegenstand des vorliegenden Kapitels ist das Schreiben als Zielfertigkeit, d.h. die gezielte Förderung der Fähigkeit, schriftliche Texte in der Zielsprache zu verfassen (zum Schreiben als Mittlertätigkeit: → 3.4.2, 5.4, 6.2; zur Alphabetisierung, d.h. dem Erlernen der lateinischen Schreibschrift, vgl. Heyd 1991: 57ff.).

Obwohl im Fremdsprachenunterricht viel geschrieben wird, wurde das Schreiben im Sinne einer systematischen Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken wie auch in der DaF-Didaktik lange Zeit vernachlässigt. Als Reaktion auf den Vorrang der Schriftlichkeit im altsprachlichen Unterricht und den darauf basierenden Methoden des neusprachlichen Unterrichts („Grammatik-Übersetzungsmethode“) stand in der audio-lingualen und audio-visuellen Methode die Förderung der mündlichen Fertigkeiten im Zentrum des Unterrichts. Aber auch im frühen kommunikativen Unterricht wurde Kommunikation oft einseitig im Sinne von mündlicher Kommunikation verstanden. „Ein Einblick in die sogenannten kommunikativen Lehrwerke der siebziger und frühen achtziger Jahre zeigt ein durchgängiges Fehlen zielgerichteter Schreibentwicklung.“ (Krumm 1989: 19) Inzwischen hat das Schreiben in der DaF-Didaktik und auch in neueren Lehrwerken an Gewicht gewonnen; Schreiben wird immer mehr als gleichberechtigte Fertigkeit neben den rezeptiven Fertigkeiten und dem Sprechen betrachtet. Mit kommunikativen Notwendigkeiten lässt sich die Förderung der Fertigkeit Schreiben allerdings nur bedingt begründen. Untersuchungen zeigen, dass die meisten Lernenden die Fremdsprache nach Abschluss des Unterrichts nur noch selten aktiv in ihrer schriftlichen Form verwenden (Kast 1991: 14ff.). Andererseits ist Schreiben eine potenzielle Verwendungssituation, auf die der Unterricht vorbereiten muss, auch im Sinne des selbständigen Weiterlernens nach Beendigung des Unterrichts.

### 6.3.1 Der schriftliche Text und der Prozess seiner Produktion

Ich gehe zunächst auf einige wesentliche Merkmale schriftlicher Texte sowie auf den Prozess der schriftlichen Textproduktion ein. Daraus ergeben sich sowohl Folgerungen für Übungsgegenstände als auch für methodische Verfahren, die die schriftliche Textproduktion gezielt fördern.

Das folgende einfache Textmodell zeigt einige sprachliche und außersprachliche Komponenten schriftlicher Texte und ihren Zusammenhang auf (zum linguistischen Textbegriff vgl. Brinker 1988; Heinemann/Viehweger 1991):

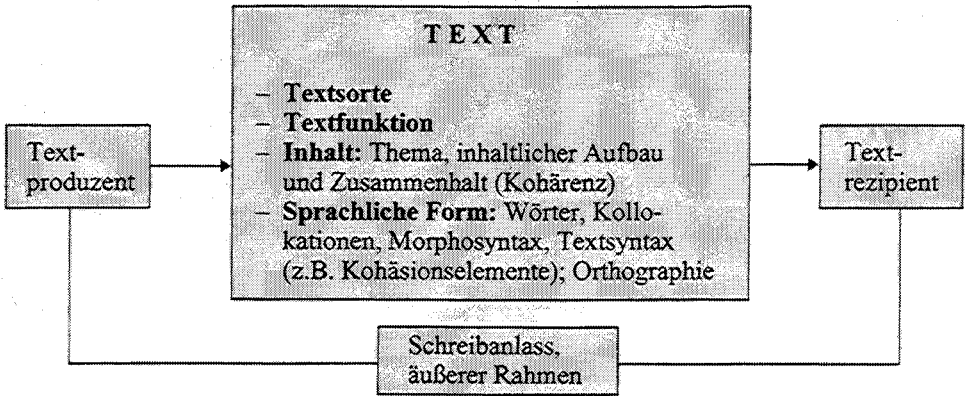


Abb. 6.37: Textmodell

Die einzelnen Komponenten dieses Modells lassen sich wie folgt konkretisieren (Abb. 6.38, schriftlicher Lehrbuchtext):

Solingen, den 12.12.1985

*Liebe Anna-Lena!*  
 Vielen Dank für deinen letzten Brief. Es war sehr interessant für mich zu erfahren, wie ihr in Schweden Weihnachten feiert. Heute will ich dir nun antworten und schreiben, wie bei uns gefeiert wird ...  
 Paps muss morgens noch ins Geschäft, und Mutter und ich, wir stellen den Weihnachtsbaum auf und hängen bunte Kugeln daran. Dann wird das Wohnzimmer abgeschlossen, und Mutter hängt von innen ein Tuch vor das Schloss, damit meine Schwester und ich nicht durch das Schlüsselloch gucken können, weil wir so neugierig sind, was wir geschenkt bekommen. (Mutter kriegt dieses Jahr einen goldenen Ring von Paps, das weiß ich schon.) Dann ist es auch schon Mittag, und Paps kommt nach Hause. Langsam werden wir Kinder aufgeregt. Jede Viertelstunde frage ich meine Mutter, wie spät es ist. Aber die Uhr scheint zu stehen! Ich glaube, meinen Eltern macht es Vergnügen, uns warten zu lassen. Jetzt wird erst etwas gegessen, ich muss das Geschirr spülen und meine Schwester muss abtrocknen. Und dann kommt das Schlimmste: Wir ziehen uns alle um. Ich muss frische Unterwäsche und ein neues Kleid anziehen ... Nach der Kirche ist es dann endlich soweit: Während wir Kinder unsere Geschenke für die Eltern holen, zündet Paps im Wohnzimmer die Kerzen am Weihnachtsbaum an und schaltet das Tonbandgerät ein. Wenn er dann mit einer kleinen Glocke klingelt, dürfen wir hineingehen. Wir stellen uns um den Tannenbaum und singen ein paar Weihnachtslieder ...  
 So, nun weißt du, wie Weihnachten bei uns aussieht. Dir und deinen Eltern wünsche ich ein frohes Fest!  
 Viele Grüße  
 Deine Katja

Abb. 6.38: THEMEN 3: 74

**Textproduzent/Textrezipient:** Ein deutsches Mädchen namens Katja und ihre schwedische Brieffreundin Anna-Lena; die freundschaftliche Beziehung zwischen beiden hat Einfluss auf die Ausdrucksweise (informell-persönliches Register und entsprechende sprachliche Mittel).

**Textsorte:** Persönlicher Brief mit den entsprechenden formalen Merkmalen und Redemitteln:

**formale Merkmale**

- Datum
- Anrede
- Eröffnung
- Schluss (incl. Glückwunsch)
- Gruß
- Unterschrift

**Redemittel**

*Solingen, den ...*  
*Liebe ...*  
*Vielen Dank für deinen letzten Brief.*  
*So, nun weißt du, wie Weihnachten bei uns aussieht. Dir und deinen Eltern wünsche ich ein frohes Fest!*  
*Viele Grüße*  
*Deine Katja*

**Funktion des Textes (kommunikatives Ziel):** Über den Ablauf des Weihnachtsfestes informieren, Glückwünsche zu Weihnachten senden

- sprachliche Mittel:
- temporale Ausdrücke, die eine zeitliche Anordnung ausdrücken
  - Tempus Präsens

**Inhalt (Thema):** Weihnachten

- Gliederung: entsprechend dem Verlauf des Festes
- themenbezogene Wörter und Kollokationen: *Weihnachten feiern, Geschenk, Weihnachtsbaum, Kerzen anzünden ...*

**Sprachliche Form:**

- eine der Textfunktion entsprechende Morphosyntax:  
Nebensätze: *wenn wir zur Kirche gehen, während wir Kinder unsere Geschenke holen ...*  
Präpositionale Gruppen: *nach der Kirche, am nächsten Tag ...*  
Adverbien: *dann, jetzt, und dann, inzwischen ...*
- allgemeine Textgrammatik:  
Kohäsionselemente wie Pronomina, Adverbien, Konnektoren: *er, damit, aber ...*  
Zeichensetzung, Orthographie

Von der Struktur und den Elementen des *Schreibprodukts* ist der *Prozess des Schreibens* zu unterscheiden. In der Schreibforschung, einem Zweig der kognitiven Psychologie, wird der Prozess des Schreibens erforscht und modellhaft dargestellt; es werden kognitive Teilprozesse der komplexen Schreibhandlung isoliert, die den Schreibvorgang beeinflussenden Faktoren bestimmt und Zusammenhänge, Abhängigkeiten usw. analysiert. Das folgende Modell stellt die wichtigsten Zusammenhänge dar (Portmann 1991: 213ff.; Jechle 1992; Wolff 1992b).



Abb. 6.39: Modell des Schreibprozesses (nach Hayes/Flower 1980; Jechle 1992: 8; Wolff 1992b: 114)

„In einer Schreibsituation treffen die externen Gegebenheiten auf eine Reihe interner Bedingungen, d.h. Merkmale des Textproduzenten, die am Zustandekommen eines Schreibprozesses beteiligt sind und dessen Verlauf bestimmen.“ (Jechle 1992: 16)

**Aufgabenumgebung**

- Schreib Anlass: ein Brief, den man beantwortet; eine Klassenarbeit; ein Zeitungsartikel, zu dem man in Form eines Leserbriefs Stellung nehmen möchte usw.
- Ort, zeitlicher Rahmen, Schreibmaterial ...
- „externe Speicher“ wie Glossar, Bezugstexte, Lexikon ...
- Thema und Textsorte des geplanten Textes: Brief, Lebenslauf ...
- die schon verfassten Teile des Textes

**Langzeitgedächtnis**

- Wissen über den Leser
- inhaltliches Wissen zum Thema des Textes (Weltwissen)
- sprachliches Wissen
  - über Textstrukturen (Textsorten, inhaltliche Textkohärenz)
  - allgemein über Syntax, Morphologie, Lexik ...

**Schreibprozess**

- PLANEN. Der Schreibende muss zunächst eine Vorstellung über wichtige Aspekte der Schreibaufgabe gewinnen, vor allem über Absicht und Ziel des Schreibens, über das Thema und den Leser (mentale Repräsentation der Schreibaufgabe). Weiterhin muss er nach möglichen Inhalten suchen und diese in Bezug auf Ziel, Thema und Leser des geplanten Textes bewerten (Bereitstellen von Inhalten). Schließlich muss er auch über die inhaltliche Gliederung auf verschiedenen Ebenen des Textes nachdenken (Anordnung von Inhalten).

- **FORMULIEREN** (Versprachlichen und Niederschreiben). Der Text muss auf verschiedenen Ebenen sprachlich geplant werden: Wörter und Ausdrücke werden aktiviert, syntaktische Einheiten zu Sätzen angeordnet und lexikalisch gefüllt, und die Sätze/Teilsätze werden zu einem kohärenten zusammenhängenden Ganzen vertextet. Dabei müssen die Konventionen der geschriebenen Sprache berücksichtigt werden. Nach der Planung muss der Text (bzw. seine einzelnen Elemente) unter Beachtung von Orthographie und Zeichensetzung niedergeschrieben werden (graphomotorische Realisierung).
- **ÜBERARBEITEN**. Während bzw. nach dem Schreiben finden kontrollierende und redigierende Aktivitäten statt (Monitorkontrolle): Fehler werden korrigiert, der Text wird noch einmal gelesen, eventuell werden Teile/das Ganze verworfen und neu geschrieben. Beim Überarbeiten ist der Lerner nicht mehr durch die komplexe Aufgabe des Vertextens belastet, sodass er seine Aufmerksamkeit dem Text als Ganzen oder bestimmten Textebenen widmen kann.

Nach diesem Modell „lässt sich das Schreiben als Abarbeiten verschiedener Ebenen des intendierten Textes auffassen, was idealerweise zu einem Schreibprozess führt, der in Phasen ein zunächst nur abstrakt gegebenes Ziel realisiert.“ (Portmann 1991: 286) Tatsächlich verläuft schriftliche Textproduktion aber nicht in dieser strikten Abfolge von „Planen – Versprachlichen – Überarbeiten“, sondern die Aufmerksamkeit springt während des Schreibens zwischen diesen Teilkomponenten. Man plant vielleicht den nächsten Satz sprachlich, überprüft aber noch kurz die Orthographie einiger bereits geschriebener Wörter, korrigiert eines, beginnt mit dem Niederschreiben des geplanten Satzes, hält inne, korrigiert die Planung dieses Satzes usw. Die Aufmerksamkeit des Schreibenden richtet sich also zugleich auf die verschiedenen Teilhandlungen.

Aus dem Bisherigen ergibt sich, dass schriftliche Textproduktion eine äußerst komplexe Tätigkeit darstellt; der Schreibende muss auf sehr viele Einzelaspekte achten, und er muss diese Einzelaspekte in einem einheitlichen Prozess integrieren; dabei spielt auch die sprachliche Form und die Korrektheit eine wichtige Rolle. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass viele schriftliche Lernertexte inhaltlich wie auch sprachlich nicht befriedigen. Die meisten Lernenden haben zu wenig Übung im Schreiben zielsprachlicher Texte, und die Komplexität der Schreibaufgaben überfordert sie oft. Aus diesem Grund muss das Schreiben von Texten im DaF-Unterricht gezielt gefördert werden. Dabei können zwei sich ergänzende Vorgehensweisen verfolgt werden:

1. In Form von Komponentenübungen müssen Teilprozesse des Schreibens analysiert, erklärt und geübt werden, z.B. der Textzusammenhalt, die äußeren Merkmale verschiedener Textsorten oder das Überarbeitungsverhalten (→ 6.3.4).
2. Es muss der vielschichtige Prozess des Schreibens selbst gefördert und optimiert werden. Das kann dadurch geschehen, dass die Komplexität der Schreibhandlung in Teilprozesse aufgelöst wird und die komplexe Gleichzeitigkeit des realen, authentischen Schreibprozesses in ein didaktisch geplantes Nacheinander überführt wird, indem einzelne Teilprozesse nacheinander bearbeitet werden (→ 6.3.2, 6.3.3). Dadurch wird die Komplexität der Schreibaufgabe reduziert, sodass der Schreibende (Lernende) seine Aufmerksamkeit bei jedem Schritt selektiv auf einen bestimmten Teilaspekt richten kann. „Die [didaktische – g.st.] Strategie besteht also nicht in der Reduktion von Komplexität durch Übungen, sondern in Hilfestellungen, welche sie erfassbar und bewältigbar machen sollen“ (Portmann 1991: 386). Didaktisch ist nicht Textproduktion in einem Wurf gefragt, sondern Schreiben als ein Prozess in mehreren Schritten; erst am Ende des Prozesses steht der Text. „Was, im Produkt, als komplexe Gleichzeitigkeit erscheint, wird im (strukturierten) Prozess der Erarbeitung gezielt aufgebaut.“ (Portmann 1991: 390)

### 6.3.2 Schreiben als Prozess: ein didaktisches Modell

Das folgende didaktische Schreibmodell Abb. 6.40 zeigt, wie der Prozess des Schreibens in der Fremdsprache in einzelnen Schritten ablaufen kann (Cooper 1989; Kast 1989, 1991: 93ff.). Man spricht hier in der Fachdidaktik vom prozessorientierten Schreiben (im Gegensatz zum traditionellen produktorientierten Schreiben).

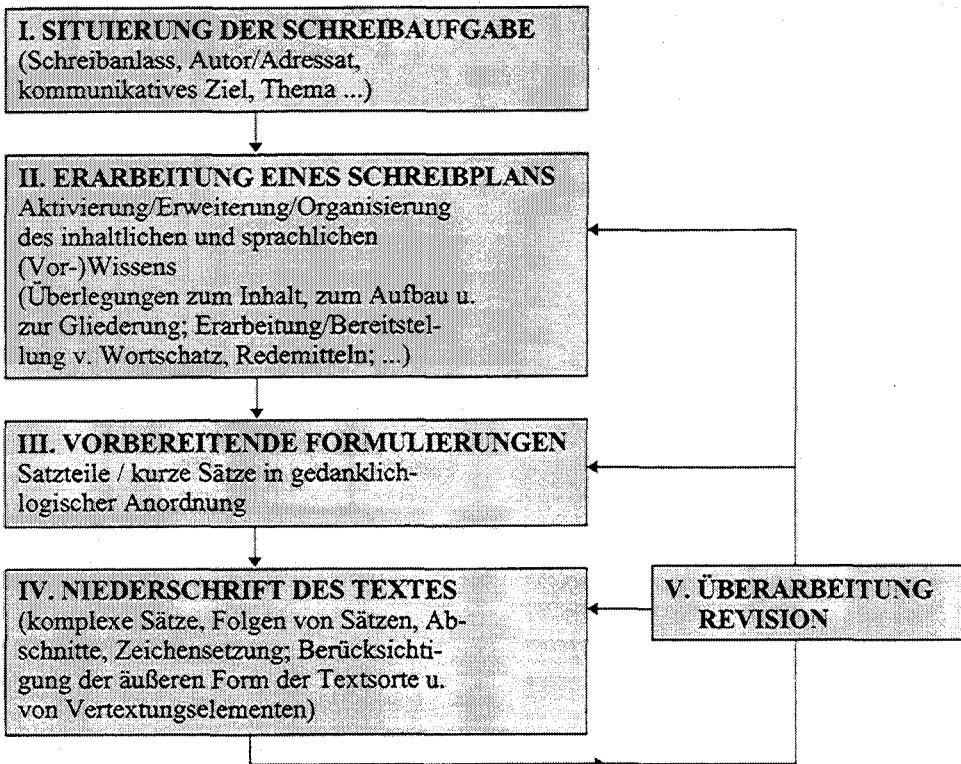


Abb. 6.40: Prozessorientiertes didaktisches Schreibmodell (nach Kast 1989: 10)

Der didaktische Prozess des Schreibens beginnt mit der Situierung der Schreibaufgabe und ihrer Planung auf der pragmatisch-funktionalen (I.) und inhaltlich-thematischen (II.) Ebene.

### I. Situierung der Schreibaufgabe

Zunächst müssen die pragmatischen Bedingungen der Textproduktion geklärt werden, vor allem

- Autor/Adressat: Wer schreibt wem? Welche Rollenbeziehung besteht (Freunde, Bürger – Behörde, Leser – Zeitung usw.)?

- Schreibenanlass: Welchen Anlass gibt es, den Text zu schreiben?
- Text: Was für ein Text soll geschrieben werden, d.h. welche Textsorte?
- kommunikatives Ziel: Was wird mit dem Text beabsichtigt? Was soll er bewirken?
- globaler Inhalt: Worum geht es inhaltlich?

### II. Erarbeitung eines Schreibplans

In einem zweiten Schritt werden inhaltlich-thematische Punkte des geplanten Textes thematisiert. Dabei werden das vorhandene inhaltliche Wissen der Lernenden aktiviert bzw. neue inhaltliche Aspekte erarbeitet (z.B. in Form eines Assoziogramms, durch die Auswertung eines Textes, Brainstorming ...); zugleich wird auch das sprachliche Wissen der Lerner zum Thema aktiviert. In dieser Phase können sprachliche Mittel gesammelt und damit die sprachlichen Voraussetzungen für die Textproduktion geschaffen werden (z.B. Wortfelder, Redemittel).

Die Aktivitäten dieser Phase sollten auch Überlegungen zum inhaltlichen Aufbau des Textes umfassen; die Schüler können in diesem Zusammenhang Gliederungen erarbeiten, die stichwortartig die inhaltliche Struktur des geplanten Textes widerspiegeln.

Wenn der Schreibplan steht, können die Lernenden mit der eigentlichen Textproduktion beginnen. Da es sich hierbei jedoch für in der Fremdsprache Schreibende um eine sehr komplexe Tätigkeit handelt, ist es sinnvoll, den Text in zwei „Durchgängen“ schreiben zu lassen.

### III. Vorbereitende Formulierungen

Zunächst schreiben die Lernenden, in Orientierung an den Planungen zum Textaufbau, Satzteile und kurze Sätze in gedanklich-logischer Anordnung nieder; Orientierungspunkte stellen die Stichworte zu den einzelnen Gliederungspunkten dar (II.). In dieser Phase werden noch vorhandene sprachliche Defizite erkennbar (Wortschatz, Ausdruck), die mit Hilfe des Lehrenden oder des Wörterbuchs behoben werden können.

### IV. Niederschrift des Textes

Bei der endgültigen Niederschrift gestalten die Lernenden die Ergebnisse des vorhergehenden Schritts III. (Einzelsätze) zu einem zusammenhängenden Text aus. Dabei achten sie vor allem auf die Vertextung (komplexere Sätze, Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen, Konnektoren und andere Kohäsionselemente usw.), aber auch auf die formalen Eigenschaften der Textsorte (z.B. bei einem formalen Brief), die zuvor besprochen, gegebenenfalls eingeführt und erläutert werden müssen. Schließlich ist auch auf die Zeichensetzung sowie auf die äußere Gliederung in Absätze zu achten.

### V. Überarbeitung, Revision

„Die Korrektur ... ist integrierter Teil der Übungssequenzen“ (Bliesner 1995: 250). Kontrolle und Korrektur finden zum einen während des gesamten Schreibprozesses statt; nach Abschluss der Niederschrift lassen sich darüber hinaus zwei eigene Korrektur- und Überarbeitungsphasen unterscheiden: Nach Beendigung der Niederschrift kontrolliert und korrigiert der Lerner seinen Text ein erstes Mal; dabei können explizite Überarbeitungsanweisungen nützlich sein. Nach der Lektüre durch den Lehrer korrigiert er den Text ein zweites Mal und überarbeitet all die Stellen, die der Lehrer markiert hat (→ 9.4.2). Die Überarbeitung kann die Ebene der inhaltlichen Organisation und die der sprachlichen Formulierung betreffen.

Dieses didaktische Modell stellt einen allgemeinen Rahmen dar, der dem Lernniveau der Schüler, der Unterrichtssituation und der jeweiligen Schreibaufgabe angepasst werden muss. So können einzelne Aspekte fehlen, z.B. die explizite kommunikative Situierung bei freien Schreibaufgaben (s.u.). Den Komponenten I. bis V. entspricht nicht notwendigerweise jeweils auch ein Arbeitsschritt; vielmehr wird der Schreibprozess oft aus mehr Einzelschritten bestehen. Die folgenden zwei Didaktisierungen zum Schreiben orientieren sich an dem zentralen Prinzip dieses Modells, variieren es aber je nach Niveau der Lernenden und Art der Schreibaufgabe.

## 6.3.3 Schriftliche Textproduktion als Prozess: zwei Didaktisierungen

**1. Anfänger.** Schreibaufgabe: Die Lernenden sollen einen Text über ihren Tagesablauf schreiben (adaptiert nach Drazynska-Deja 1989).

*Schritt 1, Situierung der Schreibaufgabe (PL):* Die Lernenden werden über das Ziel der Unterrichtseinheit informiert.

*Schritt 2, Planungsphase (PL):* In Form eines Assoziogramms wird das inhaltliche und sprachliche Vorwissen der Schüler zum Thema aktiviert und erweitert. Als Ergebnis dieser Phase entsteht an der Tafel (oder auf OHP-Folie) ein Assoziogramm, z.B. (s. rechts):



*Schritt 3, Vorbereitende Übung (PA):* Die Schüler und Schülerinnen ordnen Sätze, die sie auf Satzkarten erhalten, zu einem zusammenhängenden Text. Der Text stellt modellhaft einen Tagesablauf dar, wie ihn die Lernenden ähnlich schreiben sollen.

Dann liest sie Bücher oder hört Musik.	Dort ist sie den ganzen Vormittag.	Gegen 19 Uhr isst die
Familie Abendbrot.	Jeden Tag steht meine Schwester um sechs Uhr auf.	Nach dem Abendessen

<i>sieht sie noch etwas fern.</i>	<i>Nach dem Frühstück geht sie in die Schule.</i>	<i>Um 21 Uhr geht sie schlafen.</i>
<i>Nach der Schule geht sie nach Hause.</i>	<i>Sie wäscht sich, zieht sich an und frühstückt.</i>	
<i>Sie hilft der Mutter und macht ihre Hausaufgaben.</i>		<i>Hier isst sie zu Mittag.</i>

**Schritt 4, Analysephase (PL):** Anhand des aus Satzkarten gelegten Textes werden die speziellen sprachlichen Mittel zum Ausdruck lokaler und temporaler Gegebenheiten erarbeitet, die für die Schreibaufgabe erforderlich sind. Dabei entsteht etwa der folgende Tafelanschrieb:

<b>ZEIT:</b>	<i>in der Woche</i>	<b>ORT:</b>	<i>in die Schule</i>
	<i>jeden Tag</i>		<i>nach Hause</i>
	<i>um ... Uhr</i>		<i>zu Hause</i>
	<i>gegen</i>		
	<i>nach dem Essen</i>		<i>Hier...</i>
	<i>der Schule</i>		<i>Dort...</i>
	<i>...</i>		
	<i>Dann ... / Danach ...</i>		

**Schritt 5, Vorbereitende Formulierungen (EA):** Mit Hilfe des Assoziogramms (Schritt 2) und der erarbeiteten sprachlichen Mittel (Schritt 4) schreiben die Lernenden in ersten Formulierungen ihren Tagesablauf in Form einfacher Sätze nieder.

**Schritt 6, Niederschrift des Textes (EA):** Aus den Einzelsätzen machen die Lernenden nun einen zusammenhängenden Text, wobei sie auf den Aspekt der Vertextung achten (Satzstellung, Kohäsionselemente). Vor Beginn der Phase weist der Lehrer auf die bekannten satzverbindenden Konnektoren hin und ergänzt den Tafelanschrieb (*und, oder, aber ...*):

**Schritt 7, Überarbeitungsphase (PA):** Direkt nach der Niederschrift sehen die Lernenden zusammen mit ihrem Nachbarn ihre Texte durch und korrigieren sie (→ 9.4.2). Nach der Korrektur durch den Lehrer überarbeiten die Lernenden ihre Texte ein zweites Mal.

Es handelt sich hier nicht um eine simulierte kommunikative, sondern um eine authentische Schreibaufgabe (die Lernenden schreiben einen Text über sich selbst), deshalb entfällt die kommunikative Situierung (Adressat, Textsorte, simulierter Schreib Anlass ...). Der Text ließe sich aber leicht entsprechend kommunikativ situieren, z.B. als persönlicher Brief an einen Freund; das wäre aber mit höheren sprachlichen Anforderungen verbunden als auf diesem Niveau sinnvoll (Drazynska-Deja 1989 lässt den Text in der 26. Stunde Deutsch schreiben). Die Schritte 3 und 4 bereiten in Form einer Übung und deren Auswertung auf die Schreibaufgabe vor: Der Text, der aus den Satzkarten gelegt wird, stellt ein Modell für den zu schreibenden Text dar. Bei der Auswertung müssen vor allem die Aspekte des Textes thematisiert werden, auf die die Lernenden beim Schreiben ihres eigenen Textes später achten sollen: auf temporale und lokale Angaben und die entsprechenden anaphorischen Elemente (*dann, danach, dort, hier*). Aus diesem Grund wird vor der endgültigen Niederschrift (Schritt 6) auf die bereits bekannten Konnektoren hingewiesen (vgl. auch das „Konnektorenschema“ unten → 6.3.4.1, Abb. 6.45).

**2. Fortgeschrittene. Schreibaufgabe:** Die Lernenden schreiben einen simulierten Leserbrief an eine Tageszeitung. Schreibanlass: zwei Zeitungsartikel zum Thema *Geschwindigkeitsbegrenzung auf bundesdeutschen Autobahnen*.

**Schritt 1 (GA/PL):** Die Lerner sammeln Argumente für bzw. gegen Geschwindigkeitsbegrenzungen auf Autobahnen; die Ergebnisse werden festgehalten (Tafel, OHP).

<b>Tempolimit auf Autobahnen</b>	
PRO	KONTRA
<i>weniger Unfälle</i>	...
...	...

**Schritt 2 (PA):** Die Ergebnisse werden mit den im Lehrbuch vorgegebenen Argumenten zum Thema verglichen (Abb. 6.41a). Bei der Besprechung wird die Auflistung an der Tafel (vgl. Schritt 1) durch die neuen Argumente erweitert.

**A. Welche Argumente sprechen für eine Geschwindigkeitsbegrenzung auf Autobahnen?**

- Um die Umwelt zu schützen, muss man auch eine Geschwindigkeitsbegrenzung akzeptieren.
- In allen anderen europäischen Ländern gelten auch schon Geschwindigkeitsbegrenzungen.
- Ein Tempolimit wird sowieso nur von wenigen Autofahrern beachtet.
- Man würde sich an ein Tempolimit gewöhnen, genau wie an die Gurtpflicht.
- Die Autos produzieren so wenig Schadstoffe, dass sie für den Wald keine Rolle spielen.
- Ein Tempolimit würde Arbeitsplätze in Gefahr bringen, weil die Leute dann nicht mehr so große und schnelle Autos kaufen würden.
- Ein Tempolimit würde die persönliche Freiheit des Bürgers zu sehr einschränken.
- ...

**B. ... [Kurzinterviews zum Thema]****C. Überlegen Sie: Sprechen die folgenden Äußerungen für oder gegen ein Tempolimit? Welche haben nur indirekt oder gar nichts damit zu tun?**

- Jetzt, wo es mit der Autoindustrie aufwärts geht, wollen die ein Tempolimit einführen!
- Ich fahre schon aus Sicherheitsgründen nie schneller als 100.
- Je schneller die Leute fahren, desto höher ist die Unfallgefahr!
- Das werden die Autofahrer sich nicht gefallen lassen!
- Die Luftverschmutzung geht jeden an.
- ...

**Abb. 6.41a:** THEMEN 3: 115

**Schritt 3 (PL):** Nun werden die Lernenden über das Ziel der geplanten Unterrichtseinheit informiert: Sie sollen einen Leserbrief schreiben. Dazu werden zunächst zwei Zeitungsausschnitte zum Thema *Geschwindigkeitsbegrenzung auf bundesdeutschen Autobahnen* kursorisch gelesen (Abb. 6.41b; → 4.2)

Kabinetts berät heute über Bericht des TÜV

**Absage Bonns an Tempolimit nach Großversuch sicher.****Schadstoffminderung nur um ein Prozent.**

Bonn (AD/apa) Einen Tag vor der Beratung des Bundeskabinetts über ein Tempolimit auf den bundesdeutschen Autobahnen haben die Ergebnisse des Großversuchs die erwartete Absage der Regierung an Geschwindigkeitsbeschränkungen gestützt. Wie Fachleute der Vereinigung der Technischen Überwachungsvereine (VdTÜV) gestern in Bonn mitteilten, wäre bei Tempo 100 auf den Autobahnen die Schadstoffentlastung geringer als erwartet.

**Bundesregierung setzt auf umweltfreundlichere Autos**

Bonn (AP/apa) Ein „Tempo 100“ wird es nach dem Willen der Bundesregierung auf den Autobahnen in der Bundesrepublik nicht geben. Einen entsprechenden Beschluss fasste gestern das Bundeskabinetts auf der Grundlage der Ergebnisse des TÜV-Großversuchs, wonach ein generelles Tempolimit keine entscheidende Verringerung des Schadstoffausstoßes bringen würde. Bundesverkehrsminister Werner Dollinger und Innenminister Friedrich Zimmermann appellierten an die Autofahrer, möglichst bald auf umweltfreundliche Autos umzusteigen oder ihr Fahrzeug umzurüsten.

**Abb. 6.41b:** THEMEN 3: 115

Anschließend wird die Schreibaufgabe genauer besprochen: *Schreibanlass* (Entscheidung der Bundesregierung zum Thema *Geschwindigkeitsbegrenzung auf Autobahnen*), *Textsorte* (Leserbrief, simuliert), *Autor/Adressat* (die Lernenden als potenziell Betroffene, die Zeitung bzw. die Öffentlichkeit), *kommunikatives Ziel* (Stellungnahme: eigene Meinung ausdrücken / zu Meinungen anderer Stellung nehmen)

**Schritt 4 (PA/PL):** Jetzt können Redemittel gesammelt werden, die zur Abgabe einer Stellungnahme benötigt werden (es kann auch eine Redemittelliste herangezogen werden wie in „Themen 3“: 116), z.B.:

- *Meiner Meinung nach ... / Ich bin der Meinung, dass ... / Ich bin für/gegen ...*
- *Da bin ich ganz anderer Meinung. / Hier kann ich ganz und gar nicht zustimmen. / Wie kann man nur behaupten, dass ...*
- *zwar ..., aber ... / Das stimmt schon, andererseits ...*
- *Dazu ist Folgendes zu sagen: ...*
- ...

**Abb. 6.42:** Redemittel für eine Stellungnahme

**Schritt 5 (GA):** Es folgt eine mündliche Übung mit den in den Schritten 1/2 und 4 erarbeiteten Argumenten bzw. Redemitteln. Ein Lernender äußert eine Meinung, und ein anderer reagiert darauf, z.B.

- S1: *Ich bin für Geschwindigkeitsbegrenzungen auf Autobahnen, weil es dann weniger Verkehrstote gibt.*  
 S2: *Das stimmt schon, andererseits gibt es die meisten Verkehrsunfälle auf den Landstraßen und in den Städten.*  
 S3: *Da bin ich ganz anderer Meinung: ...*

**Schritt 6 (PL):** Nun müssen noch die formalen Merkmale der Textsorte „Leserbrief“ eingeführt werden: Absender, Datum, Anschrift, Betr., Anrede, Einleitungssatz, Gruß, Unterschrift und mögliche sprachliche Realisierungen dieser Merkmale (vgl. rechts).

- *Betr.: Ihren Artikel ... vom ...*  
 – *Sehr geehrte Damen und Herren, ...*  
 – *Hiermit möchte ich meine Meinung / Zustimmung / meinen Widerspruch ... zu der Entscheidung der Bundesregierung ausdrücken.*  
 – *Mit freundlichen Grüßen*

**Schritt 7 (EA):** Die Lernenden wählen jetzt entsprechend ihrer eigenen Meinung individuell Argumente aus (vgl. Schritt 1/2 oben) und ordnen sie in logisch-gedanklicher Reihenfolge.

**Schritt 8 (EA):** Nun schreiben sie ein paar kurze Sätze zu jedem der ausgewählten Argumente – z.B.:

*Autofahren ist gefährlich. Viele Menschen sterben bei Autounfällen. Viele Menschen werden durch Autounfälle verletzt. Schnelle Autos haben ein besonders hohes Unfallrisiko.*

**Schritt 9 (EA):** Anschließend ordnen die Lernenden den einfach formulierten Argumenten passende Redemittel aus Schritt 4 zu.

**Schritt 10 (EA):** Jeder Lerner schreibt jetzt seinen Text; als Hilfe werden die formalen Merkmale der Textsorte (Schritt 6) und das Konnektorenschema verwendet (→ 6.3.4.1, Abb. 6.45).

**Schritt 11 (EA):** Überarbeitung

Die Schritte 1 und 2 zielen darauf ab, das inhaltliche und z.T. sprachliche Vorwissen der Lernenden zum Thema zu aktivieren bzw. organisieren und zu erweitern. Diese beiden Unterrichtsschritte haben eine sehr wichtige sprachliche Funktion: Wenn die Lernenden zu einem späteren Zeitpunkt den Text schreiben, benötigen sie die hier gesammelten Argumente, um ihren eigenen Text sprachlich angemessen formulieren zu können. Die Argumente sollten deshalb nicht nur stichwortartig, sondern sprachlich etwas ausführlicher festgehalten werden. Nach dem Lesen der Texte wird die Schreibaufgabe situiert und die didaktische Vorgehensweise „Schreiben als Prozess“ begründet (falls den Lernenden noch nicht bekannt – Schritt 3). Anschließend werden die Redemittel, die für die Textsorte „Leserbrief“ und die kommunikative Absicht „Stellungnahme“ benötigt werden, bereit gestellt und eingeübt (Schritte 4, 5). In der Unterrichtsphase 6 kann eventuell auch ein authentischer Leserbrief eingesetzt und auf seine formalen Merkmale hin analysiert werden. Nun folgen die eigentlichen Phasen der Textproduktion; werden diese Schritte im Unterricht durchgeführt, können sie (und die entsprechenden Schritte zuvor) auch in Partnerarbeit erfolgen, sodass zwei Lernende zusammen einen Text schreiben.

Diese Didaktisierung mag auf den ersten Blick als sehr lang und damit zeitaufwendig erscheinen. Man darf aber nicht übersehen, dass dabei sehr unterschiedliche Aktivitäten durchgeführt werden:

- Aktivierung des Vorwissens (1) und Textarbeit (Schritte 2, 3)
- Bereitstellung und Üben von Redemitteln (Schritte 4, 5); bei der nächsten Textproduktion, bei der diese Redemittel benötigt werden, können beide Phasen wesentlich kürzer ausfallen.
- Dasselbe gilt für Phase 6, in der die formalen Merkmale der Textsorte eingeführt werden.
- die eigentlichen Schreibphasen (Schritte 8 – 10)
- Überarbeitung

Krumm (1989a: 16) unterscheidet beim Schreiben zwei Verarbeitungsrichtungen (→ 4.1.1): Schreiben als absteigender Prozess „von der Themenwahl her, die den Schreibprozess als ganzen steuert, über Textschemata und Wissensspeicher bis hin zur Sprachverarbeitung“, und

Schreiben als aufsteigender Prozess „von einzelnen sprachlichen Elementen und Fähigkeiten über Text- und Wissensschemata bis zu einem thema- und leserorientierten Produkt“. Bei dem obigen prozessorientierten didaktischen Schreibmodell handelt es sich weitgehend um Schreiben als wissensgesteuerten absteigenden Prozess, der mit der Planung auf höheren Textebenen beginnt (pragmatische Bedingungen, inhaltlich-thematische Planung); erst am Ende dieses Prozesses stehen die eigentlichen Schreibphasen (Sprachverarbeitung). Diese sind „aufsteigend“ organisiert: zunächst Formulieren auf der Satzebene, danach Niederschrift auf der Textebene (unter Berücksichtigung von Vertextungselementen, Abschnitten, Zeichensetzung usw.). Hierbei können sich die Lernenden ganz auf die sprachliche Realisierung konzentrieren, denn die inhaltlichen und pragmatischen Aspekte des Textes haben sie bereits zuvor erarbeitet.

Der dargestellte didaktische Ansatz bietet die Möglichkeit, „Schreibprozesse bewusst zu gestalten und jene oben angesprochenen Momente des Situierens, Planens, Versprachlichens und Überarbeitens als unabhängige Teilprozesse zu entwickeln und gezielt einzusetzen.“ (Portmann 1991: 296) Das hat verschiedene didaktisch erwünschte Konsequenzen:

- Die Komplexität des Schreibprozesses wird reduziert und auf verschiedene Teilhandlungen verteilt. Der Lerner kann die Teilprozesse sukzessive abarbeiten, sodass er bei jedem Schritt seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Aspekt der Textproduktion konzentrieren kann.
- Die einzelnen Teilhandlungen können bewusst gemacht und in Form von Komponentenübungen getrennt geübt werden.
- Der Prozess wird dem Lerner in seinen Einzelementen wie auch in seiner Komplexität durchsichtig. Das „mag wesentlich dazu beitragen, dass die Schreibenden lernen, den Schreibprozess besser zu verstehen und schließlich ihre eigene Schreibtätigkeit auch in den Details effizienter zu moderieren.“ (Portmann 1991: 296)
- Schließlich wird der Schreibprozess auch erfolgreicher, denn es können schon bald relativ komplexe Schreibaufgaben bewältigt werden. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, Hilfestellungen zu geben. „Der Lehrer und die Mitschüler helfen gemeinsam, die Divergenz zwischen Mitteilungsbedürfnis und Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache zu überbrücken“ (Krumm 1989a: 23); dadurch soll das Schreiben erleichtert und das Lernen gefördert werden. Kontrolle und Bewertung des Leistungsstands sind hingegen ausschließlich bei Tests das Ziel des Schreibens.

Dieses Konzept hat Konsequenzen für die Progression im Bereich des Schreibens. Zum einen nehmen mit zunehmender Sprachbeherrschung die Anforderungen an die zu schreibenden Texte zu: es werden zunehmend schwierigere Textsorten herangezogen, und die sprachliche Komplexität der Texte erhöht sich. Das wird tendenziell damit verbunden sein, dass für den Schreibprozess mehr Einzelschritte erforderlich sind (vgl. auch die beiden obigen Didaktisierungen). Zum anderen sollte die Anzahl der getrennt geplanten und realisierten Einzelschritte mit zunehmender Sprachbeherrschung abnehmen; d.h. die Komplexität der zu bearbeitenden Einzelschritte muss nach und nach zunehmen. Zwischen beiden Tendenzen muss der Lehrer einen Mittelweg finden.

### 6.3.4 Vom Satz zum Text: Komponentenübungen zur Vertextung

Je mehr sprachliche Mittel der Lerner auf den niedrigen Textebenen automatisiert hat (Orthographie, Morphosyntax ...), umso mehr kann er sich bei der Textproduktion auf die höheren Textebenen konzentrieren (Inhalt, Angemessenheit in Bezug auf die Textsorte usw.). Aus diesem Grund sind Übungen zu den sprachlichen Mitteln eine wichtige Voraussetzung der kommunikativen Fertigkeiten. Im Folgenden gehe ich auf einen fertigkeitsspezifischen Teilbereich des Schreibens ein, auf den Aspekt der Vertextung.

Texte stellen eine zusammenhängende (kohärente) Folge von Einzelsätzen dar. Welche sprachlichen Phänomene die Textkohärenz konstituieren, soll eine kurze Textanalyse zeigen.

*Verlässlichkeit*  
 Herr K., der<sup>1</sup> für die Ordnung der menschlichen Beziehungen war, blieb zeit seines<sup>2</sup> Lebens in Kämpfe verwickelt. Eines Tages geriet er<sup>3</sup> wieder einmal in eine<sup>4</sup> unangenehme Sache, die<sup>5</sup> es<sup>6</sup> nötig machte, dass er<sup>7</sup> nachts mehrere Treffpunkte in der Stadt aufsuchen musste, die<sup>8</sup> weit auseinander lagen. Da<sup>9</sup> er<sup>10</sup> krank war, bat er<sup>11</sup> einen<sup>12</sup> Freund um seinen<sup>13</sup> Mantel. Der<sup>14</sup> versprach ihm<sup>15</sup> ihm<sup>16</sup>, obwohl<sup>17</sup> er<sup>18</sup> dadurch<sup>19</sup> selbst eine<sup>20</sup>

*kleine Verabredung absagen musste. Gegen Abend verschlimmerte sich Herrn K.s Lage so<sup>18</sup>, dass die Gänge ihm<sup>13</sup> nichts mehr nützten und<sup>19</sup> ganz anderes nötig wurde. Dennoch<sup>20</sup> und<sup>21</sup> trotz des Zeitmangels holte Herr K., eifrig, die<sup>22</sup> Verabredung auch seinerseits<sup>23</sup> einzuhalten, den<sup>24</sup> unnütz gewordenen Mantel pünktlich ab.*

Abb. 6.43: aus B. Brecht, Geschichten von Herrn Keuner

Textverweis durch PRO-Elemente:  $X \left| \begin{array}{l} \text{steht für} \\ \text{verweist auf} \end{array} \right| Y$

• **PRO steht für / verweist auf Einzelemente:**

Personalpronomen:  $er^3, ihm^{13} > \text{Herr K.} - ihm^{12} > \text{seinen Mantel} - er^{15} > \text{Freund}$

Possessivartikel:  $seines^2 > \text{Herr K.} - seinen^{10} > \text{Freund} - (\text{seinerseits}^{23} > \text{Herr K.})$

Relativpronomen:  $der^1 > \text{Herr K.} - die^5 > \text{eine unangenehme Sache} - die^7 > \text{mehrere Treffpunkte in der Stadt}$

Demonstrativpronomen:  $der^{11} > \text{Freund}$

• **PRO steht für / verweist auf Sätze:**

–  $es^6 > \text{dass er nachts mehrere Treffpunkte in der Stadt aufsuchen musste, die weit auseinander lagen}$

–  $dadurch^{16} > \text{dass er ihm den Mantel versprach}$

–  $so^{18} > \text{dass die Gänge ihm nichts mehr nützten und ganz anderes nötig wurde}$

–  $dennoch^{20} > \text{obwohl die Gänge nichts mehr nützten (d.h. er den Mantel nicht mehr brauchte)}$

**Semantische Beziehungen zwischen Sätzen**

$da^8$  (kausal),  $obwohl^{14}$  (konzessiv),  $und^{19/21}$  (koordinativ);  $dadurch^{16}$ ,  $dennoch^{20}$  haben neben ihrer Funktion als PRO-Element auch eine semantische Funktion: kausal und konzessiv.

**Satzgliedstellung**

Dass die Satzgliedstellung sehr stark ein Textphänomen ist, zeigen die folgenden Beispiele mit veränderter Erststellung. Die Sätze sind in isolierter Form syntaktisch korrekt, als Elemente des obigen Textes jedoch können sie in dieser Form nicht verwendet werden. Der Grund liegt in der Informationsstruktur des Textes (Thema-Rhema-Gliederung).

– *In Kämpfe blieb Herr K., der für die Ordnung der menschlichen Beziehungen war, zeit seines Lebens verwickelt.*

– *Er geriet eines Tages wieder einmal in eine unangenehme Sache ...*

– *Herr K., eifrig, die Verabredung auch seinerseits einzuhalten, holte dennoch und trotz des Zeitmangels den unnütz gewordenen Mantel pünktlich ab.*

**Artikelgebrauch**

–  $eine^4 \text{ unangenehme Sache, einen}^9 \text{ Freund, eine}^{17} \text{ kleine Verabredung}$ : indefiniter Artikel bei Ersterwähnung

–  $die^{22} \text{ Verabredung, den}^{24} \text{ unnütz gewordenen Mantel}$ : definit, da zuvor bereits eingeführt

Weitere textgrammatische Phänomene sind u.a.:

– verweisende Adverbien: *in dem Haus < dort; vor 110 Jahren < damals* usw.

– Zeichensetzung

– elliptische Konstruktionen

Im DaF-Unterricht werden derartige Textphänomene oft im Rahmen von Einzelsätzen geübt. Das ist sicherlich ein Grund dafür, dass es vielen Lernenden schwer fällt, zusammenhängende fremdsprachige Texte zu schreiben; oft stellen schriftliche Lernertexte eine Menge von nur lose verbundenen Einzelsätzen dar (vgl. Abb. 6.51). Es müssen deshalb Übungsformen eingesetzt werden, die die Unterschiede zwischen Satz und Text aufzeigen und gezielt die Vertextung üben. Solche Übungen sind Gegenstand dieses Abschnitts. Man kann dabei zwischen Analyseübungen und Syntheseübungen unterscheiden. Durch Analyseübungen sollen die Lernenden Einsichten in Textstrukturen gewinnen und erkennen, welche Eigenschaften bzw. Elemente einen Text konstituieren und worin sich ein Text von einer Menge von Einzelsätzen unter-

scheidet. In Form von Syntheseübungen werden einzelne Textphänomene in speziellen Vertextungsübungen für die aktive Verwendung beim Schreiben von Texten geübt.

**6.3.4.1 Analyseübungen**

In einem ersten Schritt kann es sehr nützlich sein, die Lernenden Einzelsätze mit einem zusammenhängenden Text vergleichen zu lassen; dabei können sie die Unterschiede selbst erkennen und für Textphänomene wie Konnektoren, Pronomen, verweisende Adverbien, Satzgliedstellung usw. sensibilisiert werden (Abb. 6.44):

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ich bin im letzten Herbst nach München gefahren.</li> <li>2. Ich wollte in München meinen Freund besuchen.</li> <li>3. Ich war sehr spät am Bahnhof.</li> <li>4. Ich rannte die Bahnstrecke hoch.</li> <li>5. Ich stolperte plötzlich.</li> <li>6. Ich fiel hin.</li> <li>7. Meine Reisetasche ging auf.</li> <li>8. Zwei Äpfel rollten aus der Reisetasche.</li> <li>9. ...</li> </ol>	<p><i>Im letzten Herbst bin ich nach München gefahren, weil ich dort meinen Freund besuchen wollte. (1) Ich war sehr spät am Bahnhof und rannte deshalb die Bahnstrecke hoch. (2) Plötzlich stolperte ich und fiel hin. (3) Dabei ging meine Reisetasche auf, und zwei Äpfel rollten heraus. (4) ...</i></p>
---	--

Abb. 6.44: Satz und Text (nach: STUFEN INT. 2: 148)

Bei einer solchen Gegenüberstellung wird die Funktion der verschiedenen textkonstituierenden Phänomene erkennbar, z.B. die Funktion von Konnektoren, die semantische Zusammenhänge explizieren und dadurch die Verständlichkeit erhöhen (→ 4.2.1.2). Den Vergleich zwischen den Einzelsätzen und dem zusammenhängenden Text können die Lernenden anhand eines vorgegebenen Schemas durchführen, das sie ausfüllen und das die anschließende Systematisierung vorbereitet, z.B.:

Text	Einzelsätze	Konnektor	Adverbien	Satzstellung	sonst
Satz 1	1 + 2	weil (NS)	dort (> in München)	Im letzten Herbst	
Satz 2	3 + 4	und (HS)	deshalb (> weil ich spät am Bahnhof war)	...	
Satz 3	...				

Wenn die Lernenden die Unterschiede zwischen den Einzelsätzen und dem Text erarbeitet haben, sollten die verschiedenen Textphänomene systematisiert werden. In Dahl/Weis (1988: 144) wird ein „Konnektorenschema“ vorgeschlagen, das im Unterricht für die Förderung der Schreibfertigkeit eingesetzt werden kann (Abb. 6.45).

NEBENORDNENDE KONJUNKTIONEN			UNTERORDNENDE KONJUNKTIONEN		
<p>er hat ...</p> <p>HAUPTSATZ</p>	<p>und denn sondern aber jedoch doch oder</p>	<p>er hat ...</p> <p>HAUPTSATZ</p>	<p>er hat ...</p> <p>HAUPTSATZ</p>	<p>da weil damit obwohl (so) dass wenn bevor während ehe als nachdem was womit ob (Relativpronomen)</p>	<p>er ... hat</p> <p>NEBENSATZ</p>
ADVERBIEN					
<p>er hat ...</p> <p>HAUPTSATZ</p>	<p>deshalb deswegen darum also trotzdem denn</p>	<p>hat er ...</p> <p>HAUPTSATZ MIT INVERSION</p>			

Abb. 6.45: Konnektorenschema (nach Dahl/Weis 1988: 144)

In das Schema, das schon in einer der ersten Stunden Deutsch eingeführt werden kann, tragen die Lernenden nach und nach die Konjunktionen und Adverbien ein, die im Unterricht neu vor-

kommen. Sie ziehen das Konnektorenschema immer dann zu Rate, wenn sie einen Text schreiben; es hilft ihnen bei der Vertextung und erinnert sie daran, die semantischen Beziehungen zwischen den einzelnen (Teil-)Sätzen durch Konnektoren zu explizieren. Wird das Schema bei Analyseübungen eingesetzt, so übertragen die Lernenden die analysierten Konnektoren eines Textes in das Schema. Auf diese Art werden sie schon von Anfang an mit der Textfunktion von Konnektoren vertraut, und sie gewöhnen sich daran, beim Schreiben von Texten gezielt Konnektoren zu verwenden.

*Selbstbestimmungsrecht. Der Arzt muss seinem Patienten die ganze Wahrheit sagen, damit dieser von seinem Selbstbestimmungsrecht Gebrauch machen kann. Selbstbestimmung, also die Entscheidung darüber, ob eine vorgeschlagene Behandlung stattfinden soll, setzt umfassende Informationen voraus. Im Rahmen der ärztlichen Aufklärungspflicht wird dem Kranken mitgeteilt, welche Risiken eine Behandlung mit sich bringt und welche Gefahren drohen, falls sie unterbleibt. Das ganze Für und Wider medizinischer Maßnahmen ist mit dem Patienten zu erörtern. Nach Ansicht der höchsten deutschen Gerichte, die sich mehrfach mit diesem Themenkreis befasst haben, ist es dabei möglich, jedem Kranken „im Großen und Ganzen klar zu machen, was mit ihm geschieht“. An die ärztliche Aufklärungspflicht werden also strenge Anforderungen gestellt.*

Einen wichtigen Stellenwert nehmen Übungen ein, bei denen Bezüge innerhalb eines Textes thematisiert werden. Bei dem Text Abb. 6.46 sollen die Lernenden erkennen, auf welche Textstellen sich die unterstrichenen Wörter beziehen (z.B. *dieser* auf *seinem Patienten*). Eine solche Analyseübung, die die Lerner für den Gebrauch von Vertextungselementen sensibilisieren soll, kann auch zur Förderung des Leseverstehens eingesetzt werden (→ 4.2).

Abb. 6.46: WEGE (neu): 188 (aus: *Das große ADAC-Gesundheitsbuch*. Von H. Halter. München 1983.)

Auf Objekte mit gleicher Referenz wird in einem Text meist mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln Bezug genommen: mit Pronomen, aber auch mit variablen lexikalischen Ausdrücken. Man spricht hier von semantischer Ersetzung. Semantische Ersetzungen tragen innerhalb einer Referenzkette zu einem variablen sprachlichen Ausdruck bei. Die folgende Übung Abb. 6.47a zielt darauf ab, die Lernenden für das Textphänomen der semantischen Ersetzung bzw. Prenominalisierung zu sensibilisieren.

**Welche Ausdrücke in dem folgenden Text beziehen sich auf ein Mann, welche auf der erste Mensch?**

*In einer schönen Vollmondnacht geht ein Mann durch die Straßen seiner Heimatstadt. Er hat gute Laune und will den ersten Menschen, der ihm begegnet, auf den Arm nehmen. Es dauert nicht lange, da sieht er einen jungen Mann, der gerade in sein Auto steigen will. „Ich bin völlig fremd hier“, sagt unser Spaßvogel, „können Sie mir sagen, ob das, was dort scheint, die Sonne oder der Mond ist?“ Der Gefragte schaut erst den komischen Vogel, dann den Mond an und antwortet: „Es tut mir leid, das kann ich Ihnen leider auch nicht sagen. Ich bin auch fremd hier!“*

ein Mann	der erste Mensch
er, ...	

Abb. 6.47a: Analyseübung zur semantischen Ersetzung (Kast 1991: 45)

Diese Übung kann auch als Syntheseübung durchgeführt werden; dabei enthält der Ausgangstext Lücken, die mit variablen semantischen Ersetzungen oder mit Pronomen zu füllen sind.

*In einer schönen Vollmondnacht geht ein Mann durch die Straßen seiner Heimatstadt. ... hat gute Laune und will den ersten Menschen, ... ihm begegnet, auf den Arm nehmen. Es dauert nicht lange, da sieht er .... der gerade in sein Auto steigen will. .... bin völlig fremd hier“, sagt .... „können ... mir sagen, ob das, was dort scheint, die Sonne oder der Mond ist?“ ... schaut erst ..., dann den Mond an und antwortet: „Es tut mir leid, das kann ich ... leider auch nicht sagen. ... bin auch fremd hier!“*

Abb. 6.47b: Syntheseübung zur semantischen Ersetzung

Referenzketten in einem Text können für eine zusammenfassende Bewusstmachung im Anschluss an die Analysephase durch Visualisierung verdeutlicht werden (über OHP/an der Tafel), etwa Abb. 6.48:

In einer schönen Vollmondnacht ging ein Mann durch die Straßen seiner Heimatstadt mit der Absicht, den ersten Menschen, den er treffen würde, auf den Arm zu nehmen. Und richtig, bald traf er einen Spaziergänger, den er anhielt; er fragte den jungen Mann höflich: „Ich bin völlig fremd hier, können Sie mir sagen, ob ...“

Abb. 6.48: Bewusstmachung von Referenzketten in einem Text

Das ist gerade bei Lernenden mit wenig Schreiberfahrung wichtig, die auf diese Art konkrete Einblicke in Vertextungsstrukturen gewinnen können.

### 6.3.4.2 Syntheseübungen

Eine häufig anzutreffende Übungsform stellen Texte mit „textgrammatischen Lücken“ dar, in denen Konnektoren oder verweisende Elemente zu ergänzen sind. Die Lernenden üben auf diese Art die Textfunktion dieser sprachlichen Mittel, z.B. Abb. 6.49:

\_\_\_ ich ein Kind war, lebten wir in Kairo. \_\_\_ war mein Vater Lehrer an der deutschen Schule. Meine Mutter ist Französin. \_\_\_ sprachen wir in der Familie meistens Französisch. Manchmal sprachen wir auch Deutsch. \_\_\_ mein Vater und ich allein waren. In der Schule sprachen wir \_\_\_ Deutsch. \_\_\_ ich mit meinen Freunden spielte, sprachen wir Arabisch. Ich wusste nicht, welche Sprache mir am besten gefiel. \_\_\_ ich 10 Jahre alt war, schickten mich meine Eltern auf eine private Schule in Deutschland. \_\_\_ blieb ich drei Jahre ...

Abb. 6.49: nach SPR.BR. I: 211

Die fehlenden sprachlichen Elemente können eventuell in Form eines Schüttelkastens vorgegeben werden:

als – als – auch – deshalb – dort – dort – wenn – wenn ...

Im folgenden Beispiel dient eine traditionelle Umformübung als Modell für das Üben satzverknüpfender sprachlicher Mittel im Textzusammenhang; dabei wird ein vorgegebener Text durch die Variation von Vertextungselementen umgeformt (Abb. 6.50).

Schreiben Sie den folgenden Text neu und verwenden Sie dafür die am rechten Rand angegebenen sprachlichen Mittel.

Nach meiner Geburt lebte ich mit meinen Eltern fünf Jahr in Hamburg. Hier ging ich auch in den Kindergarten. Ich hatte auch zwei Schwestern, darum spielte ich im Kindergarten am liebsten mit Jungen. Im Herbst 1953 bekam mein Vater eine Stelle in Süddeutschland, also zogen wir nach Höchststadt in die Nähe von Lautersheim un. Hier besuchte ich 13 Jahre lang die Schule. Ich ging vier Jahre auf die Volksschule, und danach besuchte ich neun Jahre lang das Gymnasium. Ich war nicht sehr fleißig, aber trotzdem bekam ich gute Noten und galt als ein guter Schüler. Ich lernte nicht so viel, weil ich mich vor allem für meine Hobbys interessierte. Im Sommer 1968 machte ich das Abitur, und danach begann ich zu studieren. Ich wollte eigentlich Chemiker werden, aber schließlich studierte ich Philosophie. Die Chemie lag mir nämlich nicht. Zuerst musste ich aber meinen Militärdienst ableisten, und erst dann konnte ich mit dem Studium beginnen.

wo  
weil / dort  
sodass  
wo  
nachdem  
obwohl  
denn  
nachdem  
obwohl  
denn  
bevor

Abb. 6.50: ZERT.DAF: 111

Oft stellt man fest, dass Fremdsprachenlernende keine zusammenhängenden Texte produzieren, sondern Folgen von Einzelsätzen wie in dem folgenden Beispiel eines knappen Lebenslaufs (Abb. 6.51; Fehler sind nicht korrigiert, Name und Ort sind anonymisiert).

Ich, NAME, wurde am 17.3.1968 in ORT geboren. Ich habe drei Brüder. Mein Bruder A ist 40, und B ist 37. Ich habe noch ein Bruder, junger als mich. Er heißt C und er ist 26. Ich habe auch ein Schwester. Sie heißt D und, sie ist 38.  
Ich hatte die Universität Hochschule in 1996 beendigen. Ich hatte Biologie studiert. Ich hatte in die Universität meiner Frau kennengelernt. Wir hatten in 16.6.1995 geheiratet. Wir haben keine Kinder noch.

Abb. 6.51: Beispiel für einen schriftlichen Lernertext

Hier müssen Unterrichtsphasen ansetzen, in denen die Verschränkungen zwischen den einzelnen Sätzen eines Textes bewusst gemacht und geübt werden. Um solche Übungen handelt es sich z.B. bei den Übungen Abb. 6.52, bei denen die Lernenden aus expliziten kurzen Einzelsätzen komplexere Sätze bilden müssen; dabei sind verschiedene sprachliche Mittel zur Vertextung zu verwenden: Konnektoren, Attribuierung (Relativsätze), Pronominalisierung usw. Ergebnis ist ein syntaktisch komplexer Satz (Abb. 6.52a) oder ein vollständiger Text (Abb. 6.52b).

**Verbinden Sie im Folgenden die Einzelsätze und verwenden Sie Pronomen, Adverbien, Konjunktionen. Die angegebenen sprachlichen Mittel helfen Ihnen.**

*damals – danach – und dann – denn – dort – dorthin – drinnen – gleichzeitig – herein – obwohl – und – doch vorher – weil – er – die – der – es – ihm – sie ...*

**Beispiel:** *Frau Lutz kam nach Hause. Zu Hause erwartete Frau Lutz ihr Mann.  
Frau Lutz kam nach Hause. Dort erwartete sie ihr Mann.*

1. *Frau Karsten fährt ans Meer. Frau Karsten will am Meer angeln.*
2. *Zuerst wollen wir essen. Nach dem Essen können wir einen Spaziergang in den Wald machen.*
3. *Im Mittelalter führten die Herrscher viele Kriege. Im Mittelalter war auch die Kirche sehr mächtig.*
4. *Karlchen muss in die Schule gehen. Bevor Karlchen in die Schule geht, schmiert seine Mutter Karlchen noch zwei Wurstbrote.*
5. *Vor zwei Jahren wollte Herr Grün sich ein Auto kaufen. Herr Grün hatte vor zwei Jahren noch nicht viel Geld. Herr Grün war gerade mit seinem Studium fertig.*
6. *Karlchen kam um 11 von der Schule nach Hause. Nachdem Karlchen von der Schule nach Hause gekommen war, ruhte sich Karlchen eine Stunde lang aus. Erst als er sich ausgeruht hatte, machte Karlchen seine Hausaufgaben.*
7. ...

Abb. 6.52a: ZERT.DAF: 110f.

#### Der Unfall

- 1) *Ein Auto kam dahergeschossen.*
  - a. *Das Auto war klein und schwarz.*
  - b. *Es war kurz vor Mitternacht.*
  - c. *Das Auto hatte eine Geschwindigkeit von neunundneunzig Stundenkilometern.*
  - d. *Es kam von rechts auf der Hauptstraße.*
- 2) *Eine Dame sah die Lichter auf sich zukommen.*
  - a. *Die Dame war alt.*
  - b. *Die Dame stand auf dem Zebrasstreifen.*
  - c. *Die Dame war entsetzt.*
  - d. *Die Lichter waren an dem Auto.*
- 3) *Das Auto kam ins Schleudern.*
  - a. *Es geschah einen Augenblick später.*
  - b. *Es geschah auf der regennassen Straße.*
  - c. *Es geschah kurz vor dem Zebrasstreifen.*
- 4) *Die Stoßstange ...*

**Beispiel:**

*Kurz vor Mitternacht kam von rechts auf der Hauptstraße ein kleines schwarzes Auto mit einer Geschwindigkeit von neunundneunzig Stundenkilometern dahergeschossen.*

*Eine alte Dame ...*

Abb. 6.52b: Cooper (1989): 135

Die Berücksichtigung der Thema-Rhema-Struktur des Textes spielt bei der Vertextungsübung Abb. 6.53 eine wichtige Rolle.

#### Apfelleibe

- |  |   |  |
|--|---|--|
| 1. <i>Ich bin im letzten Herbst nach München gefahren.</i> | 6. <i>Ich fiel hin.</i>                   | 12. <i>Ich rannte weiter.</i>                    |
| 2. <i>Ich wollte dort meinen Freund besuchen.</i>          | 7. <i>Meine Reisetasche ging auf.</i>     | 13. <i>Ich saß im Zug.</i>                       |
| 3. <i>Ich war sehr spät am Bahnhof.</i>                    | 8. <i>2 Äpfel rollten heraus.</i>         | 14. <i>Das Mädchen kam plötzlich ins Abteil.</i> |
| 4. <i>Ich rannte die Bahnhofstreppe hoch.</i>              | 9. <i>Ein junges Mädchen hob sie auf.</i> | 15. <i>Die Fahrt ...</i>                         |
| 5. <i>Ich stolperte plötzlich.</i>                         | 10. <i>Sie gab sie mir lächelnd.</i>      |  |
|  | 11. <i>Ich bedankte mich.</i>             |  |

Bitte verbinden Sie die Sätze 1.–18. Mit Konjunktionen oder Subjunktionen zu einer Geschichte. Variieren Sie die Satzanschlüsse.

*Im letzten Herbst bin ich nach München gefahren, weil ich ...*

Abb. 6.53: STUFEN INT. 2: 148

Bei der *Thema-Rhema-Struktur* handelt es sich um die Informationsstruktur eines Textes: Thema = die vom Vorsatz wieder aufgenommene bekannte Information, Rhema = die neue Information; z.B. *Um die Ecke kam ein Auto. Darin saßen drei Personen. Darin (in dem Auto) ist die bekannte Information und Thema des zweiten Satzes, saßen drei Personen ist die neue Information und Rhema.* Im deutschen Satz steht die neue Information meist gegen Ende des Satzes, die bekannte eher am Anfang. Aus diesem Grund kommt der Besetzung der ersten Position im Satz eine wichtige Funktion für den Textzusammenhalt zu (in Übung Abb. 6.53 soll die Aufforderung *Variieren Sie die Satzanschlüsse* auf diesen Aspekt der Vertextung aufmerksam machen).

Die Thema-Rhema-Struktur innerhalb einer zusammenhängenden Folge von Sätzen und die davon abhängende Besetzung von Position 1 im Satz wird in der folgenden Darstellung Abb. 6.54 anschaulich bewusst gemacht. Es handelt sich hierbei um eine bestimmte Art der Thema-Rhema-Verknüpfung zwischen Sätzen in einem Text.

### Satzverknüpfung (1)

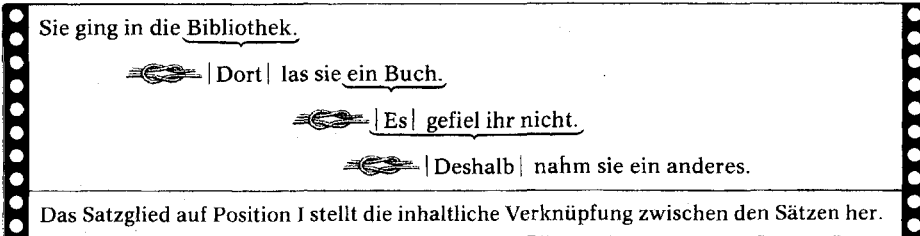


Abb. 6.54: SPR.BR. I: 141

Zahlreiche weitere sprachliche Mittel und kommunikative Normen müssen im Zusammenhang mit der Schreibfertigkeit gesondert erklärt und geübt werden; dazu gehören z.B. auch:

- Äußere Merkmale der Textsorte, d.h. textsortenspezifische Textform und -elemente (z.B. offizieller Brief: Name und Adresse des Absenders; Datum; Name und Adresse des Empfängers; Betr.; Anrede ...).
- Registerbezogene Merkmale von Textsorten, z.B. Anrede- und Grußfloskeln (*Liebe ..., Sehr geehrter ..., Herzliche Grüße, Mit freundlichen Grüßen ...*) oder registerspezifische sprachliche Mittel (z.B. persönlicher vs. offizieller Brief, Bericht vs. Märchen usw.) – mögliche Übung: einen offiziellen Brief in einen persönlichen Brief umschreiben lassen.
- Der inhaltliche Aufbau und die äußere Gliederung von Texten.
- Sprachliche Mittel wie unbestimmte Pronomen (*man, jemand, einer ...*) und satzverweisende Pronomen und Pronominaladverbien (*es, das, da(r) + Präposition*) als Textelemente.

Es würde den Rahmen der vorliegenden Darstellung sprengen, für alle diese und weitere Textphänomene spezielle Übungsmöglichkeiten vorzustellen.

## 6.3.5 Techniken zur Steuerung der Textproduktion

Das oben in Abschnitt 2 und 3 dargestellte didaktische Modell zur schriftlichen Textproduktion zielt darauf ab, den Schreibprozess durchsichtig zu machen, einzelne Komponenten getrennt zu bearbeiten und dadurch die Fähigkeit zur schriftlichen Textproduktion zu fördern. Es werden dabei Strategien zum Schreiben vermittelt, ähnlich den Strategien beim Lese- und Hörverstehen (→ 4.2, 4.3). Eine weitere Möglichkeit, das Schreiben zu fördern, besteht in der Steuerung der schriftlichen Textproduktion durch bestimmte methodische Techniken. Die steuernden Vorgaben haben die Funktion, den Lernenden den Schreibprozess zu erleichtern und ihr zielsprachliches Potenzial zu aktivieren. Auch hierbei kann der Prozess der Textproduktion in mehreren Teilschritten ablaufen.

### 6.3.5.1 Steuerung durch Fragen

Die schriftliche Textproduktion lässt sich gut durch vorgegebene Fragen steuern. Dabei kann es sich um allgemeine Leitfragen oder -punkte handeln, die den inhaltlichen Aufbau des zu schreibenden Textes steuern, z.B. für einen persönlichen Brief, in dem die Lernenden etwas über ihr Hobby schreiben sollen: *Welches Hobby haben Sie?, Wie sind Sie auf dieses Hobby gekommen?, Welche besonderen Erfahrungen oder Kenntnisse braucht man dafür?* usw. Leitfragen wie diese steuern z.B. bei der Prüfung zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache die schriftliche Textproduktion.

Durch Fragen lässt sich das Schreiben jedoch auch wesentlich direkter steuern. In dem Beispiel Abb. 6.55 kann sich der Lerner bei seinen Antworten sprachlich an den Formulierungen der Fragen orientieren; verwendet er zusätzlich Konnektoren und andere textkonstituierende Elemente, so entsteht aus den Antworten direkt ein Text. Die vorgegebenen inhaltlichen Angaben sind wahrscheinlich nicht erforderlich, wenn die Lernenden beim Schreiben den Ausgansdialog Abb. 6.55a heranziehen können.

<b>Am Abend</b>	
- Hallo, Fräulein Klein!	- Wir haben noch eine halbe Stunde
+ Guten Abend Herr Weber. Was machen Sie denn hier?	Zeit. Da können wir noch einen Kaffee trinken. Darf ich Sie einladen?
- Ich will ins Kino gehen. Und was haben Sie vor?	+ Ja, gern, aber ich muss noch telefonieren.
+ Ich möchte auch ins Kino gehen.	- Das können Sie bestimmt auch im Café.
- Sehr schön. Darf ich Sie begleiten.	+ Ja, das kann ich tun.
+ Natürlich, warum nicht?	- Wollen wir gehen?

Abb. 6.55a: DAF (neu) IA: 48

**Schreiben Sie einen Text. Die Fragen und Angaben auf der linken Seite sollen Ihnen dabei helfen. Verbinden Sie die Sätze durch Wörter wie „und“, „aber“, „da“, „dann“, „also“ usw. Schreiben Sie nicht „ja“ oder „nein“.**

Wann		<i>Am Abend trifft Herr Weber auf der Straße Fräulein Klein.</i>
Wo		
Wen		
... trifft Herr Weber...?		
(am Abend – auf der Straße – Fräulein Klein)		
Was möchte Fräulein Klein wissen?		<i>und sie will wissen, was Herr Weber hier macht.</i>
(was macht Herr Weber hier?)		
Was hat Herr Weber vor?		<i>Da sagt Herr Weber, er will ...</i>
(ins Kino gehen)		
Und Fräulein Klein?		_____
(auch ins Kino gehen)		
Was möchte Herr Weber gern?		_____
(sie begleiten)		
....		

Abb. 6.55b: DAF (neu) IA AB: 52

Diese Technik lässt sich auch bei Fortgeschrittenen einsetzen, z.B. wenn neu eingeführte schwierige Ausdrücke und Formulierungen verwendet werden müssen. Werden diese in den Fragen vorgegeben, so können sich die Lernenden bei der Textproduktion daran orientieren und ihre Verwendung üben – wie beim folgenden Beispiel Abb. 6.56, dessen Fragen sich auf eine Statistik zum politischen Interesse und Engagement Jugendlicher beziehen.

1. Was zeigt diese kleine Statistik?
2. Wie viel Prozent der Jugendlichen beschäftigten sich 1964 nicht mit Politik?
3. Auf welchen Prozentsatz sank der Anteil dieser Gruppe im Jahr 1968?
4. Auf wie viel Prozent stieg er 1976 wieder an?
5. Wo bewegt sich der Prozentsatz heute?
6. ...

Abb. 6.56: nach Storch 1985: 174f.

### 6.3.5.2 Steuerung durch einen Paralleltext

Eine gängige Technik, die schriftliche Textproduktion zu steuern, ist die Orientierung an einem Beispieltext. Der Schreibprozess kann dabei unterschiedlich stark gesteuert sein. Bei starker Steuerung enthält der Modelltext lediglich Lücken, die die Lernenden inhaltlich neu ausfüllen; die allgemeinen Textaussagen hingegen sowie charakteristische Redemittel sind vorgegeben (vgl. Abb. 6.57a – Paralleltext zu vorgegebenen Heiratsanzeigen). Ein Paralleltext kann jedoch

auch innerhalb einer freieren Schreibaufgabe entstehen, bei der sich die Lernenden nur allgemein an dem Modelltext orientieren können. In Übung Abb. 6.57b handelt es sich bei dem Modelltext a sogar um einen eigenen Lernertext (*Schreiben Sie aus den Vorgaben einen flüssigen Text*), der in einem zweiten Schritt b in die Lernerperspektive überführt wird (*Schreiben Sie einen kurzen Text über Ihre Person*).

Schreiben Sie eine Heiratsanzeige:

\_\_\_\_\_ von \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_ alt, etwa \_\_\_\_\_ cm \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ aussehend, \_\_\_\_\_ für \_\_\_\_\_ und spätere \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Ich bin \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ kg und bitte um \_\_\_\_\_  
 Telefon: \_\_\_\_\_

Abb. 6.57a: DT.AKT. I AB: 53

### a) Schreiben Sie aus den Vorgaben einen flüssigen Text mit Brückenwörtern (Konjunktionen)

Beispiel: *Jan Küppers – aus Köln*

*Mein Name ist Jan Küppers, und ich komme aus Köln.*

1. Ich/Juni/Abitur gemacht – jetzt/in HD studieren. 2. Vater/Kaufmann – Mutter/Fotografin. 3. Zwei Brüder/der eine/Schreiner – der andere/Schule. 4. Ich/Physik studieren – vielleicht/Lehrer werden – weiß/noch nicht so genau. 5. Nicht die ganze Zeit/Heidelberg studieren – ein Jahr/ins Ausland. 6. Eventuell/USA – Englischkenntnisse nicht so gut. 7. Freizeit/gerne kochen – nicht gerne/Küche aufräumen. 8. Außerdem/Fußball – Ski fahren – Musik – Computer.

### b) Schreiben Sie einen kurzen Text über Ihre Person, und stellen Sie sich vor.

Abb. 6.57b: STUFEN INT. 2: 23

### 6.3.5.3 Steuern durch inhaltliche Strukturierung

Eine interessante Steuerungstechnik für das Schreiben schlägt Piepho (1988) vor. Die Lernenden erhalten einen Text sowie ein Textschema, das die inhaltliche Textstruktur bewusst macht:

TEXTSCHEMA	BEISPIELTEXT
1. Einführung des Themas	<i>Unfälle ereignen sich meist, wenn man am wenigsten damit rechnet.</i>
2. Eingrenzung auf einen (Vor-)Fall	<i>Das gilt besonders für Unfälle im Haushalt.</i>
3. Beispiel	<i>So wollte ich neulich nur ein Wort im Wörterbuch nachschlagen ... Wie schon öfter vorher bin ich also auf den Hocker gestiegen, um mir das Buch aus dem Regal zu nehmen. Diesmal gab es einen lauten Knacks, ein Bein war abgebrochen, und ich lag ziemlich benommen mit dem Wörterbuch auf der Erde.</i>
4. Problem(dar)stellung Problematisierung	<i>Der Hocker ist repariert.</i>
5. Folge	<i>Aber das Wörterbuch steht jetzt zwei Fächer tiefer.</i>
6. Frage	<i>Welches Buch ich dagegen ausgetauscht habe?</i>
7. Antwort	<i>Die Schlankheitsfibel „1000 schmackhafte Wege zum Idealgewicht.“</i>

Abb. 6.58: Piepho 1988: 388

Nach Erarbeitung des Textes schreiben die Lernenden einen parallel strukturierten Text, in dem sie über ein eigenes Erlebnis berichten, z.B. („Einführung des Themas“): *Nicht immer lernt man Menschen gleich beim ersten Mal richtig kennen, Schule ist oft blöd, aber manchmal kann sie auch Spaß machen* usw. Natürlich kann auch das gesamte Textschema verändert werden wie in der Übung Abb. 6.59:

1. Frage	<i>Haben Sie schon einmal von einer Verfolgungsjagd geträumt?</i>
2. Themenstellung	<i>In Träumen passieren oft die unmöglichsten Dinge, die aber oft mit der Realität zu tun haben.</i>
3. Beispiel	<i>In der letzten Nacht träumte ich ...</i>
4. ...	

Abb. 6.59: Kast 1991: 111

Durch inhaltliche Vorgaben kann die Aufmerksamkeit der Lernenden auf all die Bereiche gelenkt werden, zu denen sie sich bereits äußern können; so im Beispiel Abb. 6.60 für Anfänger, in dem ein Text über eine Mitschülerin bzw. einen Mitschüler geschrieben werden soll. Schon nach drei bis vier Lektionen kann solch ein relativ komplexer Text produziert werden.

Die Lernenden führen ein Interview mit einem Partner durch, notieren die Antworten stichwortartig und schreiben aus ihren Notizen in zwei Schritten einen zusammenhängenden Text. Interviewfragen sind z.B.: *Wie heißt du? Wie alt bist du? Woher kommst du? Wo wohnst du? ...* Je nach Sprachniveau der Lernenden können die Interviewfragen in einem ersten Schritt in der Klasse gemeinsam erarbeitet werden, oder die Lernenden stellen die Fragen frei.

**a. Machen Sie ein Interview mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner, und notieren Sie die Antworten stichwortartig. (+ gerne, – nicht so gerne)**

Name \_\_\_\_\_

Alter \_\_\_\_\_

Land \_\_\_\_\_

Stadt \_\_\_\_\_

verheiratet/ledig \_\_\_\_\_

Kinder \_\_\_\_\_

Beruf \_\_\_\_\_

Fremdsprachen \_\_\_\_\_

Essen (+/-) \_\_\_\_\_

Trinken (+/-) \_\_\_\_\_

Rauchen \_\_\_\_\_

Freizeit \_\_\_\_\_

Sonstiges \_\_\_\_\_

**b. Schreiben Sie anschließend zu jedem Punkt ein oder zwei kurze Sätze.**

**c. Verbinden Sie dann die Einzelsätze zu einem zusammenhängenden Text. Verwenden Sie Wörter und Ausdrücke wie die folgenden:**

*abends – aber – nicht so gern – am Morgen – und – viel – auch – sehr gern – sonntags – nie ...*

**d) Besprechen Sie anschließend Ihren Text mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin.**

Abb. 6.60: Arbeitspapier mit vorgegebenen Inhaltspunkten zur Steuerung des Schreibprozesses

Auf dieselbe Art können die Lernenden auch Texte über sich selbst schreiben, und zwar bereits ab der ersten Lehrbuchlektion. Geschieht das regelmäßig (z.B. nach jeder zweiten Lektion), so erkennen die Lernenden direkt ihren Lernfortschritt, da sie sich über immer mehr Themen zunehmend komplexer äußern können.

### 6.3.5.4 Steuerung durch Vorgabe textsortenspezifischer Redemittel

Schreibaufgaben werden oft durch Vorgabe textsortenspezifischer Redemittel gefördert, z.B. bei der schriftlichen Darstellung statistischer Angaben in Abb. 6.61. Die Vorgaben können in einen möglichen Textverlauf eingebunden sein wie in der Schreibaufgabe Abb. 6.62. Die Aufgabe besteht darin, die wichtigsten Aussagen einer Statistik zu studentischen Wohnformen darzustellen (und sie anschließend mit den studentischen Wohnformen im Heimatland zu vergleichen).

Zahl	zurückgehen abnehmen	von ... auf ... Prozent
Anteil	s. verringern	
Prozentsatz	s. erhöhen ansteigen s. vergrößern	um ... Prozent

Abb. 6.61: Redemittel für statistische Angaben

Wohnformen	Uni			
	1979	1982	1985	1988
Eigene Wohnung	31	39	39	36
Wohngemeinschaft	18	18	16	18
Untermiete	15	10	8	7
Wohnheim	13	11	11	12
Eltern/Verwandte	22	22	26	27

Abb. 6.62a: WEGE (neu): 63

Die folgenden strukturierenden Vorgaben Abb. 6.62b steuern den inhaltlichen Textverlauf, die Vertextung (d.h. den Anschluss der Sätze untereinander) sowie auch die Verwendung der textsortenspezifischen Redemittel.

EINLEITUNG:	<i>Die Statistik informiert darüber, ...</i>
ELTERN:	<i>Aus der Tabelle ergibt sich, dass immer mehr Studenten ... Zwischen 1979 und 1988 ist ihr Anteil ...</i>
UNTERMIETE:	<i>Dagegen nimmt die Zahl der Studenten, die ... Während es 1979 ..., ist ihr Anteil 1988 auf ...</i>
WOHNHEIM:	<i>Kaum verändert hat sich hingegen ... Die Tabelle zeigt, dass ihre Zahl in den 80er Jahren ...</i>
EIGENE WOHNUNG:	<i>...</i>

Abb. 6.62b: Vorgaben zur Vertextung der Statistik Abb. 6.62a

Auf diese Art können sich die Lernenden an den Umgang mit diesen schwierigen sprachlichen Formulierungen gewöhnen, auch wenn es äußerst selten vorkommen wird, dass ein Deutsch Lernender außerhalb des Unterrichts jemals einen solchen Text schreiben wird. Man darf jedoch nicht vergessen, dass Texte, die Angaben zu statistischen Informationen enthalten, in der Presse relativ häufig vorkommen (Meinungsumfragen, Wahlen, Konsumverhalten, Freizeitverhalten ...), sodass die durch die Übung 6.62 beabsichtigte Festigung dieser schwierigen Ausdrücke und Redemittel für den Verstehensbereich durchaus wichtig ist.

### 6.3.5.5 Weitere Steuerungsmöglichkeiten

Bei Durchsicht von DaF-Lehrmaterialien sowie der einschlägigen praxisnahen Literatur (z.B. Kast 1991) stößt man auf zahlreiche Steuerungstechniken für die schriftliche Textproduktion, die hier nicht alle ausführlich dargestellt werden können. Die folgenden stichwortartigen Bemerkungen sollen lediglich einige weitere Anregungen geben.

- Vorgabe von Wörtern (→ Abb. 6.56b). Die Lernenden schreiben anhand vorgegebener Wörter (Syntagmen, Ausdrücke), die die Textproduktion inhaltlich steuern, einen Text. Die sprachlichen Vorgaben können sich auf einen erarbeiteten Text beziehen (Schreibziel: Textreproduktion, Textzusammenfassung); sie können aber auch frei und ungeordnet vorgegeben werden, sodass die Lernenden in Partner- oder Gruppenarbeit jeweils eigene Geschichten erfinden und niederschreiben.
- Textzusammenfassung. Anhand formulierter Fragen (→ Abb. 6.54b, 6.55) oder auch nur eines einfachen Rasters (eventuell *Wer? Wo? Wann? Was?* ...) können schon Anfänger eine Textzusammenfassung schreiben.
- Textsortenwechsel. Eine Schreibübung, die bei Anfängern auch gut zum Einüben neuen Lernstoffs verwendet werden kann, ist die Umformung eines Textes in eine andere Textsorte (Beispiele in Häussermann/Piepho 1996: 331f.). Viele dialogische Anfängertexte eignen sich z.B. zur Umformung in einen darstellenden Text, so auch der Text Abb. 6.10 (S. 224) über die Einstellung der Deutschen zur Arbeit:

*In den letzten Jahren ist in Deutschland die Arbeitsleistung zwar ständig gestiegen, die Arbeitszeit ist aber immer mehr zurückgegangen. Der 8-Studentag und die 40-Stunden-Woche sind inzwischen überall normal, ja in einigen Bereichen der Wirtschaft ...*

Textsorten lassen sich vielfältig umformen, z.B. Telegramm in Brief, Erzählung in Nachrichtentext (und umgekehrt).

- Perspektivenwechsel. Dabei wird ein Ereignis aus der Sicht verschiedener Personen dargestellt, z.B. ein Autounfall aus der Sicht eines Beteiligten, eines unbeteiligten Zuschauers, eines hinzugerufenen Polizisten usw.
- Bildgesteuerte Geschichte. Die schriftliche Textproduktion kann weiterhin sehr gut durch Bilder (Einzelbild, Bildergeschichte) gesteuert werden (→ 7.3).

### 6.3.6 Freies Schreiben

Nicht jedes Schreiben ist kommunikativ im Sinne einer authentischen oder simulierten adressatenbezogenen Schreibsituation. Man kann auch schreiben, um etwas über sich selbst auszusagen, um frei Ideen und Meinungen zu äußern oder um einfach seiner Phantasie und Kreativität freien Lauf zu lassen. Diese Art, sich schriftlich auszudrücken, nenne ich hier „freies Schreiben“ (das auch literarisches Schreiben umfasst); in der Literatur spricht man auch von „personalem“ oder „heuristischem Schreiben“ (Kast 1991: 112ff.; Hermanns 1989: 40ff.). ‘Freies Schreiben’ meint nicht, dass die Lerner „frei darauf losschreiben“ (auch wenn das nicht ausgeschlossen ist); an dem prozessorientierten didaktischen Ansatz, wonach der Schreibprozess in mehrere Einzelschritte aufgliedert wird, kann man sich auch beim freien Schreiben orientieren. ‘Freies Schreiben’ meint vielmehr, dass die Lernenden ihre Phantasie möglichst frei und kreativ verwenden sollen und dass sie frei von bestimmten Schreibkonventionen (z.B. Orientierung an einer konventionellen Textsorte) schreiben können.

Beim freien Schreiben spricht der Lerner als er selbst, und dabei äußert er eigene Gedanken und Gefühle; er kann sich aber auch als fiktives Ich äußern, z.B. als der Mann auf dem Mond. Anders als beim kommunikativ-funktionalen Schreiben bietet sich hier eine gute Möglichkeit, lernerbezogene authentische Texte schreiben zu lassen, in denen die Lernenden ihre Gedanken und Phantasie kreativ ausdrücken und entwickeln können, „wo der Schreibende als Person spricht und als Person verstanden werden will und wo er also etwas riskiert, insofern er etwas von sich offenbart.“ (Hermanns 1989: 42)

Schreibaufgabe: Die Lernenden sollen zu dem Bild Abb. 6.63 eine phantasievolle Geschichte schreiben.

*Schritt 1 (PA/PL):* Die Lernenden notieren, was sie auf dem Bild sehen (Bildbeschreibung); unbekannte Wörter werden im Wörterbuch nachgeschlagen oder in der Klasse geklärt.

*Schritt 2 (PA):* Die Lerner assoziieren jetzt frei, was ihnen zu dem Bild einfällt, und notieren ihre Ideen. Dieser Phase können sich Leitfragen anschließen, z.B.:

- Was ist das für ein Theater?
- Was für ein Bild hängt links an der Wand?
- Was für ein Stück wird gespielt?
- Wer ist der Mann im Schrank?
- Wie ist er in den Schrank gekommen?
- Welcher Zusammenhang besteht zu dem Theaterstück/zu dem Bild ...?

*Schritt 3 (EA/PA):* a) Die Lernenden überlegen sich jetzt eine Geschichte zu dem Bild (die Ideen aus Schritt 2 dienen dabei als Hilfe);



Abb. 6.63: Sempé. *Rien n'est simple*. Paris, 1962. (aus: Scherling/Schuckall 1992: 69)

b) sie notieren die Geschichte stichwortartig. (Sozialform je nachdem, ob die Geschichte in EA oder PA geschrieben wird.)

*Schritt 4 (EA/PA):* Die Lernenden formulieren nun den Verlauf ihrer Geschichte in Form einfacher Sätze.

*Schritt 5 (EA/PA):* Sie schreiben jetzt die Geschichte in Form eines zusammenhängenden Textes nieder; dabei achten sie auf Konnektoren und andere Vertextungsaspekte (Zeichensetzung, Orthographie, Einteilung in Abschnitte ...).

*Schritt 6 (EA/PA):* In einem letzten Schritt überarbeiten sie ihre Geschichte (mit dem Nachbarn, nach der Lehrerkorrektur ...; → 9.4.2).

Durch die Aufteilung des Schreibprozesses in Phasen werden Kreativität, Phantasie und freies Assoziieren der Lernenden in den Schritten 1 bis 3a geweckt, und anschließend wird die Aufmerksamkeit stärker auf die Vertextung und die sprachliche Form gelenkt (Schritte 3b – 6). Eine äußerlich weniger strukturierte Alternative besteht darin, die Lernenden in einem ersten Schritt in Kleingruppen frei über das Bild sprechen zu lassen; anschließend schreiben die Gruppen ohne weitere Steuerung jeweils einen Text zu dem Bild.

Abschließend ein kleiner Text, den ein fortgeschrittener Lernender zu dem Bild Abb. 6.63 geschrieben hat (aus Scherling/Schuckall 1992: 71; sprachlich korrigierte Version):

*Es ist ein Tag danach. Gestern hat im Großen Staatstheater eine erfolgreiche Premiere stattgefunden. Und bis spät in die Nacht wurde der Erfolg gefeiert. Aber ein Mann von diesen extravaganten Künstlern war natürlich so betrunken, dass er einen Schrank mit einem Bett verwechselte. Eine schöne Nacht musste er verbringen. Das war eine unvergessene Nacht!! Und unsere gute, alte, zuverlässige Putzfrau putzt fleißig weiter, ganz ungestört. So viel hat sie in ihrem langen Leben schon gesehen ...*

# 7 Medien

## 7.1 Grundlagen

Unter Medien versteht man in der Fremdsprachendidaktik alle Lehr- und Lernmittel: Bilder, Video, Realien, Overheadprojektor, Tonkassette, Computer usw., auch Lehrbuch, Tafel und Kreide bzw. das Tafelbild. Medien tragen bzw. speichern Informationen und dienen dazu, Informationen zu übermitteln. Manchmal wird der Begriff 'Medium' auch auf den Unterrichtenden ausgeweitet („personale Medien“, Faber 1981).

Heutzutage spielen Medien in vielen Lebensbereichen eine wichtige Rolle; Radio, Fernsehen, Video, Computernetze, Werbung, Bücher, Comics, Illustrierte sind fester Bestandteil einer sich rasch entwickelnden Mediengesellschaft. „Durch die fortschreitende technische Entwicklung ... sind Distributions- und Verwendungsmöglichkeiten von Medien in einem Maße gestiegen, dass mediale Informationen als Welt Darstellung aus zweiter Hand zu Primärerfahrungen im weitesten Sinne geworden sind.“ (Faber 1981: 146) Andererseits stellte Freudenstein noch 1986 im bundesdeutschen Fremdsprachenunterricht ein weit verbreitetes „Unbehagen über die Existenz moderner Medien“ (25) fest: „... dass Medien *überhaupt* bei unterrichtlichen Planungen mit bedacht werden, ist noch keineswegs so selbstverständlich, wie es die umfangreiche Literatur zur Mediendidaktik erwarten ließe.“ (Freudenstein 1985: 32)

Ursprünglich bereitete der Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von Medien auf eine Realität vor, die vorwiegend durch direkte interpersonelle Kommunikation charakterisiert war (z.B. in der audio-lingualen oder audio-visuellen Methode). Angesichts der Medienvielfalt der heutigen Informationsgesellschaft werden Medien zunehmend auch als Ziel des Fremdsprachenunterrichts verstanden; ihr Einsatz im Unterricht bereitet auf eine Welt vor, die stark durch indirekte, medial vermittelte Kommunikation charakterisiert ist. „In vielen Fällen ist die Informationsübermittlung nicht auf ein einziges Trägermedium beschränkt. Vielmehr ist es ein Kennzeichen der Massenkommunikation, dass Informationen in verschiedenen Textsorten, in verschiedenen Kodes, auf verschiedenen Kanälen, in verschiedenen Medien übermittelt und entnommen werden müssen.“ (Edelhoff 1986: 17) Konsequenterweise fordert Kummer (1980: 198): „Unter den Bedingungen des kommunikationsorientierten, an der Alltagswirklichkeit ausgerichteten Lehrens und Lernens von Fremdsprachen ist die Verwendung von Medien imperativ.“ Zu den Lernzielen gehört auch die Förderung eines Medienbewusstseins bei den Lernern (Alrø 1987).

In der didaktischen Literatur werden Medien nach sehr unterschiedlichen Kriterien klassifiziert. Als wichtig wird die Unterscheidung zwischen authentischen Medien („Informationstexte“, „Objekttexte“) und zu didaktischen Zwecken erstellten Medien („instrumentale Medientexte“) betrachtet (Faber 1981, 1982; der Begriff 'Text' wird hierbei in einem sehr weiten Sinn gebraucht). Authentische Medientexte wie Werbung, Annonce, Fernsehnachrichten werden im Unterricht häufig zu Sprachlernzwecken eingesetzt, d.h. ihre eigentliche informierende oder ästhetische Funktion wird in den Dienst einer übergeordneten didaktischen Zielsetzung gestellt. Edelhoff (1986) unterscheidet zwei Funktionen von Medien: in „primärer“, d.h. authentischer Funktion sind Medien im Unterricht „Träger von Informationen“, in „sekundärer“, d.h. didaktischer Funktion stellen sie eine „Hilfe zur Intensivierung von Lernprozessen“ dar. Ähnlich unterscheidet Mindt (1981) zwischen der „Darbietungsfunktion“ (Darbietung von Informationen) und der „Steuerungsfunktion“ (Steuerung von Lernprozessen) von Medien.

	Darbietungs- funktion	Steuerungs- funktion
Objekttexte	A	B
Instrumentalttexte	C	D

Abb. 7.1: Art und Funktion von Medien

Die Funktion von Medien im Fremdsprachenunterricht hängt letztlich von ihrem Einsatz ab (Abb. 7.1). Authentische Medientexte (Objekttexte) können in ihrer eigentlichen Darbietungsfunktion eingesetzt werden (A), aber sie können auch direkt zu Sprachlernzwecken didaktisiert werden (B). Zu didaktischen Zwecken erstellte Instrumentalttexte werden sowohl in Darbietungsfunktion (C) als auch in Steuerungsfunktion (D) eingesetzt.

### Beispiele

- für A: Ein Hörspiel oder ein landeskundlicher Beitrag auf Video zur Informationsvermittlung oder als Äußerungsanlass
- für B: Wortschatzarbeit anhand von Fernsehnachrichten
- für C: Präsentationstexte/Lerntexte mit Situationsbild im Lehrbuch und auf Kassette (→5.2)
- für D: phonetische Übungen auf Kassette

Wird z.B. eine Werbeanzeige (ein Objekttext) zur Informationsvermittlung eingesetzt (Leseverstehen), so entspricht das der Darbietungsfunktion; als Übung zur Adjektivdeklinaton hätte sie hingegen eine Steuerungsfunktion.

In der Literatur wird gelegentlich davor gewarnt, authentische Medien (Objekttexte) zu didaktischen Zwecken zu „missbrauchen“, z.B. anhand literarischer Texte oder authentischer Bilder sprachbezogene Übungen durchzuführen. Eine derart zweckentfremdete Verwendung von Medien lässt sich in der Unterrichtspraxis jedoch oft nicht vermeiden, denn auch authentische Medien werden im Fremdsprachenunterricht stets mit einer übergeordneten didaktischen Zielsetzung verwendet, nämlich als Lehr- und Lernmittel, mit deren Hilfe die Fremdsprache vermittelt und gelernt werden soll. Man sollte dabei allerdings klar zwischen authentischen kommunikativen und sprachbezogenen vorkommunikativen Unterrichtsphasen trennen und den Spaß an ersteren (z.B. an einem literarischen Text) nicht durch medienfremde sprachbezogene Aktivitäten (z.B. Übungen zur Wortschatzauswertung und -erweiterung) stören.

Die Forderung nach Authentizität im Fremdsprachenunterricht hat u.a. zur Folge, dass immer mehr authentische Objekttexte in Lehrwerken verwendet werden und auch zu didaktischen Zwecken erstellte Lerntexte möglichst wie Objekttexte wirken (zum Thema „Authentizität“ vgl. Edelhoff 1985; Beile 1986; Stiefenhöfer 1986: 158ff.). Die obigen Kriterien klassifizieren Medien nur sehr allgemein; Faber (1981) nennt als weitere Faktoren: „Grad der Wiedergabe von Wirklichkeit“, „Anteil und Verteilung von verbalen und visuellen, sprachlichen und außersprachlichen Informationen“ sowie die Eignung verschiedener Medien zu didaktischen Zwecken (weitere Aspekte in Freudenstein 1995; Heyd 1991).

Nach Eichheim/Wilms (1981: 111) gibt es zwei Möglichkeiten, die im Klassenzimmer fehlende Realität authentischer Zielsprachenverwendung zu kompensieren und „die Wirklichkeit des Klassenzimmers zu erweitern“: durch simulierte Realität, Rollenspiel und Simulation – und durch das „Hereinbringen von Sprechansätzen in Form von Gegenständen, Spielen, Geräuschen, Texten und vor allem Bildern“. D.h. unter didaktischen Aspekten besteht eine zentrale Funktion von Medien darin, fremdsprachliche Wirklichkeit ins Klassenzimmer zu holen und reale Kommunikationsanlässe zu schaffen. „Die Einbeziehung außerunterrichtlicher Medien (im weitesten Sinne) stützt die Fähigkeit zu sprachlichem Handeln in der Fremdsprache dadurch, dass sie als Situationsreferenzen nichtverbale Aspekte und sprachliche Kontexte außerunterrichtlicher Wirklichkeit in den Unterricht hineinbringen und indem sie authentischen Sprachgebrauch und die Vielfalt sprachlicher Ausdrucksformen im Unterricht darzustellen erlauben“ (Krumm 1981: 131). Damit wird versucht, „die Diskrepanz zwischen einer oft weltfernen ... Unterrichtssituation und dem wirklichen Leben außerhalb der Schule zu überbrücken.“ (Freudenstein 1992: 543) Krumm (1981) weist in diesem Zusammenhang auf einen wichtigen Unterschied zwischen Fremdsprachenunterricht im Inland und im Ausland hin: Im Inland bringen die Lerner durch ihre Lebensumstände Authentizität ins Klassenzimmer mit, denn ihre Arbeits-, Studien-, Wohn- bzw. Lebensbedingungen stellen authentische und alle Lerner interessierende Kommunikationsanlässe dar. Im Ausland erfüllen diese Funktion Medien, die ein Stück Welt und soziale Ereignisse in die Klasse transportieren und der Realität angenähertes sprachliches Verhalten erleichtern. Mit Hilfe authentischer Medientexte „in ihrer auf soziale Verwendungssituationen bezogenen Form“ kann „Sprache in ihren authentischen Erscheinungsweisen und typischen Verwendungssituationen“ (Edelhoff 1986a: 17) in den Fremdsprachenunterricht integriert werden.

Ich kann im Folgenden nur auf einige wenige Aspekte des Themas „Medien im DaF-Unterricht“ konkret und ausführlicher eingehen; jedoch spielt der Einsatz von Medien in fast allen Kapiteln dieses Buchs eine wichtige Rolle, ohne dass dies am jeweiligen Ort speziell unter dem Aspekt „Einsatz von Medien“ thematisiert wird. Im Folgenden verweise ich jeweils auf die entsprechenden Kapitel.

## 7.2 Audiovisuelle Medien

Der Einsatz von audiovisuellen Medien hat sich im Fremdsprachenunterricht als sehr fruchtbar erwiesen. Ihre „klassische“ (und immer noch sehr wichtige) Verwendung finden audiovisuelle Medien bei der Präsentation dialogischer Lehrbuchtexte: Das Bild stellt die außersprachlichen Faktoren der Situation dar, in die der von Kassette abgespielte Dialog eingebettet ist. Dadurch ergibt sich eine an eine authentische Situation angenäherte Textpräsentation (→ 5.2). Ich gehe im Folgenden auf drei Aspekte des Themas ein: die Funktion auditiver Medien, Bilder als Sprech Anlass und (knapp) die Arbeit mit Filmen bzw. Video.

### 7.2.1 Auditive Medien

Auditive Medien spielen im Fremdsprachenunterricht eine sehr wichtige Rolle, denn der medial vermittelte Ton (vor allem von der Tonkassette, aber auch von Radio, CD und Schallplatte) kann vielfältig eingesetzt werden. Als Objektmedien können Tonträger in Form von Hörspielen, Nachrichten, Werbung usw. ein Stück authentischer fremdsprachlicher Realität ins Klassenzimmer bringen, als didaktische Instrumentalmedien sind sie bei der Präsentation auditiver Lektionstexte und im Übungsbereich sehr wichtig.

Für die vielen Lerner, die nur im Unterricht Kontakt mit der fremden Sprache haben, stellen auditive Medien oft die einzige Möglichkeit dar, authentische Muttersprachler zu hören; darin liegt vielleicht der wichtigste Beitrag auditiver Medien zum Unterricht, denn die Schüler haben auf diese Art zumindest medial Kontakt mit einem originalen Sprachmodell. Handelt es sich um verschiedene Sprecher, so wird das die auditive Gewöhnung der Lerner an die Fremdsprache fördern. Auf einem Tonträger gespeichert, sind auditive Medientexte unverändert reproduzierbar; das ist z.B. bei Ausspracheübungen (→ 3.4) oder beim Hörverstehen (→ 4.3) von großem Wert. Die Kassette bietet schließlich die Möglichkeit, Schüleräußerungen aufzunehmen, was vor allem im Bereich der Sprechfertigkeit genutzt wird; aber auch der Lehrer kann Texte oder Übungen für den Einsatz im Unterricht auf Kassette sprechen (lassen).

Ich gehe im Folgenden auf einige wichtige Einsatzmöglichkeiten auditiver Medien ein.

1. Der Einsatz auditiver Medien stellt eine wichtige Voraussetzung für die gezielte Förderung des Hörverstehens dar (Darbietungsfunktion); dabei werden über Tonträger von Muttersprachlern gesprochene authentische Texte als Verstehensanlass dargeboten. Die Authentizität des Modells (Text, Sprecher) trägt dazu bei, dass sich die Schüler an Muttersprachler gewöhnen und lernen, authentische Texte entsprechend ihrer Funktion bzw. persönlicher Verstehensziele aufzunehmen (→ 4.3).

2. Auch bei Lerntexten, z.B. dialogischen Hörtexten, ist die Präsentation über einen Tonträger sehr wichtig (→ 5.2); dabei wird das Medium sowohl in seiner Darbietungsfunktion (Präsentation des Textes als Verstehensanlass) als auch in seiner Steuerungsfunktion eingesetzt (z.B. als Modell für die Phonetisierung, d.h. das satzweise Einüben bei Anfängern, → 5.2.2.1). Gerade in letzterem Fall sind Muttersprachler als Modell besonders wichtig.

3. Übungsprogramme auf Kassette zum Einüben sprachlicher Mittel haben vor allem in der audio-lingualen und audio-visuellen Methode eine zentrale Rolle gespielt (Steuerungsfunktion, → 5.4). In neueren DaF-Lehrwerken haben diese meist formbezogenen Übungsprogramme an Gewicht verloren, und nur noch einige Lehrwerke enthalten derartige Struktur- oder Sprechübungen als eigene Kassetten-Übungsprogramme (z.B. „Deutsch aktiv“, „Sprachkurs Deutsch“). Meist werden Übungsprogramme zu den sprachlichen Mitteln heute lehrbuchunabhängig angeboten.

Es handelt sich hierbei um Reihenübungen, durch die fremdsprachliche Strukturen oder Redemittel eingeübt werden sollen. Diese Übungen sind meist stark gesteuert, d.h. die Lernenden sind in ihren Reaktionen weitgehend festgelegt (Abb. 7.2).

**Wie war Ihre Reise? –  
Schauen Sie sich bitte den Kasten 7 an –**

Kasten 7	
Reise	anstrengend
Hotel	laut
Zimmer	ungemütlich
Bedienung	unfreundlich
Wetter	schlecht

und antworten Sie nach folgendem Beispiel:

S *Hatten Sie eine angenehme Reise?*  
R *Leider nicht. Die Reise war sehr anstrengend.*  
Jetzt beginnen Sie bitte:

1. *Hatten Sie eine angenehme Reise?*
2. *Hatten Sie ein ruhiges Hotel?*
3. *Hatten Sie ein gemütliches Zimmer?*
4. *Hatten Sie eine freundliche Bedienung?*
5. *Hatten Sie schönes Wetter?*

Abb. 7.2a: DT.AKT. 1, Sprechübungen: 18

**Bitte sprechen Sie**

Auch als schriftliche Übung geeignet

*Hast du was gesehen? → Ich habe alles gesehen.*  
*Hast du was gelesen? Hast du was gefunden?*  
*Hast du was gehört? Hast du was verstanden?*  
*Hast du was getrunken? Hast du was gelernt?*  
*Hast du was gezahlt? Hast du was gegessen?*  
*Hast du was gekauft?*

Abb. 7.2b: SPRK.DT. (neu) 1: 156

Derartige Übungen waren früher für den Einsatz im Sprachlabor (und auch für Einzelarbeit) gedacht. Das setzt voraus, dass die Reaktion des Lernenden genau festgelegt ist, denn nur so kann er von der Kassette ein Feedback über die Korrektheit seiner Äußerung erhalten. Klassische Tonbandübungen für das Sprachlabor haben die folgende Form (Drei-Phasen-Drill):

Phase 1: Stimulus auf Kassette	Phase 2: Reaktion des Lernenden	Phase 3: Feedback von Kassette	Phase 1: Stimulus auf Kassette
<i>Hast du keine Zeit?</i>	P A U S E	<i>Doch, natürlich habe ich Zeit!</i>	<i>Hast du keine Lust?</i>
	<i>Doch, natürlich habe ich Zeit!</i>		P A U S E
			<i>Doch, ...</i>

**Das Sprachlabor: Formen und Funktionen**

Das Sprachlabor ist historisch stark mit der audio-lingualen sowie audio-visuellen Methode verbunden; Voraussetzung war die Entwicklung technischer Geräte wie Schallplattenspieler und Tonbandgerät. Es werden drei Grundformen des Sprachlabors unterschieden: Hör-Labor (H-Labor), Hör-Sprech-Labor (HS-Labor), Hör-Sprech-Aufnahme-Labor (HSA-Labor). Neuere Labortypen sind Weiterentwicklungen dieser Grundtypen. Ein Sprachlabor besteht aus einem Lehrerplatz und Schülerplätzen, die je nach Labortyp wie folgt ausgestattet sind (auf das reine H-Labor gehe ich hier nicht weiter ein, da es wenig verbreitet ist):

A: LEHRERPLATZ	HS	HSA	ARBEITSMÖGLICHKEITEN	HS	HSA
- Kassettengerät	X	X	- Schüler kann das Programm mit Kopfhörer empfangen	X	X
- Monitoranlage	X	X	- Lehrer kann die sprachliche Arbeit des Schülers mithören	X	X
- Wechselsprechanlage	X	X	- Gegensprechverkehr Lehrer – Schüler ist möglich	X	X
<b>B: SCHÜLERPLATZ</b>			- Lehrer kann Schüleräußerungen auf Band aufnehmen	X	X
- Kopfhörer	X	X	- Schüler arbeitet individuell mit eigenem Kassettengerät	-	X
- Mikrophon + Verstärker	X	X			
- Ruftaste für Lehrerpult	X	X			
- Kassettengerät	-	X			

*Hör-Sprech-Labor (HS-Labor).* Im HS-Labor kann der Schüler über seinen Kopfhörer das Programm empfangen. Da er auch ein Mikrophon an seinem Platz hat, kann er das, was er selbst spricht, über seinen Kopfhörer hören. Der Lehrer ist mit den Schülerplätzen verbunden, er kann die sprachliche Arbeit der Schüler individuell betreuen/überwachen und kann auch mit ihm sprechen. „Die Hör-Sprech-Situation unter der Leitung und Kontrolle des überwachenden und mithörenden Lehrers ist das tragende Fundament aller schulischen Laborarbeit.“ (Freudenstein 1975: 60) Falls der Lehrer am Lehrerpult eine zusätzliche Aufnahmemöglichkeit hat (Kassettengerät), so kann er einzelne Schüleräußerungen aufnehmen.

*Hör-Sprech-Aufnahme-Labor (HSA-Labor).* Das HSA-Labor erfüllt alle Funktionen des HS-Labors; zusätzlich hat jeder Schüler ein Kassettengerät an seinem Platz, das zentral vom Lehrerpult aus und individuell vom Schüler bedient werden kann. Der Lehrer kann zentral Programme auf das Schülerband überspielen, und danach kann der Schüler individuell damit arbeiten. Das Band am Schülerplatz hat zwei Spuren: die Lehrerspür, die der Schüler nur abhören kann, und die Schülerspür, auf die die Äußerungen des Schülers aufgenommen werden und die er auch löschen kann. Die Lehrerspür kann nur vom Lehrerpult aus bespielt und gelöscht werden. Im Prinzip ist somit eine vollständige Individualisierung der sprachlichen Arbeit möglich, da jeder Schüler sein eigenes Programm verwenden kann. Individualisierung heißt hier:

- Der Schüler hat sein eigenes Programm.
- Er kann seine Arbeitsgeschwindigkeit selbst steuern.
- Er kann seine sprachliche Leistung überprüfen.
- Er kann sie eventuell korrigieren und die Übung erneut durchführen.

Dem Sprachlabor liegen insbesondere die zwei folgenden Ideen zugrunde: 1. Alle Schüler arbeiten zugleich, sodass die zur Verfügung stehende Übungszeit von allen Schülern optimal genutzt werden kann. 2. Jeder Schüler arbeitet bei voller Konzentration.

Insgesamt hat das Sprachlabor die in es gesetzten Erwartungen nicht erfüllt; in empirischen Untersuchungen konnte insgesamt keine Überlegenheit des Labors über einen Fremdsprachenunterricht ohne Labor nachgewiesen werden (Beile 1995). Zudem haben sich die (vermeintlichen) Vorteile des Sprachlabors in dem Maß relativiert, in dem der Fremdsprachenunterricht seine Ziele verändert hat. Das manipulative, rein reaktive Übungsgeschehen im Sprachlabor, das auf Fehlervermeidung aus ist, steht letztlich im Widerspruch zu den kommunikativen Zielen des Unterrichts (Krumm 1975: 30; Vogel 1975). Das Sprachlabor kann heute lediglich zur Durchführung bestimmter vorkommunikativer Übungen eingesetzt werden; es dient vor allem zur Festigung sprachlicher Mittel, die anschließend in die freiere Kommunikation überführt werden müssen. D.h. im Sprachlabor können bestenfalls Zwischenziele in Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit erreicht werden. „Eine sinnvolle Übung sollte assoziatives und kognitives Lernen ermöglichen, sie sollte eine plausible, lernrelevante Sprechsituation darstellen, in den Äußerungspaaren selbst wie auch in deren Abfolge echter Kommunikation ähneln und eine richtige Beantwortung vom Verständnis des Gehörten abhängig machen.“ (Beile 1995: 317) Derartige Übungen sind im Sprachlabor trotz einiger Versuche (z.B. Dakin 1977) nur bedingt möglich.

4. Eine zentrale Rolle spielen Tonträger bei der Ausspracheschulung, für die, wie vielleicht nirgendwo sonst, der authentische Sprecher als Modell eine unabdingbare Voraussetzung darstellt. Für das Einüben der Aussprache und die phonetische Korrektur ist auch die möglichst genaue Reproduzierbarkeit des Sprachmodells sehr wichtig (→ 3.4).

5. Aufnahmen von Schüleräußerungen führen zu authentischen Texten der Sprachlernsituation. Dialoge, kleine Vorträge, Rollenspiele, Simulationen können im Unterricht als Ergebnis gemeinsamen Arbeitens aufgenommen und für die Weiterarbeit in der Klasse verwendet werden (verändern, korrigieren). Die Arbeit mit Schülertexten, die auf Kassette aufgenommen werden, kann in mehreren Unterrichtsphasen erfolgen, etwa:

- Vorbereitung des Textes, d.h. seine Ausarbeitung in verschiedenen Schritten
- Realisierung des Textes (Vortrag, Aufführung), dabei Aufnahme auf Kassette
- Anhören der Kassette und Besprechung des Textes in der Klasse
- Erarbeiten einer verbesserten Version
- Neue Realisierung und Neu-Aufnahme

Welche Phasen die Arbeit im Einzelnen durchläuft und wie man mit dem Schülertext arbeitet, hängt vom Gegenstand der Unterrichtseinheit und von der Zielsetzung der Aufnahme ab. Die Aufnahme solcher Lernertexte ist z.B. immer dann sinnvoll, wenn man die Lerner bei der Produktion mündlicher Texte (Vortrag, Rollenspiel) nicht unterbrechen möchte, die Texte aber besprechen und korrigieren möchte (z.B. auch bei der Vorbereitung auf mündliche Prüfungen). Aufnahmen von Lernertexten lassen sich auch gut einsetzen, um Lernfortschritte zu dokumentieren; das dürfte sich motivationsfördernd auswirken.

6. Tonträger können schließlich überall dort eine wichtige Rolle spielen, wo Projektunterricht stattfindet: Interviews im eigenen Land (mit Touristen oder anderen Muttersprachlern, die eventuell dort wohnen), Erkundungen im Zielsprachenland, Austausch von besprochenen Kassetten mit Partnerklassen im Zielsprachenland usw. Hier bietet sich ein breites Spektrum von Möglichkeiten an, authentische Sprachlernertexte herzustellen und einzusetzen.

## 7.2.2 Visuelle Medien

Wie schon ein oberflächlicher Blick in die wichtigsten internationalen DaF-Lehrwerke zeigt, hat das visuelle Element im DaF-Unterricht der letzten 30 Jahre sehr stark an Bedeutung gewonnen. Visuelle Medien sind sowohl in ihrer Darbietungsfunktion als auch in ihrer Steuerungsfunktion aus dem heutigen Unterricht nicht mehr wegzudenken. In seiner Darbietungsfunktion transportiert das Bild ziemlich direkt fremdsprachliche Realität und Authentizität ins Klassenzimmer;

entsprechend wichtig ist sein landeskundlicher Informationswert. In derselben Funktion kann ein Bild zu didaktischen Zwecken (Instrumentalfunktion) die situative Einbettung eines Textes bzw. einer Übung leisten oder zur Semantisierung von Wörtern bzw. Äußerungen (→ 3.1.3.1) dienen. Als Steuerungselemente werden optische Medien sehr variabel eingesetzt, um in sprach- und mitteilungsbezogenen Unterrichtsphasen Schüleräußerungen zu stimulieren. Unter lernpsychologischen Aspekten stellen optische Medien Lernhilfen dar, da der Lernstoff tiefer im Gedächtnis verankert wird, wenn sich eine sprachlich-begriffliche und eine parallele bildlich-ikonische Speicherung gegenseitig stützen (→ 2.1.1). Optische Medien können darüber hinaus motivierend wirken, denn sie ziehen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich, veranschaulichen das Unterrichtsgeschehen und sorgen für Abwechslung.

Visuelle Medien treten im Fremdsprachenunterricht in zahlreicher Form auf, z.B. als Bild im Lehrwerk (auch Faksimile), Tafelzeichnung, Dia, projiziert über OHP, Plakat, sog. Applikationen (Magnet- und Heftelemente, Flashcards); auch reale Gegenstände können hierzu gerechnet werden. Anders als bei akustischen Medien, ist der Einsatz visueller Medien nicht unbedingt an das Vorhandensein technischer Geräte gebunden. Bilder findet man in jeder Illustrierten, und Zeichnungen, Schemata usw. können Lehrer bzw. Schüler für Unterrichtszwecke auch selbst herstellen. Die „Basismedien“ Tafel und Kreide bzw. das Tafelbild spielen in diesem Zusammenhang schon immer eine wichtige Rolle.

Im Folgenden beschränke ich mich auf den Aspekt „optische Medien als Äußerungsanlass“; vgl. zum methodischen Einsatz optischer Medien in weiteren Funktionen Scherling/Schuckall 1992.

Visuelle Medien, z.B. Plakate, Fotos oder Zeichnungen, stellen seit jeher einen wichtigen Äußerungsanlass im Unterricht dar. Sie bringen einen Ausschnitt aus der fremdsprachlichen Realität ins Klassenzimmer, der zu Beschreibung, Kommentar, Vergleich oder auch Hypothesenbildung anregt. Die fremdsprachliche Mediendidaktik hat zahlreiche methodische Techniken zur Arbeit mit Bildern entwickelt; die früher vorherrschende Bildbeschreibung spielt dabei nur noch eine nebengeordnete Rolle.



Abb. 7.3a: DAF (neu) IA: 30



Abb. 7.3b: STUFEN 4: 19

Reine Bildbeschreibungen dürften für die Lernenden wenig motivierend sein, denn welchen Sinn hat es schon (zumindest aus der Sicht der Schüler), etwas zu beschreiben, was alle vor sich haben und sehen. Insbesondere geschlossene eindeutige Bilder, die nicht über sich selbst hinausweisen, sind als Sprechanlass meist ziemlich unergiebig. Bild 7.3a z.B. gibt als Sprechanlass wenig her: Die Schüler können die Szene beschreiben, eventuell noch den entsprechenden Dialog erstellen (*Haben Sie ein Zimmer frei? – Ja, ...*), viel mehr Impulse enthält das Bild nicht.

Ganz anders Bild 7.3b. Das Bild bietet einen direkten Äußerungsanlass; es weist über sich hinaus und verlangt direkt eine Antwort auf die folgenden Fragen: *Wo schauen der Bahnbeamte und das Kind hin? – Warum schauen sie dorthin? Was hat das mit dem Kind zu tun? – Wie ist das Kind auf den Bahnsteig gekommen? – Was sagt das Kind zu dem Bahnbeamten?* Um das Bild zu „verstehen“, muss man diese Fragen beantworten; das Bild selbst enthält aber lediglich wenige vage Hinweise auf die möglichen Antworten. Es erlaubt, ja provoziert geradezu unterschiedliche Antworten, es ist in Bezug auf diese Fragen *offen*.

Einen interessanten Ansatz, Bilder als Sprech Anlass zu nutzen, stellen Eichheim/Wilms (1981) vor. Sie halten insbesondere solche Bilder für didaktisch fruchtbar, die bestimmte *Offenheiten* enthalten und bei denen die Schüler „Teilwirklichkeit vervollständigen“ (ebd.: 111) können. Sie unterscheiden vier grundlegende Offenheiten:

- *räumliche Offenheit*: Was befindet sich außerhalb des Bildes?
- *zeitliche Offenheit*: Was ist zuvor passiert, was passiert danach?
- *soziale Offenheit*: Welche soziale Beziehung besteht zwischen den dargestellten Personen?
- *kommunikative Offenheit*: Was sprechen die Personen miteinander?

Aus der Offenheit eines Bildes ergibt sich meist ein „zwingender Verständigungsanlass“ (ebd.: 116) über das Bild.

Es ist nun leicht zu erkennen, warum das Bild Abb. 7.3a als Äußerungsanlass wenig hergibt; es ist ein geschlossenes Bild und hat keine Offenheiten, die den Betrachter dazu veranlassen, sich über die Vervollständigung einer abgebildeten „Teilwirklichkeit“ zu äußern und zu verständigen. Bild 7.3b hat vor allem zwei Offenheiten: eine räumliche (*Wo schauen die beiden hin?*) und eine zeitliche (*Was ist vorher passiert? Wie ist das Kind auf den Bahnsteig gekommen?*); von diesen beiden Offenheiten hängt die kommunikative Offenheit des Bildes ab (*Was sagt das Kind zu dem Bahnbeamten? Was sprechen die beiden miteinander?*). Das Bild animiert den Betrachter aus sich heraus, über die verschiedenen Offenheiten zu spekulieren. Eine mögliche Didaktisierung wäre die folgende:

*Schritt 1 (PA)*: Das Bild wird gezeigt, und die Schüler spekulieren frei: *Was ist hier los?*

*Schritt 2 (PL)*: Die Vermutungen der Schülerinnen und Schüler werden ins Plenum eingebracht, und der Unterrichtende achtet darauf, dass auch zu den folgenden Fragen Vermutungen geäußert werden (was wahrscheinlich ohnehin spontan geschieht):

- *Wo schauen der Bahnbeamte und das Kind hin?*
- *Warum schauen sie dorthin? Was hat das mit dem Kind zu tun?*
- *Wie ist das Kind auf den Bahnsteig gekommen?*
- *Was sagt das Kind zu dem Bahnbeamten?*

Die verschiedenen Hypothesen der Schüler werden stichwortartig schriftlich festgehalten (OHP, Tafel).

*Schritt 3 (PA)*: Die Schüler erfinden nun ihre eigenen Geschichten zu dem Bild; dabei helfen ihnen die Stichwörter aus Schritt 2.

*Schritt 4 (PL)*: Die verschiedenen Geschichten werden in der Klasse vorgelesen und von den Mitschülern nach ihrer Originalität bewertet.

Offene Bilder enthalten oft Widersprüche, Ungewöhnliches, Mehrdeutigkeiten usw., die nach einer Klärung verlangen, z.B. Bild Abb. 7.4, das neben der sozialen und kommunikativen Offenheit eine ungewöhnliche, ja widersprüchliche Konstellation beinhaltet: *Was haben die zwei älteren Damen mit dem schweren Motorrad zu tun?* Aus den Offenheiten des Bildes ergeben sich die folgenden möglichen Leitfragen:

- *Welche Beziehung besteht zwischen den Frauen?*
- *Welche Beziehung besteht zwischen den Frauen und dem Motorrad?*
- *Worüber sprechen die Frauen gerade?*
- *Was haben sie vorher gemacht? Was machen sie danach?*



Abb. 7.4: STUFEN 4: 76

*Alter? Nationalität? Was fällt an dem Kind auf? Wohin zeigt es? ...*

*Schritt 2:* Nun wird zusätzlich der untere rechte Teil des Bildes aufgedeckt (mit den Schuhen, Beinen, Händen und der Tasche des Beamten): *Wer ist das? In welchem Verhältnis steht er zu dem Kind? ...*

*Schritt 3:* Anschließend wird Teil 3 aufgedeckt, sodass der Ort (Bahnsteig) und die Identität des Mannes (Bahnbeamter) erkennbar werden: *Was macht das Kind dort? Wohin zeigt es? Was sagen die beiden vielleicht? ...*

*Schritt 4:* Als letztes wird der linke untere Teil des Bildes aufgedeckt (das nackte Kind mit Schwimmflossen): Plötzlich stimmen viele der bisherigen Hypothesen nicht mehr, und die Geschichten zu dem Bild nehmen eine ganz neue Wendung ...

Zu dem Bild bzw. den einzelnen Teilen werden Vermutungen und Hypothesen formuliert, Ideen geäußert und verworfen, Geschichten begonnen und wieder revidiert usw. Die Offenheiten verlangen nach Komplettierung und schaffen einen Erwartungshorizont in Bezug auf den nächsten Schritt und das gesamte Bild. Sprachlich können die Lerneräußerungen unterschiedlich gesteuert werden: entweder äußern sich die Lerner ganz frei und spontan, oder sie werden angehalten, bestimmte sprachliche Mittel zu verwenden, z.B. Redemittel zur Äußerung von Vermutungen, vgl. Abb. 7.5a (je nach Sprachniveau):

Das: könnte ...	Vielleicht ...	Ich vermute, ...
kann ...	Möglicherweise ...	Ich glaube, ...
dürfte ...	Bestimmt ...	Es ist möglich, ...
muss ...	Wahrscheinlich ...	Kann es sein, ...?

Abb. 7.5a: Redemittel für Abb. 7.5b

Derartig offene Bilder regen die Phantasie der Lernenden an und eignen sich deshalb gut als Stimuli für die mündliche oder schriftliche Textproduktion (→ 6.3.6 „Freies Schreiben“).

Teilwirklichkeiten und Offenheiten brauchen in einem Bild nicht unbedingt vorgegeben zu sein, sie können durch spezielle Techniken auch geschaffen werden. Bei Techniken wie „additive Reihung“ oder „vom Teil zum Ganzen“ (Scherling/Schuckall) werden Bilder allmählich aufgedeckt; die gezeigten Bildteile stellen offene Teilwirklichkeiten dar, die nach Komplettierung verlangen und Äußerungsanlässe bilden, deren Inhalt und Zielsetzung sich im Verlauf der Bildrekonstruktion verändern. Dazu ein Beispiel: Das Bild Abb. 7.5b ist auf OHP-Folie kopiert und wird in vier Schritten nach und nach aufgedeckt.

*Schritt 1:* Man sieht nur das Gesicht und den Arm des Kindes. Zusätzlich zu freien Assoziationen und Hypothesen der Lernenden kann der Lehrer auch Vermutungen zu bestimmten Fragen anstellen lassen, z.B.: *Was für ein Kind ist das? Geschlecht?*

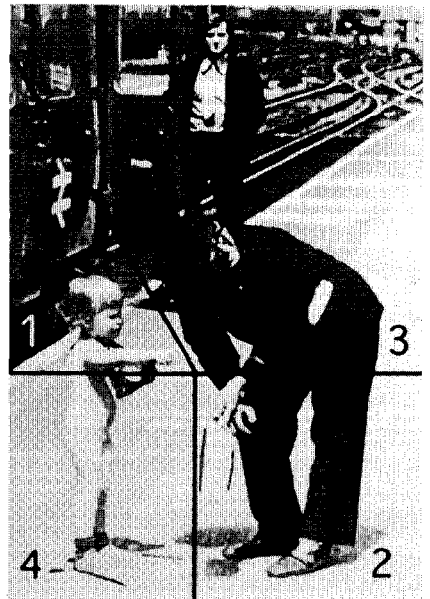


Abb. 7.5b: STUFEN 4: 19



Abb. 7.6: Scherling/Schuckall 1992: 45

Je nach Aufbau wird man ein Bild auf unterschiedliche Art aufdecken, so z.B. Bild Abb. 7.6 in mehreren Schritten von links nach rechts. (Verschiedene Techniken, das Gesamtbild nach und nach zu komplettieren, zeigen Scherling/Schuckall 1992: 42ff. auf.) Hat man als Lehrer größere Bilder zur Verfügung, z.B. interessante Poster, so lassen sich diese Techniken auch ohne OHP anwenden.

Nicht nur offene Bilder eignen sich als Äußerungsanlass; Bilder können je nach Inhalt und Darstellungsweise Äußerungen zu konkreten Themen stimulieren, interkulturelle Äußerungsanlässe schaffen und den Betrachter zu persönlichen Aussagen anregen. Das kann hier nur exemplarisch dargestellt werden.

Die beiden Bilder Abb. 7.7 eignen sich weder besonders gut zur Beschreibung, noch enthalten sie Offenheiten, die einen direkten Äußerungsanlass darstellen. Die Bilder provozieren vielmehr durch die Gegenüberstellung zweier Werthaltungen: „Kämpfen oder Pflegen“, „Militärdienst oder Zivildienst“. Mögliche Arbeitsweisen sind z.B.:



Abb. 7.7a: Stufen 4: 190

- Die Bilder eignen sich natürlich als Stimuli zu themenbezogenen mündlichen oder schriftlichen Äußerungen zum Themenbereich *Militärdienst/Zivildienst*.
- Es lassen sich interkulturelle Bezüge herstellen: *Wie ist die Situation in Ihrem Land?, Warum ist für Deutsche das Recht auf Wehrdienstverweigerung so wichtig, warum besteht in anderen Ländern eine andere Situation?*
- Auch persönliche Bezüge sind hier möglich, z.B.: *Haben Sie selbst schon einmal vor dieser oder einer ähnlichen Entscheidung gestanden?, Wie würden Sie in einer solchen Situation handeln?*



Abb. 7.7b: STUFEN 4: 190

- Gegenüberstellung der Bilder ohne Text; Freie Assoziationen oder Leitfragen (z.B. für Gruppenarbeit): *Welcher Zusammenhang besteht zwischen beiden Bildern?, Wovon könnte ein Text handeln, den diese Bilder illustrieren?*
- *Welche Gefühle wecken beide Bilder? Warum?*



Abb. 7.8: STUFEN 4: 59

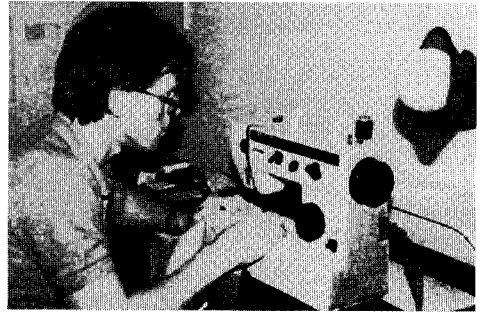


Abb. 7.9: STUFEN 4: 99

Interkulturell aufschlussreiche Bilder können direkt ein Interesse an der Lebensweise in einem fremden Land wecken und eine Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten der zielsprachlichen soziokulturellen Wirklichkeit anregen, z.B. Abb. 7.8 und 7.9.

Neben Einzelbildern bieten Bildergeschichten zahlreiche methodisch interessante Arbeitsmöglichkeiten und Äußerungsanlässe (vgl. Abb. 7.10):

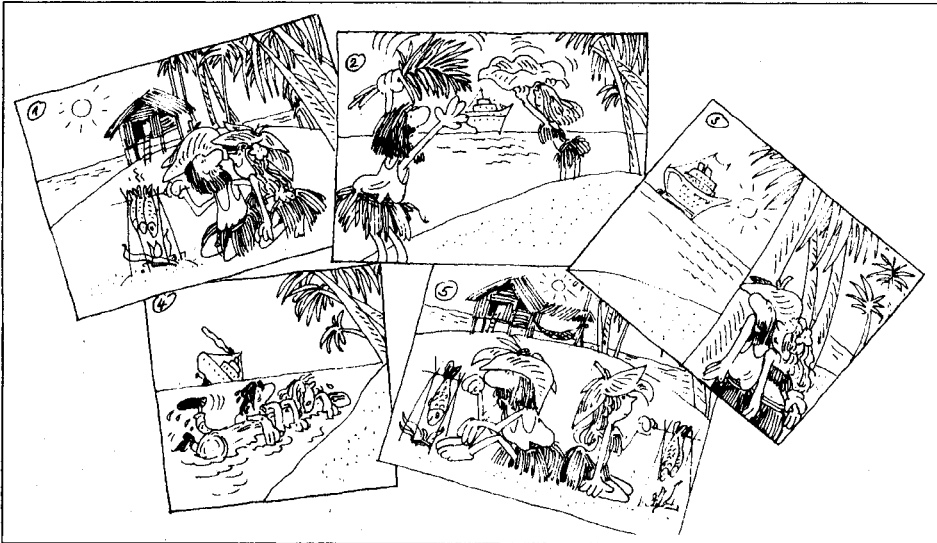


Abb. 7.10: STUFEN INT. 2: 123

- Die Bilder werden als zusammenhängende Bildfolge dargeboten und von den Schülern versprachlicht, eventuell mit Hilfe vorgegebener oder in der Klasse gesammelter sprachlicher Mittel. So können z.B. zu jedem Bild Lerneräußerungen festgehalten werden (Tafel, OHP), und mit Hilfe der erarbeiteten sprachlichen Mittel schreiben die Lerner in Partnerarbeit einen Text.
- Die Bilder werden als Einzelbilder verteilt und von den Lernern zunächst in eine (individuell) sinnvolle Reihenfolge gebracht (z.B. in PA). Anschließend schreiben die Lerner zu ihrer Bildgeschichte einen Text (→ 6.3.3), oder sie notieren sich Stichwörter, um ihre Geschichte mündlich vorzutragen.
- Es wird das erste und das letzte Bild der Bildergeschichte verteilt (oder nur das erste bzw. das letzte); die Schüler überlegen sich, was dazwischen passiert (danach bzw. davor), und erfinden eine Geschichte (GA). Die verschiedenen Geschichten werden vorgetragen und anschließend mit der kompletten Bildergeschichte verglichen.

- Den Bildern (zusammenhängend oder als Einzelbilder) werden sprachliche Mittel zugeordnet, die sprachliche Hilfen für eine anschließende Vertextung darstellen.
- Die Klasse wird in Gruppen aufgeteilt; jede Gruppe erhält ein Bild und schreibt dazu ein paar Sätze (auf Folie). Anschließend erhält jede Gruppe die gesamte Bildgeschichte in Form von Einzelbildern. Die Gruppe bringt die Bilder in eine Reihenfolge und schreibt anschließend mit Hilfe der projizierten Einzelsätze eine Geschichte.

Eine Bildgeschichte eigener Art schlagen Häussermann/Piepho vor (1996: 262): „Jeder schneidet aus alten Zeitungen oder Illustrierten drei Bilder aus, die ihn interessieren. Er legt seine Bilder mit dem „Gesicht“ nach unten auf den Boden. Nun zieht jeder drei beliebige Bilder und denkt sich in fünf Minuten eine Geschichte aus, in der er selbst und die drei Bilder vorkommen. (Variation: Gruppenarbeit.)“

Bilder werden im DaF-Unterricht nicht nur als Äußerungsanlass eingesetzt, sie spielen auch beim Übungsgeschehen eine sehr wichtige Rolle (→ 5.4). Dabei erfüllen sie vor allem zwei Funktionen: die situative Einbettung von Übungen und die Steuerung der Lernerreaktion, z.B.:

- Einbettung des Übungsgeschehens: z.B. → 5.2.2, Abb. 5.4a
- Steuerung der Lernerreaktion: z.B. → 5.4.1, Abb. 5.45; → 3.1.3.2.1, Abb. 3.13
- Einbettung und Steuerung: z.B. → 3.1.3.2.2, Abb. 3.24 und 3.26

**Video**

Video nimmt seit Anfang der 80er Jahren einen festen Platz in der fachdidaktischen Diskussion um den DaF-Unterricht ein. Dem Medium kommt eine wichtige Funktion vor allem im Auslandsunterricht zu, da es auf anschauliche Art unterschiedliche Themen, kommunikative Situationen, Textsorten, sprachliche Register usw. vermitteln und dadurch fremdsprachliche und fremdkulturelle Authentizität ins Klassenzimmer transportieren kann. Video kann (Gügold 1991)

- informieren, z.B. Wissen über das zielsprachliche Land vermitteln; es können auch ganz aktuelle Ereignisse aufgenommen und in den Unterricht eingebracht werden; Nachrichten, Sport, Informationen aus aller Welt usw.;
- Modelle für sozial und kommunikativ angemessene Verhaltensweisen in der fremdkulturellen Umgebung bereitstellen; durch die Möglichkeit, authentische kommunikative Situationen wiederzugeben (Sprache im Kontext von Handlung, Situation, sozialen Beziehungen, Interaktion, Gesten, Mimik usw.), ermöglicht Video den Lernern direkte Einblicke in authentische zielsprachliche Kommunikation;
- zahlreiche authentische Äußerungsanlässe schaffen;
- zur Förderung der rezeptiven Fertigkeiten unter authentischen Bedingungen eingesetzt werden (Hör-Seh-Verstehen, Bild als Semantisierungshilfe);
- zum Einüben von Sprache dienen (instrumentelle Funktion);
- die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich ziehen und dadurch eine motivierende Funktion ausüben.

Die Möglichkeiten dieses technischen Mediums erlauben eine vielseitige und variable methodische Arbeit. Selbst die Unterrichtssituation kann festgehalten und für die Weiterarbeit in der Klasse verwendet werden (z.B. Rollenspiele oder Simulationen).

Wie vielseitig Video eingesetzt werden kann, sollen einige wenige Bemerkungen zum Thema „Video als Äußerungsanlass“ im Zusammenhang mit der Arbeit an fiktiven Videotexten aufzeigen (Spielfilme, Sketche, Zeichentrickfilme usw.). Da Ton- und Bildspur getrennt dargeboten werden können, erlaubt das Medium Video drei grundlegende methodische Vorgehensweisen:

1. Die Lernenden sehen eine Bild-Ton-Sequenz in Form einer Textpräsentation (dabei Einsatz von Verstehensstrategien oder Verstehensaufgaben, → 4.2, 4.3).
2. Isolierung des optischen Kanals: Die Schüler sehen eine Bildsequenz
  - als Vorbereitung auf das sprachliche Verstehen (Vorentlastung);
  - als Äußerungsanlass und versprachlichen sie; mögliche Fragestellungen sind z.B.: *Was passiert hier? Was sprechen die Personen?* Anschließend werden die Schülerversionen mit der Originalversion verglichen.
3. Isolierung des akustischen Kanals: Die Schüler hören den Ton (Sprache, Geräusche) und beschreiben die entsprechende Szene (Situation, Personen, Räumlichkeiten, Handlungen usw.). Anschließend vergleichen sie ihr „Szenarium“ mit der Originalversion.

	1	2	3
Bild	+	+	-
Ton	+	-	-

Durch die Darbietung von Ausschnitten (Anfang, Ende, einzelne Szenen) oder auch nur isolierten Standbildern können Offenheiten entstehen (s.o.), die interessante und methodisch variable Fragestellungen erlauben, z.B.: *Worum geht es wohl in dem Film?, Wie geht es wohl weiter?, Welche Beziehung besteht zwischen den handelnden Personen?, Was sprechen sie wohl?, Was könnte zuvor passiert sein?* Auch Standbilder können sehr unterschiedlich eingesetzt werden (→ 7.2).

Werden verschiedene Techniken kombiniert, so lassen sich auch längere Filme methodisch variabel erarbeiten, z.B.:

- inhaltliche oder sprachliche Erarbeitung (Textverstehen; Redemittel, Wortschatz usw.);
  - je nach Szene können unterschiedliche Verstehensebenen erarbeitet werden (kursorisch die wichtigsten Aussagen, selektiv bestimmte Aussagen, detailliert alle Aussagen);
  - je nach Szene rezeptive (verstehen, auswerten) oder produktive Aufgabenstellung (Äußerungsanlass).
- Die hier skizzierte Art des Einsatzes fiktiver Video-Texte baut stark auf der individuellen Wahrnehmung und Rezeption durch die Lernenden auf. Es wird weniger eine „objektive“ Interpretation angestrebt (wie es früher oft der Fall war), sondern eine subjektive (Re-)Konstruktion des Inhalts und der Aussage.

### 7.3 Zum Umgang mit Lehrwerken

Auch wenn Freudenstein (1992: 548) das „Ende des herkömmlichen Lehrbuchzeitalters“ verkündet und eine zunehmende Tendenz zum individuellen, selbstbestimmten Lernen feststellt (Stichwort „Lernerautonomie“, → 1.2), dürfte das Lehrwerk auf abschbare Zeit für die meisten Lerner das Basismedium des Fremdsprachenunterrichts darstellen. Lehrwerke enthalten ihrem Anspruch nach all das, was zum Erlernen einer fremden Sprache als Kommunikationsmittel erforderlich ist: den Stoff, d.h. die in die Progression eingebundenen Texte und Übungen zur Einführung und Festigung von Wortschatz, Grammatik und Redemitteln, ebenso wie die Verstehens- und Äußerungsanlässe zur Förderung der kommunikativen Fertigkeiten. Lehrwerke bestehen aus verschiedenen Teilen: Lehrbuch, Arbeitsbuch, Glossar, Kassetten, Folien, Lehrerhandbuch usw. In jedem Lehrwerk spielt das Lehrbuch eine zentrale Rolle, da es die Lerntexte beinhaltet, die den in die Progression eingebundenen Lernstoff enthalten. Die Arbeitsbücher enthalten oft zusätzliche (vor allem) schriftliche Übungen, auch Schreibanlässe.

Das Lehrbuch von „Deutsch aktiv“ wird im Lehrerhandbuch 1 als „kurstragend“ bezeichnet, weil es die gesamten Präsentationsteile enthält (Integration von Texten, Wortschatz, Bildern, Grammatik, Übungen). Das Arbeitsbuch ergänzt das Angebot des Lehrbuchs in Form schriftlicher Nachbereitung des Unterrichts (bzw. des Lehrbuchs); es ermöglicht selbständiges Arbeiten und Selbstkorrektur durch einen Lösungsschlüssel.

Das Lehrbuch von „Sprachbrücke“ wird im Lehrerhandbuch 1 als „Leitmedium“ bezeichnet, da es die Präsentationsteile (Themen, Texte, Grammatik, Phonetik, interkultureller Ansatz) und eine „begrenzte Auswahl von Übungen“ enthält (10). Das Arbeitsbuch bietet ein zusätzliches Übungsangebot für den Unterricht und für zu Hause, das den Stoff des Unterrichts (besonders LV, HV, SP, SCHR, Wortschatz, Rechtschreibung) vertiefen und erweitern soll.

Das Kursbuch von „Themen“ beinhaltet ein „kommunikativ-synthetisches Prinzip“ (Lehrerhandbuch 1: 17ff.), d.h. es stellt die Mittel zur Vorbereitung, zum Simulieren und Stafffinden von Kommunikation im Unterricht bereit; die durch das Lehrbuch stimulierten Aktivitäten finden im Unterricht statt. Das Arbeitsbuch folgt einem „analytisch-korrektiven Prinzip“ (ebd.: 19ff.), es erfordert bewusstes Üben von Bildung und Gebrauch sprachlicher Mittel; mit dem Arbeitsbuch kann der Lerner selbständig zu Hause arbeiten.

Lehrwerke sollten nach Neuner (1995: 292) zwei Anforderungen genügen: „Das Lehrwerk muss einerseits ein in sich stimmiges Konzept der Lernstoffauswahl und -abfolge entwickeln, es muss andererseits aber auch auf die Besonderheiten des Lehr- und Lernprozesses, die sich z.B. aus zielgruppenspezifischen Faktoren (Ausgangssprache; eigenkulturelle Prägung; altersspezifische Lebens- und Lernerfahrungen) ergeben, eingehen ... Trotz seiner Leitfunktion als grundlegendes Lehr- und Lernmittel ... muss es dem Lehrer und dem Lernenden ‚Spielraum‘ zur Entfaltung der jeweils spezifischen Lehr- und Lernsituation lassen.“

Unter pädagogischen sowie didaktisch-methodischen Aspekten stellt ein Lehrwerk eine Konzeption bereit, die der Realisierung durch Lehrer und Schüler bedarf. So gesehen kann es, wie Piepho (1980: 9) betont, „kein Buch geben, das durch seine Inhalte und durch seinen Aufbau Lernen als aktive Kommunikation und Sprachtätigkeit als Kommunikation sicherstellen könnte.“ Zugleich betont Piepho: „Aber es gibt kein mir bekanntes Lehrwerk, dessen Texte und Übungsvorlagen nicht für einen kommunikativen Deutschunterricht aufbereitet und zum Anlass für eine aktive Sprachverwendung aus der Schülerperspektive genommen werden könnten.“ (ebd.: 9) D.h. das Lehrwerk hat eine Mittlerfunktion; es ist nicht Ziel des Unterrichts, sondern sein Ausgangspunkt. Unterricht ist „eine Dimension des Handelns, die sich nur in Bezug auf die sprachlichen Mittel, Formen und Regeln am Buch orientiert, die aber im Übrigen von der Erfahrungswelt der Schüler ausgeht und zur Verwendung der Zielsprache in diesen Kontext

hineinführt ... Guter Unterricht beutet das Lehrwerk aus, findet aber seine Ziele und seine Themen außerhalb des Buches.“ (ebd.: 9f.) Die Aufgabe des Lehrers besteht u.a. darin, den Transfer des Lernstoffs vom Lehrwerk in die Lebenswirklichkeit der Lerner zu organisieren, indem er authentische Verstehens- und Äußerungsanlässe schafft, die die Lerner auf ihre individuelle Lebenswirklichkeit beziehen können. „Zwischen Deckel und Deckel eines Buches gibt es lediglich Dialoge, Prosatexte, Übungssequenzen, Bild-Text-Montagen usw. als Denkanstöße ... und als ‘Steinbrüche’ zur Gewinnung von Bausteinen für schriftliche und mündliche Äußerungen zu Themen, Ereignissen, Informationen, die in der Regel nicht im Buch vorgegeben werden sollen, sondern aus der anschaulichen Erfahrung und Beobachtung der Schüler sich ergeben bzw. im Unterricht entstehen.“ (ebd.: 9) Hier muss allerdings hinzugefügt werden, dass sich neuere Lehrwerke durchaus darum bemühen, den Lernstoff in die Perspektive der Lerner zu überführen; die adressatenbezogenen Äußerungsanlässe sind oft so flexibel und frei gehalten, dass die Lerner im Rahmen der behandelten Themen die Möglichkeit erhalten, Aussagen über sich und ihre Lebensrealität zu machen.

Ein solches Konzept, das den freien Umgang mit dem Lehrwerk und seine Adaption an die Bedürfnisse der jeweiligen Unterrichtssituation vorsieht, dürfte grundsätzlich sehr sinnvoll sein, denn Lehrer und Lerner haben überall auf der Welt unterschiedliche Lehr- und Lerntraditionen, Lehr- und Lernbedingungen, Lehr- und Lernziele. Es stellt sich allerdings die Frage, ob *ein* Lehrwerk dem überhaupt gerecht werden kann. Zwei Entwicklungen sind derzeit zu erkennen, die Reaktionen auf dieses Problem darstellen:

- Zum einen sind in überregionalen Lehrwerken seit einiger Zeit Ansätze zu einer stärkeren Berücksichtigung regionenspezifischer Lehr- und Lernbedingungen zu erkennen, indem zu einheitlichen internationalen Lehrbüchern „regionale Arbeitsbücher“ erarbeitet werden.
- Zum anderen wird seit einiger Zeit die Forderung nach regionalen Lehrwerken immer lauter vorgebracht. Es geht bei dieser Frage ja nicht nur um die Inhalte und Kommunikationsanlässe, sondern viel weitergehend um didaktische Konzeptionen und methodische Ansätze. Bei überregionalen Lehrwerken werden mit dem „kommunikativen Fremdsprachenunterricht“ oder dem Ansatz der „interkulturellen Kommunikation“ Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts, die in bestimmten Gesellschaften in einer bestimmten Situation entstanden sind, in andere Teile der Welt mit ganz anderen Lehr- und Lerntraditionen exportiert. Bei der Forderung nach regionalen Lehrwerken geht es darum, die jeweils eigenen kulturellen Normen und Traditionen, Bildungsideen, tradierte Lehr- und Lerngewohnheiten zu berücksichtigen. Regionale Lehrwerke können sehr gezielt sprachliche Kontrastivität mit einbeziehen, und sie können die je spezifischen Bedürfnisse und Zielvorstellungen von Lehrern und Lernern in hohem Maße berücksichtigen. (Ein Ansatz zur Lernstoff- und Lernzielbestimmung in regionalen Lehrwerken liegt im sog. „Kontaktzonenmodell“ vor; Strauss 1984b).

## 8 Landeskunde

Das Erlernen einer Fremdsprache ist notwendigerweise an Inhalte und an Wissen gekoppelt: Die fremden Wörter sind Träger von Bedeutungen, die Texte treffen Aussagen über das zielsprachliche Land, optische Medien vermitteln einen Ausschnitt aus der fremden Realität, selbst die Sätze formbezogener Übungen transportieren Inhalte. „Die Frage der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist zunächst die Frage nach Inhalten im Fremdsprachenunterricht überhaupt“ (Deutschmann 1982: 227), denn der Fremdsprachenlerner wird potenziell in jedem Satz, Text, Bild usw. mit Fakten, Ideen und Gedanken, Verhaltensweisen und sozialen Konventionen, Einstellungen und Werten der zielsprachlichen Realität konfrontiert. Vor allem im Lehrwerk begegnet der Lernende ständig der fremdsprachlichen Realität; jeder Lehrbuchtext transportiert mehr



### Falsch geparkt

Herr Weber hatte es eilig. Es gab aber weit und breit keinen Parkplatz. Er ließ den Wagen vor einem Zigarettenladen stehen. Nach wenigen Minuten kam er zurück und fand am Wagen einen Strafzettel. Er nahm ihn, ging zum nächsten Polizisten und gab ihm den Zettel.

Polizist: Sie haben leider falsch geparkt, Sie müssen fünf Mark zahlen.

Weber: Mein Wagen stand aber nur ein paar Minuten da.

Polizist: Es tut mir leid, aber entweder zahlen Sie, oder die Sache geht ans Gericht.

Weber: Ich möchte es Ihnen doch nur erklären: Ich wollte mir schnell Zigaretten holen und habe keinen Parkplatz gefunden. Da dachte ich, das macht doch nichts, ich bin ja gleich wieder zurück.

Polizist: Sie hatten eben Pech, aber Vorschrift ist Vorschrift.

Weber: Ja, ich weiß. Da zahle ich eben die fünf Mark.

Polizist: Bitte sehr, hier ist Ihre Quittung.

Abb. 8.1: DAF IA: 86

(Leider ...), aber bestimmt (Vorschrift ist Vorschrift); die Vorschriften sind sehr streng und werden auch so gehandhabt (... entweder zahlen Sie, oder die Sache geht ans Gericht.). Es gibt keinen Versuch, die Autorität der Polizei in Frage zu stellen (Ich möchte es Ihnen doch nur erklären. ... Ja, ich weiß. Dann zahle ich eben ...) usw.

Diese (absichtlich oder auch unabsichtlich vermittelten) Informationen treffen auf Erfahrungen, Kenntnisse, (Vor-)Urteile und Stereotypen der Lernenden und beeinflussen direkt oder indirekt ihre Einstellung gegenüber den Deutschen, im vorliegenden Fall vielleicht so: Deutsche Polizisten sind zwar korrekt und höflich, aber auch kleinlich und vielleicht auch stur (offenbar

oder weniger direkt landeskundliche Informationen, wie eine oberflächliche Analyse eines Lehrbuchtextes von 1967 zeigt.

Der Lehrbuchtext Abb. 8.1 vermittelt zunächst ein Faktenwissen über einen Teilaspekt der westdeutschen Realität der 60er Jahre (Erstauflage des Lehrwerks: 1967): wie westdeutsche Polizisten gekleidet sind, wie deutsche Straßen im Zentrum einer Stadt aussehen, dass jemand in der Position von Herrn Weber (Angestellter, Ingenieur) einen VW fährt usw. Man erfährt, dass Autofahrer normalerweise auf Parkplätzen parken, dass man für falsches Parken einen Strafzettel bekommen kann, dass der 5 Mark kostet usw. Er vermittelt weiterhin Informationen über das Verhalten von Deutschen, z.B.: Wenn es die Deutschen eilig haben, verletzen sie schon einmal eine Vorschrift; solche Regelverstöße werden aber sofort geahndet (Nach wenigen Minuten ...); Polizisten sind höflich

lässt der Polizist nicht mit sich handeln); die Bürger respektieren das Gesetz (Herr Weber sieht sein „Fehlverhalten“ ein).

Die Begegnung mit der fremdsprachlichen Realität findet unabhängig davon statt, ob sie im Unterricht thematisiert wird oder nicht; sie kann problematisch werden, wenn sie in einem veralteten Lehrbuch vermittelt wird und nicht mehr mit der aktuellen Wirklichkeit übereinstimmt (wie in diesem Beispiel) und auch der Lehrer über kein konkretes Bild des fremdsprachlichen Landes verfügt. Schon deshalb ist Landeskunde ein sehr sensibler Bereich des Unterrichts.

## 8.1 Konzeptionen der Landeskunde

In der Landeskunde sind nach Buttjes (1995) drei Entwicklungstendenzen zu erkennen: 1. von der Geistesgeschichte zur Sozialwissenschaft, 2. von Bildung und Kultur zur Alltagskultur („Es gibt eine Entwicklung ... von der Präsentation der Kultur mit großem K zu der mit dem kleinen k, der sog. Alltagskultur.“ Delmas/Vorderwülbecke 1989: 175), 3. von abstraktem Wissen zu erlebter Erfahrung. Pauldrach (1992) unterscheidet in historischer Abfolge drei Ansätze der Landeskunde: den kognitiven, den kommunikativen und den interkulturellen.

Diese landeskundlichen Ansätze entsprechen in etwa den drei Lernzieldimensionen der Berliner didaktischen Schule (→ 1.3): der kognitiven (Wissen), der pragmatischen (Handeln) und der emotionalen (Einstellungen, Werte).

*Der kognitive Ansatz* ist historisch der älteste. Landeskunde bestand lange Zeit in der Vermittlung von Wissen über das Land, dessen Sprache man lernte. Meist handelte es sich um Wissen über die Kultur, wobei ein traditioneller „hoher“ Kulturbegriff (Literatur, Philosophie, Geschichte ...) die Inhalte der Landeskunde bestimmte; das spiegeln die Texte wider, die die Schüler lesen mussten. Landeskunde war ein Anhängsel des Unterrichts, erst bei Fortgeschrittenen gewann sie im Rahmen der Lektüre und deren Interpretation einen höheren Stellenwert. Mit der Zeit fanden aber auch soziale, politische und wirtschaftliche Aspekte der deutschen Realität Eingang in DaF-Lehrbücher, z.B. in Form des Textes Abb. 8.2. Das landeskundliche Thema „Bildungswesen“ ist hier allerdings nicht in die sprachliche Lernprogression eingebunden, und die landeskundlichen Informationen werden im Lehrwerk nicht als Übungs- oder Äußerungsanlass genutzt. Es handelt sich um eine reine Vermittlung von Faktenwissen.

### Schulen in Deutschland

*Herr Müller ist Facharbeiter. Er war 9 Jahre in der Volksschule und 3 Jahre in der Berufsschule.*

*Fräulein Meier ist Postinspektorin. Sie besuchte 4 Jahre die Volksschule und 6 Jahre die Realschule.*

*Herr Weber ist Ingenieur. Er besuchte 4 Jahre die Volksschule und 6 Jahre die Realschule. Nach einem Praktikum studierte er 6 Semester an einer Ingenieurschule.*

*Frau Sander ist Ärztin. Sie war 4 Jahre in der Volksschule und 9 Jahre auf einem Gymnasium. Nach dem Abitur studierte sie 11 Semester Medizin an einer Universität.*

Abb. 8.2: DAF IA: 77

*Der kommunikative Ansatz.* „Die Landeskunde ist im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sowohl informations- als auch handlungsbezogen konzipiert und soll in beiden Fällen vor allem das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen.“ (Pauldrach 1992: 7) Landeskundliches Wissen stellt eine wichtige Voraussetzung dafür dar, sich in zielsprachlicher Umgebung ohne Missverständnisse verständigen und in der alltäglichen Kommunikation behaupten zu können.

Im kommunikativen Ansatz zielt Landeskunde auf konkrete Lebenshilfe im fremden Land ab; sie ist eine „Orientierungshilfe ..., die selbst bestimmtes und umweltbezogenes Handeln im Lande der Zielsprache bzw. im Umgang mit ihren Sprechern möglich macht.“ (Delmas/Vorderwülbecke 1982: 212) Gegenstand der Landeskunde ist die Alltagskultur, d.h. all das, was der Lerner wissen und können muss, um die „Grunddaseinsfunktionen menschlichen Lebens“ („Deutsch aktiv 1“, LHB: 128) in der fremdkulturellen Wirklichkeit bewältigen zu können (z.B. Wohnen, Arbeit, Freizeit, Bildung, Informationsaustausch durch Medien usw.; vgl. Abb. 8.3).

**Recht im Alltag**

**Recht im Alltag**

1. Der Verkäufer (das Geschäft) muss eine neue Ware zurücknehmen und das Geld bar zurückgeben, wenn die Ware einen Fehler hat.
- ODER
2. Der Verkäufer muss dem Kunden (Käufer) einen Preisnachlass (Rabatt) geben, wenn der Kunde die fehlerhafte Ware behalten will.
- ODER
3. Der Verkäufer muss dem Kunden eine neue Ware geben, wenn die zuerst gekaufte neue Ware einen Fehler hat. Der Kunde muss dann die erste Ware zurückgeben.
- ODER
4. Das Geschäft muss die neue Ware kostenlos reparieren, wenn der Kunde damit einverstanden ist.

Die Garanzzeit für eine Ware beträgt mit oder ohne Garantieschein immer 6 Monate.

Abb. 8.3: DT.AKT. 1: 92

Der interkulturelle Ansatz der Landeskunde stellt eine Erweiterung des kommunikativen Ansatzes dar. Er beinhaltet den handlungsbezogenen Aspekt, versteht aber das Fremdsprachenlernen darüber hinaus als ein In-Kontakt-Treten mit einer fremden soziokulturellen Wirklichkeit, das die Einstellung des Lernenden nachhaltig beeinflussen kann. Nach Göhring (1980: 74) sollte der Unterricht ein „Forum“ bieten, auf dem der Lernende zusammen mit dem Unterrichtenden und den Mitlernenden „seine Beobachtungen, seine Hypothesen über Verhaltensregelmäßigkeiten und auch seine eigenen emotionalen Reaktionen mit ihren Bedingtheiten klären und kritisch hinterfragen kann.“ Landeskunde soll dabei auch als ein Spiegel wirken, in dem die Lernenden durch das Fremde Einblicke in ihre eigenkulturelle Wirklichkeit und deren historisch bedingte Relativität gewinnen (Abb. 8.4).

Der interkulturelle Aspekt ist hierbei ein integraler Bestandteil des Unterrichts. Er schafft nicht nur Übungsmöglichkeiten und authentische Äußerungsanlässe; durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Fremde soll darüber hinaus ein Denkprozess in Gang gesetzt werden, der fremd- und eigenkulturelle

**Farbensymbolik**

In Deutschland ist Weiß die Farbe der Unschuld und Schwarz die Farbe der Trauer. Rot ist die Farbe der Liebe, Blau ist die Farbe der Treue, Gelb die Farbe des Neids und Grün die Farbe der Hoffnung. (nach dtv-Lexikon)

1. Suchen Sie bitte die unbekanntenen Wörter im Wörterbuch oder Glossar!
2. Tragen Sie bitte ein!

Rot	Blau	Grün	Weiß	Schwarz	Gelb
die Liebe					

3. Vergleichen Sie bitte!  
Beispiel: In Deutschland ist Rot die Farbe der Liebe. Bei uns ...

**Farbassoziationen**

- Bei dem Wort „Sommer“ denke ich an die Farbe Blau. Du/Sie auch? < Ja, ich auch. / Nein, der Sommer ist für mich rot.

Und jetzt Sie bitte!

- a) An welche Farbe denken Sie bei dem Wort „Nacht“, „Winter“, „Liebe“, „Deutschstunde“, ...
- b) Und an welche Farbe denken Sie bei der Zahl „5“, bei dem Buchstaben „U“, ...

Haben Sie eine Lieblingsfarbe? Welche?

Abb. 8.4: SPR.BR. 1: 83

(Vor-)Urteile und Stereotypen durchsichtig macht und aufbricht.

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht beinhaltet heute alle drei Aspekte, den kognitiven, den pragmatisch-kommunikativen und den interkulturellen, zumal diese sich gegenseitig bedingen. Angemessenes Verhalten setzt Wissen voraus, Wissen über Fremde kann Einstellungen und (Vor-)Urteile beeinflussen und zu Einsichten über die eigenkulturelle Lebenswirklichkeit führen. Landeskennntnis ist „eine Basis, auf

der 'interkulturelle Kommunikation' überhaupt möglich wird und die – bewusst oder unbewusst – erst ein situationsbezogenes Handeln in der Fremdsprache erlaubt.“ (Delmas/Vorderwülbecke 1982: 202) Die Forderung nach „landeskundlichem Lernen“, „interkultureller Kommunikation“ oder „transnationaler Kommunikationsfähigkeit“ wird in der fachdidaktischen Diskussion zum Teil so nachdrücklich gestellt, dass der Landeskunde geradezu eine „Leitfunktion für das Fremdsprachencurriculum“ (Buttjes 1995: 144) zugeschrieben wird.

Krumm (1988) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht selbst ein landeskundliches Ereignis darstellt. Durch die Begegnung mit einem Lehrer, der oft selbst Vertreter der Zielsprachlichen Kultur ist, und einer bestimmten Unterrichtsmethode findet nicht nur Sprachvermittlung statt, sondern eine Begegnung mit der Zielsprache und der Zielkultur. Diese Begegnung kann bei einem muttersprachlichen Lehrer oder im Zielsprachenland sehr direkt verlaufen, aber auch der nicht muttersprachliche DaF-Lehrer wird oft mit der fremdsprachlichen soziokulturellen Realität identifiziert. In diesem Sinne ist der Fremdsprachenlehrer ein sehr direkter „Mittler zwischen den Kulturen“ (Picht 1995: 67).

Der zugrunde liegende weite Kulturbegriff versteht Kultur als „Kommunikations-, Sinn- oder auch Funktionszusammenhang und richtet sich auf die Gesamtheit der Verhaltens-, Denk-, Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Lebensweisen in einem Kulturraum ... sowie auf die Summe der Normen, Wertungen, Leitvorstellungen, Grundhaltungen, die diesen Kulturraum charakterisieren.“ (Schilling 1989: 152) Günthner (1989) unterscheidet „Kenntnisse über kulturelle Wertvorstellungen und Normen der Zielsprachenkultur“ (433) und „Kenntnisse, die von GesprächsteilnehmerInnen benötigt werden, um in einer bestimmten Situation ihre kommunikativen Absichten angemessen verbalisieren bzw. die Beiträge ihrer Interaktionspartner adäquat interpretieren zu können.“ (435). Diese Kenntnisse manifestieren sich nach Müller (1991) in den folgenden Bereichen:

- **Wortschatz/Lexikon.** Jedem, der eine Fremdsprache gelernt hat, sind Wortschatzunterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache bekannt, z.B. lexikalische Lücken in einer Sprache oder Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung. Ganze Wortfelder können anders strukturiert sein, d.h. die Welterfahrung wird sprachlich unterschiedlich gegliedert. Auch die „soziokulturellen Bedeutungen“ (Müller 1992) von Wörtern unterscheiden sich von Kultur zu Kultur, z.B. die Bedeutung von *Familie* in Deutschland und in Japan, von *Café* in Deutschland, Frankreich und Griechenland.
- **Sprechakte.** Sprachen unterscheiden sich darin, unter welchen Bedingungen bestimmte Sprechakte auftreten und wie sie realisiert werden, z.B. Routineformeln.
  - *Oh, Sie sind zurück aus den Ferien. Sie sind aber dick geworden!* stellt in China ein Kompliment dar, auf das man allerdings zurückhaltend zu reagieren hat (Günthner 1989).
  - *Wie geht's?* ist eine Routineformel, die man bei der Begrüßung nur verwendet, wenn man den Befragten kennt; die griechische Entsprechung verwendet man hingegen auch bei Personen, die man gerade kennen lernt.
  - *Wenn du Zeit hast, besuch mich mal.* ist eine chinesische Routineformel, die nicht als Einladung missverstanden werden darf (Günthner 1989).

Wie die Beispiele zeigen, führt die direkte Übertragung von Sprechakten nicht nur zu einem unangemessenen kommunikativen Verhalten, sondern es können zahlreiche Missverständnisse entstehen.

- **Diskurskonventionen.** Hierzu gehören Konventionen über Themenwechsel, Übernahme oder Abgabe der Sprecherrolle, Sequenzen zur Gesprächseröffnung und -beendigung, aber auch Verhaltensweisen zum Ausdruck kommunikativer Intentionen. Günthner (1989) nennt die chinesische Konvention, erst nach dreimaliger Aufforderung und dreimaligem Ablehnen das angebotene Essen oder Getränk zu akzeptieren.
- **Themen.** Von Kulturkreis zu Kulturkreis gibt es unterschiedliche Tabuthemen sowie auch „sichere Themen“ in Standardsituationen wie *Smalltalk*, Sich-Kennenlernen usw. Fragen nach Verdienst, Stimmabgabe bei Wahlen, eventuell auch Familienstand, die in Deutschland eher Tabuthemen sind, gehören in vielen Kulturen zu den „sicheren Themen“.

- *Register*. Dieser Faktor betrifft Unterschiede in der Einschätzung von Situationen und Beziehungen durch Faktoren wie Alter, Status, Geschlecht, ... (z.B. formell *Sie* oder informell *du*), auch partner- und situationsangemessene Höflichkeitsfloskeln usw.
- *Nonverbaler und paraverbaler Bereich*. Abhängig von der jeweiligen Kultur können Mimik, Gestik, Proxemik, Blickkontakt, aber auch Sprechlautstärke, Prosodie oder Pausen (Schweigen) eine unterschiedliche Funktion haben und somit unterschiedlich interpretiert werden, z.B.:
  - Distanzverhalten in verschiedenen Kulturen
  - Lautstärke des Redens in öffentlichen Räumen (Restaurant, Kirche ...)
- *Kommunikative Stile*. In verschiedenen soziokulturellen Räumen bestehen Unterschiede in Bezug auf kommunikative Verhaltensweisen wie: eher direkte oder indirekte Realisierung von Sprechakten, Verhältnis von nonverbalen und verbalen Ausdrucksmitteln, Ins-Wort-Fallen, gleichzeitiges Sprechen usw.
- *Kulturspezifische Werte/Einstellungen*. Jede Gesellschaft verfügt über spezifische Normsysteme, Werte und Einstellungen, z.B. in Bezug auf Individualismus/Kollektivismus, Religion, Geschlechterrollen usw.
  - Alter und Jugend z.B. werden in Europa und Asien sehr unterschiedlich bewertet.
  - Die traditionelle griechische Ausdrucksweise von Männern, die nach der Anzahl ihrer Kinder befragt werden: *Ich habe 3 Kinder und 2 Töchter*, drückt unmissverständlich die unterschiedliche Wertschätzung von Mann und Frau in einer patriarchalisch organisierten agrarischen Gesellschaftsordnung aus.
- *Kulturspezifische Handlungen (einschließlich Ritualen) und Handlungssequenzen*. Dieser Bereich betrifft kulturspezifisches soziales Verhalten, das jemand kennen bzw. lernen muss, der sich in einer fremdkulturellen Umgebung bewegt – z.B.:
  - Begrüßungsrituale (mit oder ohne Händeschütteln, Wangenkuss ...)
  - Verhalten bei Einladungen (Geschenke, Pünktlichkeit ...)
  - Verhalten im Restaurant (wer bezahlt, Trinkgeld, sich zu Fremden an den Tisch setzen oder nicht ...)
  - sich am Telefon mit dem Namen melden oder nicht

Diese Auflistung verdeutlicht die Komplexität des Phänomens „Landeskunde“ (auch die Möglichkeiten zu Missverständnissen), sie lässt aber auch die zahlreichen Anknüpfungspunkte erkennen, wie der Unterricht die interkulturelle Landeskunde einbeziehen und verwerten kann.

Ehnert (1988) konkretisiert am Beispiel von *besuchen* die Idee einer „kulturkontrastiven Grammatik“ (im Sinne von Müllers kulturkontrastiver Semantik – s.u.), und er gibt Beispiele für kulturspezifische Verhaltensweisen im Bereich „Aufbau, Aufrechterhaltung und Beendigung von Gesprächsbeziehungen“. Detaillierte Analysen von interkulturellen Missverständnissen finden sich in dem von Redder/Rehbein (1987) herausgegebenen Band zur interkulturellen Kommunikation.

## 8.2 Didaktische und methodische Aspekte der Landeskunde

„Das vormals herrschende Lernziel, das aus dem Fremdsprachler fast einen Muttersprachler machen wollte, ist überholt. Vielmehr stellt die eigene Sprache und Kultur den expliziten Ausgangspunkt dar, von dem aus das Fremde erfahren, erlebt, erforscht und erlernt werden kann. Es ist eine Tatsache, der in früheren Zeiten und Methoden wenig Rechnung getragen wurde, dass wir das Neue, Fremde durch den Filter des uns Vertrauten wahrnehmen, einordnen, einschätzen und verstandes- und gefühlsmäßig verarbeiten ... Das Kind bildet Sprech- und Denkfähigkeit gleichzeitig aus, es erfährt Muttersprache und Heimatkultur als absolute Gegebenheit. Erst der Kontakt mit anderen Sprachen, anderen Kulturen, anderen Normen zeigt uns, wie relativ die Wirklichkeit ist. Es ist 'normal', das Eigene, Bekannte, Vertraute als richtig zu empfinden und auf das Andere mit Erstaunen, Befremden, mit gemischten Gefühlen, zu negativ oder übertrieben positiv zu reagieren.“ („Sprachbrücke 1“, Lehrerhandbuch: 11) Das „Eigene, Bekannte, Vertraute“ nennt Bausinger (1988: 157) „eine Art Blindfeld, in dem man sich sicher bewegt,

über das man aber nicht reflektiert. Insofern ist es mühsam, den Alltag zu erkennen und zu verstehen“. Das Fremde wird hingegen oft als Stereotyp wahrgenommen; die fremdkulturelle Komplexität wird dadurch reduziert, dass wenige (wirkliche oder vermeintliche) Eigenschaften herausgegriffen und verallgemeinert werden. „Stereotypen sind unkritische Verallgemeinerungen, die gegen Überprüfung abgeschottet, gegen Veränderungen relativ resistent sind. Stereotyp ist der wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung.“ (ebd.: 160) „Stereotypen beeinflussen nicht nur die Wahrnehmung, vielmehr wird die Wahrnehmung oft genug in den Dienst der Stereotypie gestellt.“ (ebd.: 165) D.h. Stereotypen bestätigen sich selbst, weil das Stereotyp die Wahrnehmung und Erfahrung bestimmt.

So lässt sich erklären, warum interkulturelle Begegnungen oft nicht zum Abbau von Vorurteilen beitragen, sondern diese sogar noch verfestigen. Eine empirische Untersuchung von Keller (1978) kam zu dem Ergebnis, dass Vorurteile und Stereotypen durch Schüleraustausch verstärkt wurden, während nur in wenigen Bereichen eine differenziertere Betrachtungsweise der Fremde zu erkennen war. In diesem Zusammenhang betont Müller (1994: 36), „dass Fremdsprachenlernende völlig überrascht und unvorbereitet sein können, wenn sie mit der Vorstellung von Lehrwerk-Dialogmustern aus monokulturellen Situationen im Kopf auf fremde Gewohnheiten, Verhaltensweisen und Einstellungen stoßen. Sie sind oft nicht einmal in der Lage, sich klar darüber zu werden, dass etwas im fremden Land anders ist und/oder zu fragen, was dort wohl anders ist. Vielmehr interpretieren sie unvorbereitet, ohne Selbstzweifel und ohne Fragen das Fremde auf der Grundlage ihrer eigenkulturellen Gewohnheiten ... Im Deutschunterricht können und sollen die Lernenden darauf vorbereitet werden, dass ihnen Fremdes begegnet, und sie sollten Strategien lernen, mit diesem Fremden umzugehen und es zu entschlüsseln.“

Wie kann interkulturelle Landeskunde konkret in den Unterricht eingehen? Im Folgenden stelle ich einige methodische Ansätze und Verfahren dar, wie landeskundliche Fragestellungen in verschiedenen Bereichen des Unterrichts berücksichtigt und behandelt werden können.

### **Kulturkontrastive Semantik und Wortschatzdidaktik (Müller)**

„Im Fremdsprachenunterricht steht der Lehrer vor der Schwierigkeit, dass die Wörter, die er den Lernern vermittelt, auf Objekte (Konkrete, Abstrakte, Handlungen, Institutionen) referieren, die einzeln denen der Muttersprache sehr ähnlich, oft sogar identisch sind, und dass trotzdem ihre Bedeutung sehr verschieden ist.“ (Müller 1981: 114) Im Unterricht muss deshalb versucht werden, „Bedeutung als Produkt der für den Lerner einsehbaren gesellschaftlichen Verhältnisse aufzufassen, welche sich in der konkret erlebten Situation widerspiegeln; Bedeutung soll also in einer konkreten Situation so angeeignet werden, wie sie Ausdruck der fremdkulturellen Gesellschaft(sregeln) ist.“ (ders. 1983: 117) Eine kulturkontrastiv angelegte konfrontative Wortschatzarbeit zielt darauf ab, den sozialen und kulturellen Kontext der Wörter, ihre Funktion in der Zielgesellschaft zu erfassen. Wörter wie *Vater*, *Arbeit*, *Haus*, *Familie*, *Liebe*, *Kampf*, *Revolution* ... z.B. bedeuten in verschiedenen Gesellschaften etwas anderes, was das Handeln in der soziokulturellen Realität beeinflusst. Ausgehend von dieser Einsicht, hat Müller didaktische Verfahren entwickelt, die die üblichen Wortschatzerklärungen durch kulturspezifische oder kulturkontrastive Komponenten erweitern, z.B. (Müller 1980, 1994):

- „*Wohnung* ist das, wo eine Einzelperson oder eine Familie lebt. Viele Wohnungen sind mit Gegenständen geschmückt, durch die die Bewohner ihren persönlichen Stil, ihre Individualität (Geschmack, Reise-Erfahrungen etc.) ausdrücken möchten.“ (Müller 1994: 55)
- „*Kaffeetrinken* bedeutet zwar auch, dass man Kaffee zu sich nimmt, aber gleich wichtig ist das → Reden, das → Kuchen-Essen, das → gemütliche Beisammensein. Jemanden, den man → näher kennen lernen möchte, zum Beispiel den zukünftigen Schwiegersohn oder einen ausländischen Gast, lädt man gern zuerst zum → Kaffeetrinken zu sich nach Hause ein. Auch das → Familien-Kaffeetrinken am Sonntag ist für manche ein Ritual.“ (ebd.: 56; → = Verweis auf andere soziokulturell wichtige Ausdrücke)
- „Ein *Frühstück* ist schon ein umfangreicheres Essen: Es besteht meist aus Brot, Brötchen, manchmal Marmelade, Käse, Wurst, an besonderen Tagen auch einem Ei, und bedeutet nicht

nur eine schnelle Tasse Kaffee im Vorübergehen, so wie z.B. in Frankreich in einer Bar/einem Bistro.“ (ebd.: 56)

Derartige Erklärungen ergänzen die im engeren Sinn denotative Semantisierung, indem sie wichtige soziokulturelle Aspekte der zu erklärenden Wörter (eigentlich der dadurch bezeichneten Dinge und Sachverhalte) darstellen. Müller (1994) nennt u.a. die folgenden Aspekte kulturspezifischer Bedeutungserklärungen:

- kulturspezifische Konnotationen, z.B. Assoziationen zu grün: ‘Hoffnung, Leben’ (vgl. die Partei *Die Grünen*);
- prototypische Bedeutungen („soziale Kernbedeutungen“), z.B. *Ferien machen*: ‘im Ausland (im Süden), faulenzten, sich einige Wochen am Meer in der Sonne bräunen lassen ...’;
- Anbindung an ein Kulturspezifikum (s.o. *Wohnung*);
- Darstellung in Bezug auf ein kulturspezifisches Bedeutungsnetz (s.o. *Kaffeetrinken*);
- Abgrenzung zu Kultur und Sprache der Lerner (s.o. *Frühstück*);
- Kontrast zu kulturspezifischen Gegenthemen, z.B. *Fernseher* im Kontrast zu *keinen Fernseher haben* und den damit verbundenen Implikationen.

Ein ausführlicheres Beispiel für die Analyse einer soziokulturellen Bedeutung stellt die folgende Aufgabe zum Begriff ‘Arbeit’ dar (Abb. 8.5).

### Was ist Arbeit?

1. Bitte entscheiden Sie jede/r für sich, ob es sich bei den folgenden Tätigkeiten um Arbeit handelt. Wählen Sie dann fünf Fälle aus, und geben Sie die Kriterien für Ihre Entscheidung an.

TÄTIGKEITEN	ARBEIT JA=X NEIN=O	KRITERIUM
1. Ein Priester trinkt nach einer Taufe mit der Familie Kaffee.		
2. Ein Arbeiter trägt ein Werkzeug von der einen Seite der Halle zu der anderen, damit der Meister nicht sieht, dass er keine Arbeit hat.		
3. Kinder bauen am Strand eine Burg.		
4. Ein Unteroffizier zielt auf einen Pappkameraden.		
5. Ein Chauffeur wartet auf den Direktor.		
6. Eine Angestellte wartet auf der Toilette auf das Ende der Arbeitszeit.		
7. Ein Deutschlehrer geht ins Theater.		
8. Eine Animierdame lässt sich zum Whisky einladen.		
9. Frau Karla S. hat Kurzarbeit und näht sich einen Rock.		
10. Bauern kippen Obst ins Meer.		
11. Schüler diskutieren in der Pause über den Unterrichtsstil des Lehrers.		
12. Ein Mann gräbt ein Loch in die Erde und schüttet es wieder zu.		
13. Ein Hund bellt den Briefträger an.		
14. Eine Ehefrau macht sich jeden Abend für ihren Mann schön.		
15. Eine Ameise repariert mit anderen ihren Bau, den ein Spaziergänger zerstört hat.		

2. Vergleichen Sie die Kriterien für ARBEIT in Ihrer Gruppe. Versuchen Sie, die Unterschiede zu klären.  
3. Überlegen Sie sich eine ähnliche Beispielsammlung für SPIEL, GLÜCK, FAULHEIT u.ä. Diskutieren Sie über diese Begriffe, und begründen Sie Ihre Meinung.

Abb. 8.5: SICHTW. (neu) 2: 14

Obwohl der landeskundliche Aspekt in dieser Aufgabe nicht direkt angesprochen wird, spielt er doch eine wichtige Rolle. In einer sprachlich heterogenen Klasse wird die Diskussion sehr schnell interkulturelle Erklärungen und Vergleiche einbeziehen, aber auch in einem homogenen

Kurs dürfte schnell die Frage im Raum stehen, wie das wohl die Deutschen sehen. Generell sensibilisieren solche Aufgaben zur soziokulturellen Bedeutung die Lernenden für diesen Aspekt der Sprache und ermöglichen ihnen eine differenziertere Auseinandersetzung mit fremd- und eigenkulturellen Werten und Normen. Eine so verstandene Wortschatzarbeit bietet darüber hinaus zahlreiche authentische Äußerungsanlässe.

**Interkulturelle Themen als Übungs- und Äußerungsanlass**

Die Autoren von „Sprachbrücke“ haben den interkulturellen Aspekt systematisch in ihr Lehrwerk integriert; dabei werden viele Themen interkulturell erarbeitet, was zu zahlreichen Übungs- und Äußerungsanlässen führt. In Lektion 1 des zweiten Bandes werden z.B. fremdkulturelle Vorurteile und Stereotypen thematisiert.

**A1 Urteile? Vorurteile?**  
 A: Also Sauberkeit wird dort ja nicht groß geschrieben. Aber die Küche ist berühmt.  
 B: Hm ... ja. Lecker. Wenn ich an die Spezialitäten denke. Was Besseres gibt es nicht.  
 C: Die Leute dort sollen sehr ernst, pflichtbewusst und zuverlässig sein. Man sagt, sie kennen nur ihre Arbeit.  
 D: Nie faul sein? Nie lachen? Immer nur arbeiten? Das finde ich furchtbar.  
 E: Was? Er hat kein Geschenk mitgebracht? Geizig! Na ja, wie die Leute aus dieser Gegend eben sind. Sie sind ja bekannt dafür.  
 F: Da muss ich Ihnen widersprechen. Mein Mann kommt auch von dort.  
 E: Oh ... hm ... Entschuldigung. So hab' ich das nicht gemeint. Ausnahmen bestätigen die Regel. Ihr Mann ist doch die Großzügigkeit in Person.  
 G: Bei denen hat alles seine Ordnung. Alles ist perfekt organisiert. Sogar das Gefühlsleben.  
 H: Schlimm, da können sich Spontaneität und Schlamperei nicht entwickeln. Für die ist Ruhe und Ordnung das Höchste.  
 I: Hier siehst du das Land meiner Träume. So natürlich, viel Musik, keine Tabus – und ohne die Probleme unserer hoch technisierten Welt.  
 J: Ja, dort existieren noch paradiesische Zustände. Da gibt es noch echte Zufriedenheit. Allerdings sollen die Leute dort leider auch ziemlich arm sein.

Abb. 8.6a: SPR.BR. 2: 10

**A2 Wer sieht was wie?**

was?	wer? / wie?		
	positiv	negativ	neutral
wenig Sauberkeit			
leckeres Essen			
Ernst			
Pflichtbewusstsein			
Zuverlässigkeit			
Arbeit			
Faulheit			
Geiz			
Großzügigkeit			
Perfektion			
keine Spontaneität und Schlamperei			
Ruhe und Ordnung			
Natürlichkeit			
echte Zufriedenheit			
Armut			
Vorurteile			

**Was ist für Sie positiv/negativ/neutral?**  
 Beispiele:  
 Perfektion ist für mich nicht immer etwas Positives.  
 Ich halte Pflichtbewusstsein für sehr wichtig.

Abb. 8.6b: SPR.BR 2: 11

Aus der Aufgabe „Wer sieht was wie?“ (Abb. 8.6b) zur Auswertung des Textes Abb. 8.6a lässt sich leicht eine persönliche „interkulturelle Matrix“ entwickeln, wie es auch die Aufgabe „Was ist für Sie positiv/negativ/neutral?“ (Abb. 8.6b) nahe legt:

**Schritt 1 (EA):** Jeder Lernende füllt für sich persönlich aus, wie er die genannten Eigenschaften bewertet (Tabelle Abb. 8.6b).

**Schritt 2 (PL):** Entsprechend der Aufgabe „Was ist für Sie positiv/negativ/neutral?“ (Abb. 8.6b) werden Ergebnisse mit Hilfe der vorgegebenen Strukturen versprochen.

**Schritt 3 (PL):** Die Einzelergebnisse von Schritt 1 werden in Form eines „Klassenspiegels“ zusammengefasst: „Wer sieht was wie?“, z.B.:

**Schritt 4 (PL):** Diese Klassenstatistik bietet zahlreiche interessante Äußerungsanlässe – z.B.:

	positiv	negativ	neutral
wenig Sauberkeit	1	11	9
leckeres Essen	19	–	2
Ernst	...		
Pflichtbewusstsein			
...			

- in einer heterogenen Klasse: *Woran liegt es, dass bei bestimmten Bereichen weitgehend Einigkeit besteht (eventuell bei Vorurteile, Geiz), bei anderen hingegen nicht?*
- Übereinstimmungen bzw. Unterschiede zwischen persönlicher und gesellschaftlicher Einstellung, z.B. *Ich finde, Faulheit ist positiv, aber in meinem Land ist das anders. Alle sollen viel arbeiten und fleißig sein.*
- Vergleich in der Klasse: *Warum wird eine Eigenschaft in einem Land für wichtig gehalten, in einem anderen aber für weniger wichtig?*

**A3** In den Texten von A1 stehen die (Vor-)Urteile, die ausgesprochen werden. Welche Gedanken stehen hinter den (Vor-)Urteilen? Schreiben Sie bitte zuerst die Vorurteile in der linken Spalte und dann die Gedanken in der rechten Spalte!

Das wird über die anderen gesagt:	Das wird vielleicht gedacht:
<i>Also Sauberkeit wird dort nicht groß geschrieben. Die Küche ist berühmt.</i>	A/B <i>Hier bei uns achtet man sehr auf Sauberkeit. Ja, das muss man zugeben. Das weiß jeder. Nicht einmal.</i>
<i>Was Besseres gibt es nicht.</i>	
<i>Die Leute dort sollen _____ Man sagt, sie _____</i>	C/D <i>Das habe ich gehört. Das sagt man.</i>
<i>Was? Er hat keine Geschenke mitgebracht? Die Leute sind _____</i>	E/F _____
<i>Bei denen hat alles _____ Alles ist _____ Sogar _____ Da können _____ Für die _____</i>	G/H _____ _____ _____ _____ _____
<i>Im Land meiner Träume gibt es _____</i>	I/J _____ _____ _____ _____
<i>Dort existieren _____ Da gibt es noch _____ Allerdings _____</i>	_____ _____ _____

Abb. 8.6c: SPR.BR. 2 AB 1/5: 8

Übung A3 (Abb. 8.6c) geht in einem nächsten Schritt auf die Implikationen von (Vor-)Urteilen ein: Welche meist unausgesprochenen Überzeugungen können hinter bestimmten Vorurteilen stehen? Das Ganze lässt sich auf die Situation der jeweiligen Klasse übertragen, z.B. (heterogene Klasse): Es werden (Vor-)Urteile über verschiedene Länder gesammelt und zusammengestellt: *Welche Vorurteile gibt es in Ihrem Land gegenüber anderen Nationalitäten?* Beim Vergleich werden übereinstimmende sowie sich widersprechende (Vor-)Urteile sowie die Gründe dafür thematisiert; darüber hinaus wird den Vorurteilen das Selbstbild gegenübergestellt (*Das wird vielleicht gedacht*).

Wenn es für erforderlich gehalten wird, lassen sich derartige Themen auch mit stärker sprachbezogenem Üben verbinden, z.B.: Im Kurs wird eine anonyme Umfrage zu den Eigenschaften verschiedener Nationalitäten durchgeführt, und anschließend äußern sich die Lernenden dazu:

'Redewiedergabe':	- Bei uns sagt man, ... - Ich habe gehört, dass ... - Die ... sollen sehr freundlich und hilfsbereit sein.
'persönliche Meinungen' + Ergänzungssatz mit dass:	- Ich habe festgestellt, dass die Franzosen ... - Ich glaube nicht, dass die Koreaner ... - Findest du wirklich, dass die Russen ...

Sprachliche und nichtsprachliche soziale Verhaltensweisen lassen sich gut in Form von Rollenspielen thematisieren, z.B. der Lehrbuchdialog Abb. 8.7. Eine Analyse dieses Dialogs unter interkulturellen Aspekten könnte u.a. die folgenden Fragen betreffen:

- Gibt es hier „typisch Deutsches?“ („Oh, das ist aber teuer!“ „Sie sind mein Gast!“ ... ?)
- Wie würden sich die beiden in Ihrem Land typischerweise verhalten? (Eigenstereotyp)
- Welche Missverständnisse könnten eventuell entstehen, wenn ein Ausländer mit einem Deutschen wie in der Situation Abb. 8.7 kommunizieren würde?

▽ <i>Sie sind mein Gast!</i>	○ <i>Danke!</i>
▽ <i>Was nehmen Sie?</i>	○ <i>Ich weiß nicht ...</i>
▽ <i>Ein Texas-Steak?</i>	○ <i>Oh, das ist aber teuer!</i>
▽ <i>Nein, nein! Also ein Texas-Steak und einen Salat?</i>	○ <i>Ja, gern.</i>
▽ <i>Zuerst eine Suppe?</i>	○ <i>Nein, vielen Dank.</i>
▽ <i>Und was trinken wir? Ein Bier?</i>	○ <i>Lieber ein Mineralwasser.</i>
▽ <i>Ein Mineralwasser???</i>	○ <i>.....</i>

Abb. 8.7: DT.AKT. (neu) 1A: 36

Auf diese Art lassen sich charakteristische Situationen im Rollenspiel simulieren, z.B. 'im Café einen Mann/eine Frau kennen lernen', 'typischer *Smalltalk* (sichere Themen, s.o.)', 'auf einer Behörde' usw. Entsprechend der Forderung Osterlohs (1986: 180) verbindet sich dabei die „Präsentation des Fremden ... mit der Aufbereitung und Thematisierung der eigenen kulturellen Umwelt des Lerner“.

Einen wichtigen Aspekt stellt bei solchen interkulturellen Dialogen und Rollenspielen das non-verbale Verhalten dar, das bekanntlich sehr stark soziokulturell geprägt ist und zahlreiche Missverständnisse verursachen kann. In manchen Lehrwerken wird deshalb dieser Bereich gesondert thematisiert (Abb. 8.8).

**Gestik – Mimik:****Wie zeigt man das bei Ihnen?**

- 'Wie spät haben Sie?'
- 'Machen Sie schnell!'
- 'Ich höre nichts.'
- 'Sei leise!'
- 'Verdammt!/Mist'



Abb. 8.8: STUFEN I: 95

Eine interessante Lernaufgabe wird in „Sichtwechsel“ vorgeschlagen, bei der typische Zusammenhänge zwischen kulturspezifischen Ausdrucks- und Verhaltensweisen in einer Gesellschaft (hier der deutschen) thematisiert werden, z.B. :

- *Ja, Herr Banke, nett, dass Sie mal vorbeikommen. Darf ich Ihnen einen Cognac anbieten? –*
- Ja gern, aber ich habe etwas Ernstes mit Ihnen zu besprechen. (Vermieter)*
- *Mutti, darf ich aufstehen. – Nein. – Aber ich habe alles aufgegessen.*
- *Stell dir vor, die Meiers sind schon 7 Jahre verheiratet!*
- *Mama, ich bin doch gar nicht müde. – Aber es ist doch schon neun Uhr!*
- *Wir haben uns halb totgelacht, dabei hatten wir keinen Schluck getrunken.*
- *Morgen kommen meine Schwiegereltern zu Besuch. Aber sie sind ganz nett.*

Abb. 8.9: SICHTW.: 85

Derartige Äußerungen werden von den Lernern interpretiert, z.B. „*Wir haben uns halb totgelacht, dabei hatten wir keinen Schluck getrunken*“: *Durch die adversative Beziehung wird ein Zusammenhang zwischen 'lustig sein' und 'Alkohol trinken' aufgedeckt; diese typische sprachliche Ausdrucksweise legt die Interpretation nahe, dass die Menschen in dieser Gesellschaft vor allem dann lustig sind, wenn sie Alkohol getrunken haben.*“ Weiterhin können die Lerner Parallelen bzw. Unterschiede zu ihrer eigenen Kultur darstellen, und sie können vergleichbare eigenkulturelle Verhaltensweisen sowie ihre sprachlichen Entsprechungen sammeln und in der Klasse ihre soziokulturellen Implikationen zur Diskussion stellen.

Auch in der folgenden Übung werden ideologische und soziokulturelle Implikationen bestimmter typischer Sprechweisen thematisiert (Müller 1994: 95f.): „*Was meinen die Personen mit ihrer Äußerung möglicherweise? Was drücken die Äußerungen vielleicht über ihre Einstellungen, Normen, über ihr Leben usw. aus?*“ Dabei geht es um Verhaltensweisen in der Zielsprachlichen Kultur (hier der deutschen), aber die Aufgabe regt natürlich auch zum Vergleich mit eigenkulturellen Normen und Verhaltensweisen an.

– Welche (Vor-)Urteile würden möglicherweise bestätigt (bzw. nicht), wenn ein Ausländer mit einem Deutschen wie in der Situation 8.7 kommunizieren würde? Die Lerner können den Dialog verändern und neu schreiben, z.B. wie er zwischen einem „typischen“ Deutschen und einem Ausländer ablaufen könnte (Missverständnisse!) oder zwischen zwei „typischen“ Franzosen, Algeriern usw. (je nach Zusammensetzung der Klasse). Anschließend werden die Szenen im Rollenspiel vorgespielt (typische Gesten!) und besprochen.

- „Meine Kinder dürfen nicht fernsehen.“ Oft gemachte Implikationen: 'Fernsehen ist nicht gut. Meine Kinder sollen Bücher lesen.'
- „Ich fahre dieses Jahr wieder nicht weg (in die Ferien).“ Oft gemachte Implikationen: 'Ich habe viel zu tun, habe eine wichtige Arbeit, muss etwas für meine berufliche Karriere tun ...'
- „Kommt ihr also morgen mit uns? – Klar, nach der Sportschau sind wir da.“ Oft gemachte Implikationen: ...
- „Ich bin froh, wenn es bei uns bis zum Monatsende langt.“ Oft gemachte Implikationen: ...

Abb. 8.10: Müller 1994: 95f.

Diese Aufgabe über typische Verhaltensweisen kann durch einen interkulturellen „Sichtwechsel“ in eine andere kulturelle Perspektive gewendet werden.

Dass sich der interkulturelle Aspekt auch in gesteuerte Übungen einbringen lässt, zeigt das Beispiel Abb. 8.11: Der Text von K. Tucholsky wird als Grundlage für eine „interkulturelle Reihenübung“ verwendet, die vordergründig sprachbezogen ist (Einübung des Infinitivs mit *zu* oder des Ausdrucks *stolz sein auf*), die aber durch die Variationen und den Wiederholungseffekt die Aussagen sowie die damit verbundenen Einstellungen und Stereotypen in Frage stellt.

<i>Worauf man in Europa stolz ist</i>	<b>Variieren Sie bitte!</b>
<i>Dieser Erdteil ist stolz auf sich und er kann auch stolz auf sich sein.</i>	<i>Man ist stolz in Europa: Deutsche zu sein. Französin zu sein.</i>
<i>Man ist stolz in Europa: Deutscher zu sein. Franzose zu sein. Engländer zu sein. Kein Deutscher zu sein. Kein Franzose zu sein. Kein Engländer zu sein.</i>	...
(Kurt Tucholsky)	<i>Man ist stolz in Nordamerika:</i>
	...
	<i>Man ist stolz in Südamerika:</i>
	...
	<i>Man ist stolz in Afrika:</i>
	...
	<i>Man ist stolz in Asien:</i>
	...
	<i>Man ist stolz in Australien:</i>
	...

Abb. 8.11: SPR.BR. 1: 193

### 8.3 Pädagogische Implikationen

„Im Prozess der Wahrnehmung anderer Sprachen“ geht es immer auch um das Verhältnis „zwischen dem Eigenen und dem Fremden ... Verstehen und Sich-Verständlich-Machen erweisen sich also als ein ständiger Prozess des Vergleichs, in den die eigene Situation und ihre kulturellen Bedingtheiten ebenso eingehen wie Erfahrungen und Informationen über die fremde Kultur.“ (Picht 1995: 70) Edelhoff beschreibt den Vorgang der Interkulturalität wie folgt: das Andere trifft auf das Selbst, auf Interessen, Kenntnisse, Erfahrungen, Lernmöglichkeiten und Sprache, und wird dazu in Beziehung gesetzt. Der Weg des interkulturellen Dialogs verläuft „vom Eigenen zum Fremden und vom Fremden zum Eigenen zurück.“ (Edelhoff 1983: 85) Das verändert den Menschen: „Lernen wird hier als Entwicklung verstanden.“ (ebd.: 85) Damit kommt dem Sprachenlernen bzw. der interkulturellen Landeskunde eine Bedeutung zu, die weit über das fachspezifische Lernziel „Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache“ hinausreicht. „Der Prozess der Auseinandersetzung um die Entstehung und sprachliche Ausprägung verschiedener Aspekte der fremden (in diesem Fall der bundesrepublikanischen) Alltagskultur soll einen ähnlichen Prozess der Bewusstwerdung hinsichtlich der bisher zumeist unbewusst gelernten 'Ordnung der Dinge' in der Heimat-Kultur und Muttersprache einleiten ... Das Andere und das Eigene mit anderen Augen betrachten können – ist das Globalziel der Methode“ („Sichtwechsel“, Lehrerhandbuch: 10). Mit der „Vermittlung der Pluralität von Denkerfahrungen und der Historizität kultureller Erscheinungen“ (Buttjes 1995: 147) ist aber nicht nur eine Bewusstwerdung, sondern darüber hinaus eine Relativierung, ein Infragestellen der eigenkulturellen Realität verbunden, denn „jede Kultur spiegelt eine der Möglichkeiten menschlichen Zusammenlebens sowie menschliche Weltauffassung und Selbstverwirklichung“ wider (Göh-ring 1975: 80); interkulturelle Landeskunde leistet damit direkt einen Beitrag zur Identitätssuche und -findung des Menschen. Edelhoff (1983: 91) nennt die Grundbedingungen dieses Prozesses:

„Man muss andere und anderes kennen, um sich selbst kennen lernen zu können ... Man muss andere und anderes anerkennen, um etwas über sich selbst und andere(s) zu lernen.“  
Ein Hindernis für eine so verstandene interkulturelle Landeskunde stellt allerdings „die Tabuisierung der Muttersprache“ dar, die in den meisten internationalen DaF-Lehrwerken stattfindet. „Erst wenn diese Barriere beseitigt ist, werden die Verlage Lehrbücher herstellen können, die von der ersten Lektion an schrittweise die landeskundlichen Kenntnisse aufbauen.“ (Firges/Melenk 1995: 516)

## 9 Interaktion im DaF-Unterricht

„Interaktion ist die wechselseitige Beeinflussung von Individuen (oder Gruppen) in ihren Handlungen; Fremdsprachenunterricht besteht aus Interaktionen zwischen verschiedenen Lernern und zwischen Lehrer und Lerner(n).“ (Edmondson/House 1993: 226) Interaktion im Klassenzimmer ist also die Art und Weise, wie Lernende und Lehrende miteinander sprechen, handeln, umgehen. Da unterrichtliche Kommunikation sehr stark sprachlich geprägt ist und zugleich das Sprachverhalten der Lernenden wesentlich beeinflusst, ist ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht außerordentlich wichtig. „Der Unterrichtsdiskurs kann als die vielleicht wichtigste organisierende Kraft aufgefasst werden, welche Unterricht formt und den Kontext abgibt, in dem die verschiedenen in ihm wirkenden Faktoren ihren Ausdruck finden können“ (Portmann 1991: 110). Edmondson (1995: 176) nimmt sogar an, „dass das Entscheidende für den Lern-erfolg im Fremdsprachenunterricht die Natur der Interaktion im Unterricht ist“.

### 9.1 Rede- und Handlungsanteile

#### 9.1.1 Beschreibung von Unterricht unter Aspekten der Interaktion

Unterrichtliche Interaktion unterscheidet sich in der Verteilung der Rede- und Handlungsanteile von außerunterrichtlicher Interaktion. Unter quantitativen Aspekten ist zu fragen: *Wie viel* sprechen Lehrer und Schüler im Unterricht? Unter qualitativen: *Was* sagen sie jeweils, d.h. wie verteilen sich die verschiedenen Sprechhandlungen auf Lehrer und Schüler?

##### *Quantitative Aspekte*

Der oft zu hörenden Klage darüber, dass Fremdsprachenlehrer zu viel und die Lernenden im Unterricht zu wenig reden, wird schnell zustimmen, wer Unterricht direkt bei Hospitationen oder aufgezeichnet auf Video unter diesem Aspekt beobachtet. Dass eine ungleiche Verteilung der Redeanteile für den Sprachunterricht einen anderen Stellenwert hat als z.B. für den Mathematik- oder Sportunterricht, ist offensichtlich, denn eine „Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmittel benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird.“ (Butzkamm 1989: 78)

Untersuchungen zur Verteilung von Redeanteilen im allgemeinen Schulunterricht (d.h. nicht speziell im Fremdsprachenunterricht) kommen zu dem Ergebnis, dass Lehrer zwischen 50% und 80% aller Wörter im Unterricht äußern (Tausch/Tausch 1979: 344; Grell 1990); d.h. ein Lehrer redet 30 – 40-mal so viel wie jeder einzelne Schüler. Digeser (1983: 40) zitiert „optimistische Berechnungen“ Freudensteins von 1965, wonach „bei einer Klassenfrequenz von 30 Schülern, die während 40 Schulwochen durchschnittlich viereinhalb Wochenstunden in einer modernen Fremdsprache unterrichtet werden, jeder einzelne von ihnen im Jahr 90 Minuten in der fremden Sprache spricht.“ Das sind gerade einmal 30 Sekunden pro Unterrichtsstunde; Bertrand (1984) geht von ca. 45 Sekunden Redezeit pro Schüler pro Unterrichtsstunde aus. Dass sich die Situation seitdem nicht grundlegend verändert hat, zeigen neuere Untersuchungen von Lörcher (1983), der für die von ihm analysierten drei Englischstunden „ein hohes Maß an verbaler Lehrerdominanz“ (290) festgestellt hat; ca. 75% aller Äußerungen waren Lehreräußerungen.

Wie wenig die Sprachenlerner im Unterricht sprechen, zeigen Vergleichszahlen zum natürlichen Spracherwerb. Nach Butzkamms (1989) Schätzung spricht ein vierjähriges Kind in unserem Kulturkreis pro Tag ca. 10 000 Wörter; d.h. das Sprachenlernen ist von einer äußerst intensiven Sprachproduktion begleitet (und wird dadurch wohl erst ermöglicht). Klein (1987) geht in einer eher niedrig angesetzten Schätzung (pro Tag fünf Stunden Sprachkontakt) davon aus, dass ein Kind in den ersten 5 Lebensjahren über 9000 Stunden Sprache hört und selbst spricht bzw. zu sprechen versucht. Demgegenüber hat ein Erwachsener, der das Große Sprachdiplom des Goethe-Instituts ablegt, ca. 1200 Unterrichtsstunden hinter sich (7 Jahre à 170 Unterrichtsstun-

den); bei 45 Sekunden Redezeit pro Unterrichtsstunde hat er während des Unterrichts gerade einmal 15 Stunden selbst in der Fremdsprache gesprochen.

So betrachtet, ist es erstaunlich, wie viel Schüler im Fremdsprachenunterricht „trotzdem“ lernen. Die für Lehrer sicherlich provozierende Frage Wodes (1974: 32), „ob unsere Kinder im Schulunterricht trotz oder wegen der angewendeten Lehrverfahren eine Sprache erwerben“, kann in Bezug auf die Verteilung der Redeanteile eindeutig mit „trotz“ beantwortet werden: trotz minimaler Gelegenheiten zur Sprachausübung, wahrscheinlich wegen einer ausgeprägten endogenen Sprachlernfähigkeit (→ 2.2.1).

### *Qualitative Aspekte*

Nach Lörcher (1983) ist die Klasse eine Sprechergemeinschaft mit eigenen kommunikativen Regeln und Normen. Unterrichtliche Kommunikation ist „didaktische Kommunikation“, die „mit dem Ziel des Lehrens und Lernens von Wissensinhalten, Wertvorstellungen und/oder praktischen Fertigkeiten betrieben“ wird (ebd.: 29). Der Lehrer hat vor allem die Aufgabe, „Lernprozesse zu initiieren, in Gang zu halten und zu lenken“ (ebd.: 19). Dass Schüler im Unterricht so wenig sprechen, ist Ausdruck wie auch Folge der Qualität der unterrichtlichen Interaktionsstruktur, die ihnen nur wenige Gelegenheiten zu normalem kommunikativem Verhalten gibt. Ein zentrales Problem besteht darin, „dass echte, inhaltsbezogene, natürliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht nicht stattfindet, da die Situation insofern künstlich ist, als allen Beteiligten der muttersprachliche Code als primäres Kommunikationsmittel zur Verfügung steht und somit keine Notwendigkeit besteht, die Fremdsprache zu verwenden.“ (Pauels 1990: 38) Das dürfte ein aktives kommunikatives Verhalten der Lernenden nicht gerade fördern. Hinzu kommt, dass im Unterschied zu anderen Fächern der Lerngegenstand, die fremde Sprache, zugleich Kommunikationsmittel ist. Das erschwert die aktive Mitgestaltung der Interaktion durch die Lerner sehr stark und stellt vor allem für Erwachsene eine psychologische Schwierigkeit dar, da sie sich im einsprachigen Unterricht für lange Zeit in ihrem Äußerungsvermögen auf das Niveau eines Kindes reduziert sehen. Entsprechend passt der Lehrer seine Sprache lexikalisch wie syntaktisch dem Niveau der Lerner an (Allwright/Bailey 1991; Mitchell 1985). Das ist insofern notwendig, als die Verstehbarkeit der Lehrersprache eine wichtige Voraussetzung dafür darstellt, dass die Lernenden den Lehrer-Input aufnehmen und verwerten können (→ 2.2.1).

Im Fremdsprachenunterricht findet vor allem sprachbezogene Kommunikation statt; auch inhaltlich-mitteilungsbezogene Unterrichtsphasen haben letztlich eine didaktische Funktion, da sie dem Sprachenlernen dienen. (Hüllen 1981 spricht von einer übergeordneten „didaktischen Illokution“, die jeglicher Unterrichtskommunikation zugrunde liegt und ohne die die Eigenarten unterrichtlicher Interaktion nicht zu verstehen sind.) Es herrscht also stets „übende Interaktion“ vor, und meist dominiert die Lernfunktion sprachlicher Äußerungen (Knapp-Potthoff/Knapp 1982). Kommunikation im Fremdsprachenunterricht geschieht „primär um des sprachlichen Performierens willen und nicht zur Befriedigung eines inhaltlichen Interesses“ (Hüllen 1981: 227). Das zeigt sich z.B. im Korrektur- und Evaluationsverhalten, denn oft werden auch mitteilungsbezogene Äußerungen nach sprachbezogenen Kriterien korrigiert und bewertet. Allerdings ist der Fremdsprachenunterricht durchaus eine eigene, aber doch reale Situation mit authentischen Sprechanlässen (Organisation des Unterrichts, Erklärungen, Aufforderungen ...), die allerdings weitgehend vom Lehrer übernommen werden; die Schülersprache beschränkt sich meist auf sprachbezogenes Üben oder simuliertes sprachliches Handeln (Dialogvariation, Rollenspiele mit anderem Ich, Hier und Jetzt). All das erschwert die Interaktion und verhindert ein natürliches Sprachverhalten von Seiten der Lernenden.

Ein weiteres Merkmal unterrichtlicher Kommunikation ist die ungleiche Verteilung von Sprechhandlungen auf Lehrer und Schüler, wobei in der Literatur je nach zugrunde gelegter Klassifikation unterschiedliche Aspekte der Lehrersprache betont werden. Portmann (1991) hebt hervor, dass 90% aller initiierten, bewertenden und abschließenden Äußerungen im Unterricht vom Lehrer stammen, während die Lernenden für die reagierenden Äußerungen „zuständig“ seien. Nach Lörcher (1983) äußern sich Lehrer vor allem in Fragen stellender (elizitativer), Anweisungen gebender (direktiver), Wissen vermittelnder (informativer) und bewertender (evaluati-

ver) Funktion; die Schüleräußerungen weisen in den meisten Fällen eine reaktive (respondierende) Funktion auf. Die Lernenden haben also nur wenig Gelegenheit, initiativ zu werden, und sei es nur, um Fragen zu stellen. Hüllen/Lörscher (1979: 318) stellen zusammenfassend eine „relative Vielfalt der Lehrersprache gegenüber der funktionalen Monotonie der Lerner Sprache“ fest. Daraus resultiert ein schwerwiegendes didaktisches Problem, denn die Lernenden haben kaum die Möglichkeit, im Rahmen der authentischen Unterrichtskommunikation in der Fremdsprache ein variables Inventar an Sprechakten zu äußern. Die meisten Sprechhandlungen werden lediglich in sprachbezogenen Übungen oder in simulierter Kommunikation verwendet, was den Transfer in die außerunterrichtliche Realität sicher nicht begünstigt.

Zu den häufigsten Sprechakten von Lehrern gehört das Fragenstellen. Allerdings fragen Lehrer nur selten aus Interesse am Gegenstand ihrer Frage, sondern meist in der Absicht, die Kenntnisse ihrer Schüler zu kontrollieren oder ihr Denken in eine bestimmte Richtung zu lenken. Schüler hingegen fragen sehr wenig, obwohl doch sie es sind, die etwas lernen wollen bzw. sollen. Nach Grell (1990: 63) sind zudem viele Schülerfragen des Typs *Dürfen wir auch mit dem Kugelschreiber schreiben?* oder *Sollen wir das ins Hausheft oder ins Schulheft eintragen?* Die stark direkte Funktion der Lehrersprache zeigt sich weiterhin in ca. 50 Anweisungen pro Unterrichtsstunde (Tausch/Tausch 1979: 332ff., z.B. *Weiter!*, *Macht ein bisschen schneller!*, *Bringt das in einen Satz!*, *Halt mal!* ...); darüber hinaus fordern Lehrer ihre Schüler oft auf, von ihnen begonnene Sätze zu vervollständigen, etwa L: *Im Nebensatz steht das Verb ...?* – S: *... am Ende.* (durchschnittlich 15 – 20 Mal pro Stunde). Die Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht ist durch viele Wiederholungen und Paraphrasen charakterisiert (Portmann 1991), was darauf hinweist, dass neben der eigentlichen Mitteilung auch das Sprachliche thematisiert wird. Eine derart explizite Sprachverwendung soll wohl der Verständlichkeit des Gesagten dienen, sie erhöht aber auch die Redeanteile des Lehrers.

Dem Unterricht liegt ein „hoch ritualisiertes Interaktionsmuster“ zugrunde (Grell 1990: 62). Das zeigt sich u.a. darin, dass der unterrichtliche Diskurs durch typische Folgen von Lehrer-Schüler-Äußerungen charakterisiert ist; so besteht z.B. eine starke Tendenz zu lehrergesteuerten Zwei- bzw. Dreischritt-Schemata (Abb. 9.1; Portmann 1991: 111f.; Lörscher 1983: 87ff.).

1	2	3
L: initiiierend (Frage, Aufforderung) <i>Bill, den nächsten Satz bitte.</i>	S: reagierend (Antwort, Ausführung) <i>Ich bleibe zu Haus, weil ich lernen muss.</i>	L: abschließend (Bewertung) <i>Danke!</i>
L: informierend (Erklärung) <i>Also passt mal auf!</i>	S: rezipierend S: (hören zu)	

Abb. 9.1: Lehrer-Schüler-Interaktionsmuster

Nur der Lehrer bewertet, lobt und tadelt; die Schüler werden in die Bewertung ihrer eigenen Leistungen sowie in die ihrer Mitschüler meist nicht miteinbezogen. (Korrekturen und Bewertungen führen zudem zu häufigen Unterbrechungen von Schüleräußerungen.) Die Bewertung richtet sich im Fremdsprachenunterricht meist nach Kriterien der grammatischen Korrektheit, da Inhalt und Funktion der Schülerbeiträge oft eine untergeordnete Rolle spielen.

Auch nonverbale und parasprachliche Mittel werden im Unterricht weitgehend in einer sprachbezogenen Funktion eingesetzt, z.B. um sprachlich bedingte Defizite auf Seite der Schüler auszugleichen; sie dienen dann zur Verdeutlichung der semantischen oder pragmatischen Funktion der Äußerungen oder erleichtern die Organisation des Unterrichts. Insgesamt treten die verschiedenen Funktionen nonverbaler Mittel im Fremdsprachenunterricht in einer anderen Gewichtung auf als in natürlicher Kommunikation (→ 9.5).

Die Organisation des Unterrichts und somit auch der Interaktion liegt fast ausschließlich in den Händen des Lehrers. Dieser entscheidet über den Unterrichtsverlauf; „Lehrer setzen im Unterricht ihren Plan durch“ (Grell 1990: 62), und kaum einmal planen Lehrer und Schüler den Unterricht bzw. Teile davon gemeinsam. Die Unterrichtskommunikation läuft selbst beim Klassengespräch (z.B. in Diskussionen) meist über den Lehrer, d.h. nur selten richten Schüler ihre Äußerungen direkt an einen Mitschüler. „Wer mit wem zu welchem Zeitpunkt spricht, wird

streng kontrolliert“ (Ellis 1990: 87); Entscheidungen über das Rederecht und über Sprecherwechsel gehören zu den Kompetenzen des Lehrers. Schüler melden sich, wenn sie die Sprecherrolle übernehmen wollen, d.h. sie warten darauf, dass sie ihnen vom Lehrer erteilt wird. Durch Aufrufen entscheidet dieser in der Regel über den Sprecherwechsel und über die Übernahme der Sprecherrolle. Der Lehrer hat das Recht, Schüleräußerungen zu unterbrechen und das Rederecht zu entziehen. Nach Beendigung oder Unterbrechung einer Schüleräußerung fällt das Rederecht automatisch an den Lehrer zurück (Lörscher 1983).

Insgesamt charakterisiert Grell (1990: 62) die Situation folgendermaßen: „Vergleicht man den Anteil der Schüler an der Interaktion mit dem Anteil des Lehrers, so kommt man zu dem Eindruck, dass der Lehrer die wichtigste Person ist und dass Lernen in Schulklassen hauptsächlich eine Lehrerkompetenz ist.“ Interaktion im Unterricht ist asymmetrisch, und „Dirigierung – Lenkung“ ist nach Tausch/Tausch (1979) eine Hauptdimension des Lehrerverhaltens. Während bei „normaler“ Kommunikation die Interaktion zwischen den Kommunikationspartnern ausgehandelt wird, wird sie im Unterricht mit wenigen Ausnahmen einseitig vom Lehrer bestimmt.

Nach Tausch/Tausch (1979) haben Schüler nur wenig Selbstverantwortung für das Lernen; Kreativität, Originalität und Produktivität werden kaum gefördert, ebenso wenig höhere kognitive Leistungen, für die z.B. Schülerfragen ein Ausdruck wären. Das hat negative Auswirkungen auf die soziale und emotionale Seite des schulischen Lernprozesses (z.B. auf die Motivation) und dürfte auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden nicht förderlich sein.

Die Asymmetrie der Unterrichtskommunikation erklärt sich nur zum Teil aus dem sprachlichen Vorsprung des Lehrers in der Fremdsprache, denn die dargestellten Charakteristika unterrichtlicher Interaktion treffen nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht zu. Sie mag im Erwachsenenunterricht in etwas anderer Form auftreten (etwas höflicher, etwas weniger Befehle), in den grundlegenden Strukturen wird sie sich aber kaum vom normalen Schulunterricht unterscheiden. „Die sich daraus ergebende Rollenkonstellation impliziert eine Lehrer-Schüler-Hierarchie, innerhalb derer nur bestimmte Interaktionsformen zulässig sind und die Schüler begrenzte Redemöglichkeiten haben.“ (Edmondson 1995: 176) Dazu tragen auch die Institution Schule und die dadurch gesetzten Rahmenbedingungen bei (Lörscher 1983); der Raum Klassenzimmer, eine bestimmte Sitzordnung und die Regelmäßigkeit unterrichtlicher Abläufe begünstigen bestimmte Kommunikationsstrukturen und interaktive Routinen.

Auch wenn die asymmetrische und dirigistische Interaktionsstruktur im Sinne eines „interaktiven Fremdsprachenunterrichts“ (Schiffler 1980) verändert werden sollte, ist es nicht angebracht, die sprachliche Dominanz des Lehrers im Fremdsprachenunterricht ausschließlich negativ zu beurteilen. Der Lehrer ist neben dem Lehrwerk das wichtigste Modell für die fremde Sprache, und er ist daneben die wichtigste Quelle für sprachlichen Input. Damit ist die Lehrersprache eine wichtige Voraussetzung für den sprachlichen Lernprozess (Knapp-Potthoff/Knapp 1982). Andererseits widerspricht die Asymmetrie und starke Lenkung der Interaktion unter vielen Aspekten den Ideen eines Unterrichts, der fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit zum Ziel hat. Fremdsprachenlerner sollen im Unterricht lernen, wie man die Fremdsprache außerhalb des Unterrichts verwendet. Sie sollen also in einer Situation, in der oft eine höchst unnatürliche Interaktion vorherrscht, lernen, wie man in der natürlichen Kommunikation sprachlich interagiert. Edmondson (1989: 176) bezeichnet diesen Widerspruch als das Paradoxon des Fremdsprachenunterrichts. „Ob bzw. inwiefern Lehrer sowohl ihre didaktischen Ziele als auch einen ‘authentischen’ Gebrauch der Zielsprache im Unterricht integrieren können, hängt u.a. davon ab, welche Interaktionsformen im Unterricht von Lehrenden für verschiedene didaktische Zwecke angewendet werden ... und welche sozialen Verhältnisse zwischen Lehrer und Lernern im Unterricht ... bestehen.“ (Edmondson/House 1993: 232)

### 9.1.2 Zur Veränderung der Rede- und Handlungsanteile

Die Aussage Schifflers (1980: 11), „dass eine positive soziale Interaktion eine wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts ist“, wirft sofort die Frage auf, wie eine solche Interaktionsstruktur im Unterricht erreicht werden kann. Wie können die

Unterrichtenden ihr dirigistisches Verhalten abbauen und ihr eigenes Rollenverhalten sowie das der Lernenden in Richtung einer stärker symmetrischen Interaktion verändern? Wie gelangen die Schüler zu mehr Initiative, Selbständigkeit und Eigenverantwortung? Wie erreicht man mehr lernergeleitete Kommunikation und mehr Kommunikation zwischen den Lernern selbst? Wie lassen sich die Redeanteile zugunsten der Schüler verändern? Auf diese wichtigen Fragen kann hier nur in allgemeiner Form eine Antwort gegeben werden. Die folgenden Kapitel behandeln einige Aspekte genauer.

Ein erster Schritt kann darin bestehen, dass in der Klasse *die pädagogischen und didaktischen Grundlagen des Unterrichts thematisiert* werden. Zu Beginn eines Kurses kann ein Gespräch über die pädagogische Konzeption, neue Lehrverfahren (wie z.B. die Förderung von Verstehensstrategien), über interaktive Prozesse wie den Wechsel der Sozialformen oder das Korrigieren u.ä. stattfinden (Schiffler 1980). Das Gespräch über den Unterricht sollte im Verlauf eines Kurses fortgesetzt werden, denn auch der Lehrende benötigt Feedback, um sich auf die jeweilige Lernergruppe einstellen zu können und um förderliche pädagogische bzw. methodische Ansätze zu verstärken bzw. weniger förderliche zu vermeiden. Oft wissen die Schüler viel besser als der Unterrichtende selbst, warum eine Stunde gut gelaufen ist und allen Beteiligten Spaß gemacht hat, eine andere hingegen nicht.

Jeder Lehrer hat ungelöste didaktische Fragen, z.B. über den Einsatz der Muttersprache bei sprachlich homogenen Gruppen (ein- oder zweisprachige Semantisierung, Stellenwert des Übersetzens) oder über das Korrigieren (Art und Häufigkeit des Korrigierens, die Lernenden unterbrechen oder reden lassen ...). Was spricht dagegen, die Lerner nach ihren Bedürfnissen zu befragen und das Verfahren zu berücksichtigen, bei dem sie ihrer Meinung nach am besten lernen? Damit sei nicht didaktische Unverbindlichkeit zum Prinzip erhoben, denn natürlich gibt es methodische Grundsätze und Verfahren, auf die in einem kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht nicht verzichtet werden kann. Doch auch wenn man als Lehrer meint, es gehe ans methodisch „Eingemachte“, sind Diskussion und gegenseitiges Verständnis besser als die Berufung auf Autoritäten und Expertentum (*Das macht man heute so!, Bin ich oder seid ihr Lehrer?*). Auch zur Leistungsbewertung können Schüler durch Selbsteinschätzung oder Einschätzung der Leistung von Mitschülern beitragen. Durch all das werden die Lernenden in die Planung und Organisation des Unterrichts miteinbezogen und als Partner des Lehrers ernst genommen; zugleich wird ihnen bewusst gemacht, dass auch sie Verantwortung für den Lernprozess tragen. Transparenz ist eine wichtige Voraussetzung für Mitbestimmung und eine positive soziale Interaktion in der Klasse (Edmondson 1995).

Der Lehrer sollte sich weiterhin überlegen, wie er bei den *Lerninhalten* die Interessen der Schüler direkter berücksichtigen kann (→ 10). So ist es z.B. möglich, die Lernenden an der Themen- und Materialsuche bzw. -auswahl zu beteiligen. Lehrwerke enthalten neben obligatorischen Teilen auch Materialien zur Auswahl, und bereits die Mitbestimmung hierbei (*Welche Texte sollten wir in dieser Lektion behandeln?*) kann einen Beitrag zur Mitverantwortung darstellen, wobei der Lehrer auch seine Wünsche einbringen und begründen kann. Das betrifft gleichermaßen Zusatzmaterialien für den Unterricht (Texte, Bilder usw.).

All das führt zu einer stärker symmetrischen Rollenverteilung und Interaktionsstruktur und schafft zugleich authentische Kommunikationsanlässe. Dabei müssen im Anfängerunterricht die Redemittel, die für das Sprechen über Unterricht und für Organisatorisches benötigt werden, gezielt eingeführt, eingeübt und aktiviert werden (→ 6.2.6); in sprachlich homogenen Kursen wird man auf die Muttersprache zurückgreifen.

Da die Inhalte eines Sprachkurses im Lehrbuch weitgehend vorgegeben sind, stellt die Auseinandersetzung mit Lehrbuchtexten einen wichtigen Kommunikations- und Arbeitsanlass dar. Bei Fortgeschrittenen findet sie in Form von Diskussionen oder Stellungnahmen statt; dass auch Anfänger Lehrbuchtexte nicht kritiklos zu akzeptieren brauchen, zeigt ein Beispiel aus der „Unterrichtsdokumentation“ des Goethe-Instituts (85. Stunde, Lehrer: H. Wilms), wo die Lerner zusammen mit dem Lehrer einen „grammatischen Lehrbuchtext“, der sehr viele Pronominalformen im Dativ enthält, in sprechüblicheres Deutsch umschreiben (Abb. 9.2). Als kommunika-

Lehrbuchversion	Neue Schülerversion
- <i>Wem gehört die Kamera? Gehört sie dir?</i>	- <i>Ist das deine Kamera?</i>
+ <i>Ja, die gehört mir. Gefällt sie dir?</i>	+ <i>Ja, gefällt sie dir?</i>
- <i>Ja, so eine suche ich schon lange. Kannst du sie mir mal leihen?</i>	- <i>Leih sie mir bitte mal! Ich suche auch so eine.</i>
+ <i>Ich kann sie dir schon geben, wenn du sie mir bald wiederbringst.</i>	+ <i>Ja, aber wiederbringen!</i>
- <i>Das ist doch selbstverständlich. Ich möchte sie nur mal ausprobieren. Vielleicht kaufe ich mir auch so eine.</i>	- <i>Klar, ich probiere sie nur mal aus.</i>
- <i>Meinem Bruder gefällt sie auch. Dem soll ich sie auch leihen.</i>	+ <i>Mein Bruder will sie auch mal probieren.</i>
- <i>Dann gib sie zuerst ihm und dann mir.</i>	- <i>Dann gib sie zuerst ihm und dann mir.</i>
+ <i>Gut, ich gebe dir dann Bescheid.</i>	+ <i>O.K.</i>

Abb. 9.2: Lehrbuchtext (DAF IA neu: 64) und Schülerversion

tive Aufgabe gibt die Stundenbeschreibung an: „Über einen Lehrbuchtext sprechen (seine Qualität einschätzen). Einen Lehrbuchtext (Dialog) umformulieren“ (Unterrichtsdokumentation 1982: 44b). Durch eine solche Aufgabe werden die Lernenden für Texte der deutschen Sprache sensibilisiert, und möglicherweise gewinnen sie auch eine kritischere Einstellung zu ihrem Lehrbuch.

In vielen Bereichen des Unterrichts lassen sich durch ein *verändertes methodisches Vorgehen* die Rede- und Handlungsanteile des Lehrenden reduzieren und die der Lernenden erhöhen. Die folgenden Punkte fassen zusammen, was in diesem Buch an anderer Stelle ausführlicher dargestellt und begründet wird.

- Ein fragengesteuerter Frontalunterricht, in dem auf ein bestimmtes Ergebnis hin gearbeitet wird (z.B. bei der Text- oder Grammatikarbeit), festigt nicht nur die zentrale Lehrerrolle, sondern ist wahrscheinlich auch nicht sehr lernintensiv. Lehrer sollten das mündliche Frage-Antwort-Spiel reduzieren und statt dessen Arbeitsaufträge geben, die in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden und deren Ergebnisse die Schüler in der Klasse vortragen.
  - Hör- und Leseverstehen sollten nicht anhand von mündlichen Lehrerfragen zum Textverstehen im Frontalunterricht bzw. Klassengespräch unterrichtet werden. Die Vermittlung von Verstehensstrategien sowie das Bearbeiten von Verstehensaufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit fördern die Eigenarbeit der Lernenden, reduzieren die Handlungs- und Redeanteile des Lehrers und versprechen zudem bessere Ergebnisse (→ 4.2, 4.3).
  - Der Unterrichtende sollte nur den Teil des neuen Wortschatzes semantisieren, den die Lerner nicht selbst erschließen können (aus Kontext, Situation, Wortbildungsstruktur usw.); auch die Verwendung des Wörterbuchs leistet einen Beitrag zur Selbsttätigkeit der Lernenden.
  - Inhaltsbezogene Aktivitäten der Textarbeit (Auseinandersetzung mit Textinhalt, Diskussion zum Thema des Textes, Textinterpretation, Überführung in die Lernerperspektive usw.) sollten die Lerner in Form von Bearbeitungsaufgaben selbständig durchführen, bevor sie in der Klasse vorgetragen und anschließend eventuell in ein Unterrichtsgespräch überführt werden. Generell lassen sich die Redeanteile der Schüler während eines Klassengesprächs dadurch wesentlich erhöhen, dass das Klassengespräch in einer anderen Sozialform von den Lernenden selbständig vorbereitet wird.
  - Bei der Grammatikarbeit können redeintensive und meist langatmige Lehrerdarbietungen dadurch vermieden werden, dass die Schüler die grammatischen Regularitäten selbst üben erarbeiten, sodass nur noch die zusammenfassende Systematisierung im lehrergesteuerten Klassenunterricht stattfindet (→ 5.3.3).
- Eigeninitiative und Authentizität des Unterrichtsgeschehens werden gefördert, wenn die Schüler in verschiedenen Unterrichtsphasen möglichst eigene Ideen und ihre eigene schulische oder außerschulische Erfahrungswelt einbringen können. Das Übungsgeschehen bietet z.B. überall dort Möglichkeiten zu schülereigener Steuerung, wo in Übungen die Lernerreaktionen nicht vorgegeben sind, sodass die Lernenden die Reaktionen inhaltlich frei gestalten können. Solche offenen Übungen (→ 5.4) können vor der eigentlichen Durchführung von den Lernern inhaltlich vorbereitet werden.
- In schriftlichen Schülerarbeiten sollte der Lehrer die Fehler nur anstreichen, nicht aber selbst korrigieren; Eigenkorrekturen durch die Lerner erhöhen nicht nur deren Handlungsanteile am Unterrichtsgeschehen, sie versprechen zudem ein besseres Lernergebnis (→ 9.4.2).

- Der Lehrer sollte sein Sprachverhalten kontrollieren, um seine Redeanteile zu reduzieren.
  - Typisch sprachliche Verhaltensweisen des Lehrers wie Paraphrasierung bzw. Explikation von Schülerbeiträgen oder Lehrerecho lassen sich reduzieren oder vermeiden, wenn der Lehrer auf ausreichend lautem Sprechen der Lernenden besteht. Sind Schülerparaphrasen erforderlich, so können sie von den Schülern selbst übernommen werden (*Kannst du noch einmal sagen, was er gemeint hat?*). Auch Selbstparaphrasen und -wiederholungen lassen sich einschränken, sofern sich der Lehrer ihrer bewusst ist.
  - Komplexe mündliche Arbeitsaufträge des Lehrers werden oft nicht verstanden und müssen dann langwierig wiederholt werden. Das lässt sich vermeiden, wenn die Schüler (eventuell über OHP) Arbeitsanweisungen mit einem klaren Beispiel in schriftlicher Form erhalten, sodass der Lehrer verbal nur noch wenige begleitende Informationen geben muss (→ 9.6). Das spart Zeit und verringert Redeanteile des Lehrers.
  - Grundsätzlich kann der Lehrer durch gute Planung und Vorbereitung viel eigene Redezeit einsparen. Phasen, in denen er selbst reden muss, sollte er möglichst gut vorbereiten und durch Medieneinsatz ergänzen (z.B. Ankündigungen, Arbeitsaufträge, Erklärphasen). Dadurch kann er Verständnisschwierigkeiten und damit verbundene Wiederholungen vermeiden. Auch eine gelegentliche kurze Äußerung in der Muttersprache kann Zeit sparen, die sinnvoller für inhaltsbezogene Lerneräußerungen in der Fremdsprache genutzt wird.
  - Rein verbale grammatikalische Erklärungen sollten möglichst vermieden und dafür Schautafeln, Tabellen usw. eingesetzt werden, die klar und verständlich sind und deshalb nur ein Minimum an Lehrerklärungen erfordern (→ 5.3.4). Solche Erklärungen können auch Schüler übernehmen, gegebenenfalls in der Muttersprache.
  - Zur Verständlichkeit der Lehrersprache, d.h. zur Vermeidung von Wiederholungen, kann auch der gezielte Einsatz nonverbaler Mittel beitragen (Gestik, Mimik; → 9.5).
- Der Unterricht bietet zahlreiche Möglichkeiten, direkt die Schülersprache zu stimulieren und somit die Redeanteile der Lerner zu erhöhen.
  - Der Lehrer sollte sein Frageverhalten kontrollieren und gezielt offene Fragen stellen; seine Fragen sollten die Schüler zur Sprachproduktion anhalten und diese nicht verhindern (→ 9.3).
  - In der Klasse sollte ein positives und ermutigendes Klima herrschen, das Schülerbeiträge stimuliert. Trotz eines enormen Lernstoffs stellen Schüler im Fremdsprachenunterricht meist nur sehr wenige Fragen. Offenbar gibt die asymmetrische Interaktionsstruktur und die starke Lenkung des Unterrichtsgeschehens durch den Lehrer den Schülern nur wenig Gelegenheit dazu. Das ist umso bedauerlicher, als Schülerfragen authentische Unterrichtskommunikation darstellen. Die Lernenden sollten immer wieder ermutigt werden, Fragen zu stellen, nachzufragen, eigene Ideen und Vorschläge einzubringen usw.; möglicherweise kann man Schülerfragen dadurch fördern, dass man nach bestimmten Unterrichtsphasen (Textverstehen, Wortschatzsemantisierung, Erklärung von Grammatik oder Kommunikationsverhalten usw.) die Lernenden auffordert, in Einzel-/Partnerarbeit das Gesagte zu überdenken und sich Fragen dazu zu überlegen. Voraussetzung ist allerdings ein entsprechendes Klassenklima.
- Die Sprechhäufigkeit der Schüler lässt sich dadurch erhöhen, dass alle Schüler gleichzeitig sprechen. Bei Ausspracheübungen erhöht Chorsprechen (oder Chorlesen) die Redeanteile der Schüler. Wird ein Text laut vorgelesen, können die anderen Schüler durch leises Mitlesen bzw. Mitartikulieren ebenfalls ihre Geläufigkeit aktiv üben. Viele sprachbezogene Übungen (z.B. dialogische Strukturübungen) können in Partnerarbeit durchgeführt werden, sodass alle Lernenden zugleich sprechen und üben, ähnlich wie im Sprachlabor (→ 7.2.1). Sprachbezogene Übungen, die in der Klasse mündlich durchgeführt werden, können die Lerner in Einzelarbeit schriftlich vorbereiten; das mag etwas zeitaufwendiger sein, fördert jedoch ein aktives Lernerverhalten und Interesse an den korrekten Lösungen.

Umfragen haben ergeben, dass vor allem psychologische Faktoren wie Unsicherheit, Angst vor Blamage, Anonymität in der Klasse usw. Schülerfragen verhindern (Raabe 1982). Schülerfragen begünstigt u.a. ein positives soziales Klima in der Gruppe (d.h. ein tolerantes, ermunterndes, verständnisvolles Lehrerverhalten und eine Unterrichtsosphäre, die Schülerfragen positiv akzeptiert) und das Vermögen des Lehrers, Fragen gut und differenziert zu beantworten.

In der Literatur werden spezielle Übungen vorgeschlagen, die darauf abzielen, die Interaktionsfähigkeit der Lernenden in der Fremdsprache zu verbessern (z.B. Kramsch 1980, 1981):

- Eine Übung zur Förderung von Schülerfragen: Ein Schüler/der Lehrer gibt eine Aussage vor, und die Lernenden stellen so viele Fragen dazu, wie ihnen einfallen, z.B. Übung 1. Die Übung kann auf die Unterrichtssituation übertragen und zugleich erweitert werden, indem die Lerner auch mit Begründungen, Gegenfragen u.a. reagieren können, z.B. Übung 2:

1	S/L-Aussage: <i>Ich habe einen Hund.</i> S-Fragen dazu: – <i>Was für einen denn?</i> – <i>Beißt er?</i> – <i>Spielt er mit dir?</i> – ...	2	S/L-Aussage: <i>Ihr müsst zu Hause mehr lernen.</i> S-Fragen dazu: – <i>Warum denn?</i> – <i>Wir haben aber keine Zeit!</i> – <i>Lernen wir nicht genug?</i> – ...
---	--	---	---

- Wiederholungen und Weiterfragen als Strategie, um einen Sprecherwechsel herbeizuführen:

+ *Ich habe heute morgen auf dem Weg in die Schule einen 50-Markschein gefunden.*  
– *Was? Einen 50-Markschein? Heute morgen? So einfach auf der Straße? Was haben Sie damit gemacht?*

- Den Lehrer unterbrechen unter Verwendung bestimmter Redemittel, z.B.:

– *Also, da hab ich eine Frage ...* – *Einen Moment, ...* – *Kann ich dazu etwas sagen ...* – *Entschuldigung, aber ...*  
– *Wie war das noch einmal ...* – *Können Sie das etwas genauer sagen? – ...*

In vielen Bereichen des Unterrichts können ohne Veränderung der methodischen Vorgehensweise die Lernenden Handlungs- und Redeanteile des Lehrers übernehmen, z.B.:

- Fragen stellen: Warum muss die Fragen zu einem bestimmten Unterrichtsgegenstand (Text, Bild, Thema usw.) eigentlich immer der Lehrer stellen? Oft können die Lernenden diesen Handlungsanteil, eventuell nach kurzer Vorbereitung, selbst übernehmen.
- Semantisierung: Fragen nach unbekanntem Wörtern sollten grundsätzlich an die Klasse weitergegeben werden, eventuell mit Hinweisen zur Bedeutungerschließung (*Was kann das in diesem Kontext bedeuten?*). In sprachlich homogenen Gruppen sollten die Lerner dabei das Recht haben, die Bedeutung in ihrer Muttersprache anzugeben. Generell sollten Schülerfragen und Schülerbeiträge immer an die ganze Klasse gerichtet sein, und der Lehrer sollte selbst erst dann darauf eingehen, wenn es erforderlich ist.
- Mündliches Korrigieren: Der Lehrer sollte im Rahmen des Möglichen Selbstkorrekturen und Korrekturen durch Mitschüler fördern (was automatisch zu einer Reduktion der Lehrerkorrekturen führt). Auch bei freieren Phasen in der Klasse (Dialoge oder Rollenspiele, Stellungnahmen, kleine Vorträge usw.) können die Schüler „Bewertungsaufträge“ erhalten: einige achten auf den Inhalt oder die Ausführung, einige notieren wichtige Fehler, die im Anschluss besprochen werden. Auf alle Fälle sollten die Korrekturen die Schüler ermutigen und als Hilfestellung verstanden werden; deshalb ist eine Klärung des Korrekturverhaltens in der Klasse wichtig (→ 9.4.1).

Abhängig von Alter und Sprachniveau der Lerner kann der Lehrer in bestimmten Phasen den Schülern die Durchführung des Unterrichts überlassen und sich auf die Rolle des Beraters und Helfers zurückziehen. Man sollte sich einmal ernsthaft überlegen, ob bei der Textarbeit, bei Übungen oder bei der Besprechung von Hausaufgaben notwendigerweise der Lehrer den Unterricht leiten muss. Können Schüler nicht ebenso gut eine Diskussion moderieren wie der Lehrer, der sich entweder in die Gruppe der diskutierenden Schüler einreicht oder als Ghostspeaker bzw. Lexikon fungiert?

Dass Schüler schon auf einem niedrigen Sprachbeherrschungsniveau große Teile des Unterrichts selbst vorbereiten und durchführen können, zeigen überzeugend die Unterrichtsmittschnitte von Martin (1983, 1984). Die Schüler bereiten einzelne Unterrichtsphasen in Gruppenarbeit vor (ca. 20 – 30 Minuten), erstellen dabei Materialien (z.B. OHP-Folien der Arbeitspapiere) und unterrichten diese vorbereiteten Phasen anschließend in der Fremdsprache. Sie führen neue Texte ein, erklären den unbekanntem Wortschatz und stellen Fragen zum Text, führen Grammatik-

phasen und Übungen selbständig durch u.v.m. Der Lehrer ist Ansprechpartner bei auftretenden Fragen und Zweifelsfällen, und er sorgt dafür, dass bei Unklarheiten das Verständnis gesichert ist. Durch den Rollentausch wird eines der Hauptziele des Unterrichts erreicht: Die Redeanteile zwischen Lehrer und Schülern sind sehr gut verteilt; der Lehrer spricht in manchen Phasen nicht mehr als 3 – 5 % der Zeit (vgl. auch Häussermann/Piepho 1996: 221ff.).

Interaktion in der Klasse hat viel mit der Sitzordnung und dem Lehrerstandort zu tun (→ 9.5; Schiffler 1980). Ein vor der Klasse stehender Lehrer dominiert sehr stark, und er bietet sich als ständiger Impulsgeber und als Bezugsperson für Schüleräußerungen geradezu an. Der Lehrer sollte deshalb so oft wie möglich diese Position verlassen; auch bei frontaler Aufstellung der Sitzplätze kann er sich in bestimmten Unterrichtsphasen z.B. unter die Schüler setzen oder einen mehr seitlichen Platz einnehmen. Eine Sitzordnung in Hufeisenform oder an Gruppentischen (zusammengestellte Tische, an denen jeweils ca. vier bis fünf Schüler sitzen) fördert die Interaktion zwischen den Schülern, erleichtert einen Wechsel der Sozialformen (→ 9.2) und kann einer zu starken Lehrerdominanz vorbeugen.

Wenn der Lehrer die Selbsttätigkeit der Lernenden stimuliert, führt das automatisch zur Reduzierung seiner eigenen Handlungs- und Redeanteile. Alles, was die Schüler selbst machen können, sollten sie auch selbst tun. Ein wichtiges Mittel dazu ist der *Wechsel der Sozialformen* (→ 9.2). Der Lehrer sollte eine Abnahme von Fremdbestimmung und mehr Selbstbestimmung der Lerner anstreben. Vielleicht führt das bei den Schülern ab einem bestimmten Alter auch zu der Erkenntnis, dass letztlich sie selbst für das Lernen verantwortlich sind.

Grell (1990: 65f.) zitiert Untersuchungen, wonach erfolgreiche Lehrer im Vergleich zu Durchschnittslehrern – besonders dann loben und ihr Lob auch begründen, wenn die Schüler aus eigener Initiative Beiträge leisten; – eigene Gedanken von Schülern viel eher akzeptieren und diese auch weiter verwenden; – beim Lehrervortrag viel öfter durch Fragen unterbrochen werden; – weniger Anweisungen geben. Insgesamt zeigen die Schüler erfolgreicher Lehrer viel Eigeninitiative.

## 9.2 Sozialformen des Unterrichts

Unter Sozialformen des Unterrichts versteht man die verschiedenen Arten, wie die Zusammenarbeit zwischen den Schülern und zwischen Lehrer und Schülern in der Klasse organisiert ist. Es werden Klassenunterricht, (Klein-)Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit unterschieden (Aschersleben 1979).

Der Wert des Einsatzes verschiedener Sozialformen wird in der didaktischen Literatur mit vielen Argumenten betont. Durch den Wechsel der Sozialformen wird vor allem die Interaktion im Unterricht intensiviert und variabler gestaltet. In empirischen Untersuchungen haben sich Partner- und Gruppenarbeit in Bezug auf Lernerfolg und soziales Lernen als überlegen erwiesen, wobei die Ergebnisse insgesamt nicht einheitlich sind (Aschersleben 1979: 127ff., 144f.; Schiffler 1980: 137ff.). Das wird vor allem begründet mit der Intensivierung des Unterrichtsgeschehens, besseren Entfaltungsmöglichkeiten für den einzelnen Schüler sowie den mannigfaltigen Möglichkeiten zu einer methodisch abwechslungsreichen und dem jeweiligen Gegenstand angemessenen Unterrichtsgestaltung. Unter pädagogischen Aspekten wird darauf hingewiesen, dass ein Wechsel der Sozialformen sozialerzieherisch wirkt und sich positiv auf das soziale Lernen auswirkt.

Obwohl ein variabler Einsatz der verschiedenen Sozialformen nicht nur von der Fachdidaktik, sondern auch von den meisten Lehrern für notwendig und positiv gehalten wird, werden nach Piepho (1995) Partnerarbeit und Gruppenarbeit in der schulischen Unterrichtspraxis nur selten durchgeführt. Nach Walters (1995) ist eine starke Diskrepanz zwischen der oft negativen Bewertung des Frontalunterrichts in der fachdidaktischen Diskussion und seiner großen Bedeutung in der praktischen Unterrichtsrealität festzustellen.

Gründe für diese Diskrepanz lassen sich viele angeben: die oft ungünstigen äußeren Bedingungen im Unterrichtsraum (z.B. frontal aufgebaute Bankreihen) oder fest verankerte Lehr- und Lerngewohnheiten bei Schülern und Lehrern; auch das Dogma der Einsprachigkeit und eine starke Lehrbuchfixierung des Unterrichts tragen zur Dominanz des Klassenunterrichts bei (Piepho 1995).

## 9.2.1 Klassenunterricht

Im Klassenunterricht, vor allem im Frontalunterricht, steht der Lehrer im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. „Frontalunterricht ist eine Sozialform des Lehrens und Lernens, bei der ein Lehrer eine Klasse als Einheit unterrichtet.“ (Walter 1995: 204) Klassenunterricht lässt sich gut planen, und da der Lehrer aufgrund seiner dominanten Position den Unterricht straff führen und gut steuern kann, ist es möglich, mit der Klasse zusammen direkt auf ein Lernziel hin zu arbeiten. Aus den Schülerreaktionen ergibt sich schon eine erste Verstehens- und Erfolgskontrolle. Klassenunterricht wirft zudem relativ wenige organisatorische Probleme auf. In all dem liegt die Ökonomie sowie auch die Effektivität des Klassenunterrichts begründet.

Klassenunterricht erscheint in zwei Formen: dem lehrerzentrierten Frontalunterricht und dem Unterrichtsgespräch. Frontalunterricht wird vor allem in zwei Formen durchgeführt: als darbietender Unterricht (Lehrervortrag in Phasen, in denen neue Informationen vermittelt werden) und als fragend-entwickelnder Unterricht (dabei wird, gesteuert durch Lehrerfragen oder -impulse, in der Klasse ein Thema entwickelt bzw. erarbeitet). Beim Unterrichtsgespräch wird das strenge Frontalschema aufgeweicht, und es wird die direkte Interaktion zwischen den Lernern ohne Dazwischentreten des Lehrers angestrebt; dadurch wird eine stärker symmetrisch-gleichberechtigte Interaktionsstruktur angestrebt.

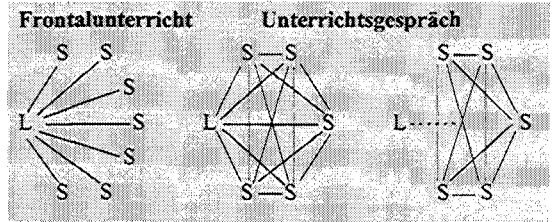


Abb. 9.3: Formen des Klassenunterrichts  
(Abb. 9.3 – 9.6: nach Aschersleben 1979: 93f.)

Auch wenn der Klassenunterricht (vor allem der Frontalunterricht) immer wieder stark kritisiert wird (s.u.), so stellt er doch in all den Unterrichtsphasen die adäquate Sozialform dar, in denen alle Schüler das Gleiche lernen sollen, z.B. (Häussermann/Piepho 1996: 224f.; Walter 1995):

- Erklär- und Inputphasen – z.B. die Besprechung von Hausaufgaben und zusammenfassende Fehlerkorrekturen, Kognitivierungsphasen (Einsicht in Sprache, Sprachvergleich) oder die Vermittlung von landeskundlichem Wissen – richten sich an alle Schüler, sodass der Lehrervortrag oder das Klassengespräch angemessene Sozialformen darstellen.
- Diskussionen, Vorträge, Referate werden meist im Klassenunterricht durchgeführt und besprochen.
- Im Klassenverband wird man auch Aktivitäten durchführen, für die eine direkte Lehrerkontrolle wichtig ist, z.B. Aussprache- und Intonationsübungen oder Vorlesen.
- Immer dann, wenn die Tafel, der OHP oder das Kassettengerät einbezogen sind, richtet sich ein Schüler oder der Lehrer mit Hilfe des Mediums an die ganze Klasse (Ausnahme: Sprachlabor, → 7.2.1).
- Die meisten Aktivitäten aus Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit werden im Klassenunterricht fortgesetzt; die Ergebnisse werden gesammelt, sie werden zusammengefasst und festgehalten, bewertet, und es wird damit weitergearbeitet.

Der Klassenunterricht, insbesondere der Frontalunterricht, ist immer wieder Gegenstand heftiger Kritik (Kerschhofer 1995). Der Mangel an Schülerkontakten und die damit verbundene Vernachlässigung von Sozialbeziehungen in der Klasse wirkt sich besonders im Sprachunterricht negativ aus, da die Entwicklung und Förderung sprachlichen Handelns eine intensive Interaktion zwischen den Lernenden voraussetzt. Der Schüler befindet sich im Klassenunterricht meist in der Rolle des nur rezeptiv Lernenden, und seine Selbsttätigkeit ist sehr begrenzt. Aktiv lernende Schüler sind jedoch besser motiviert und haben langfristig einen besseren Lernerfolg (Aschersleben 1979). Hinzu kommt, dass im Klassenunterricht die Rede- und Handlungsanteile schlecht verteilt sind, da meist der Unterrichtende und somit die Lehrersprache dominiert. Dieser Aspekt muss sehr ernst genommen werden, da man eine fremde Sprache letztlich nur durch aktives sprachliches Handeln lernen kann. Auch wenn durch einige Übungs- und Arbeitsformen wie z.B. Kettenübungen, un gelenkte Gespräche oder Chorsprechen die Sprechzeit der Lernenden erhöht werden kann, bietet der Klassenunterricht für die Förderung des freien Sprechens

(allgemein: der produktiven Fertigkeiten) nur begrenzte Möglichkeiten. Allerdings hängt es auch vom Geschick des Lehrers ab, in welchem Maße die Schüler aktiv mitarbeiten und zum Sprechen kommen, denn nur selten werden alle Möglichkeiten ausgeschöpft, die Lernenden aktiv am Klassenunterricht zu beteiligen (→ 9.1.2).

Unter allgemeinen pädagogischen Aspekten wird häufig betont, dass Klassenunterricht der Individualität des einzelnen Schülers – z.B. seiner Leistungsfähigkeit, seinem Arbeitstempo oder seinem kognitiven Stil – kaum gerecht werden kann, da alle Schüler zugleich und auf die gleiche Art angesprochen werden. Das wird besonders aus der Sicht einer schülerzentrierten pädagogischen Ausrichtung des Unterrichts kritisiert.

## 9.2.2 Gruppenarbeit und Partnerarbeit

### Gruppenarbeit

Gruppenarbeit findet statt, wenn in einer Klasse mehrere Gruppen von jeweils 3 bis ca. 5/6 Schülern in selbständiger Zusammenarbeit eine Lernaufgabe bearbeiten. Diese Sozialform dient im Fremdsprachenunterricht dem sprachlichen und auch – stärker als beim Klassenunterricht – dem sozialen Lernen. Es wird erwartet, „dass durch die einer unmittelbaren Lehreraufsicht bzw. Lehrerlenkung entzogene Handlung der Schüler interaktive Prozesse in Gang gesetzt werden, die die Sprech- und Handlungsbereitschaft der Schüler im Fremdsprachenunterricht erhöhen.“ (Schwerdtfeger 1995a: 207)

Die Arbeit und die Interaktion während einer Gruppenarbeitsphase ist weitgehend der Lenkung und Kontrolle durch den Lehrer entzogen. An die Stelle der Fremdkontrolle durch den Lehrer tritt die Partnerkontrolle innerhalb der Gruppe. Die Dominanz des Lehrers wird zeitweise durch eine ausgeglichene Interaktion innerhalb der Gruppe ersetzt, und zugleich wird die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen partiell auf die Gruppen delegiert. Dadurch nimmt die Eigenverantwortung des einzelnen Schülers zu, denn er trägt eine Mitverantwortung für die Gruppe und für das Gelingen der gemeinsamen Arbeit. Somit erhalten Gruppenaktivitäten aus der Sicht der Lernenden einen höheren Stellenwert als Aktivitäten im Plenum.

In Gruppenarbeit können bei den Schülern Ängste abgebaut werden, die im Klassenunterricht durch die Orientierung an der Lehrerkontrolle (Leistung, Bewertung!) entstehen (Angst ist leistungs- und lernhemmend; Vester 1978). Das ermöglicht ein natürlicheres Kommunikationsverhalten, da ohne Lehrerkontrolle inhalts- und partnerbezogene Aspekte die sprachbezogenen, vor allem die formale Korrektheit, dominieren können; das mag auch die Bereitschaft erhöhen, sprachlich etwas zu riskieren. Bemerkenswerterweise fanden einschlägige Untersuchungen, so Mitchell (1985, 341), „hinsichtlich der Grammatikalität keine Unterschiede bei der in Kleingruppen und in der ganzen Klasse verwendeten Schülersprache; allerdings hatten die einzelnen Schüler in der Gruppe mehr Gelegenheiten zu interagieren.“ Darüber hinaus hat der einzelne Schüler in der Kleingruppe viel bessere Möglichkeiten, eigene Ideen einzubringen und eigene Vorstellungen zu realisieren, da seine Beiträge ein größeres Gewicht haben als im Klassenunterricht. Die Chancen, dass ein echter Gedankenaustausch stattfindet, ist deshalb wesentlich größer. All das führt meist zu einem erhöhten Engagement der einzelnen Schüler und zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, als es im Klassenunterricht möglich ist.

Gruppenarbeit ermöglicht gerade leistungsschwachen Schülern eine stärkere Beteiligung. Die Schüler lernen während des gemeinsamen Arbeitens in der Gruppe voneinander, und die leistungsschwächeren Schüler werden dabei von guten Schülern (als eine Art Tutoren) stimuliert. (Auch im Klassenunterricht wenden sich Schüler bei Verstehensschwierigkeiten meist zuerst an den Nachbarn und dann erst an den Lehrer, d.h. das Lernen vom Mitschüler wird aus verschiedenen Gründen bevorzugt.) Der Lernerfolg von Gruppenarbeit ist bei eher schwachen Schülern am größten, während leistungsfähige Schüler von Individualisierung weniger abhängig sind (Aschersleben 1979; Ausubel u.a. 1980). Deshalb sollten Gruppen leistungsmäßig nicht homogen zusammengesetzt sein.

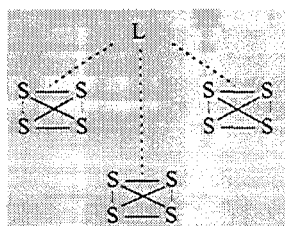


Abb. 9.4: Gruppenarbeit

Durch den Einsatz von Gruppenarbeit kann die Verteilung der Rede- und Handlungsanteile zugunsten der Lernenden verändert werden. Untersuchungen zeigen, „dass Schüler, die in Kleingruppen arbeiteten, eine größere Vielfalt und Anzahl von Diskurszügen verwendeten.“ (Mitchell 1985: 341) D.h. in Gruppenarbeitsphasen sprechen die Schüler nicht nur wesentlich mehr, sie realisieren auch ein sehr breites Spektrum interaktiver Sprechhandlungen: sie bewerten Aussagen der Partner, sie stimmen zu und lehnen ab, sie machen Vorschläge, äußern sich einschränkend und organisieren auch den Diskurs, indem sie initiativ werden, das Rederecht aushandeln, Nichtverstehen signalisieren, nachfragen usw. Für die meisten dieser Sprechhandlungen ist im lehrerdominierten Klassenunterricht der Lehrer „zuständig“ (→ 9.1.1). Aufgrund der intensiven interaktiven Prozesse stellt Gruppenarbeit viel stärker als Klassenunterricht eine Annäherung an eine authentische soziale Verwendungssituation dar.

Insgesamt sind Gruppenarbeitsphasen sehr intensive Arbeitsphasen, da alle Schüler (auch die schwächeren) zugleich arbeiten und viele zugleich sprechen; im Plenum kann hingegen immer nur einer sprechen. „Statt zu lehren, fördert er [der Lehrer – g.st.] das Lernen – ein Lernen, das mehr auf den Anstrengungen und Aktivitäten der Lernenden selbst beruht und dadurch erfolgreicher ist.“ (Langer u.a. 1987: 130)

Unter allgemeineren pädagogischen Aspekten wird Gruppenarbeit als sehr positiv für das soziale Lernen betrachtet (Aschersleben 1979; Schiffler 1980), da durch die Zusammenarbeit der Schüler soziale Verhaltensweisen gefördert werden können, z.B. Bereitschaft zu Zusammenarbeit und Partnerschaft, Verantwortungsgefühl und Rücksichtnahme gegenüber anderen, Abbau individualisierendes Denkens gegenüber Gruppendenken, Akzeptieren von Kritik durch Mitschüler, Einüben in selbständiges Lernen, Verminderung der Abhängigkeit vom Lehrer. Somit stellt der Wechsel der Sozialformen einen Beitrag zur Verfolgung übergreifender sozialer Lernziele dar. Derartige „soziale“ Verhaltensweisen werden in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik als wesentliche Bestandteile einer kommunikativen Handlungskompetenz betrachtet (→ 1.3). Die interaktiv-soziale Form des Arbeitens und die Kontakte mit anderen können aber auch einfach die Freude am Lernen erhöhen.

Gruppenarbeit sollte immer dort eingesetzt werden, wo die Zusammenarbeit von mehr als zwei Partnern ein besseres Arbeits- und Lernergebnis erwarten lässt (Neuf-Münkel/Roland 1991). Der Lehrer sollte sich also bei jeder Unterrichtsphase überlegen, was es für das Arbeiten und Lernen bedeuten würde, wenn sie in einer anderen Sozialform als der geplanten bzw. bislang üblichen durchgeführt würde. Zu einem besseren Ergebnis führt Gruppenarbeit oft bei Aufgaben, bei denen Kreativität und die Entwicklung von Ideen gefragt sind. Ausubel u.a. (1980) beurteilen Gruppenarbeit in all den Fällen als positiv, wo es um divergentes Denken geht (d.h. Denken in verschiedene Richtungen mit der Möglichkeit unterschiedlicher Hypothesen und alternativer Lösungen), und bei Lernaufgaben, die Bewertungen und Entscheidungen erfordern, da in der Gruppe extreme Beurteilungen und Entscheidungen korrigiert werden. Im DaF-Unterricht sollte man Gruppenarbeit u.a. in folgenden Unterrichtssituationen erwägen:

- *Aktivieren von Schülerwissen*: Assoziogramm erstellen oder vorbereiten; Sammeln von Argumenten, Begründungen, Thesen zu einem Thema; Erstellen von Wortfeldern.
- *Gespräch* oder *Diskussion* zu einem Thema, Text oder Bild in der Gruppe (eventuell zur Vorbereitung einer Plenumsdiskussion, was die Beteiligung im Plenum erhöht).
- *Gelenktes entdeckendes Lernen*: z.B. grammatische Regularitäten oder Textsortenmerkmale erarbeiten.
- *Inhalte (er-)finden*: aus ungeordneten Stichwörtern eine Geschichte erfinden; den Anfang bzw. die Fortsetzung einer Geschichte (er-)finden; aus dem Titel eines Textes Ideen zum möglichen Textinhalt erschließen; Äußerungen zu einem Bild vorbereiten (z.B. Hypothesen zur räumlichen oder handlungsmäßigen Offenheit eines Bildes formulieren).
- *Projektarbeit*: Bei Projekten können Gruppen verschiedene Teile der Projektarbeit übernehmen (Fremdsprache Deutsch 4, 1991, Themenheft „Projektarbeit“).
- Schließlich sind viele *Spielübungen* Gruppenübungen.

Vom Unterrichtenden erfordert Gruppenarbeit eine sehr gute Planung, z.B. bei der Gruppeneinteilung, bei der Vorbereitung der Arbeitsmaterialien, bei den Arbeitsaufträgen (Verständlichkeit; → 9.6), bei der Auswertung der Gruppenarbeit. Man sollte sich stets überlegen, ob es nicht sinnvoll ist, jeder Gruppe unterschiedliche (Teil-)Aufgaben zu geben, was bei der Auswertung

in der Klasse zu der Situation führt, „dass die Lernenden einander tatsächlich etwas zu berichten haben“ (Krumm 1974: 37).

Gruppenarbeitsphasen bestehen aus drei Unterphasen (Schwerdtfeger 1985; Flechsig u.a. 1988):

- **Orientierungs- und Planungsphase:** Hierzu gehören Aktivitäten wie Aufgabenstellung, Lernzielangabe, Gruppeneinteilung, Materialverteilung usw. (→ 9.6)
- **Arbeitsphase:** Zunächst wird der Lehrer von Gruppe zu Gruppe gehen und auf Fragen eingehen; dann sollten die Gruppen alleine arbeiten, d.h. der Lehrer sollte sich zurückziehen und nur auf Aufforderung aus den Gruppen reagieren; vor Beendigung der Gruppenarbeit sollte er noch einmal herumgehen und klären, ob alle Gruppen fertig sind. Falls die sprachliche Form des Gruppenergebnisses wichtig ist, sollte er – nach einer Phase der Alleinarbeit – den Gruppen Formulierungs- und Korrekturhilfen geben.
- **Präsentationsphase und eventuell Bewertungsphase:** Abschließend werden die Gruppenergebnisse der Klasse vorgestellt; wenn möglich, sollten sie zur Weiterarbeit verwendet werden.

Für die Gruppen, die ihren Arbeitsauftrag wesentlich schneller ausgeführt haben als die anderen, kann der Lehrer Aufgaben vorbereiten, mit denen sich die Lernenden so lange beschäftigen, bis die anderen Gruppen ihre Arbeit beendet haben.

Die meisten *Einwände* gegen Gruppenarbeit betreffen Probleme, die durch die Gruppenarbeit selbst entstehen können, vor allem die Verwendung der Muttersprache in den Gruppen, ein hoher Lärmpegel in der Klasse, Disziplinschwierigkeiten, die Dominanz einzelner Schüler. Zu diesen Punkten äußert sich Schwerdtfeger (1985) wie folgt:

- In Gruppenarbeit verwenden die Lernenden oft nicht die Fremd-, sondern die Muttersprache. Das hängt sicherlich vom Sprachniveau der Schüler ab und auch davon, ob zuvor die Redemittel zur Verfügung gestellt und eingeübt werden, die zur Durchführung der Gruppenarbeit erforderlich sind. Aber selbst wenn die Muttersprache verwendet wird (sicherlich meist bei Anfängern), findet eine intensive Beschäftigung mit dem Lerngegenstand statt, und die Ergebnisse werden im Plenum meist in der Fremdsprache vorgetragen.
- Der Lärm, der während Gruppenarbeitsphasen entstehen kann, stört meist den Lehrer mehr als die Gruppen selbst.
- Disziplinschwierigkeiten sind kein spezielles Problem der Gruppenarbeit. Diese Sozialform bietet dem Lehrer aber die Möglichkeit, bei der Betreuung der Gruppen gerade auf die „problematischen“ Schüler einzugehen und sich ihnen zu widmen. Es besteht auch die Möglichkeit, dass unruhige Schüler durch die Einbindung in die Gruppe „diszipliniert“ werden.
- Die mögliche Dominanz starker Schüler kann auch ein Vorteil sein, da sie oft die Arbeit voranbringen und schwächere Schüler von ihnen lernen. Gelegentlich wird das in der Gruppe thematisiert und geregelt. (Die Gefahr der Dominanz einzelner Schüler besteht bei größeren Gruppen mehr als bei kleineren; Ausubel u.a. 1980).

In Klassen, in denen aus äußeren Gründen (z.B. Sitzordnung) Gruppenarbeit nur schwer zu realisieren ist, sollte verstärkt Partnerarbeit eingesetzt werden.

### Partnerarbeit

Das zur Gruppenarbeit Gesagte gilt im Wesentlichen auch für die Partnerarbeit. Unterschiede bestehen aber beim Einsatz dieser Sozialform. Partnerarbeit ist oft einfacher zu organisieren als Gruppenarbeit, da die Paarbildung auch ohne Veränderung der Sitzordnung möglich ist (Zeitersparnis!). Partnerarbeit eignet sich zunächst bei allen „natürlichen“ Zweieraktivitäten wie

- gemeinsame Vorbereitung eines Dialogs
- partnerschaftliche Dialogeinübung
- dialogische sprachbezogene Übungen

Auch viele Spielübungen und Spiele werden in Partnerarbeit durchgeführt.

Wer vor allem bei Anfängern um die formale Korrektheit fürchtet, kann eine Partnerübung oder einige Übungsbeispiele erst im Plenum durchführen lassen; zudem wird der Lehrer während der Partnerphase schwächeren Paaren Hilfestellung leisten. Dadurch, dass bei Partnerübungen alle Lernenden zugleich üben, wird das Sprechen vor allem bei Anfängern sehr gefördert (Geläu-

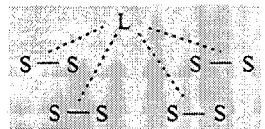


Abb. 9.5: Partnerarbeit

figkeit!). Oft besprechen die Partner während der Übungen auch auftretende Probleme, die dann gemeinsam geklärt werden.

Partnerarbeit eignet sich weiterhin für alle Aufgaben, bei denen durch gemeinsames konzentriertes Nachdenken ein Ergebnis gefunden werden soll (konvergentes Denken in Richtung auf eine richtige Lösung, Problemlösen) oder wo es um die Arbeit am Detail geht, z.B.:

- Erarbeiten von grammatischen Regularitäten;
- Einsatz von Verstehensstrategien beim Leseverstehen (Wortschatz aus Kontext erschließen, Hypothesen zum Textinhalt formulieren und überprüfen usw.). Bei der gemeinsamen partnerschaftlichen Arbeit „sind fruchtbare Blockaden gegenüber Texten und Sprachbedeutungen kein Versagen, sondern geradezu die Bedingung der Neugierde und des Bemühens, aus dem zunächst Unscharfen und Verwirrenden Sinn zu machen und verschiedene Deutungsmuster zu versuchen und zu prüfen.“ (Piepho 1995: 202);
- Aufgaben zum Klassifizieren und Ordnen (von Argumenten, Wortschatz, Redemitteln, Wortformen usw.);
- partnerschaftliche Fehlerbesprechung und -korrektur (Diktat, schriftliche Arbeiten, Fehlerzusammenstellungen usw.);
- gemeinsame Herstellung schriftlicher Texte (Planung, Formulieren bis zur Überarbeitung; → 6.3.2).

### 9.2.3 Einzelarbeit

Die Sozialform der Einzelarbeit findet weniger in der Klasse, sondern vor allem zu Hause bei den Hausaufgaben statt; doch auch in der Klasse ist sie überall dort angebracht, wo individuelle Lösungen dem Charakter der Aufgabe entsprechen, z.B.:

- beim stillen Lesen;
- bei persönlichen schriftlichen Äußerungen, z.B. einem Brief;
- bei der Vorbereitung persönlicher Aussagen zu einer Aufgabe oder zu einem Thema, z.B. inhaltliche Reaktionen für eine Übung vorbereiten (→ 5.4.1) oder eine Stellungnahme zu einem Thema skizzieren;
- beim Hörverstehen und bei der Bearbeitung von Verstehensaufgaben zu Hörtexten (man kann gemeinsam lesen, nicht aber gemeinsam hören und verstehen); nur wenn es um komplexere Zusammenhänge geht, bei denen die Verständigung mit einem Partner dem Verstehensakt dient, ist auch beim Hörverstehen Partnerarbeit sinnvoll.

Einzelarbeit ist auch bei schriftlichen Übungen angemessen, bei denen eine eindeutige Lösung möglich ist und sofern partnerschaftliche Erörterung keinen Lernzuwachs verspricht (z.B. eine Lücken- oder Umformübung anhand einer Grammatiktafel). Gelegentlich wird man auch aus Zeitgründen die Einzelarbeit einer anderen Sozialform vorziehen, z.B. wenn schnell Argumente zur Vorbereitung einer Diskussion gesammelt werden sollen.

Im Unterricht sollten von Beginn an die Sozialformen gewechselt werden; so werden auch Lernende, die bislang nur Frontalunterricht gewöhnt waren, schnell mit den unterschiedlichen Formen des Miteinander-Arbeitens vertraut. Wichtig ist allerdings die Einstellung des Lehrers: Nur wenn er selbst vom Einsatz variabler Sozialformen überzeugt ist, kann er auch seine Schüler davon überzeugen.

### 9.2.4 Sozialformen und Lernerorientierung

Ein Wechsel der Sozialformen führt zu einer Intensivierung des Unterrichts, da bei Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit alle Schüler gleichzeitig arbeiten. Bei reinem Frontalunterricht besteht hingegen die Gefahr, dass viele Schüler „abschalten“.

Der Einsatz unterschiedlicher Sozialformen bewirkt eine Abwechslung in der Arbeitsdynamik der Klasse, denn bei Einzel- oder Partnerarbeit z.B. ist der einzelne Schüler ganz anders gefordert als im Plenum. So wechseln intensivere Arbeitsphasen mit weniger intensiven. Damit ver-

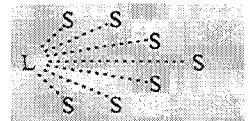


Abb. 9.6: Einzelarbeit

bunden ist auch ein unterschiedlicher Aufmerksamkeitsradius des Schülers, da er sich nicht immer auf die ganze Klasse konzentrieren muss.

Reiner Klassenunterricht ist in dem Sinne nivellierend, dass alle Schüler auf die gleiche Art angesprochen werden, z.B. verschiedene Lernertypen, begabte und weniger begabte usw. Ein Wechsel der Sozialformen stellt einen Beitrag zur inneren Differenzierung dar, indem jeder Lernertyp Möglichkeiten erhält, entsprechend seinen individuellen Veranlagungen und Fähigkeiten zu handeln und zu lernen. Der extrovertierte Kommunikative fühlt sich auch in der Gesamtgruppe wohl, während sich der introvertierte Sammler und Ordner vielleicht in der Kleingruppe oder in Einzelarbeit besser mit einer Lernaufgabe beschäftigen kann. Bei Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit werden Möglichkeiten des individuellen Zugangs zum Lernstoff geschaffen, und dem einzelnen Schüler wird ein eigener Arbeits- und Lernweg ermöglicht. Das ist im Klassenunterricht viel weniger der Fall.

Der Ansatz eines schülerzentrierten Unterrichts wird in der Fremdsprachendidaktik auch unter dem Aspekt diskutiert, welche verschiedenen Lernertypen es gibt und wie ein differenzierter Unterricht ihnen gerecht werden kann; das Thema wird in der Literatur unter dem Stichwort „Lernstile“ oder „kognitive Stile“ abgehandelt. Dabei werden sehr unterschiedliche Arten von Lernstilen oder kognitiven Stilen unterschieden, z.B.:

- Piepho (1978, 1989): extrovertierte Lerner mit stark kommunikativer Tendenz (*performer*) vs. introvertierte Lerner; Lerner, die dazu neigen, Aufgaben kreativ vs. systematisch zu lösen; Lerner, die lieber Fakten und Daten sammeln und ordnen vs. Regeln erkennen und befolgen („Regelsucher“).
- Ellis (1992): kognitiver vs. affektiver Lernstil.
- „Sprachbrücke 1“, Lehrerhandbuch: akustischer Typ, der gut nach Gehör lernt, vs. visueller Typ, der gut über das Auge lernt; intuitiver Typ, der nicht viel zu fragen braucht, vs. Regelsucher; der Extrovertierte vs. der Schüchterne, der sich im Klassengespräch zurückhaltend und abwartend verhält und seine Stärken eher in individueller, eventuell schriftlicher Arbeit hat.
- Vogel (1990): Feldabhängigkeit vs. Feldunabhängigkeit, d.h. ganzheitliche vs. analytische Betrachtungsweise (vgl. auch Edmondson/House 1993: Kap. 11); Impulsivität vs. Reflexivität; Toleranz vs. Intoleranz, d.h. Bereitschaft, vom Konventionellen abweichende Erfahrungen/Wahrnehmungen zu akzeptieren oder nicht; *monitor-over-user*, die sich nur sehr kontrolliert äußern und auf sprachliche Korrektheit großen Wert legen, vs. *monitor-under-user*, denen es vor allem um die erfolgreiche Übermittlung einer Information geht; kognitive Komplexität vs. Simplizität.

Eine wichtige Aufgabe für die didaktische Forschung besteht in der Frage, wie kognitive Stile erkannt werden können und wie ein Unterricht zu organisieren ist, der den verschiedenen Lernertypen gerecht werden kann. Ein Wechsel der Sozialformen wird sich dabei sicher als ein wichtiges Mittel erweisen.

### 9.3 Lehrerfragen

Das Fragenstellen ist eine der häufigsten Sprechhandlungen von Lehrern. Lehrer stellen Fragen zur Organisation des Unterrichts (*Wer möchte mit wem zusammenarbeiten?*), um zu motivieren und Neugierde zu erzeugen (*Habt ihr euch schon einmal überlegt, dass man einen Text auch dann verstehen kann, wenn man nicht alle Wörter kennt?*), um Kenntnisse abzufragen (*Wie lautet die Perfektform von 'kommen'?*), um das Verständnis zu überprüfen (*Worum geht es in dem Text?*), um Kommunikation zu initiieren (*Wie beurteilt ihr diese Aussage des Textes?*) usw. Unterrichtliche Interaktion unterscheidet sich von alltäglicher Interaktion aber nicht nur durch die große Anzahl der (Lehrer-)Fragen, sondern auch durch ihre Qualität: Im Alltag fragt man, wenn man etwas nicht weiß; Lehrer fragen hingegen meist nach Dingen, die sie wissen, d.h. sie stellen „unechte Fragen“ (Tausch/Tausch 1979), die – so der Anspruch – die didaktische Funk-

tion haben, das Lernen zu fördern. Dabei spielt das Feedback eine sehr wichtige Rolle, denn die Lernenden wollen und müssen wissen, ob ihre zu Lernzwecken gegebene „didaktische“ Antwort korrekt oder angemessen ist (Sinclair/Coulthard 1977).

Untersuchungen zum Frageverhalten haben ergeben, dass Lehrer pro Unterrichtsstunde bis zu 80 Fragen stellen (Tausch/Tausch 1979); Heuer (1983) hat speziell für den Fremdsprachenunterricht zwischen 25 und 58 Lehrerfragen pro Unterrichtsstunde registriert. Die Lernenden hingegen machen von der Möglichkeit des Fragenstellens nur sehr wenig Gebrauch (zwischen 1 und 6 Fragen pro Stunde; Tausch/Tausch 1979). „Bei ca. 30 Schülern in der Klasse und täglich 5 Unterrichtsstunden stellt somit jeder Schüler jeden Tag oder nur jeden zweiten Tag eine Frage an den Lehrer. Während der Lehrer an einem Tag ca. 250 Fragen an die Klasse richtet.“ (ebd.: 347)

Die Lehrerfrage hat im Fremdsprachenunterricht meist nicht nur die Funktion, eine inhaltliche Antwort zu provozieren (*Was halten Sie von dieser Textaussage?*); meist zielt sie auch darauf ab, Kommunikation zu initiieren und die Lernenden zum Sprechen zu bringen. Angesichts der ungleichen Verteilung der Redeanteile zwischen Lehrer und Schülern muss diese didaktische Funktion der Lehrerfrage oft als die eigentlich primäre betrachtet werden.

Nach Lörcher (1983: 158f.) „bietet es sich an, zwischen *syntaktisch* und *semantisch offenen/geschlossenen Fragen* zu unterscheiden. Unter syntaktisch offenen Fragen wären dann solche zu verstehen, die die Schülerantworten in ihren syntaktischen Realisierungen offen lassen, während syntaktisch geschlossene Fragen die Schülerantworten in ihrer Syntax festlegen. Semantisch offene Fragen wären dagegen solche, die den kognitiven Inhalt der Schülerantworten nicht determinieren, während semantisch geschlossene Fragen die Inhalte der Antworten festlegen.“

- *Syntaktisch geschlossene Fragen* legen eine bestimmte, sprachlich meist kurze und deshalb vorhersagbare syntaktische Form der Antwort nahe; oft kann sie direkt aus der Frage übernommen werden, z.B.: *Wo steht im Nebensatz das Verb?* – (*Im Nebensatz steht das Verb*) *Am Ende.* / *Gefällt Ihnen das Lied?* – *Ja./Nein.* Die Antworten bestehen oft nur aus *Ja/Nein* oder aus einem Satzglied.
- *Syntaktisch offene Fragen* legen keine bestimmte syntaktische Form der Antwort nahe, und bei der Antwort kann man die Form nicht aus der Frage übernehmen, z.B.: *Wie meinst du das?* oder *Wie ist denn das passiert?* Der Angesprochene muss hier selbst formulieren.
- Bei *semantisch geschlossenen Fragen* ist der Inhalt der Antwort vorhersagbar, d.h. es gibt richtige und falsche Antworten (Kenntnisfragen, konvergierende Fragen, Fragen zum Textinhalt, zur Grammatik ...), z.B. *Wie ist das mit der Stellung des Verbs im deutschen Satz?* oder *Was bedeutet das Wort 'geschickt'?*
- Bei *semantisch offenen Fragen* ist der Inhalt der Antwort nicht vorhersagbar, d.h. es gibt keine richtigen und falschen Antworten (divergierende oder bewertende Fragen), wie z.B. *Wie haben Sie versucht, diesen schwierigen Text zu verstehen? Was machst du gewöhnlich am Wochenende?* oder *Warum?* als Reaktion auf die Lerneraussage *Ich finde den Text sehr langweilig.*

Einen wichtigen Fragetyp stellen *Sondierungsfragen* dar (Klinzing-Eurich/Klinzing 1981). Sondierungsfragen zielen auf die Weiterführung eines Gedankens oder einer Äußerung ab; „insbesondere soll die Sondierungsfrage zur Begründung und Untermauerung der vorangegangenen Antwort führen“ (ebd.: 82), z.B. L<sub>2</sub> und L<sub>3</sub> in Abb. 9.7. Unter fremdsprachendidaktischen Aspekten ist die Sondierungsfrage ein ausgezeichnetes Mittel, die Redeanteile der Lernenden zu erhöhen.

L<sub>1</sub>: *Wie findest du das Verhalten von X?*  
 S: *Gu.*  
 L<sub>2</sub>: *Warum?*  
 S: *Er handelt sehr gut.*  
 L<sub>3</sub>: *Kannst du das einmal etwas genauer erklären?*

Abb. 9.7: Sondierungsfragen

In der didaktischen Fachliteratur werden verschiedene Typen von Fragen unterschieden, z.B. (Becker 1988):  
 – *Kenntnisfragen* verlangen vom Schüler „ein Erinnern, Erkennen oder Wiedererkennen, z.B.: ‘Wer kann etwas mit dem Wort *Smog* anfangen?’“ Im Fremdsprachenunterricht (FU): Abfragen von Wortschatz oder Grammatik; Fragen nach der Textsorte, z.B. nach den formalen Merkmalen eines Leserbriefs; landeskundliche Fragen wie *Welche Bundesländer hat Deutschland?*

– Durch *konvergierende Fragen* wird das Denken in eine bestimmte Richtung gelenkt, sodass sich die Antwort weitgehend voraussagen lässt, z.B. *Kann jemand erklären, wie eine Inversions-Wetterlage entsteht?* Im FU: *Erkennt ihr an den Beispielen, wie das Perfekt gebildet wird?*, Fragen zum Inhalt eines Lese-/Hörtexes.

– Bei *divergierenden Fragen* ist Denken in verschiedene Richtungen erforderlich; Kreativität und Vorstellungsvermögen sind angesprochen, denn es gibt viele mögliche Antworten, z.B. *Welche Art der Bestrafung erscheint euch für Umweltsünder angebracht?* Im FU: Fragen in Diskussionen über Sachthemen, z.B. *Wie könnten wir gemeinsam den Deutschunterricht verbessern?*

– *Bewertende Fragen* zielen auf eine persönliche Bewertung und Einschätzung ab, z.B. *Haltet ihr die Maßnahmen gegen Umweltverschmutzung für ausreichend?* Im FU: Meinungen und Bewertungen bei der Textarbeit, in Diskussion über Sachthemen, zum Unterrichtsgeschehen usw.

– *Organisierende Fragen* betreffen den Unterrichtsverlauf, z.B. *Welches Thema sollen wir als nächstes behandeln? Umwelt oder Die Rolle der Frau in der Gesellschaft?*

Solche und ähnliche Systematisierungen diskutieren auch: Becker u.a. 1980; Grell 1990; Klinzing-Eurich/Klinzing 1981; Lörcher 1983; diese Klassifizierungen vernachlässigen allerdings meist den wichtigen Aspekt, dass Fragen im Fremdsprachenunterricht auch Kommunikationsanlässe schaffen sollen.

Unterrichtsanalysen haben ergeben, dass Lehrer meist sog. „anspruchlose Fragen“ stellen, das sind geschlossene Fragen und Kenntnis-/Faktenfragen (Becker u.a. 1980; Becker 1988). Weiterhin konnte gezeigt werden, dass im Unterricht dem Niveau der Fragen meist das Niveau der Antworten entspricht (Klinzing-Eurich/Klinzing 1981). „Die Lehrerfrage ist also ein wirksames Mittel, das Niveau des Unterrichts zu heben – oder zu senken“. (Becker 1988: 163) Damit stimmen Heuers Untersuchungen überein (1983), der 30 Englischstunden in einer Gesamtschule (5. – 10. Schuljahr) mitgeschnitten und analysiert hat. Die Auswertung ergab, dass die Lehrer durchschnittlich 2/3 geschlossene Fragen und nur 1/3 offene Fragen stellen (wobei er syntaktisch-semantische Offenheit bzw. Geschlossenheit zusammenfasst). Interessant ist das Ergebnis für die Schüleräußerungen: Sie sind bei offenen Fragen zweimal so lang wie bei geschlossenen Fragen. Mit wachsender Sprachbeherrschung nimmt bei offenen Fragen die Länge der Antwort zu – bei geschlossenen bleibt sie gleich.

Die bisherigen allgemein gehaltenen Aussagen sollen im Folgenden am Beispiel „Fragen zu einem Text“ konkretisiert werden. Auch wenn die Lehrerfrage bei der Textarbeit an Bedeutung verloren hat und Erschließungstechniken bzw. Bearbeitungsaufgaben als methodische Instrumente zunehmend an Gewicht gewinnen (→ 4.2.1/2, 4.3, 5.2), spielt sie doch immer noch eine wichtige Rolle (z.B. bei Lerntexten, bei der Besprechung von Bearbeitungsaufgaben, bei Gesprächen über einen Text usw.). Auf einen Text bezogen, sind semantisch geschlossene Fragen solche, die sich auf den Textinhalt beziehen, d.h. deren Antwort aufgrund des Textinhalts vorhersagbar ist; semantisch offene Fragen gehen über den Text hinaus, sie betreffen Weltwissen, Meinungen, Bewertungen usw.

	semantisch	
	offen = – textbezogen	geschlossen = + textbezogen
syntaktisch – offen	A	B
– geschlossen	C	D

Abb. 9.8: Klassifikation von Fragen (vgl. S. 314)

#### Deutsche Landeskunde: Thema Arbeit

Frau Boto (B) und Herr Alga (A) interviewen Frau Klingler (K)

- A: *Und nun eine Frage zum Thema Arbeit. Bei uns sagt man: „Die Deutschen arbeiten viel.“ Stimmt das?*  
 K: *Teils – teils. Die Arbeitsleistung ist zwar ständig gestiegen, aber die Arbeitszeit ist in den letzten Jahren immer mehr zurückgegangen. Heute sind bei uns der Achstundentag und die 40-Stunden-Woche überall normal. In einigen Bereichen der Wirtschaft arbeitet man schon weniger als 40 Stunden. Ja, die Gewerkschaften fordern sogar noch weitere Arbeitszeitverkürzungen.*  
 B: *Interessant! Und wie sieht es mit dem Urlaub aus?*  
 K: *Der beträgt heute durchschnittlich sechs Wochen. Dazu kommen noch die gesetzlichen Feiertage. Und davon haben wir mehr als andere Länder.*  
 A: *Ach, dann arbeiten die Deutschen ja gar nicht so viel!*  
 K: *Für die Arbeitszeit ist das richtig. Im internationalen Vergleich arbeiten wir sogar weniger als andere. Übrigens, bei uns hat sich seit einiger Zeit die Einstellung zur Arbeit verändert. Viele Deutsche sehen in der Arbeit nicht mehr den einzigen Sinn des Lebens.*  
 B: *Wirklich? Bei Ihnen jetzt auch? Bei uns war das schon immer so.*  
 K: *Ja, deshalb gefällt mir Ihr Land auch so gut.*  
 A: *So? Man kann das aber auch ganz anders sehen.*

Abb. 9.9: SPR.BR. 1: 104 (vgl. Abb. 6.10, S. 224)

Im Anschluß an Lörcher (1983; s.o.) lassen sich die folgenden Typen von Fragen zu einem Text unterscheiden (zu „A, B, C, D“ vgl. Abb. 9.8):

- A: 1. *Was denkt man denn in Ihrer Heimat zum Thema „Arbeit und Urlaub“?*  
 2. *Sechs Wochen Urlaub. Ist das ausreichend oder sollte man mehr Urlaub haben? Wie denken Sie darüber?*
- B: 1. *Worum geht es hier? Worüber sprechen die Leute?*  
 2. *Was erfahren wir über die Arbeitszeit der Deutschen?*
- C: 1. *Hält man die Deutschen in Ihrer Heimat für fleißig oder nicht?*  
 2. *Arbeitet man in Ihrer Heimat mehr als 40 Stunden pro Woche?*
- D: 1. *Wie viel Urlaub haben die Deutschen?*  
 2. *Worin sehen die Deutschen nicht mehr den einzigen Sinn des Lebens?*

Da eine Frage nie direkt die Form der Antwort determiniert, kann eine solche Klassifikation natürlich nur angeben, welche Antwort eine Frage wahrscheinlich provoziert. Alternativfragen wie C1 legen eine syntaktische Form der Antwort nahe, die sich eng an der Frage orientiert: *Man hält sie für fleißig*, oder einfach *Nicht*. Die Fragen B und D beziehen sich auf den Textinhalt, sie sind semantisch geschlossen; die Fragen B sind aber ziemlich allgemein gehalten, bei der Antwort kann man sich auf verschiedene Inhaltspunkte beziehen, und sie provozieren auch keine bestimmte syntaktische Form der Antwort. Die Fragen D hingegen zielen genau auf eine einzige kurze Textaussage, was auch eine bestimmte Form der Antwort nahelegt; bei der Antwort muss keine eigene syntaktische oder lexikalische Entscheidung getroffen werden. Die zweite Frage A2 *Wie denken Sie darüber?* hat offensichtlich die Funktion, eine syntaktisch eher geschlossene Vorfrage *Ist das ausreichend ...?* offener zu gestalten.

Textbezogene (semantisch geschlossene) Fragen lassen sich weiterhin danach unterscheiden, ob sie den Textinhalt in eher *allgemeiner* oder *gezielter* Form erfragen. Je gezielter eine Frage ist, desto genauer betrifft sie einen ganz bestimmten Inhaltspunkt, desto stärker steuert (bzw. kontrolliert) der Lehrer das Verstehen. In diesem Sinne ist Frage 3 weniger gezielt als Frage 5.

- nicht gezielt: 1. *Worum geht es in dem Text?*  
 2. *Was habt ihr noch verstanden?*
- stärker gezielt: 3. *Was erfahren wir über die Arbeitszeit der Deutschen?*  
 4. *Was erfahren wir über die Freizeit der Deutschen?*
- stark gezielt: 5. *Wie viele Wochen Urlaub haben die Deutschen?*

Auch wenn die jeweils angemessene Art des Fragenstellens von vielen Faktoren abhängt, lassen sich doch einige allgemein gültige Aussagen zu diesem Thema machen.

- Grundsätzlich sollten Fragen syntaktisch möglichst offen sein, damit die Lerner zum Sprechen animiert werden und sich ihre Redeanteile erhöhen. Anspruchsvollere semantisch offene Fragen sind sicherlich interessanter und motivierender als geschlossene Fragen, da sie Äußerungsanlässe schaffen. (Sie fördern darüber hinaus, wie in der pädagogischen Literatur betont wird, die kognitive Entwicklung jüngerer Lernender.) Andererseits lassen sich geschlossene Fragen in bestimmten Unterrichtssituationen nicht vermeiden – im Kinderunterricht ist die syntaktisch geschlossene Frage oft sogar die angemessene, da sie leichter zu beantworten ist. Generell sollten Fragen aber möglichst offen gestellt sein.
- Bei textgebundenen Fragen sollte man mit allgemein gehaltenen Fragen beginnen und allmählich zu gezielteren Fragen kommen. Auf diese Art erhalten zunächst alle Lerner, auch die schwächeren, die Gelegenheit, das wiederzugeben, was sie verstanden haben. Gezielte Fragen vermitteln hingegen leicht den Eindruck von Kontrolle und Prüfung. Fragesequenzen zu einem Text münden oft in syntaktisch möglichst offene über den Text hinausgehende Fragen (*Wie denkt man in eurer Heimat über diese Fragen?*)
- Wird ein Lerntext (z.B. ein Lehrbuchdialog) zunächst gehört und anschließend gelesen, so ist es günstig, nach dem Hören allgemeinere textgebundene Fragen zu stellen und erst nach dem Lesen gezieltere Fragen. Die Lernenden können natürlich mehr Details beantworten, wenn sie einen Text nach dem Lesen schriftlich vor sich haben.
- Im Kinderunterricht sind eher gezieltere und syntaktisch geschlossene Fragen angemessen, desgleichen bei lernschwachen Schülern.

- Bestimmte Fragetypen eignen sich besser für das schriftliche Medium, z.B. Fragen des Typs *Steht das im Text – JA oder NEIN?*. Auch Orientierungsfragen, die das Textverständnis steuern, sollten vorab schriftlich gegeben werden (→ 4.2.3, 5.2).
- Gelegentlich haben Lehrerfragen das Ziel, das Verständnis eines Verstehenstextes zu überprüfen; in diesem Fall sollten die Schüler in sprachlich homogenen Klassen wegen des Vorsprungs beim Verstehen die Möglichkeit haben, in der Muttersprache zu antworten.

## 9.4 Korrigieren

Feedback, und Korrigieren ist eine Art des Feedback, ist ein wesentliches Element des Sprachenlernens und eine Voraussetzung dafür, dass der Lernende seinen Lernprozess kontrollieren kann. Korrekturen informieren ihn über Lernschwierigkeiten und helfen ihm, das Niveau seines fremdsprachlichen Könnens selbst einzuschätzen. Aus Sicht des Unterrichtenden werden Korrekturen in der Absicht gegeben, den Lerner auf einen Fehler hinzuweisen, sodass er ihn in Zukunft vermeidet. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass Korrekturen nur äußerst selten dieses Ziel erreichen. In Bezug auf den Sprachlernprozess haben Korrekturen die Funktion, „unsichere ‘gute’ Wissensbestände (zutreffende Hypothesen über die Struktur der Zielsprache) zu stabilisieren und ‘schlechte’ Wissensbestände zu destabilisieren und durch bessere Hypothesen zu ersetzen“ (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 197; → 2.2.1). Ob sie diese Funktion allerdings erfüllen und den Lernprozess positiv beeinflussen, ist „nicht mehr als eine plausible Annahme“ (ebd.: 196). Empirische Untersuchungen zu mündlichen Fehlerkorrekturen sind jedenfalls zu dem Ergebnis gelangt, „dass bislang nicht gezeigt werden konnte, dass aktives Korrigieren das Lernen fördert.“ (Mitchell 1985: 337) Korrigieren ist meist ein kognitiv-bewusster Akt der Sprachkontrolle; die Wirkung auf das Sprachverhalten, auf das Schreiben und vor allem auf das spontane Sprechen, kann, wenn überhaupt, nur sehr indirekt sein (→ 2.2.1).

Als Lehrer neigt man schnell dazu, die Verantwortung für die auftretenden Fehler dem Lerner zuzuweisen; dahinter steht die Auffassung, ein durchschnittlich begabter Schüler könne, wenn er nur genügend aufpasse und lerne, beim Fremdsprachenlernen Fehler weitgehend vermeiden. Eine solche Betrachtungsweise kann jedoch angesichts des Erkenntnisstands der Spracherwerbs-Forschung nicht aufrechterhalten werden (→ 2.2.1).

„Alle Lerner machen Fehler.“ Mit dieser geradezu programmatischen Aussage hat Corder (1973: 256) vor über 20 Jahren eine zentrale Einsicht der damals noch jungen Fremdspracherwerbs-Forschung zusammengefasst und darauf hingewiesen, dass Fehler konstitutive Bestandteile des Lernprozesses sind. Der Weg hin zur Fremdsprache ist geradezu mit Fehlerquellen gepflastert, z.B. (Koutiva/Storch 1989; Ehnert 1996):

- mit Interferenzfehlern, die eine direkte Übertragung von Elementen oder Strukturen der Muttersprache in die Fremdsprache darstellen (z.B. der typische Akzent bei der Aussprache);
- mit zielsprachlich bedingten Fehlern, die z.B. auf der Komplexität eines fremdsprachlichen Teilsystems (z.B. die Orts-/Richtungspräpositionen im Deutschen) oder auf Irregularitäten beruhen können (z.B. falsche Generalisierungen wie *gehte, kommte ...*);
- mit unterrichtlich bedingten Fehlern wie z.B.: falsche Progression (Wienold 1973); ungenügende Lehrer- oder Lehrbuchinformationen (z.B. zum Pronomen *es* oder zum Aspekt „Vertextung/Textstrukturen“ im DaF-Unterricht); zu schnelles Vorangehen, d.h. zu wenig Zeit für die Lernenden, den Lernstoff zu verarbeiten; Unterschiede zwischen z.B. kommunikativem Unterrichtsansatz und formbezogener Testmethode; nicht vermeidbare Vereinfachungen im Unterricht, die darauf beruhen, dass man nicht alles unterrichten kann und viele sprachliche Regularitäten nicht bekannt sind.

Besonders die *errors*, die relativ systematischen Fehler, die Ausdruck der Interimskompetenz sind und ein entwicklungsbedingtes Durchgangsstadium im Lernprozess darstellen, haben das theoretische Interesse der Forschung auf sich gezogen. Diese Fehler sind Ausdruck von Hypo-

thesen über die Struktur der Zielsprache, die getestet und im weiteren Verlauf des Lernprozesses revidiert und durch neue Hypothesen ersetzt werden; in diesem Sinne signalisieren sie Lernprozesse und stellen entwicklungsbedingte Zwischenstrukturen dar, die auf dem Weg hin zur zielsprachlichen Struktur mit einer gewissen Notwendigkeit durchlaufen werden (→ 2.2.1). Gerade von diesen Fehlern wird angenommen, dass sie gegen Korrekturen ziemlich resistent sind und als entwicklungsbedingte Übergangserscheinungen auch ohne Korrekturen im Verlauf des Lernprozesses von alleine wieder verschwinden.

### 9.4.1 Mündliche Korrekturen

#### Faktoren einer Korrekturphase

Korrekturen verlaufen oft nach folgendem Schema (vgl. Abb. 9.10): Auf eine fehlerhafte Lerneräußerung (a) folgt der Korrekturhinweis (b); daraufhin versucht der Schüler, seine Äußerung zu korrigieren, Korrekturdurchführung (c); gelingt dies, so wird die Korrekturphase durch eine Korrekturbewertung (d) abgeschlossen, und die Äußerung ist akzeptiert. Dieses Schema variiert je nach Situation, z.B. wenn der Lehrer spontan selbst korrigiert (wobei die Korrekturbewertung entfällt) oder wenn die Korrektur misslingt.

Es ist wichtig, sich einige Elemente und Aspekte von Korrekturphasen genauer zu vergegenwärtigen, da sie Entscheidungsfelder für das Handeln des Lehrers darstellen (Koutiva/Storch 1989; sehr ausführlich Kleppin/Königs 1991).

*Explizite vs. implizite Korrekturen.* Explizite Korrekturen sind solche, bei denen durch den Korrekturvorgang direkt auf den Fehler hingewiesen wird (vgl. das obige Beispiel Abb. 9.10). Eine implizite (verdeckte) Korrektur ist in eine Äußerung eingebettet, die die vorhergehende fehlerhafte Äußerung aufgreift und korrigierend fortführt; dabei wird die Korrektur nicht als solche thematisiert. Eine implizite Korrektur wird normalerweise vom Lehrer durchgeführt, z.B.:

S: ... und dann das Auto war weg.  
L: Was? Dann war das Auto weg? Wo war es denn?  
S: Jemand hatte es ...

Der *Korrekturhinweis* (bei expliziten Korrekturen) kann allgemein gehalten sein, er kann die Fehlerstelle lokalisieren, die Fehlerursache thematisieren oder nonverbal erfolgen.

	S ... und sie setzte sich auf dem Stuhl.
allgemein:	L – Was stimmt hier nicht? – Hier haben wir einen kleinen Fehler.
Fehlerlokalisierung:	L – Und sie setzte sich auf...? – auf...?
Fehlerursache:	L – Wohin setzte sie sich? – Haben wir nach 'sich setzen' Dativ oder Akkusativ? – Fragen wir hier 'wo' oder 'wohin'?
Nonverbale Hinweise:	L Eine Bewegung mit der Hand, die die Ortsveränderung symbolisiert.

Die *Korrekturbewertung* kann eine *Korrekturbegründung* enthalten, in der die Fehlerursache thematisiert wird (vgl. oben Abb. 9.10: *Ja, Modalverben haben kein 'zu'*). Dadurch wird ein zusätzliches kognitives Element in den Korrekturvorgang eingeführt. Einen wichtigen Faktor stellt auch der *Korrekturzeitpunkt* dar.

#### Überlegungen zum Korrekturverhalten

Im Fremdsprachenunterricht sollen die Schüler lernen, die Fremdsprache möglichst korrekt, flüssig und angemessen zu verwenden. Fehlerkorrekturen sind dann nützlich, wenn sie dazu beitragen, dieses Lernziel zu erreichen. Damit sind zwei Fragen aufgeworfen: Unter welchen Umständen sind Korrekturen nützlich? Wie sollten Korrekturen durchgeführt werden, damit sie nützlich sind? Die Antworten auf diese beiden Fragen können beim derzeitigen Stand des Wis-

S: Maria will nach Paris zu fahren. (a)  
L: Maria will ...? (b)  
S: Maria will nach Paris fahren. (c)  
L: Ja. Modalverben haben kein 'zu'. (d)

Abb. 9.10: Korrekturphase

sens nur bedingt aus Erkenntnissen über das Fremdsprachenlernen abgeleitet werden. In vielem ist man auf Plausibilität angewiesen.

Untersuchungen zum Korrekturverhalten haben ergeben, dass Nicht-Lehrer und Lehrer Fehler bzw. den Nutzen von Korrekturen unterschiedlich bewerten (Allwright/Bailey 1991: 102f.):

- Nicht-Lehrer reagieren weniger streng auf Fehler als Lehrer.
- Muttersprachliche Lehrer reagieren weniger streng auf Fehler als nicht-muttersprachliche Lehrer.

Weiterhin hat sich gezeigt, dass Lerner mehr Korrekturen wünschen, als sie von ihren Lehrern bekommen. Es bietet sich also an, das Korrekturverhalten in der Klasse zu thematisieren.

*Affektive Aspekte des Korrigierens.* Die Schüler dürfen durch die Art und die Häufigkeit des Korrigierens nicht entmutigt werden. Das Korrekturverhalten sollte sich am jeweiligen Schüler orientieren. Wahrscheinlich reagiert ein sensibler Schüler auf eine Korrektur anders als ein wenig sensibler, ein begabter anders als ein unbegabter, ein fauler anders als ein fleißiger. Das gilt vor allem für die affektiv-emotionale Seite der Korrektur. Vor allem lernschwache oder sensible Schüler benötigen bei der Korrektur eine affektiv positive Zuwendung. Korrekturen sollten generell eine Hilfe darstellen und nicht als Kritik verstanden werden; anderenfalls besteht die Gefahr, dass die Lerner ihre Äußerungen auf das beschränken, was sie korrekt äußern können bzw. ihre Äußerungen stark reduzieren, was dem Lernprozess sicherlich nicht förderlich ist.

*Kommunikative Angemessenheit:* Das Korrekturverhalten sollte sich an der jeweiligen Unterrichtssituation orientieren und dem jeweiligen sprachlichen Handlungsziel angemessen sein. Korrigieren ist meist eine sprachbezogene Aktivität; deshalb sind Korrekturen bei vorkommunikativen sprachbezogenen Unterrichtsaktivitäten (Mittlertätigkeiten), bei denen die Aufmerksamkeit stärker auf die Sprache gerichtet ist, wenig störend, ja sie ergänzen diese sprachbezogenen Übungs- und Erklärphasen. „Ist etwa das passende Pronomen in einem Satz einzusetzen, sind Ausdrücke in den Plural zu setzen oder Vokabeln abzufragen, dann ist eine unmittelbare klare Korrektur nicht nur angezeigt, sie wird auch vom Schüler erwartet.“ (Butzkamm 1989: 135f.) Je stärker eine Unterrichtsphase allerdings kommunikativ orientiert ist (z.B. eine mitteilungsbezogene Übung oder ein Rollenspiel), desto mehr widerspricht eine sprachbezogene Korrektur dem sach- und mitteilungsbezogenen Handlungsziel. Hier sollten Korrekturen ein zunehmend geringes Gewicht haben, damit sie die Kommunikation nicht erschweren oder gar verhindern. Kommunizieren Schüler gar engagiert oder bei starker persönlicher Betroffenheit, so dürften Korrekturen vollends unangemessen sein.

Korrekturen sind allerdings auch in mitteilungsbezogenen Unterrichtsphasen angemessen, sofern sie den Charakter von Äußerungshilfen haben und den Fortgang der Kommunikation sichern. Das ist z.B. der Fall, wenn Fehler die Verständlichkeit beeinträchtigen, wenn ein Schüler beim freien Sprechen aus einer Konstruktion nicht mehr „herausfindet“ oder wenn er offensichtlich Ausdrucksschwierigkeiten hat und direkt oder indirekt um die Hilfe des Unterrichtenden bittet. „Erstes Ziel bleibt es, die Kommunikation in Gang zu halten, das Erzählen, Argumentieren, Diskutieren usw. weder zu unterbrechen noch abzubrechen und *Mut zu machen zu fremdsprachlicher Verständigung, statt Ängste vor Fehlern zu schüren.*“ (Butzkamm 1989: 136 – Hervorhebung g.st.) Die Gefahr, dass sich die Lernenden dabei an die fehlerhafte Sprache gewöhnen, wird in der Fachdidaktik eher als gering angesehen. Der Übungs- und Lerneffekt auch fehlerhaften mündlichen Kommunizierens dürfte weitaus höher zu bewerten sein als die Gefahr, dass sich dadurch Fehler festigen (→ 2.1, 2.2).

*Korrekturgegenstand.* Korrekturen sollten nicht nur die formale Korrektheit, sondern ebenso die textliche und situative Angemessenheit einer Äußerung betreffen. Sie sollten weiterhin dem Medium und der Textsorte der Äußerung angemessen sein (Korrektheit, Angemessenheit, Register ...). In der gesprochenen Sprache werden z.B. auch bei Muttersprachlern andere Anforderungen an die Korrektheit gestellt als in der geschriebenen Sprache, und es sind zum Teil auch andere morphosyntaktische Regularitäten wirksam. In Nebensätzen mit *weil, obwohl* z.B. ist die Verbendstellung im schriftlichen Medium obligatorisch, in der gesprochenen Alltagssprache dagegen nicht.

*Korrekturzeitpunkt.* Eine Korrektur sollte wohl erst dann eingeleitet werden, wenn der Lernende bereit ist, sich darauf zu konzentrieren. In der Regel sollte man mit dem Korrigieren warten, bis eine Äußerung oder eine Sinneinheit/Phase abgeschlossen ist. Nicht nützlich dürften zu frühe Korrekturen sein, bei denen der Lehrer in eine Schüleräußerung „hineinkorrigiert“, obwohl sich der Schüler gerade auf den Fortgang seiner Äußerung konzentriert. Dadurch wird entweder der Fortgang der Äußerung behindert oder aber die Korrektur vom Schüler nicht wahrgenommen; beides dürfte nicht nützlich sein. Durch zu frühe Korrekturen nimmt man einem Lernenden zudem die Chance zu einer Selbstkorrektur.

*Schwerpunktmäßiges Korrigieren.* Korrekturen sollten – wo immer möglich und sinnvoll – schwerpunktmäßig durchgeführt werden. Der Lerner konzentriert sich beim Sprechen auf bestimmte Phänomene (z.B. Inhalt, neue Grammatik oder Strukturen, mit denen er noch „kämpft“) und vernachlässigt notgedrungen andere. So überfordert man ihn, wenn man innerhalb einer Lernaufgabe oder Übung in zu vielen verschiedenen Bereichen korrigiert. Man sollte sich beim Korrigieren deshalb auf wenige Fehlertypen beschränken, ansonsten ist es fraglich, ob das Korrigieren noch nützlich ist. In syntaktischen Umformübungen z.B. wird man schwerpunktmäßig im Bereich des Übungsgeschehens korrigieren; andere Fehler werden nebenbei korrigiert, und die Aussprache kann im Rahmen des noch Verständlichen vernachlässigt werden.

Schwerpunktmäßiges Korrigieren dürfte auch unter einem anderen Aspekt sinnvoll sein: Die Schüler müssen wissen, nach welchen Kriterien ihr Erfolg oder Misserfolg in einer bestimmten Unterrichtsphase beurteilt wird. Das betrifft z.B. Kriterien wie formale Korrektheit, Verständlichkeit, kommunikativ erfolgreich, situativ angemessen usw. oder es betrifft bestimmte Sprachebenen wie Syntax, Aussprache usw.

*Fehlerursache und Korrekturbegründung.* Eine Korrektur ist wahrscheinlich nur dann nützlich, wenn der Lernende, der den Fehler gemacht hat, auch versteht, warum seine Äußerung fehlerhaft ist. Das bedeutet auf keinen Fall, dass die Fehlerursache stets thematisiert werden muss. Der Lehrer sollte aber stets zu erkennen versuchen, ob die Korrektur dem Lernenden einsichtig ist. Eine Korrektur, bei der der Schüler die korrekte Version nur papageienhaft nachplappert, dürfte kaum nützen.

*Selbst- und Fremdkorrekturen.* Generell dürften Selbstkorrekturen wirksamer sein als Fremdkorrekturen (das gilt auch für den schriftlichen Bereich, z.B. Übungen, Diktate, Aufsätze). Aus diesem Grund sollte der Lehrer möglichst immer eine Selbstkorrektur anregen. Kann ein Schüler einen Fehler jedoch nicht selbst korrigieren, was nach Kleppin/Königs (1991) relativ häufig vorkommt, so sollte er nach der Fremdkorrektur die korrekte Version selbst noch einmal wiederholen (falls dadurch nicht andere nützliche Unterrichtsaktivitäten gestört werden). Fremdkorrekturen sind auch dann angebracht, wenn eine Selbstkorrektur zu aufwendig wäre.

## 9.4.2 Korrigieren schriftlicher Schülerproduktionen

Die folgenden praktischen Hinweise für das Korrigieren freier schriftlicher Arbeiten gehen von der Annahme aus, dass Schüler aus schriftlichen Korrekturen ihres Lehrers wesentlich weniger lernen als aus Eigenkorrekturen. „Das bewusste Umgehen mit Fehlern und das Nachdenken über ihre Ursachen bieten dem Lerner einen Einblick in die eigenen Lern- und Verarbeitungsprozesse.“ (Kleppin 1995: 24)

*Korrekturverhalten des Lehrers.* Der Lehrer sollte den Schülern die Möglichkeit zu Selbstkorrekturen geben und deshalb bestimmte Fehler nur markieren, nicht aber auch korrigieren. Selbst korrigieren können die Lerner all das, was schon intensiv geübt wurde, aber man kann sich in einer Arbeit auch auf einen bestimmten Fehlertyp beschränken (z.B. Satzgliedstellung, Valenz). Was die Lernenden selbst korrigieren und was der Lehrer, hängt auch davon ab, wie er in der Klasse mit den Fehlern weiterarbeiten möchte. Beim Anstreichen der Fehler kann der Lehrer die fehlerhafte Stelle mehr oder weniger genau lokalisieren – z.B.:

genaue Lokalisierung: ... *untersuchen* ... – weniger genaue: ... *untersuchen* ...

Grundsätzlich dürfte eine möglichst genaue Fehlerlokalisierung angemessen sein, sodass sich die Lernenden ganz auf die Fehlerstelle konzentrieren können.

Der Unterrichtende sollte einheitlich bestimmte Korrekturzeichen verwenden, denn alles andere kann die Schüler verwirren. In der Klasse können hierfür bestimmte Konventionen vereinbart werden, z.B. E – Endung, ST – Satzstellung, A – Ausdruck usw.

Wahrscheinlich ist es sinnvoll, dass in einer schriftlichen Arbeit alle Fehler angestrichen und korrigiert werden (z.T. auch durch den Lehrer); schwerpunktmäßiges Korrigieren, wie im Mündlichen üblich, scheint im Schriftlichen nicht sinnvoll zu sein.

Die Schüler sollten daran gewöhnt werden, bei schriftlichen Arbeiten nur in jede zweite Zeile zu schreiben. Dann bleibt in der freien Zeile genügend Platz für die Korrekturen. Weiterhin sollten sie einen Rand für Korrekturzeichen des Lehrers lassen.

*Fehlerbesprechung in der Klasse.* Grundsätzlich sollten wichtige Fehler in der Klasse besprochen werden – sinnvollerweise die typischen, häufiger vorkommenden Fehler und nicht isolierte einmalige. Dabei kann man sich auf einige wenige Fehlerschwerpunkte beschränken.

Die Schüler sollten die Fehler, die besprochen werden, unbedingt schriftlich vor sich haben (eine Korrektur ausschließlich im Medium der gesprochenen Sprache dürfte weniger effektiv sein). Der Lehrer sollte die Fehler auf Folie notieren, sodass sie in der Klasse über den OHP projiziert und gemeinsam besprochen bzw. korrigiert werden können (Alternative: Tafel). Die Fehler können den Schülern auch kopiert verteilt werden, dann zunächst gruppenweise bearbeitet und erst in einem zweiten Schritt in der Klasse besprochen werden.

*Korrigieren durch die Schüler.* Nach der Fehlerbesprechung können schriftliche Arbeiten in der Klasse korrigiert werden. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten.

- Der Lehrer kann eine Arbeit auf Folie kopieren und sie – über OHP projiziert – mit den Schülern zusammen korrigieren. Das hat den Vorteil, dass die Schüler am Ende eine ganze korrekte Version vor sich haben.
- Die Lernenden können zunächst in Gruppen- oder Partnerarbeit alleine versuchen, den Text zu korrigieren (OHP, verteilte Kopien), bevor die gemeinsame Korrektur im Plenum durchgeführt wird (eventuell auch jede Gruppe eine andere Arbeit, sodass anschließend in der Klasse 4 oder 5 Arbeiten – je nach Anzahl der Gruppen – besprochen werden).
- Schließlich kann jeder seine eigene Arbeit mit Hilfe seines Nachbarn bearbeiten.
- Falls im Unterricht nicht die Zeit vorhanden ist, können die Schüler ihre Arbeiten zu Hause alleine korrigieren. In diesem Fall ist eine vorherige Fehlerbesprechung in der Klasse besonders wichtig. Man sollte aber stets berücksichtigen, dass die Schüler von der bewussten und aktiven eigenen Korrektur mehr profitieren als von der Lehrerkorrektur, die sie ja nur passiv rezipieren (→ 2.1).

Kleppin 1995 spricht sich für ein sehr aktives und reflektierendes Selbstkorrekturverhalten der Lerner aus. Sie schlägt u.a. vor, Schülerarbeiten markiert zu verteilen und die Lerner die Gründe für die vorkommenden Fehler herausfinden zu lassen. Eine Möglichkeit besteht auch darin, die Lerner ihre Fehler klassifizieren zu lassen und somit das Nachdenken über die Fehlerursachen zu fördern. Kleppin schlägt folgende Gesichtspunkte vor: „Ein Fehler, bei dem ich eigentlich überzeugt war, dass er richtig war. – Ein Fehler, den ich selbst hätte gut korrigieren können, wenn man mich bei der Arbeit darauf hingewiesen hätte. – Ein Fehler, der für mich einfach nicht vermeidbar war. – Ein Fehler, der absolut nicht nötig war. – Ein Fehler, der mir eigentlich viel besser gefällt als der korrekte Ausdruck.“ (25) Solche Übungen fördern das bewusste Umgehen mit den Fehlern und vermitteln den Lernern Einsichten in Fehlerursachen und somit in Lernprozesse.

*Übungsphase.* Wenn in der Klasse Fehlerschwerpunkte besprochen werden, so ist es sinnvoll, im Anschluss an die Korrekturphase eine Phase mit Übungen zu den besprochenen Fehlerbereichen anzuschließen. Das mag zeitaufwendig sein, dürfte sich aber lohnen.

Korrigieren wie hier vorgeschlagen ist mit relativ viel Zeit- und für den Lehrenden auch mit viel Arbeitsaufwand verbunden, denn er muss die Arbeiten nach erfolgter Schülerkorrektur ja noch einmal ansehen. Es wird sich aber lohnen, Fehlern und ihrer Korrektur etwas mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

## 9.5 Aspekte des nonverbalen Verhaltens

Kommunikation im Medium der gesprochenen Sprache hängt sehr stark mit nonverbalen Elementen wie Blickkontakt, Mimik, Gestik, Körperhaltung und Bewegung im Raum zusammen. Phylo- und ontogenetisch besteht zwischen kommunikativem Verhalten und nonverbalen Ausdrucksmitteln ein enger Zusammenhang; Spracherwerb ist an die lebendige verbale und nonverbale Interaktion gebunden, und auch in der interpersonalen Face-to-face-Kommunikation spielen nonverbale Elemente eine sehr wichtige Rolle. Nonverbale Verhaltensweisen sind stark automatisiert, und nur selten machen wir uns diesen wichtigen Teil unseres Verhaltens bewusst; aus diesem Grund können wir ihn auch nur bedingt kontrollieren und steuern. Die gezielte Integration von nonverbalen Ausdrucksmitteln in den Fremdsprachenunterricht bedeutet also ein Einbeziehen von Elementen, die konstitutive Bestandteile natürlicher Kommunikation darstellen. Im Unterricht ohne Gestik, Mimik usw. zu arbeiten, hieße zunächst, „gegen unsere natürlichen Sprech-, Ausdrucks- und Wahrnehmungsmechanismen zu arbeiten“ (Baur 1990: 31). Den nonverbalen Ausdrucksmitteln kommt aber eine zusätzliche didaktische Funktion zu, denn je weniger Komponenten der natürlichen Kommunikation in der Lernsituation berücksichtigt werden, desto schwieriger ist eine kommunikative Verankerung der Sprache. Ich gehe im Folgenden vor allem auf die direkt pädagogisch-didaktisch funktionalen Aspekte des nonverbalen Verhaltens ein, die im Unterricht bewusst eingesetzt werden sollten. Es handelt sich dabei um einen sehr komplexen Bereich; deshalb kann ich in diesem Rahmen nur einige wenige Aspekte thematisieren und versuchen, den Leser allgemein für dieses Thema zu sensibilisieren.

Man muss sich als Lehrer der Tatsache bewusst sein, dass jede verbale und nonverbale Handlung von den Schülern wahrgenommen und mehr oder weniger interpretiert wird. Man drückt durch sein nonverbales Verhalten (zusammen mit seinem verbalen) sehr stark „sich selbst“ aus: Sicherheit und Unsicherheit, Geduld und Ungeduld, Zuneigung und Ablehnung, Angespanntheit oder Langeweile, emotionale Zuwendung oder Distanz. Solche Eigenschaften, die Menschentypen charakterisieren können, zeigen sich sehr stark darin, wie man sich bewegt, wie man jemanden ansieht oder auch nicht, wie man seinen Kopf, seine Schultern, Arme oder Beine hält (aufrecht oder nicht, offen oder geschlossen), wie man Gesten einsetzt usw. Vor allem die sog. funktionslosen Gesten, das sind mechanische Handlungen mit unbeabsichtigter Aussagekraft, offenbaren oft mehr von uns, als uns lieb ist, z.B. (Morris 1977):

– *Übersprunghandlungen* (nervöse Ausweichhandlungen): die Brille zurechtrücken, an der Kette/dem Ohrring spielen, das Uhrband öffnen und schließen, mit einem Kuli/Gummi/Kreide spielen, mit den Fingern auf den Tisch trommeln, mit einem Knopf spielen, unbegründet hin- und herlaufen, unbegründet aufstehen und sich wieder hinsetzen, Bücher und Papiere vor sich zurechtrücken usw.

– *Körperpflege*: die Fingernägel kontrollieren, an den Fingernägeln kauen, die Haare aus dem Gesicht streichen, sich strecken, gähnen, sich an der Nase kratzen, den Kopf auflegen usw.

– *Selbstkontakte*: sich über das Gesicht/die Haare streicheln, die Hände falten, die Beine/Arme verschränken, sich mit der Hand das Kinn reiben, mit der Hand den Kopf/das Kinn stützen usw.

Als Lehrer sollte man diese funktionslosen nonverbalen Mittel intensiv kontrollieren. Sie lenken die Schüler ab, senden ihnen unbeabsichtigte Signale und können signalisieren, dass sich der Lehrer in der Unterrichtssituation – aus welchem Grund auch immer – nicht wohl fühlt. So können sie das Klassenklima negativ beeinflussen.

Nonverbale Mittel, besonders der Gesichtsausdruck, spiegeln auch sehr direkt die momentane emotionale Verfassung eines Menschen wider. Anders als einige andere nonverbale Mittel (s.u.), sind die Mittel für Gefühlsausdruck nicht eng an verbale Äußerungen gebunden, und sie lassen sich auch kaum bewusst kontrollieren.

Nonverbale Ausdrucksmittel können im DaF-Unterricht verschiedene didaktische Funktionen haben; dabei ist zu unterscheiden, ob sie vom Lehrer oder vom Schüler eingesetzt werden.

**Allgemein interaktive Funktion.** Nonverbale Mittel haben zunächst eine allgemein interaktive Funktion. Blickkontakt, Gestik, Mimik und Körperbewegung spielen eine wichtige Rolle bei der Initiierung, Aufrechterhaltung und Beendigung von interpersonalen Kontakten – sei es mit einem einzelnen Schüler (a), mit einer Gruppe oder mit der ganzen Klasse (b) – z.B. (als Verhalten des Lehrers):

a: einen Schüler ansehen; einen Schritt auf ihn zu tun; den Körper leicht in seine Richtung vorbeugen; den Blick von ihm abwenden; sich einem anderen Schüler zuwenden usw.

b: verschiedene Schüler in der Klasse ansehen; den Blick ab und zu schweifen lassen; eine aufrechte offene Körperhaltung frontal zur Klasse einnehmen; eine Position im Raum einnehmen, bei der zu allen Schülern Blickkontakt besteht und sich alle angesprochen fühlen usw.

Diese allgemeine interaktive Funktion kann unbeabsichtigt pädagogisch interpretiert werden, wenn z.B. einzelne Schüler den Eindruck haben, dass der Lehrer sie sehr oft bzw. nie ansieht, dass er sehr oft bzw. nie in ihrer Nähe steht usw.

**Aktivierende Funktion.** Gestik und Bewegung haben in einem allgemeinen Sinn eine motorische Funktion, die dem physiologischen Bedürfnis nach Bewegung (Bewegungsdrang) Rechnung trägt. Nonverbale Mittel haben darüber hinaus eine aktivierende Funktion. Ein Lehrer, der einen lebendigen anregenden Unterricht halten will, kann dazu durch den Einsatz nonverbaler Mittel beitragen: durch eine lebendige, sprechende Gestik; durch eine abwechslungsreiche Mimik; durch Bewegung im Raum, die Lebendigkeit ausdrückt, ohne Unruhe oder gar Nervosität zu verbreiten. Durch nonverbale Mittel kann der Lehrer die Aufmerksamkeit der Lernenden aktivieren und zugleich sein eigenes „Aktivitätspotenzial“ aufrechterhalten.

Gleiches gilt für die Lerner, wobei der Bewegungsdrang vor allem bei Kindern wichtig ist. Gestik und Bewegung im Raum können auch dazu beitragen, Stress in der Lernsituation physiologisch zu verarbeiten. Es besteht zudem ein Widerspruch darin, dass einerseits von den Lernenden ein sprachlich aktives Verhalten erwartet wird, andererseits aber ihre körperlichen Aktivitäten durch die Organisation des Unterrichts auf ein Minimum reduziert sind.

**Regulierung der didaktischen Interaktion.** Nonverbale Mittel können einen wesentlichen Beitrag zur Regelung der unterrichtsspezifischen didaktischen Interaktion leisten (regulierende und organisierende Funktion), z.B.:

	einen Schüler aufrufen	einen Fehler signalisieren	eine Phase einleiten
<b>Gestik</b>	mit dem ausgestreckten Arm auf S zeigen	die gespreizte Hand hin- und herbewegen	auf das Medium zeigen
<b>Mimik</b>	freundlich, lächelnd, ermutigend	Stirn in Falten legen	freundlich, lächelnd, ermutigend
<b>Blick</b>	S ansehen	S ansehen, Augen zusammenknäufen	S ansehen, schweifender Blick
<b>Körperhaltung</b>	leicht vorgebeugt, mit Kopf nicken	Schultern leicht heben	aufrecht, offen, frontal
<b>Bewegung im Raum</b>	einen Schritt auf S zutun	einen Schritt zurück	Platzwechsel, frontale Position

Abb. 9.11: Nonverbale Ausdrucksmittel bei didaktischen Handlungen des Lehrers

Die Beispiele zeigen exemplarisch, dass an einer Handlung immer mehrere nonverbale Ausdrucksmittel beteiligt sind. Diese Mittel können die Lehrersprache begleiten und damit auch semantisch entlasten; in manchen Fällen können sie sie auch ganz ersetzen und dazu beitragen, dass der Lehrer seine Redeanteile reduziert. In diesem Fall sollte er die nonverbalen Ausdrucksmittel sehr kontrolliert einsetzen, damit er nicht den Eindruck von Distanz, Unfreundlichkeit oder Desinteresse vermittelt.

Man muss sich allerdings bewusst machen, dass bestimmte nonverbale Mittel eine negative interaktive Wirkung haben können, z.B.:

- mit dem ausgestreckten Zeigefinger einen Schüler aufrufen;
- mit einer Bewegung des rechten Arms einen links sitzenden Schüler aufrufen (der Arm errichtet eine Barriere zwischen Lehrer und Schülern);
- einen Schüler nicht ansehen, während er mit einem spricht bzw. während man mit ihm spricht;
- öfter aus dem Fenster/an die Decke/ins Leere schauen;
- Verletzung von Distanzzonen (s.u.).

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass der Lehrer sein nonverbales Verhalten im Rahmen des Möglichen kontrolliert.

In einem lernerzentrierten Unterricht haben die nonverbalen sprachbegleitenden und sprachersetzenden Mittel auch für die Schüler eine sehr wichtige Funktion, da sie ungenügende Sprachkenntnisse partiell kompensieren können. Oft können Lerner nur mit nonverbalen Mitteln

Einfluss auf die Interaktion in der Klasse nehmen, z.B. den Lehrer unterbrechen, Unverständnis ausdrücken, eine Handlung initiieren oder ihr Ende signalisieren usw. Deshalb sollte der Lehrer stets das nonverbale Verhalten seiner Schüler gut beobachten, und er sollte sie ermutigen, ihr nonverbales Ausdruckspotenzial gezielt einzusetzen.

**Verstehens- und Ausdruckshilfe.** Unter dem Verstehens- und Ausdrucksaspekt kommt nonverbalen Mitteln eine wichtige didaktische Funktion im Unterricht zu. Schon die natürlichen sprachbegleitenden nonverbalen Ausdrucksmittel, vor allem die Gesten (Taktstock-Signale), spielen eine wichtige Rolle. Es sind dies die Mittel, die weitgehend automatisch synchron zur Sprache eingesetzt werden und die die verbale Aussage durch Rhythmisieren, Hervorheben, Abgrenzen und Illustrieren des gesprochenen Wortes anschaulich begleiten. Dadurch leisten diese nonverbalen Mittel einen Beitrag zum Verständnis der Aussage (z.B. kreisende Handbewegungen, Handfläche nach vorn/nach unten/nach oben, erhobener Zeigefinger, geballte Faust usw.; wiegende Körperhaltung, einen Schritt zurücktreten usw.). Gezielt vom Lehrer eingesetzt, können diese nonverbalen sprachbegleitenden Ausdrucksmittel die Aussage verdeutlichen und dazu beitragen, den Lernern das Verstehen zu erleichtern. Das ist im Fremdsprachenunterricht besonders wichtig, weil sich der Lehrer in seinem kommunikativen Verhalten auf das reduzierte Sprachniveau der Lerner einstellen muss. Mit Hilfe nonverbaler sprachbegleitender Mittel kann er Inhalte verbalisieren, die die Lerner rein sprachlich noch nicht verstehen würden. In diesem Fall muss der semantische Wert der nonverbalen Elemente entsprechend hoch sein.

**Semantisierung.** Bei der Semantisierung von unbekanntem Wörtern oder Ausdrücken können nonverbale Mittel sogar in sprachersetzender Funktion verwendet werden (→ 3.1.3.2). Bei Bedeutungserklärungen hilft die Fremdsprache oft nicht weiter, weil die Lernenden eine verbale Erklärung nicht verstehen würden; die Verwendung nonverbaler Mittel kann in diesem Fall zu einem ersten Verständnis beitragen, z.B. *groß/klein* durch Gesten, *rennen/gehen* durch Bewegung im Raum, *jdn. begrüßen* durch Bewegung, Gestik und Veränderung der Körperhaltung, *weinen* durch Mimik und Gestik usw.

Für den Lernenden haben nonverbale Mittel andere, zum Teil komplementäre Funktionen (Baur 1990).

Zunächst können nonverbale Ausdrucksmittel die *Sprachproduktion* allgemein fördern: Sprachbegleitende motorische Bewegungen erleichtern das In-Gang-Kommen des sprachlichen Handelns und können dazu beitragen, dass schwierig zu äussernde Wörter, Phrasen und vollständige Äußerungen leichter produziert werden. Dadurch wird es dem Lerner erleichtert, sich aktiv am unterrichtlichen Lern- bzw. Kommunikationsprozess zu beteiligen.

Nonverbale Ausdrucksmittel können sprachliche Defizite aber auch in einem direkteren Sinne kompensieren. Fremdsprachenlerner befinden sich meist in der schwierigen Situation, die fremde Sprache verwenden zu wollen, dazu aber noch nicht entsprechend ihrem Ausdrucksbedürfnis in der Lage zu sein. Durch den gezielten Einsatz nonverbaler Mittel können die Lernenden beim Kommunizieren versuchen, einen Teil ihrer sprachlichen Defizite in der Fremdsprache auszugleichen und mehr auszudrücken, als sie rein sprachlich vermögen. Unterricht wird aber nur selten so organisiert, dass die Lerner dazu die Möglichkeit haben. Könnten sich die Lerner beim sprachlichen Handeln frei im Raum bewegen (wie auch in vielen realen kommunikativen Situationen), so würde das ihre Ausdrucksmöglichkeiten wahrscheinlich erhöhen.

Den nonverbalen Ausdrucksmitteln kommt schließlich eine wichtige Funktion als *Lernhilfe* zu (Baur 1990; Vester 1978; → 2.1). Ist Sprache intensiv mit nonverbalen Ausdrucksmitteln verbunden, so wird sie bei ihrer Darbietung mit den sie begleitenden nonverbalen Reizen über verschiedene Sinneskanäle aufgenommen, multimodal verarbeitet und mit den verschiedenen Parallelreizen im Gedächtnis gespeichert. Besonders wichtig für das Lernen ist die Koppelung von aktiven sprachlichen Äußerungen mit Handlungen und vielfältigen nonverbalen Ausdrucksmitteln des Sprechenden selbst (Gestik, Bewegung, Rhythmus usw.), da hierbei neben der verbalen oder verbal-visuellen auch die motorische Komponente der Informationsverarbeitung aktiviert wird, was zu besseren Lernergebnissen führt. In diesem Punkt kann der „konven-

tionelle“ Fremdsprachenunterricht viel von sog. alternativen Methoden lernen, z.B. von der Suggestopädie, wo das gesamte Spektrum der nonverbalen Ausdrucksmittel intensiv für das Lernen der fremden Sprache genutzt wird.

### Proxemik

Unter „Proxemik“ versteht man das Distanzverhalten eines Menschen zu anderen Menschen in seiner Umgebung. Der Abstand zwischen zwei Kommunikationspartnern kann z.B. auf den Grad ihrer Vertrautheit oder den Zweck ihrer Kommunikation hinweisen. Distanzverhalten hat etwas mit Vertrautheit und Sicherheit zu tun; je unsicherer der Lehrer oder die Schüler sind, umso größer wird der räumliche Abstand zunächst sein, z.B. am Anfang einer Stunde oder eines Kurses. Ein unsicherer Lehrer wird zudem öfter hinter seinem Tisch/Pult Zuflucht suchen als ein sicherer Lehrer.

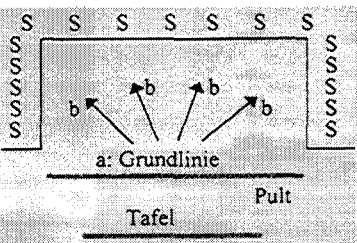


Abb. 9.11: Distanzbereiche

Im Umgang mit Schülern sollte man auf die Einhaltung bestimmter Distanzzonen achten; d.h. je nach Ansprechpartner (Gesamtklasse, Einzelschüler, Kleingruppe ...) ist ein unterschiedliches Distanzverhalten sinnvoll (vgl. Abb. 9.11 für eine Sitzordnung in U-Form.).

Wendet sich der Lehrer an die gesamte Klasse (Begrüßung, Lehrervortrag ...), sollte er sich in der „allgemeinen Ansprachedistanz“ befinden, d.h. sich im Bereich der Grundlinie bewegen (ca. 3 – 4 m). Das ermöglicht eine Kontaktaufnahme, bei der sich alle Schüler als Gesprächspartner angesprochen fühlen.

Der Lehrer vermeidet dadurch, dass er einzelnen Schülern den Rücken zuwendet oder eine Position im Klassenzimmer einnimmt, von der aus ihn nicht alle Schüler sehen können (und umgekehrt). Durch Annäherung (ein bis zwei Schritte nach vorn) kann man sich einzelnen Schülern direkter zuwenden (persönliche Ansprachedistanz – b), z.B. bei einer Schülerfrage; man wird sich aber nicht zu lange dort aufhalten, um nicht den Kontakt zu den anderen Schülern zu verlieren. Ein „Eindringen“ in die Intimdistanz sollte möglichst vermieden werden; ist es dennoch einmal erforderlich, z.B. beim Blick ins Heft oder der Betreuung von Partner-/Gruppenarbeit, so sollte man sich nicht in ganzer Körpergröße vor den Lernenden „aufbauen“ (das kann leicht bedrohlich wirken), sondern sich durch Knien, Herabbeugen oder Dazusetzen auf gleiche Blickhöhe mit den Schülern begeben. (Die Werte für die einzelnen Distanzzonen schwanken je nach Größe des Klassenzimmers, Sitzordnung, soziokulturellen Konventionen.) Bei der Rückkehr zur Grundlinie oder beim Gang zur Tafel kann man rückwärts gehen, sodass man den Schülern nicht den Rücken zuwenden muss.

Ein Lehrer sollte sich Gedanken darüber machen, in welchen Unterrichtsphasen es günstig sein könnte, zu stehen, auf einer Schülerbank/dem Lehrstuhl zu sitzen oder sich stehend am Lehrertisch abzustützen. Auch wenn es dazu keine verbindlichen Regeln gibt und individuelle Vorlieben ihre Berechtigung haben, gibt es einige sinnvolle Arrangements, z.B.:

**Stehen:** Stundenbeginn, Stundenende, in Vortrags- und Erklärphasen, immer wenn Tafelbenutzung zu erwarten ist, bei Gruppen-/Partner-/Einzelarbeit mit Betreuung der Schüler, bei Semantisierungsphasen (im freien Stehen kann man körpersprachliche Mittel am wirkungsvollsten einsetzen).

**Erhöhtes Sitzen:** bei lehrerdominierten Gesprächs-/Diskussionsphasen, beim Lehrervortrag ohne Tafelbenutzung, in bestimmten Übungsphasen.

**Sitzen:** bei Gruppen-/Partner-/Einzelarbeit ohne Betreuung der Schüler, beim stillen Lesen.

Wichtig ist auch, wo man sitzt: hinter, neben oder vor dem Lehrerpult/-tisch oder auf einer Schülerbank. (Das Pult kann leicht als Barriere zwischen Lehrer und Schülern empfunden werden; es kann aber auch signalisieren, dass die Schüler in einer bestimmten Arbeitsphase auf sich selbst gestellt sind.) Das Pult sollte nicht in der Mitte stehen (Tafelzugang), sondern mehr seitlich.

Bekanntlich ist das gesamte nonverbale Verhalten stark soziokulturell geprägt, was zu erheblichen kommunikativen Missverständnissen führen kann. Setzt man nonverbale Mittel im Unterricht gezielt ein, so bietet das den Lernenden die Möglichkeit, sich diese kulturspezifischen Konventionen auf natürliche Art und Weise anzueignen; darüber hinaus bieten sie im interkulturellen Gespräch zahlreiche authentische Äußerungsanlässe.

## 9.6 Übergänge

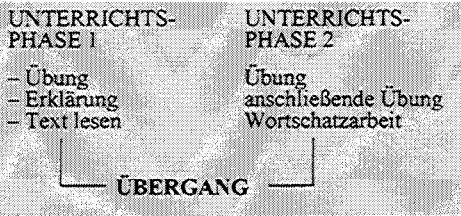


Abb. 9.12: Phasenwechsel im Unterricht

Ein Übergang ist das, was zwischen zwei Unterrichtsphasen geschieht; der Lehrer leitet dabei zur folgenden Unterrichtsphase über. Wegen schlechter Organisation von Übergängen entstehen im Unterricht oft Unklarheit und Verwirrung bei den Schülern. Sie werden abgelenkt, und so kommt es, dass trotz ausführlicher Erklärungen zu der kommenden Übung oder Aufgabe Unverständnis bleibt, Nachfragen gestellt werden, Unruhe entsteht und im schlechtesten Fall der ganze Übergang wiederholt werden muss. Das führt zu Zeitverlust, erhöht die Redeanteile des Lehrers und verlängert eine Unterrichtsphase mit Lehrerdominanz. Aus diesem Grund soll die Organisation von Übergängen hier kurz thematisiert werden.

Aktivitäten des Lehrers in Übergangsphasen sind *Organisieren*, *Informieren* und *Motivieren*:

Zum *Organisieren* zählen Informationen und Anweisungen technisch-organisatorischer Art, die die Voraussetzung für die Durchführung der folgenden Unterrichtsphase darstellen; d.h. ohne organisatorische Informationen wissen die Schüler nicht, was sie in der folgenden Unterrichtsphase machen sollen. Hierher gehören z.B.:

- Hinweise zum Gegenstand und zur Durchführung der Lernaufgabe;
- Wechsel der Sozialform;
- Verteilen von Materialien (Arbeitspapiere, Sprachkarten, Bilder usw.);
- Aufforderungen, das Buch aufzuschlagen, das Heft herauszunehmen o.ä.;
- Angabe von Beispielen, die die Lernaufgabe verdeutlichen;
- Hinweise zur Anzahl der Lösungen bei Aufgaben;
- Zeitangaben zur Durchführung des Unterrichtsschrittes;
- Angaben zur Form der Ergebnispräsentation.

Organisatorisches ergibt sich normalerweise aus der Lernaufgabe selbst, da sie ohne die erforderlichen organisatorischen Hinweise nicht durchgeführt werden kann.

Zum *Informieren* gehören inhaltliche Angaben zur Funktion der folgenden Unterrichtsphase und zum Unterrichtsgegenstand. Es kann sich um Informationen zum Stellenwert der folgenden Phase an sich handeln (was man dabei lernt, warum die konkrete Art der Durchführung sinnvoll ist) oder um Informationen zum Sinn der Phase im Verlauf einer Unterrichtseinheit (Zusammenhang mit vorhergehenden oder folgenden Phasen, mit dem allgemeinen Lernziel bzw. dem Gegenstand der Unterrichtseinheit).

Zum *Motivieren* zählen all die Informationen, die das Interesse an der folgenden Phase wecken bzw. erhöhen sollen.

Sicherlich hängt es von vielen Faktoren ab, wie ein Übergang verständlich und zeitsparend durchgeführt werden kann. Es lassen sich aber durchaus einige Hinweise geben, die für die ökonomische und effektive Durchführung eines Übergangs meist nützlich sind. Ein Übergang kann z.B. folgendermaßen geplant und durchgeführt werden:

1. Informieren
2. Motivieren
3. Organisieren
  - a. Arbeitsauftrag bzw. Arbeit mit Materialien erklären
  - b. Beispiele geben
  - c. Form der Ergebnispräsentation erklären
  - d. Paare bzw. Gruppen bilden
  - e. Materialien verteilen
4. Beginn der Arbeitsphase

Abb. 9.13: Mögliche Form eines Übergangs

Ich kommentiere diese Abfolge hier kurz:

zu 1/2: Man sollte zuerst informieren und motivieren und erst danach zum Organisatorischen kommen. Das aufgeschlagene Lehrbuch, die verteilten Materialien oder die Partner in der Gruppe ziehen oft die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich, sodass informierende oder motivierende Äußerungen kaum noch beachtet werden (können).

zu 1: Schüler werden von ihren Lehrern viel zu selten über Unterrichtsziele und die Funktion von Lernaufgaben bzw. methodischen Verfahren informiert. Sinnvolles, zielgerichtetes Lernen setzt aber Wissen über den Lerngegenstand und die Lernziele voraus. Transparenz im Unterrichtsverlauf ist darüber hinaus eine wesentliche Voraussetzung für verantwortliche Mitarbeit und Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler (→ 9.1.2; 10.3).

zu 2: Die Motivation (im Sinne von Lernbereitschaft) für eine Lernaufgabe oder Übung kann auf verschiedene Weisen geweckt bzw. erhöht werden (→ 10), z.B. durch Erzeugen von Neugierde oder durch Hinweise auf die Form der Aufgabe (Rätsel, Spiel). Oft fördern aber schon informierende Hinweise über den Sinn einer Aufgabe oder einer methodischen Technik eine aufgabenbezogene Lernbereitschaft. Eine schlechte organisatorische Vorbereitung kann sich sehr schnell demotivierend auswirken (*Wir wissen ja gar nicht, was wir tun sollen!, Sollen wir ins Buch oder ins Heft schreiben? ...*).

zu 3: Man sollte sich an alle Schüler zugleich wenden und nicht mehrere Aktivitäten gleichzeitig durchführen – z.B. nicht Materialien verteilen und zugleich organisatorische Informationen zur Durchführung der folgenden Phase geben. Die Informationen werden in diesem Fall nur von wenigen Schülern aufgenommen, sodass sie ein zweites Mal gegeben werden müssen. Wenn die Gefahr besteht, dass ein Übergang aus sprachlichen Gründen nicht verstanden wird, so sollte man erwägen, ihn in (homogenen) Gruppen, besonders bei Anfängern, in der Muttersprache durchzuführen.

zu 3a: Es ist günstig, wenn der Lehrer die Arbeitsweise mit den benötigten Materialien vor dem Verteilen der Materialien erklärt: durch Demonstration der wichtigsten Arbeitsschritte über OHP bzw. Tafelanschrieb oder indem er der Klasse die Materialien zeigt und dabei erklärt, wie damit gearbeitet werden soll. Das sammelt die Aufmerksamkeit der Schüler, und die Verständlichkeit wird durch das optische Medium (OHP, Tafel) erhöht. Wird die Arbeit mit den Materialien anhand der verteilten Materialien selbst erklärt, so besteht die Gefahr, dass diese die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und die Schüler die Erklärungen des Lehrers nicht mehr wahrnehmen.

zu 3b: Aus demselben Grund sollten auch Beispiele vor dem Einsatz von Materialien bzw. möglichst nicht anhand von verteilten Materialien gegeben werden. Beispiele sollten nicht nur mündlich, sondern über den OHP projiziert oder schriftlich an der Tafel vorgegeben werden, damit die Schüler den Arbeitsauftrag klar verstehen und die Ergebnisse wie geplant präsentieren.

zu 3c: Auch die Form der Ergebnispräsentation sollte so erklärt werden, dass die Lerner nicht durch Partner oder Materialien abgelenkt werden.

zu 3d: Bei Partner- oder Gruppenarbeit sollten die Paare oder Gruppen sehr spät eingeteilt werden. Bei einem sehr frühen Wechsel der Sozialform besteht die Gefahr, dass die Partner sich miteinander beschäftigen und organisatorische Äußerungen des Lehrers nicht mehr beachtet werden.

zu 3e: Grundsätzlich sollten Materialien spät herangezogen werden (Sprachkarten verteilen, Bild projizieren, Buch aufschlagen usw.), da sie die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und die Schüler von dem ablenken, was der Lehrer sagen und erklären muss. Vor allem ist es ungünstig, nach der Bildung von Paaren oder Gruppen Materialien zu verteilen, deren Funktion und Bearbeitung noch besprochen werden muss. Die Partner werden die Materialien sofort gemeinsam

anschauen und gegenseitig kommentieren, sodass weitere organisatorische Äußerungen nicht aufgenommen werden.

Werden zu einem frühen Zeitpunkt Arbeitsmaterialien eingesetzt und Paare/Gruppen gebildet, so sollte man den Schülern Zeit lassen, die Arbeitsmaterialien anzuschauen, und erst dann organisatorische Informationen geben, wenn die Schüler sich wieder auf den Unterrichtenden konzentrieren können.

Bei einem geglückten Übergang können alle Schüler zugleich mit dem Arbeiten beginnen, und kein Schüler sollte nach Arbeitsbeginn noch eine organisatorische Frage haben.

## 10 Motivieren

Motivieren im Fremdsprachenunterricht lässt sich im Anschluss an Solmecke (1983: 17) als „die optimale Gestaltung der Lernsituation im Fremdsprachenunterricht zur Erzielung einer größtmöglichen Lernbereitschaft der Schüler“ verstehen. Lernmotivation ist folglich „die Bereitschaft, in entsprechenden Situationen dem Lernen dienliche Aktivitäten durchzuführen oder an ihnen teilzunehmen.“ (ebd.: 48). Lernbereitschaft drückt sich durch aktive, zielgerichtete Konzentration, Aufmerksamkeit und Anstrengung aus. Der Motivationsbegriff wird mit dieser Bestimmung auf elementare Voraussetzungen des Lernens zurückgeführt: Damit Lernen überhaupt stattfindet, bedarf es eines Lernenden und seiner Bereitschaft zu lernen; Motivation ist also ein psychischer Zustand des Lernenden. Die Lehrenden können sich lediglich darum bemühen, günstige Bedingungen zu schaffen, in denen sich die Lernbereitschaft entfalten kann. Insofern kann das Bemühen um eine Erhöhung der Motivation die Lernenden nicht von ihrer eigenen Verantwortung für den Lernprozess entheben (Grell/Grell 1983).

Drei Faktoren beeinflussen die Lernmotivation: 1. die allgemeinen Rahmenbedingungen, d.h. der politische und soziokulturelle Rahmen, innerhalb dessen der Unterricht stattfindet: gesellschaftliche Einstellungen und (Vor-)Urteile gegenüber dem Zielsprachlichen Land, Einstellungen und Verhalten im Elternhaus usw.; 2. individuelle Persönlichkeitsfaktoren des Lernenden, d.h. längerfristig wirksame Dispositionen (Erfahrungen, Interessen, Motive) und kurzfristig in der Lernsituation wirksame Intentionen (momentane Absichten, Bedürfnisse); 3. Faktoren der Lernsituation, vor allem die Lehrerin/der Lehrer, der Lernstoff und die Unterrichtsgestaltung.

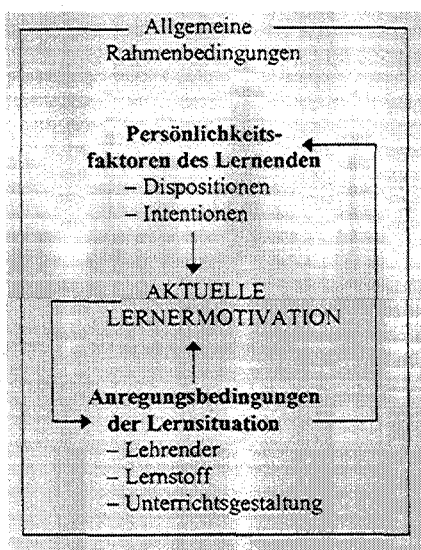


Abb. 10.1: Motivieren und Motivation

Lernmotivation als momentan aktive Lernbereitschaft entsteht als Ergebnis einer „Wechselwirkung zwischen individuellen Gegebenheiten des Lernenden und außerindividuellen Gegebenheiten der Lernsituation“ (Solmecke 1983: 51). Diese Wechselbeziehung ist dynamisch, denn günstige Anregungsbedingungen können die längerfristig wirksamen Persönlichkeitsfaktoren des Lernenden beeinflussen (*Deutsch ist ja interessanter, als ich dachte., Eine tolle Lehrerin, mit der macht es richtig Spaß!*), was sich wiederum positiv auf die aktuelle Motivation auswirken kann; zugleich kann eine gelungene Stunde, in der die Schüler interessiert mitgearbeitet haben, die Einstellung des Lehrenden und seine Unterrichtsgestaltung beeinflussen (*Die sind doch besser, als ich dachte!, Wenn die so reagieren, machen mir die Vorbereitungen auch mehr Spaß.*), was wiederum sowohl auf die aktuelle Schülermotivation als auch auf die Schülerpersönlichkeit wirken kann usw. „Motivation ist ebenso ein Effekt wie eine Ursache des Lernens.“ (Ausubel u.a. 1980: 499)

Zu den Faktoren, die die Motivation von Fremdsprachenlernern beeinflussen, gibt es zahlreiche Untersuchungen. In den 70er Jahren wurden in drei europäischen Ländern Studienanfänger nach ihrem schulischen Fremdsprachenunterricht befragt (Schröder 1983). Die insgesamt 6570 positiven und 1810 negativen Nennungen der über 1400 befragten Studierenden aus der Bundesrepublik und aus Finnland (BRD, FIN – jeweils 2 Universitäten) ergaben folgendes Ergebnis, vgl. Abb. 10.2 (in % der Nennungen). Die genannten Gründe für eine positive bzw. negative Bewertung des Unterrichts sind aufschlussreich.

– Eine wichtige Rolle spielt der Lehrer; auch von erwachsenen Lernenden wird der Fremdsprachenunterricht noch stark unter personalen Aspekten beurteilt.

– Erwartungsgemäß werden besonders häufig unterrichtliche Faktoren genannt, vor allem: (mangelnde) Abwechslung, (fehlender) Medieneinsatz, der Einsatz literarischer Texte (für positive Bewertung), Unklarheiten im Übungsbereich (für negative Bewertung), Sprechhemmungen im Unterricht (für negative Bewertung).

– Ein hoher Stellenwert kommt den Faktoren „Interesse am Zielsprachenland, Reiseabsichten“ und „allgemeiner, beruflicher Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen“ zu (vgl. unten „integrative“ und „instrumentelle Motivation“); die negativen Nennungen betreffen hier vor allem die fehlenden Möglichkeiten, die Fremdsprache außerhalb der Schule zu verwenden.

Ursachen		Bewertung	
		positiv	negativ
Lehrer (Qualifikation, Sympathie)	BRD	15.5%	26%
	FIN	22.9%	23%
Unterrichtsgeschehen	BRD	20.1%	44.7%
	FIN	20.7%	35.9%
Sprechhemmung im FU	BRD	–	6.7%
	FIN	–	5.3%
Interesse am FS-Land/ Reiseabsichten bzw. nicht	BRD	22.6%	minimal
	FIN	13.8%	5.1%
(Berufliche) Nützlichkeit im Leben/Anwendbarkeit außerhalb der Schule bzw. nicht	BRD	26%	6.9%
	FIN	26.9%	6.5%
Klang (un-)sympathisch	BRD	8.5%	3%
	FIN	7.4%	5.4%

– Schließlich erweist sich mit dem Klang der fremden Sprache ein rein ästhetisch-emotionaler Faktor als nicht ganz unwichtig.

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte Düwell (1979), dessen Untersuchungen die folgenden Gründe für die Zunahme und Abnahme an Motivation im schulischen Französischunterricht erbrachten: Hauptgründe für Zunahme an Motivation: Lernfortschritt, Anwendungsmöglichkeiten, Interesse an Sprache/Land/Bewohnern, guter Unterricht; Hauptgründe für Abnahme an Motivation: Monotonie der Methode, keine ansprechenden Themen, zunehmende Schwierigkeiten bzw. nachlassende Leistungen, Lehrerin/Lehrer, Lehrwerk.

Abb. 10.2: Motive im Fremdsprachenunterricht (Schröder 1983: 121ff.)

### 10.1 Schülermotive und ihre Anregungsbedingungen

Wie oben dargestellt, ist die aktuelle Schülermotivation das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen den Persönlichkeitsfaktoren der Lernenden einerseits und den konkreten Anregungsbedingungen der Lernsituation andererseits. Heckhausen (1968: 194ff.) betrachtet die folgenden Lernerfaktoren als besonders wichtig für das Lernen (vgl. auch Arbingер u.a. 1977):

1. Leistungsmotiv: Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg
2. Bedürfnis nach Strafvermeidung
3. Bedürfnis nach Identifikation mit einem Erwachsenen Vorbild
4. Bedürfnis, Zustimmung zu erhalten
5. Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung
6. Bedürfnis nach Abhängigkeit von Erwachsenen
7. Sachbezogener Anreiz, d.h. Einstellung und Interesse gegenüber einem Lehrinhalt
8. Bedürfnis nach optimaler Stimulation

Diese Lernerfaktoren bedürfen konkreter Anregungsbedingungen der Lernsituation, damit sie im Sinne einer aktuellen Lernbereitschaft wirksam werden. Ich gehe hier nur kurz auf einige all-gemeinpädagogische Aspekte ein; das Schwergewicht lege ich in den folgenden Abschnitten auf die Persönlichkeit des Unterrichtenden und auf die fachspezifischen Anregungsbedingungen für die Punkte 7 und 8.

#### Leistungs-/Erfolgsmotiv

Beim Leistungsmotiv wirken die Hoffnung auf Erfolg und die Furcht vor Misserfolg zusammen. Bei zu hohen Anforderungen überwiegt die Furcht vor Misserfolg (*Das schaffe ich ja doch nicht!*), bei zu geringen Anforderungen entfällt diese völlig (*Diese Übung ist ja kindisch!*); beides fördert die Lernbereitschaft nicht. Beide Faktoren sollten sich etwa im Gleichgewicht befinden, was bei einem mittleren, leicht überdurchschnittlichen Anforderungsniveau der Fall ist. Das Erreichen eines Ziels wird in diesem Fall als Befriedigung des Leistungsstrebens empfunden, weil es auch mit einer gewissen Schwierigkeit der Lernaufgabe und somit Anstrengung verbunden war; es schafft die Motivation, weitere Ziele zu erreichen (Düwell 1979). Als Unterrichtender sollte man u.a. auf Folgendes achten:

- Der Schwierigkeitsgrad des Lernstoffs und der Testaufgaben sollte möglichst an die individuelle Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler angepasst sein.

- Mehrere aufeinander folgende Fehlschläge entmutigen und sollten deshalb vermieden werden.
- Schülerleistungen sollten nicht so sehr nach „objektiven“ Faktoren, sondern stärker nach dem individuellen Lernfortschritt bemessen werden. Der Lehrer sollte „Tadel an ungenügender Anstrengung und Lob an realisierte Fähigkeiten“ knüpfen (Heckhausen 1974: 583).
- Die Lehrenden sollten den Schülern dabei helfen, sich realistische Ziele zu setzen, und sie sollten ihnen ständig Feedback über ihren Lernfortschritt geben.

### ***Bedürfnis nach Strafvermeidung***

Darunter ist das Bedürfnis zu verstehen, „negative Sanktionen in der Schule und im Elternhaus zu meiden, die durch ungenügende Übernahme der schulischen Forderungen ausgelöst werden“ (Heckhausen 1968: 195). Zum komplexen Problem des Strafens sei hier nur stichwortartig Folgendes angemerkt (Arbinger u.a. 1977):

- Strafen informiert den Schüler direkt über unerwünschtes, aber nur indirekt über erwünschtes Verhalten.
- Strafen trägt dazu bei, dass Verhalten vermieden bzw. reduziert wird; Strafen scheint aber kaum verhaltensinitierend zu wirken.
- Strafen kann Angst erzeugen; Angst fördert jedoch das Lernen nicht (Vester 1978).
- Häufiges Strafen kann eine negative Einstellung zur Schule insgesamt erzeugen.
- Ein strafender Lehrer gibt ein Modell für aggressives Verhalten; es besteht die Tendenz zur Nachahmung durch die Schüler.

Kurzfristig mögen Strafen die erwünschte Wirkung zeitigen, längerfristig muss allerdings mit negativen Folgen gerechnet werden. Der Lehrer sollte deshalb weniger strafen und sich vielmehr darum bemühen, erwünschtes „positives“ Verhalten zu loben und zu fördern.

### ***Bedürfnis nach Identifikation mit einem Erwachsenen Vorbild; Bedürfnis, Zustimmung zu erhalten; Bedürfnis nach Geltung, Anerkennung und Abhängigkeit von Erwachsenen***

Diese Faktoren decken sich weitgehend mit den zwei Motiven „affiliativer Antrieb“ (Anschlussmotiv) und „Streben nach Ich-Erhöhung“ (Ausubel u.a. 1980).

*Affiliativer Antrieb:* Jüngere Schüler sind oft sehr intensiv auf ihre Lehrerin bzw. ihren Lehrer fixiert und beziehen einen großen Teil ihrer Motivation aus deren Zuwendung und Anerkennung. Psychologisch gesehen handelt es sich um ein Bedürfnis nach Geborgenheit und Liebe sowie um den Wunsch nach Anerkennung durch eine übergeordnete Person, mit der sich das Kind identifiziert. Aus der Identifikation mit einer höherrangigen Person leitet sich der subjektiv empfundene Status ab. Leistung und Engagement für ein Schulfach zielen nicht so sehr auf das Fach selbst oder auf Noten ab, sondern auf die Anerkennung durch die Identifikationsperson Lehrer. Der affiliative Antrieb spielt im schulischen Unterricht bei Kindern eine wichtige Rolle. „Lehrer, die bei Schülern beliebt sind, die ein unterstützendes, emotional warmes und partnerschaftliches Verhalten zeigen, die aber außerdem über die notwendige Kompetenz, über Fachwissen und Durchsetzungsvermögen verfügen, werden mit größerer Sicherheit als Modellperson angenommen als Lehrer, bei denen diese Merkmale fehlen.“ (Arbinger u.a. 1977: 206) Gegen Ende der Kindheit richtet sich der affiliative Antrieb zunehmend auf die Gruppe der Gleichaltrigen, was mit negativen Folgen für den Unterricht verbunden sein kann.

Das *Streben nach Ich-Erhöhung* (Geltungstreben) zielt auf einen (äußeren) Status durch Leistung ab. Dabei kann es sich um eine kurzfristig angestrebte schulische Leistung (z.B. Note in einem Test) oder eine zukünftige schulische (z.B. Jahresnote, Abschlussprüfung), berufliche oder gar gesellschaftliche Zielsetzung handeln. Nach Ausubel u.a. (1980) ist das Geltungsmotiv in den meisten westlichen Gesellschaften in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter die wichtigste Komponente der Leistungsmotivation. Ein Interesse an der Sache selbst ist hierbei nur solange erforderlich, bis das angestrebte Ziel (Note, Zeugnis ...) erreicht ist. Das Geltungstreben richtet sich zunächst auf Nahziele (Noten, Hinweis auf Korrektheit, momentaner sozialer Status in der Klasse), verlagert sich aber mit zunehmendem Alter auf ferner liegende Ziele (Studien-/Berufsziel, Karriere, gesellschaftliche Ziele).

Beide Motive, der affiliative und das Streben nach Geltung, können die Lernmotivation erhöhen und das Lernen fördern. Allerdings haben beide Motive ihr Ziel nicht im Lerngegenstand selbst (d.h. in der Sprache), sondern außerhalb (Geborgenheit, Liebe – Geltung, Status); deshalb besteht die Gefahr, dass die Lernmotivation mit dem Erreichen des Ziels (Status) oder mit einem Lehrerwechsel (beim affiliativen Antrieb) endet; darüber hinaus garantiert eine Motivation auf dieser Basis nicht eine dem Lerngegenstand angemessene sachbezogene Lernhaltung (s.u.).

## 10.2 Anregungsbedingungen der Lernsituation 1: Lehrerpersönlichkeit

Zahlreiche empirische Untersuchungen haben bestätigt, dass die Lehrerpersönlichkeit wesentlich dazu beiträgt, ob Unterricht erfolgreich ist oder zu einem Misserfolg führt und ob er von den Schülern positiv oder negativ beurteilt wird (Krumm 1995b). Dabei haben sich drei Merkmale der Persönlichkeit und des Verhaltens der Unterrichtenden als besonders wichtig erwiesen:

- Eine positive emotionale Zuwendung durch den Lehrer, verbunden mit einem positiven, emotional warmen Klassenklima, ist Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. „Die *‘Wärme’* des Lehrers verbessert den Lernerfolg der Schüler in signifikanter Weise.“ (Ausubel u.a. 1980: 576) Schüler wünschen sich hilfsbereite Lehrende, die sich für ihre Entwicklung interessieren, für ihren Lernerfolg engagieren und auf ihre Gefühle eingehen. Emotionale Kälte und ein distanziertes Verhalten des Unterrichtenden werden hingegen als wenig lernfördernd betrachtet und von Schülern als nicht erwünscht bezeichnet. Für Schüler mit stark affiliativem Antrieb (s.o.) ist die emotionale Zuwendung durch den Lehrer besonders wichtig.
- Einen wichtigen Faktor stellen Einsatz und Engagement des Unterrichtenden dar. „Die *Begeisterung, der Einfallsreichtum, das lebhaftige Interesse des Lehrers für den Unterrichtsinhalt*“ (Ausubel u.a. 1980: 576) können sich im optimalen Fall auf die Schüler übertragen und ihre Lernbereitschaft erhöhen. Engagierten Lehrern fällt es leichter, bei den Schülern Interesse und innere Motivation zu wecken. Unterrichtende hingegen, die ihren Unterricht sehr routinehaft und trocken abhalten, erzeugen eher Langeweile. „Ohne den motivierten Fremdsprachenlehrer dürften die Schüler nicht zum Fremdspracherwerb motiviert werden können; die Frage der Schülermotivierung ist folglich eng an die der Lehrermotivation gekoppelt.“ (Düwell 1983: 195)
- Die Fähigkeit des Lehrers, den Unterricht gut geplant und systematisch durchzuführen sowie den Lernstoff geordnet und verständlich darzubieten, stellt eine weitere wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg dar. Geschicklichkeit, Phantasie und Einfühlungsvermögen bei der Stoffvermittlung und Unterrichtsgestaltung zeichnen erfolgreiche Lehrer aus. Ein planloses, nachlässiges und interesseloses bzw. zu großzügiges (*laissez faire*) Lehrerverhalten hat hingegen negative Auswirkungen auf das Lernen.

In der Fachliteratur werden verschiedene „Erziehungsstile“ unterschieden, insbesondere der *autokratische*, der *demokratisch-sozialintegrative* und der *Laissez-faire-Stil* (Hofer 1974, Tausch/Tausch 1970). Nach Tausch/Tausch (1970) hat sich der sozialintegrative Erziehungsstil als derjenige erwiesen, der nicht nur das Lernen, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler am besten fördert (vgl. ihre sehr einflussreiche „Erziehungspsychologie“).

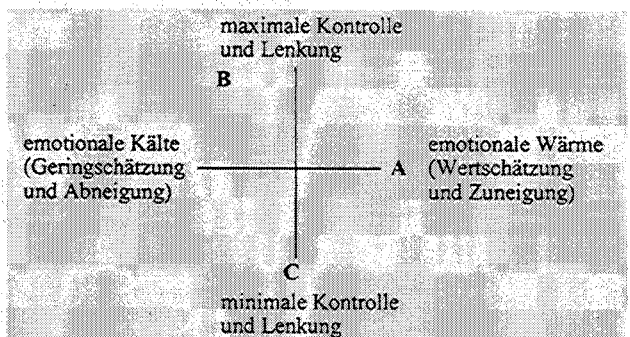


Abb. 10.3: Dimensionen des Lehrerverhaltens: A – sozialintegrativ, B – autokratisch, C – Laissez-faire (nach Tausch/Tausch 1970: 162)

Tausch/Tausch (1970: 170ff.) unterscheiden „zwei Hauptdimensionen erzieherischen Verhaltens“: *Lenkung/Kontrolle* und *emotionale Zuwendung*. Die drei Erziehungsstile ordnen sie in Bezug auf diese Dimensionen wie folgt an (Abb. 10.3): Ein *sozialintegratives Lehrerverhalten* ist durch eine mittelstarke Kontrolle/Lenkung sowie durch hohe Wertschätzung und Zuneigung gekennzeichnet (A); *autokratisches Lehrerverhalten* zeichnet sich durch starke Kontrolle/Lenkung und eher negative emotionale Zuwendung aus (B). Der „*Laissez-faire-Stil*“ ist durch minimale Kontrolle/Lenkung und eine weder sehr positive noch negative emotionale Zuwendung gekennzeichnet (C).

Eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess ist die Möglichkeit zu angstfreiem Lernen (Krohn 1983, Vester 1978). Untersuchungen haben gezeigt, dass Angst einer der zentralen Einflussfaktoren auf schulische Lernprozesse darstellt. Dabei hat sich ein enger Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Lernleistungen gezeigt; Angst beeinflusst vor allem die produktiven mündlichen Leistungen negativ.

Angst im Klassenzimmer kann u.a. vorgebeugt werden durch ein sozialintegratives Lehrerverhalten, durch ein nicht übertriebenes Anspruchsniveau des Lehrers, durch ein nicht zu hohes Lerntempo, durch behutsame Fehlerkorrekturen, durch einen Wechsel der Sozialformen und durch einen Abbau der Lehrerdominanz (Düwell 1979, Quetz u.a. 1981).

*Erwartungen des Unterrichtenden* können Verhalten und Leistungen eines Schülers beeinflussen. Grell (1981: 152f.) fasst die Ergebnisse amerikanischer Forschungen zusammen, die charakteristische Verhaltensweisen von Lehrern gegenüber schlechten Schülern untersuchten; diese Verhaltensweisen signalisieren den Schülern die negativen Erwartungen der Lehrer, und sie tragen zugleich dazu bei, dass sich diese Erwartungen erfüllen (Pygmalion-Effekt der sich selbst erfüllenden Prophezeiung):

1. Lehrer geben 'schlechten' Schülern weniger Zeit für die Beantwortung von Fragen.
2. Sie rufen bei falschen Antworten schlechter Schüler schneller andere Schüler auf oder beantworten die Frage selbst.
3. Sie belohnen schlechte Schüler für falsche Antworten.
4. Sie kritisieren schlechte Schüler häufiger als gute.
5. Sie loben schlechte Schüler seltener für ihre richtigen Antworten.
6. Sie geben schlechten Schülern oft keine Rückmeldung auf ihre Antworten.
7. Sie beachten schlechte Schüler seltener (z.B. weniger Blickkontakt und Anlächeln).
8. Sie rufen schlechte Schüler seltener auf.
9. Sie nehmen schlechte Sekundarschüler während des Unterrichts seltener dran, sprechen dafür mit ihnen aber häufiger als mit anderen Schülern außerhalb des eigentlichen Unterrichts, was von den Schülern dieser Altersstufe wahrscheinlich als Anzeichen dafür gedeutet wird, dass mit ihnen etwas nicht in Ordnung ist.
10. Sie erlauben schlechten Schülern, sich auf Plätze zu setzen, die weit vom Lehrer entfernt sind und weniger Aufmerksamkeit abbekommen.
11. Sie verlangen weniger von schlechten Schülern, geben ihnen z.B. einfachere Aufgaben oder verzichten sogar ganz darauf, von ihnen schulische Leistungen zu fordern.

### 10.3 Anregungsbedingungen der Lernsituation 2: Unterrichtsgestaltung

Fasst man die zahlreichen Hinweise der Literatur zusammen, so lässt sich die Lernbereitschaft durch die folgenden fachdidaktischen Elemente der Lernsituation positiv beeinflussen: *Inhalte, Art der Aufgabenstellung, abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, Möglichkeiten der Schüler zu Eigenaktivitäten, Transparenz des Unterrichtsgeschehens.*

#### **Sachbezogene Anreize durch den Unterrichtsgegenstand (Inhalte)**

Ein „kognitiver Antrieb“ ist die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiches langfristiges Lernen (Ausubel u.a. 1980). Darunter ist eine sachbezogene Motivation zu verstehen, d.h. ein Interesse am Lerngegenstand selbst, das sich in dem Wunsch ausdrückt, „eine Sache zu kennen und zu verstehen, Wissen zu beherrschen, Probleme zu formulieren und zu lösen“ (Ausubel u.a. 1980: 469). Bei dieser Ausprägung von Motivation liegt die Belohnung in der Sache selbst, in dem Erreichen des Ziels; deshalb spricht man hier auch von „intrinsic“ Motivation. Eine intrinsische Motivation liegt normalerweise einem Hobby zugrunde, das man um seiner selbst Willen betreibt. Die Bedeutung eines kognitiven Anreizes besteht darin, dass er eine Voraussetzung für eine dem Lerngegenstand angemessene sachbezogene Lernhaltung darstellt und somit die Qualität der Assimilation neuen Lernstoffs in die kognitive Struktur beeinflusst.

Im Fremdsprachenunterricht dürfte ein kognitiver Antrieb bzw. eine intrinsische Motivation allerdings nur schwer zu erzeugen sein, denn wer interessiert sich schon für eine fremde Sprache an sich? Ein Interesse am Unterrichtsgeschehen, das mit dem Interesse an der Sache selbst iden-

tisch ist, kann man im Fremdsprachenunterricht wohl nur bei Linguisten oder sprachinteressierten polyglotten Erwachsenen erwarten. Deshalb wird sich der kognitive Antrieb im Fremdsprachenunterricht in der Regel auf Inhalte oder auf die Aufgabenstellung richten.

### **Integrative und instrumentelle Motivation**

Diese beiden fremdsprachenspezifischen Motivationsarten sind Gegenstand einer intensiven wissenschaftlichen Diskussion und zahlreicher empirischer Forschungen gewesen: „Es kann davon ausgegangen werden, dass die Lernmotivation durch die Einstellungen und die Orientierung des Lerners gegenüber dem Lernen einer fremden Sprache determiniert wird. Die Orientierung ist 'instrumental', wenn der Zweck des Sprachenlernens mehr die Nützlichkeit des Erfolgs widerspiegelt, wie z.B. beruflich voranzukommen; sie ist 'integrativ', wenn der Lerner darauf aus ist, mehr über die andere Kultur und Gesellschaft zu lernen, als wünschte er, ein potenzielles Mitglied der anderen Gruppe zu werden.“ (Lambert 1972: 180) Wer eine Fremdsprache lernt, weil er sich für das fremdsprachliche Land, seine Menschen und Kultur interessiert und möglicherweise Tendenzen zur Integration in die zielsprachliche soziokulturelle Umgebung aufweist, ist *integrativ* motiviert; eine *instrumentelle* Motivation liegt dann vor, wenn die Fremdsprache aus Nützlichkeitsbetrachtungen gelernt wird, aus Gründen des beruflichen Fortkommens, sozialen Ansehens, Geltungstrebens innerhalb der Klassengemeinschaft oder ähnlichen Motiven. Lambert und Gardner, auf die diese Unterscheidung zurückgeht, haben in zweisprachigen Gesellschaften (z.B. Canada) einen besseren Lernerfolg bei integrativ motivierten Lernern beobachtet. Bei Nachfolgeuntersuchungen unter anderen Bedingungen konnten diese Ergebnisse jedoch nicht bestätigt werden (Burstall 1975, Lee 1975).

Wie die eingangs referierten Umfrageergebnisse zeigen, spielen sowohl integrative als auch instrumentelle Motive für die Motivation und für die Beurteilung von Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Sicherlich kann ein Lehrer durch Betonung beider Aspekte eine sinnvolle Lernhaltung fördern:

- instrumental: indem er die Nützlichkeit von Fremdsprachen in Studium, Beruf, politischen Verbänden und Organisationen (z.B. Europäische Gemeinschaft) usw. aufzeigt;
- integrativ: durch interkulturelles Lernen (→ 8), durch Klassenkorrespondenzen, Projekte. Die Förderung einer integrativ ausgerichteten Motivation dürfte auch den übergreifenden sozialen Lernzielen der schulischen Erziehung angemessen sein.

In vielen fachdidaktischen Publikationen wird „das Inhaltsdefizit“ (Buttjes 1983) als das eigentliche Dilemma des Fremdsprachenunterrichts beklagt. Ein Blick in ältere Lehrwerke kann diese Einschätzung nur bestätigen: grammatiküberladene Lehrbuchtexte und flache, situativ eingebettete Lerndialoge erregen weder ein sachliches Interesse an den Inhalten noch gar ein ästhetisches Interesse an der Sprache. In Umfragen bewerten Schüler einen möglichst großen „Realitätsbezug der Inhalte“ im Fremdsprachenunterricht als positiv (Düwell 1983), und sie drücken ein „Bedürfnis nach Authentizität und Konfrontation mit der Wirklichkeit“ (Radden 1983: 205) aus; mangelnde Nützlichkeit des Gelernten und ein fehlender Anwendungsbezug für die Kommunikation im zielsprachlichen Land werden hingegen negativ beurteilt. Lebensnähe der Lernerfahrung impliziert die Auseinandersetzung mit solchen Problembereichen und Aspekten der Wirklichkeit, die für den Schüler subjektiv wichtig und bedeutsam sind. Schüler wünschen Aktualität, Anwendbarkeit und Identifikationsmöglichkeiten mit Lehrbuchgestalten und Themen; Radden (1983: 199) betont, „dass ein Lernerfolg umso größer ist, je mehr sich der Schüler mit den Lernzielen identifizieren kann.“ Dem entsprechen die Aussagen der Lernpsychologie, wonach persönliche Bedeutsamkeit, Anwendungsbezug, Ich-Nähe und Ich-Bezug des Lernstoffs wesentliche Bedingungen für erfolgreiches Lernen darstellen (→ 2.1; vgl. Häussermann/Piepho 1996: z.B. 236f.). Auch wenn die Lehrinhalte dem Unterrichtenden meist durch Curriculum und Lehrbuch weitgehend vorgegeben sind, gibt es dennoch viele Möglichkeiten, sie zu ergänzen bzw. „motivierend“ zu adaptieren:

- Der Lehrer sollte stets den Einsatz authentischer Zusatzmaterialien erwägen („von Etiketten bis zu Filmen“; Buttjes 1983: 87), vor allem da, wo die Vorgaben des Lehrbuchs die Schüler wenig interessieren.
- Es sollten verstärkt landeskundliche Themen behandelt werden, was nach Umfragen dem Wunsch von Schülern entgegenkommt. Dabei „lernt der Schüler den ihm aus seiner eigenen Umwelt vertrauten Lebensbereich in einer anderen Sprachgemeinschaft kennen“ (Düwell 1983: 184), was die subjektive Bedeutsamkeit des Lernstoffs erhöht und motivierend wirkt.
- Darüber hinaus können viele Themen unter interkulturellen Gesichtspunkten behandelt werden; dadurch lassen sich auch weniger interessante Themen anregend gestalten (→ 8).
- Lehrbuchinhalte sollten nicht einfach übernommen, sondern so in die Perspektive der Lerner übertragen werden, dass sie sich damit identifizieren können; dadurch werden ihr Leben, ihre

Interessen und Erfahrungen selbst Gegenstand ihres unterrichtlichen sprachlichen Handelns. Der Lehrer sollte sich zu jedem Lehrbuchthema eine Liste von Transfermöglichkeiten in die Perspektive der Schüler zusammenstellen, z.B. zum Thema „Freizeit“ (je nach Alter):

- Projekte: Auswerten von Zeitschriften, Annoncen, Prospekten usw. in Bezug auf Freizeitaktivitäten der Deutschen.
- Umfrage in der Klasse: Welche Freizeitaktivitäten sind im Heimatland wichtig (Statistik erstellen)? Wie war das früher, was hat sich verändert? Warum? Interkultureller Vergleich mit einer deutschen Statistik.
- Freizeitverhalten in der jeweiligen Kultur: soziale Aspekte (Einzel-/Gruppenreise, organisiert/individuell, Kontaktverhalten usw.), räumliche Aspekte (nah – fern, Reiseziele), geschlechtsspezifische Aspekte (Männer vs. Frauen), Aktivitäten (geplant/spontan, welche?) usw.
- themenbezogenes Üben mit inhaltlich offenen Lernerreaktionen (in Klammer) bei vorgegebener sprachlicher Form, z.B. mit den Strukturen:
  - *Ich (spiele) am liebsten (Fußball), weil ...*
  - *(Die Franzosen) trinken lieber (Wein) als (Bier).*
  - *Wir (Griechen) fahren meist ans Meer, wenn (das Wetter schön ist).*
  - *Früher (sind die Deutschen viel gewandert), heute (spielen viele Tennis).*
  - *Wenn ich (mehr Zeit hätte), würde ich in meiner Freizeit (viel Rad fahren).*
- bei Kindern: Einsatz von Bildern, die Freizeitaktivitäten zeigen; persönliche Lieblingsaktivitäten benennen; Lieblingsaktivität auf Zettel notieren, sammeln und feststellen, was die Schüler am liebsten bzw. am wenigsten gern in ihrer Freizeit tun.
- eine interaktive Übung in Partnerarbeit („geheime Wahl“, → 5.4.2) zu den Lieblings-Freizeitaktivitäten des Übungspartners.

Eine adressatengerechte Auswahl und Adaption von Themen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Lehrbuchtexte stellen bei einem solchen Konzept von Unterricht „Medien“ dar, die erarbeitet werden, damit die Schüler die jeweiligen authentischen unterrichtlichen Handlungsanlässe realisieren können.

### **Sachbezogene Anreize durch die Art der Aufgabenstellung**

Ein kognitiver Antrieb kann nicht nur durch die Inhalte, sondern auch durch spezielle methodische Techniken und die Art der Aufgabenstellungen erzeugt werden. Der Unterrichtende kann durch die Art, wie er sich einem Lerngegenstand nähert, einen kognitiven Antrieb in diesem Sinn erzeugen; die Motivation richtet sich dabei auf die Durchführung der Lernaufgabe selbst oder auf ihre Ergebnisse. Die folgenden Faktoren können einen kognitiven Antrieb wecken: Neugierdegehalt und Überraschung, Ungereimtheiten, Begriffswidrigkeiten (kognitive Dissonanzen), Durchführung als „Wettstreit“, offene Aufgaben mit mehreren Lösungen usw. (Ausubel u.a. 1980; Düwell 1983). Motivation entsteht dabei durch den Antrieb, einen Widerspruch zu lösen, eine Neugierde zu befriedigen, eine individuelle Lösung zu finden usw.

- **Übungsgeschehen:** Spielübungen stimulieren den kognitiven Antrieb auf sehr unterschiedliche Art und Weise; oft können sie wenig motivierende traditionelle Übungsformen ersetzen.
- **Arbeit mit Bildern:** Bildbeschreibungen sind in der Regel wenig motivierend; einen kognitiven Antrieb (Neugierde, Überraschung, eventuell Ungereimtheit) können hingegen die folgenden Techniken wecken (→ 7.3):
  - Ein Bild langsam aufdecken (oder nach und nach verschiedene kleine Ausschnitte eines Bildes zeigen) und Hypothesen über das Dargestellte versprachlichen lassen
  - Aufgaben zu räumlichen, zeitlichen, sozialen Offenheiten von Bildern (→ 7.2.2)
  - Zuordnung von Bild und Sprache (Wörter, Äußerungen usw.)
- **Einsatz von Wortkarten:** In Gruppenarbeit Geschichten erfinden lassen (die originellste, spannendste, lustigste ... Lösung ermitteln)
- **Textarbeit** (→ 4.2, 4.3, 5.2):
  - Titelanalyse: Aus dem Titel Hypothesen über den Textinhalt bilden (*Die heimlichen Verführer, Der Schlüssel, Die meisten haben Angst*)
  - Textbeginn (und/oder Textende) vorgeben, Hypothesen über die fehlenden Textteile bilden
  - Widersprüchliche Titel vorgeben und den „angemessenen“ einem Text zuordnen lassen.

• *Sprechfertigkeit* (6.2):

- Rollenspiele und Simulationen zu kontroversen Themen
- Zu einem vertrauten Thema ungewöhnliche oder widersprüchliche Informationen bewerten bzw. diskutieren lassen.

Der Motivationsgehalt einer Übung oder Lernaufgabe hängt sehr stark davon ab, wie sie durchgeführt wird. Die Übung Abb. 10.4 z.B. wird in der Form, wie sie im Lehrwerk vorgegeben ist, kein großes Interesse erregen. Sie kann aber leicht verändert werden, vgl. Abb. 10.5 Ü1 und Ü2 als Alternativen, bei denen in Gruppenarbeit den Personen die Jahreszahlen bzw. die Jahreszahlen und die Berufe zuzuordnen sind. In diesem Fall können die Übungen als Spiel durchgeführt werden (gewonnen hat die schnellste Gruppe). Eine alternative Art der Durchführung ist die folgende: Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt, und die Gruppen fragen sich gegenseitig wie folgt (für Abb. 10.5, Ü2):

Wann ist ... geboren? Schreiben Sie.	
Martin Luther	- 1483 <u>vierzehnhundertdreißig</u>
Friedrich Schiller	- 1759 _____
Heinrich Heine	- 1797 _____
Karl Marx	- 1818 _____
Immanuel Kant	- 1724 _____
Otto von Bismarck	- 1815 _____
Albert Einstein	- 1879 _____
Günther Grass	- 1927 _____
Karl der Große	- 742 _____
Thomas Mann	- 1875 _____

Abb. 10.4: THEMEN 1 AB: 102 (i.O. falsch: „Friedrich Bismarck“)

Frage: Wann ist der Philosoph Karl Marx geboren?  
 Antwort: Er ist 1818 geboren.

Gewonnen hat die Gruppe, die sowohl die meisten richtigen Fragen gestellt als auch Antworten gegeben hat

Ü1			Ü2		
Otto von Bismarck	742	/	Otto von Bismarck	742	Dichter Kaiser Philosoph Physiker Politiker Theologe
Albert Einstein	1483		Albert Einstein	1483	
Günther Grass	1724		Günther Grass	1724	
Heinrich Heine	1759		Heinrich Heine	1759	
Immanuel Kant	1797		Immanuel Kant	1797	
Karl der Große	1815		Karl der Große	1815	
Martin Luther	1818		Martin Luther	1818	
Thomas Mann	1875		Thomas Mann	1875	
Karl Marx	1879		Karl Marx	1879	
Friedrich Schiller	1927		Friedrich Schiller	1927	

Abb. 10.5: Variationen der Übung Abb. 10.4

Viele Übungen lassen sich schon durch kleine Veränderungen interessanter gestalten, wobei auch die Art der Durchführung eine wichtige Rolle spielt (→ 5.4.2 Interaktivität).

Motivierend sind Übungen auch dann, wenn sie einen interessanten Stimulus haben und die Lernenden eine inhaltlich offene Reaktion geben können, z.B. Übung Abb. 10.6 (vgl. auch die Übungen → 5.4., Abb. 5.36a, 5.46a, 5.47, 5.48). Diese Übung enthält darüber hinaus Items, die dem Ganzen eine überraschende Wende geben und die Überschrift *Pech* in Frage stellen. „Diese Übung bietet sich ... für den Unterricht Lernen durch Lehren an. Dem Schüler-Lehrer wird es nicht entgehen, dass die Überschrift „Pech“ natürlich anfechtbar ist. (Piepho 1996: 107; → 9.1.2)

**Pech!**

- Als ich den Brief lesen wollte, fand ich die Brille nicht.
- Als ich mich frisieren wollte
- Als ich mir die Nase putzen wollte
- Als ich mich schminken wollte
- Als ich dich anrufen wollte
- Als ich das Haus zuschließen wollte
- Als ich dir einen Brief schreiben wollte
- Als ich rauchen wollte
- Als ich zahlen wollte
- Als ich mich erschießen wollte

Abb. 10.6: SPRK.DT. (neu) 3: 287

Frage: Pech – oder eher Glück?“ (Häussermann/

### **Abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung**

Eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung kann Langeweile vorbeugen und das Aktivierungsniveau der Schüler stimulieren. Über die methodische Gestaltung des Unterrichts als motivierender Faktor möchte ich an diesem Ort nur Weniges sagen, denn in den praktisch orientierten Teilen dieses Buchs wird eine methodische Unterrichtsgestaltung vorgeschlagen, die auch darauf abzielt, den Unterricht abwechslungsreich, interessant und somit „motivierend“ durchzuführen. Dazu gehören:

- ein gezielter Wechsel der Sozialformen (→ 9.2);
- ein variabler Einsatz von Medien (→ 7);
- abwechslungsreiche und bedeutungshaltige Übungsformen, auch Spielübungen;
- die Möglichkeit zu freiem und kreativem Sprachverhalten;
- variable methodische Techniken bei der Textarbeit (→ 5.2), bei der Förderung der Fertigkeiten (→ 4, 6) und bei der Erarbeitung und Einübung der sprachlichen Mittel (→ 3, 5).

Durch eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung können eine monotone Gestaltung des Lehrbuchs und ein schematischer Aufbau der Lehrbuchlektionen ausgeglichen werden. Dies kann auch aus einem anderen Grund wichtig sein (Quetz u.a. 1981: 17): „Auf dem Umweg über das Lehrwerk nämlich begegnet dem Lernenden zumindest im Anfangsunterricht die fremde Sprache und Kultur in einer Weise, die ihn entweder für oder gegen sie einnehmen kann.“ Somit kann das Lehrbuch einen Einfluss darauf haben, inwieweit sich eine integrative Motivation ausbildet.

### **Eigenaktivitäten und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden**

Eigenaktivitäten und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden werden in der Fremdsprachendidaktik als sehr wichtig betrachtet (→ 9.1.2). Übereinstimmend wird betont, dass ein aktives, selbständiges und – soweit in der Schule möglich – eigenverantwortliches Lernverhalten wesentlich motivierender und auch erfolgreicher ist als eine vorwiegend rezeptive Lernhaltung (z.B. Quetz u.a. 1981). Zu diesem Punkt zähle ich hier nur stichwortartig einige Aspekte auf, die an anderer Stelle in diesem Buch bereits ausführlicher dargestellt wurden:

- das Bemühen, die asymmetrisch-dirigistische Lehrer-Schüler-Interaktion in Richtung auf eine stärker symmetrische und gleichberechtigte Interaktionsstruktur zu verändern (→ 9.1.2);
- ein gezielter Wechsel der Sozialformen, wodurch die Lernenden die Gelegenheit zu selbständiger und eigenverantwortlicher Arbeit erhalten, die der direkten Lehrerdominanz entzogen ist (→ 9.2);
- Eigenaktivitäten in vielen Unterrichtsphasen, die früher im lehrerdominierten Frontalunterricht durchgeführt wurden, z.B. in den Bereichen Grammatik- und Wortschatzarbeit, Textarbeit, Textverstehen, Textproduktion, Übungsgeschehen. Lernerzentrierte Eigenarbeit ist von einem gezielten Wechsel der Sozialformen, vor allem von der Durchführung von Partner-, Gruppen- und Einzelarbeitsphasen nicht zu trennen.

Die Schüler sollen, wo immer möglich, die Rolle der aktiv Handelnden übernehmen, die das Unterrichtsgeschehen durch- und ausführen; die Lehrerin bzw. der Lehrer beschränkt sich in diesen Phasen auf die Rolle des Organisators, Moderators, Helfers und Ratgebers.

### **Transparenz des Unterrichtsgeschehens**

Transparenz des Unterrichtsgeschehens ist eine wichtige Voraussetzung für eine zielgerichtete Lernbereitschaft und für begründete Eigenaktivitäten der Lerner. Nur wer Sinn und Funktion der Lerninhalte und Lernaufgaben verstanden hat, kann sich begründet damit beschäftigen. Ohne eine derartige Transparenz kann letztlich keine sachbezogene Motivation entstehen. Aus diesem Grund sollten die Unterrichtenden den Schülern immer wieder Einsichten in Ziele, Inhalte und Methoden ihres Unterrichts ermöglichen (→ 9.1.2; vgl. Grell/Grell 1983).

Wer seinen Unterricht motivierend gestalten möchte, sollte sich immer der Tatsache bewusst sein, dass der Lernerfolg selbst eine stark motivierende Funktion ausübt und auch die Einstellung zur Fremdsprache wesentlich beeinflusst. Burstall (1975: 17) hat im Rahmen umfang-

reicher empirischer Untersuchungen festgestellt, „dass der Erwerb fremdsprachlicher Fertigkeiten und die Entwicklung von Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenlernen in späteren Jahren stark beeinflusst werden können durch die anfängliche prägende Erfahrung von Erfolg und Misserfolg in der Sprachlernsituation.“ Dafür sprechen auch Düwells (1979) Untersuchungen, deren Ergebnisse ich oben kurz dargestellt habe; danach dürfte der Lernerfolg „zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts eher von den eingebrachten Schülereinstellungen ... später jedoch mehr von schulischen und unterrichtsspezifischen Faktoren – darunter auch Erfolg und Misserfolg – bestimmt sein.“ (Hermann 1983: 72)

### *Aspekte der Motiventwicklung*

Motive und motivierende Faktoren sind altersabhängig; abschließend möchte ich stichwortartig auf einige zentrale Aspekte der Motiventwicklung hinweisen (vgl. dazu Oerter 1982):

- Bei jüngeren Lernern muss die Motivation eher von außen gesteuert werden (Lehrer, Lernsituation); mit zunehmendem Alter sollte die Außensteuerung durch eine lernereigene Innensteuerung (durch das Individuum selbst gesetzte Ziele) ersetzt werden.
- Bei jüngeren Lernern wirken eher konkrete Verstärker (Fleißbildchen, Gummibärchen), mit der Pubertät werden zunehmend abstrakte Verstärker wirksam (Hinweis auf Korrektheit, Nützlichkeit der Fremdsprache). Der sachliche Hinweis auf eine richtig gelöste schwere Lernaufgabe mag einen dreizehnjährigen Schüler sehr anspornen, während es für einen siebenjährigen Schüler wichtig ist, dass ihn „seine“ Lehrerin bei einer solchen Mitteilung anlächelt.
- Im schulischen Fremdsprachenunterricht kann bei jüngeren Lernern zwar ein anfängliches Neugierverhalten, kaum aber ein Interesse speziell am Fremdsprachenlernen vorausgesetzt werden (Düwell 1979). Deshalb wird im Fremdsprachenunterricht zunächst eine sachfremde extrinsische Motivation vorherrschen (Lehrerlob, Noten, Lernaufgabe); erst mit zunehmendem Alter kann sich eine sachbezogene intrinsische (integrative) Motivation herausbilden.
- Die Schülermotivation wird bei jüngeren Lernern durch Nahziele (Fleißbildchen, Zuwendung durch den Lehrer), mit zunehmendem Alter auch durch Fernziele beeinflusst (Zeugnis, Berufswunsch; „unmittelbare“ vs. „aufgeschobene Triebbefriedigung“).
- Das Schülerverhalten liegt bei jüngeren Lernern stark in der Lehrerverantwortung, es sollte mit zunehmendem Alter aber immer mehr in die Schülerverantwortung selbst übergehen. Mit einer Zunahme an Eigensteuerung und Eigenverantwortung sollte eine Abnahme an Fremdsteuerung und Fremdverantwortung einher gehen.

# 11 LITERATUR

## 11.1 Literatur zu den einzelnen Kapiteln

### Neuere Einführungen und Gesamtdarstellungen

Autorenkollektiv 1986; Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995; Ehnert Hg. 1989; Henrici/Riemer Hg. 1996; Heyd 1991, 1997; Huneke/Steinig 1997; Quetz/Bolton/Lauerbach 1981; Rösler 1994; Strauss 1984a.

### 1.1 Kommunikation

Brumfit 1984; Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen Hg. 1978; Candlin 1978; Doyé 1995; Dräxler 1996; Edelhoff 1979; Heimann 1976; Heimann/Otto/Schulz 1977; Heyd 1991: 35ff.; Hüllen 1973, 1979, 1995; Neuner 1979; ders. Hg. 1979; ders. [u.a.] 1983: 13ff.; Pauels 1983; Pelz 1977; Piepho 1974a, 1978a, 1979; Westphalen 1973: 37ff.; Zimmermann 1989, 1995.

### 1.2 Lernerstrategien

Dräxler 1996; Düwell 1992; Häussermann/Piepho 1996: 194ff., 437ff.; Heyd 1997: Kap. 1–3, 5; Kasper 1984; Little 1994; O'Malley/Chamot 1990; Oxford 1990; Rampillon 1985, 1994, 1995a/b; Wolff 1992a, 1996.

### 1.3 Lernziele und Unterrichtsgegenstände / 1.4. Progression

Appel/Schumann/Rösler 1983; Digeser 1983: 52ff.; Doyé 1975: 21ff., 1995; Dräxler 1996; Edelhoff 1979; Funk/Koenig 1991: 56ff.; Hüllen 1979, 1995; Kaufmann 1977, 1979; Latour 1982; Neuner 1979, 1996; Scherfer 1985: 413ff.; Vorderwülbecke 1982; Wienold 1973: 149ff.; Zimmermann 1989.

**Zur Diskussion um die Kommunikative Fremdsprachendidaktik:** Bender 1979; Digeser 1983: 19ff.; Hüllen 1979; Mans 1976; Mindt 1978; Neuner Hg. 1979; Neuner/Hunfeld 1992: 83ff.; Pauels 1983; Pelz 1977; Piepho 1974a, 1979.

### 2.1 Gedächtnispsychologische Grundlagen

Anderson 1983; Ausubel [u.a.] 1980; Edmondson/House 1993: 86ff.; Engelkamp 1990; Heesch/Reischies 1990; Heuer 1976; Jakobson 1990; Jüttner 1979; Kasper 1984; Kruppa 1983; List 1995a/b; Portmann 1991: 28ff.; Rohrer 1978, 1990; Schönpflug 1995; Sperber 1989; Stiefenhöfer 1986: 28ff.; Vester 1978; Zimmer 1988.

### 2.2 Zum Beitrag der Fremdsprachenerwerbs-Forschung

Bausch/Kasper 1979; Butzkamm 1989; Dietrich/Kaufman/Storch 1979; Digeser 1983: Kap. 5/6; Edmondson/House 1993; Ellis 1986, 1990, 1992, 1994; Eppeneder Hg. 1985; Felix 1982, 1985; Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik 1976; Hudabiunigg/Walmsley 1989; Heyd 1991: 13ff.; Kasper 1995; Klein 1987; Knapp-Poithoff/Knapp 1982; Königs 1995b; Krashen 1982; Sadownik/Vogel 1991; Stiefenhöfer 1986: 67ff.; Tönshoff 1995b; Vogel 1990; Wode 1974, 1985, 1988.

### 2.3 Reflexion über Lernen

vgl. 1.2.

### 3.1 Wortschatz

*Linguistisch:* Blanke 1973; Brekle 1972; Hausmann 1993; Lyons 1968: 400ff., 1980.

*Allgemein:* Autorenkollektiv 1986: 141ff.; Bohn/Schreiter 1996; Doyé 1975; Fremdsprache Deutsch 3, 1990 (Themenheft „Wortschatzarbeit“); Grève/Passel 1971; Henrici 1982, 1986:

181ff.; Heyd 1991: 91ff.; Müller 1994; Neubauer 1989; Neuner 1990; Quetz [u.a.] 1981: 92ff.; Scherfer 1985, 1989.

*Lernpsychologisch*: Aßbeck 1990; Müller 1994: 9ff.; Quetz 1990; Rohde 1993; Rohrer 1978, 1990; Schouten-van Parreren 1990.

*Semantisierung*: Doyé 1975: 40ff.; Lübke 1972; Scherfer 1985: 422ff.; Vielau 1975.

*Speziell zur Semantisierung L1 – L2 und zum Thema Einsprachigkeit*: Autorenkollektiv 1986: 304ff.; Bausch/Weller Hg. 1981; Butzkamm 1973: 145ff., 1976, 1980: 104ff., 1981, 1989: 176ff.; Digeser 1983: 235ff.; Dodson 1967: Kap. 1; Doyé 1975: 70ff.; Hinkel 1980; Königs Hg. 1989; ders. 1991; Krings 1995; Lübke 1972; Preibusch/Zander 1971; Scherfer 1985, 1989; Vielau 1975; Wills 1981.

*Üben*: Doyé 1975: 78ff.; Häussermann/Piepho 1996: 79ff.; Rohrer 1978, 1985; Scherfer 1995.

### 3.2 Grammatik

Autorenkollektiv 1986: 166ff.; Bausch Hg. 1979; Beile 1979; Beljajew 1972; Bender 1979; Bohn 1996b; Brooks 1973; Butzkamm 1982, 1989; Carrol 1966; Dahl/Weis 1988; Desselmann 1990; Digeser 1983; Ellis 1990: Kap. 6, 7; Edmondson/House 1993: Kap. 14; Engelkamp 1990, Kap. 1+2; Funk/Koenig 1991; Götze 1993; Gnutzmann/Stark 1982; Gutschow 1972b; Häussermann 1991; Häussermann/Piepho 1996: 133ff.; Hecht 1982; Hecht/ Green 1989; Heid Hg. 1982; Heyd 1991: 163ff.; Kleineidam 1986; Kleineidam/Raupach 1995; Krashen 1981, 1982, 1989; Krumm 1979, 1988b; Lado 1971; Langer [u.a.] 1987; Meese 1984; Mindt 1982; Parreren 1972, 1975; Quetz [u.a.] 1981: 75ff.; Radden 1989; Rivers 1964; Schmidt 1982, 1986, 1987; Storch 1991, 1992; Strauss 1979, 1984a; Völzing 1995; Wienold 1973; Wißner-Kurzawa 1995; Zimmermann 1972, 1977, 1979, 1984; Zimmermann/ Wißner-Kurzawa 1985.

### 3.3 Wortbildung

*Linguistisch*: Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache 1984: 386ff.; Erben 1983; Fleischer 1982; Mater 1966, 1967; Polenz 1969, 1973; Wilss 1986.

*Didaktisch*: Alfes 1979; Grebe 1975; Häussermann/Piepho 1996: 113ff.; Latour 1975; Müller 1962; Reinhardt 1974; Rogalla/Rogalla 1976; Saxer 1991; Stein 1974; Storch 1979a/b, 1985: 48ff.; Storch/Storch-Luche 1979.

### 3.4 Phonetik und Orthographie

*Zur Phonetik und Orthographie des Deutschen*: Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache 1984: 21ff.; Philippe 1974; Wängler 1974.

*Ausspracheschulung*: Autorenkollektiv 1986: 187ff.; Börner 1995; Doyé 1975: 62ff.; Ehnert 1989; Fremdsprache Deutsch 12, 1995 (Themenheft „Aussprache“); Frey 1993; Häussermann/Piepho 1996: 43ff., 325ff.; Heyd 1991: 65ff.; Hirschfeld 1986, 1992; Kast 1991: 49ff.; Kelz Hg. 1977; Léon 1966; Meunmany/Schmidt 1995; Neuf-Münkel/Roland 1991: 86ff.; Ortmann 1976, 1984; Paul 1996; Podskarbi 1992; Radisoglou 1986; Rausch/Rausch 1991; Reinke 1995; Slembek 1986; Storch 1994; „Stufen 1“, LHB: 105ff.; Wienold 1973: 123ff.; Wilkins 1972: 38ff.

### 4.1 Psychologische und didaktische Grundlagen des Textverstehens

Binkley 1981; Butzkamm 1989: 37ff.; Edelhoff 1985; Hörmann 1978, 1980; Kasper 1984; Neisser 1979; Neuner 1985a; Piepho 1985; Rickheit/Strohner 1990; Solmecke 1992a/b, 1993; Stiefenhöfer 1986; Westhoff 1984, 1987, 1991a; Wolff 1986, 1990; Zimmer 1988, 1989.

### 4.2 Leseverstehen

Autorenkollektiv 1986: 258ff.; Bimmel 1990; Fremdsprache Deutsch 8, 1992 (Themenheft „Lernstrategien“); Häussermann/Piepho 1996: 79ff., 286ff.; Karcher 1988; Löschmann 1975; Lutjeharms 1988; Piepho 1985, 1990, 1995; Röhr 1993; Schreiter 1996c; Solmecke 1993; Stiefenhöfer 1986, 1995; Strauss 1984a: 71ff.; Weigmann 1992: 70ff.; Westhoff 1987, 1991a.

### 4.3 Hörverstehen

Autorenkollektiv 1986: 198ff.; Beile 1989; Dahlhaus 1994; Desselmann 1983a/b; Dirven 1977, 1984; Dirven Hg. 1977; Dirven/Oakeshott-Taylor 1984a/b; Erdmenger 1982; Fremdsprache Deutsch 7, 1992 (Themenheft „Hörverstehen“); Häussermann/Piepho 1996: 19ff.; Hüllen 1977; Keller/Mariotta 1992; Neuf-Münkel 1988, 1989, 1992; Neuner 1985b; Oakeshott-Taylor 1977; Schreiter 1996a; Schumann 1995; Schumann/Vogel/Voss Hg. 1984; Solmecke 1992a/b, 1993; Vogel/Vogel 1984; Voss 1984; Weigmann 1992; Zawadzawa 1983; Zimmer 1989.

### 4.4 Reflexion über Textverstehen

vgl. 1.2.

### 5.1 Lehrphasen

„Deutsch aktiv 1“, LHB: 8ff.; Heyd 1991: 74ff.; Jungblut 1974; Lang/Rieken 1984; Olbert/Schneider Hg. 1973; Piepho 1975; Rieken 1984; Strauss 1979; „Themen 1“, LHB: 18f.; Zimmermann 1972, 1977: 92ff., 1988.

### 5.2 Textarbeit

Ausubel 1973; ders. [u.a.] 1980; Bibic 1977; Börner/Vogel Hg. 1995; Butzkamm 1974, 1985; Dahlhaus 1994; Didaktikus 1991; Edelhoff 1985; ders. Hg. 1985; Fremdsprache Deutsch 2, 1990 (Themenheft „Arbeit mit Texten“); Heyd 1991: 81ff.; Neuner 1979; Piepho 1980: 108ff., 1990; Quetz [u.a.] 1981: 107ff.; Storch 1985: 79ff.; Vogel/Vogel 1984; Wackwitz 1970; Weigmann 1992.

### 5.3 Grammatikarbeit

Dahl/Weis 1988; Desselmann 1969; Funk/Koenig 1991; Häussermann/Piepho 1996: 133ff.; Heyd 1991: 167ff.; Krumm 1988b; Meese 1984; Quetz [u.a.] 1981: 75ff.; Rall 1993; Rampillon 1985: 54ff.; Scherling/Schuckall 1992: 96ff.; Sieben 1993; Strauss 1984a; Zimmermann 1977, 1984; Zimmermann/Wißner-Kurzawa 1985.

*Zum entdeckenden Lernen:* Ausubel [u.a.] 1980: 597ff.; Funk/Koenig 1991: 124ff.; Grell/Grell 1983; Rampillon 1985: 64f.; Zimmermann 1977: 106ff., 1984: 62ff.; Zimmermann/Wißner-Kurzawa 1985: 27ff.

### 5.4 Üben

Autorenkollektiv 1986: 74ff.; Beile 1979; Bolte 1993; Brandt 1968; Buscha/Specht 1970; Chromecka 1968; Dakin 1979; Desselmann 1969, 1973; Ellis 1992: 101ff., 232ff.; Göbel 1992; Grewer/Moston/Sexton 1978, 1979; Gutschow 1972b; Häussermann/Piepho 1996; Hellmich/Gröschl 1978; Heyd 1991: 118ff.; Neuner [u.a.] 1983; Pauels 1990, 1995; Piepho 1978b; Pohl 1975; Quetz [u.a.] 1981: 82ff.; Salistra 1962; Schrand 1978; Schwerdtfeger 1995b; Weirath 1995; Westhoff 1991b; Wißner-Kurzawa 1995.

### 6.1 Aspekte der Sprachproduktion

Blanken 1991; ders. [u.a.] Hg. 1988; Bohn 1989; Dahlhaus 1991; Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache 1984: 61; Edelhoff 1985; Häussermann/Piepho 1996: 320ff.; Koch 1992; Krumm 1989; Lüger 1993b; Meyer 1992; Neuner 1985b; Portmann 1991: 229ff.

### 6.2 Sprechfertigkeit

Autorenkollektiv 1986: 218ff.; Berthold 1988; Black/Butzkamm 1977; Bolte 1996; Butzkamm 1980a: 156ff.; Coulmas 1986; Eppeneder Hg. 1986; Flechsig/Gronau-Müller 1988 (Simulation); Fremdsprache Deutsch 14, 1996 (Themenheft „Sprechen“); Häussermann/Piepho 1996: 242ff.; Hellmich 1977; Henne/Rehbock 1982; Heyd 1991: 138ff.; dies. 1997: 149ff.; Jones [u.a.] 1984; Kramsch 1980, 1981; Lüger Hg. 1993; ders. 1993a; Neher-Louran 1988; Neuf-Münkel/Roland 1991; Neuner 1979; Petzschler/Zoch 1974; Piepho 1974b, 1978; Rath 1975; Schank/Schoenthal 1983; Schreiter 1996b; Speight 1995; Weigmann 1992: 111ff.

### 6.3 Schreibfertigkeit

*Textlinguistische Hintergründe:* Brinker 1988; Heinemann/Viehwegger 1991.

*Kognitive Schreibforschung:* Bohn 1989; Börner/Vogel Hg. 1992; Hayes/Flower (1980); Jechle 1992; Krings 1986, 1992; Portmann 1991; Unterrichtswissenschaft 13,4 1985; Wolff 1992b.

*Didaktik des Schreibens:* Autorenkollektiv 1986: 291ff.; Bohn 1996a; Börner/Vogel Hg. 1992; Cooper 1989; Heyd 1997: 181ff.; Heid Hg. 1989; Hermans 1989; Kast 1989, 1991; Krumm 1989a/b; Mindt/ Mischke 1985; Portmann 1991; Wolff 1991.

*Praxis der Schreibschulung:* Autorenkollektiv 1986: 291ff.; Bliesner 1995; Börner/Vogel Hg. 1992; Cooper 1989; Der fremdsprachliche Unterricht 21,82 1987 (Themenheft „Kreatives Schreiben in der Fremdsprache“); Drazynska-Deja 1989; Esa/Graffmann 1993; Fremdsprache Deutsch 1, 1989 (Themenheft „Schreiben“); Häussermann/Piepho 1996: 329ff.; Kast 1989, 1991; Lieber/Posset Hg. 1988; Piepho 1988.

### 7 Medien

Alrø 1987; Autorenkollektiv 1986: 124ff.; Edelhoff 1986; Ehnert/Piepho Hg. 1986; Faber 1981, 1989; Freudenstein 1986, 1995; Heyd 1991: 185ff.; Krumm 1981; Mindt 1981 (*Authentizität:* Beile 1986; Edelhoff 1985; Stiefenhöfer 1986: 158ff.).

#### 7.2.1 Auditiv Medien:

Beile 1995; Freudenstein 1972.

*Sprachlabor:* Anderson 1974; Beile 1979; Dakin 1977; Freudenstein 1975; Jung/Haase Hg. 1975; Krumm 1975; Vogel 1975.

#### 7.2.2 Visuelle Medien

Ankerstein 1972; ders. Hg. 1972; Biechele 1996; Eichheim/Wilms 1981; Fremdsprache Deutsch 5, 1991 (Themenheft „Das Bild im Unterricht“); Gutschow 1972a; Häussermann/ Piepho 1996: 346ff.; Helliwell 1972; Heyd 1997: 85ff.; Korzeniewski 1987; Scherling/ Schuckall 1992; Schilder 1995; Sturm 1991; Weidenmann 1991.

*Video, Fernsehen, Film:* Brandi/Helmling 1985; Buße/Scherer 1981; Ehnert 1983; Ehnert/ Eppeneder Hg. 1987; Faber 1983; Faber/Eggers Hg. 1980; Gügold 1991; Heyd 1997: 106ff.; Kummer 1980.

### 7.3 Zum Umgang mit Lehrwerken

Freudenstein 1992; Neuner 1995; Piepho 1980: 7ff.; Strauss 1984b.

### 8 Landeskunde

Arndt 1978; Arndt/Weller Hg. 1978; Bausinger 1975, 1988; Buttjes 1983, 1995; Christ 1979; Delmas/Vorderwülbecke 1989; Deutschmann 1982; Doyé 1995; Edelhoff 1983; Ehnert 1988; Firges/Melenk 1995; Fremdsprache Deutsch 6, 1992 (Themenheft „Landeskunde“); Göhring 1975, 1976, 1980; Günthner 1989; Häussermann/Piepho 1996: 399ff.; Heyd 1991: 47ff.; dies. 1997: 34ff.; Hosch/Macaire 1991; Keller 1978; Krumm 1988a, 1992, 1995a; Müller 1980, 1981, 1983, 1994; Neuner/Hunfeld 1992: 106ff.; Osterloh 1986; Pauldrach 1987, 1992; Picht 1995; Redder/Rehbein Hg. 1987; Tur 1988; Weber 1976; ders. Hg. 1976.

### 9.1 Rede- und Handlungsanteile

Allwright/Bailey 1991; Bertrand 1984; Bimmel 1995; Black/Butzkamm 1977; Dietrich 1973; Edmondson 1995; Edmondson/House 1993: 226ff.; Ellis 1990: Kap. 4/5, 1994: 565ff.; Grell 1981, 1990; Häussermann/Piepho 1996: 221ff.; Henne/Rehbock 1982: 241ff.; Henrici 1995; Heyd 1991: 234ff.; Hüllen 1981; Hüllen/Lörscher 1979, 1989; Knapp-Potthoff/Knapp 1982; Kramsch 1980, 1981; Krumm 1995b; Lörscher 1983; Martin 1983, 1984; Mitchell 1985; Portmann 1991: 108ff.; Raabe 1982; Schiffler 1980; Tausch/Tausch 1970, 1979; Ulrich 1981; Zehnder 1981.

### 9.2 Sozialformen des Unterrichts

Aschersleben 1979: 82ff.; Ausubel [u.a.] 1980: 539ff.; Faistauer 1997; Flechsig/Gronau-Müller 1988; Göbel 1992; Häussermann/Piepho 1996: 224ff.; Kerschhofer 1995; Neuner [u.a.] 1983: 29-42; Langer [u.a.] 1987: 128ff.; Neuf-Münkel/Roland 1991: 62ff.; Piepho 1995; Schiffler 1980; Schwerdtfeger 1985, 1995a; Vogel 1990: 136ff.; Walter 1995.

### 9.3 Lehrerfragen

Becker 1988; Becker [u.a.] 1980: 93ff.; Edmondson/House 1993: 238ff.; Grell 1990: 53ff.; Heuer 1983; Klinzing-Eurich/Klinzing 1981; Lörcher 1983; Sinclair/Coulthard 1977; Tausch/Tausch 1979.

### 9.4 Korrigieren

Allwright/Bailey 1991: 82ff.; Butzkamm 1989: 135ff.; Edmondson/House 1993: 240ff.; Ellis 1990: 70ff.; Henrici/Herlemann 1986; Heyd 1991: 229ff.; Kast 1991: 126ff.; Kleppin 1995; Kleppin/Königs 1991; Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 196ff.; Königs 1995a; Koutiva/Storch 1989; Krumm 1990; Neuf-Münkel/Roland 1991: 118ff.; Rösler 1984: 157ff.; Schmidt 1996.

### 9.5 Aspekte des nonverbalen Verhaltens

Baur 1990; Fast 1979; Heidemann 1986; Lörcher 1983: 129ff.; Morris 1977; Schwerdtfeger 1988; Teuchert 1992.

### 10 Motivation

Arbinger [u.a.] 1977; Ausubel [u.a.] 1980: 463ff.; Boosch 1983; Burstall 1975; Buttjes 1983; Düwell 1979, 1983; Edmondson/House 1993: Kap. 11; Ellis 1994: 508ff.; Fremdsprache Deutsch 4, 1991 (Themenheft „Unterrichtsprojekte“); Grell 1981; Grell/Grell 1983; Häussermann/Piepho 1996; Heckhausen 1968, 1974; Hermann 1983; Hofer 1974; Krohn 1983; Krumm 1995b; Lambert 1972; Lee 1975; Oerter 1982; Quetz [u.a.] 1981: 16ff.; Radden 1983; Reisener 1989; Schröder 1983; Solmecke Hg. 1983; Solmecke/Boosch 1981; Tausch/Tausch 1970.

## 11.2 Sekundärliteratur

- ALFES, Leonhard (1979). „Analogieschlüsse und potenzielle Wortkompetenz“. *Die Neueren Sprachen* 78,4: 351–360.
- ALLWRIGHT, Dick; Kathleen M. BAILEY (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALRØ, Helle (1987). „Überlegungen zu einer Medienpädagogik für den Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Ehnert/Eppeneder Hg. 1987. 23–36.
- ANDERSON, Ake (1974). *Sprachlaborpraxis*. München: Hueber.
- ANDERSON, John R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge/Mass. [u.a.]: Harvard University Press.
- ANKERSTEIN, Hilmar S. (1972). „Das visuelle Element im Fremdsprachenunterricht“. In: Ankerstein Hg. 1972. 7–24.
- Hg. (1972). *Das visuelle Element im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett.
- APPEL, Joachim; Johannes SCHUMANN; Dietmar RÖSLER (1983). *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos.
- ARBEITSGRUPPE „WEGE“ (1990). *Progressionsempfehlung und Zusatzmaterial zum Lehr- und Arbeitsbuch „Wege“*. Athen: Goethe-Institut [ms.].

- ARBINGER, Roland; Herbert SEITZ; Eberhard TODT (1977). „Motivationsforschung im Bereich der Schule“. *Motivation. Eine Einführung in Probleme, Ergebnisse und Anwendungen*. Hg. Eberhard Todt. Heidelberg: Quelle & Meyer. 199–224.
- ARNDT, Horst (1978). „Verfahren zur Analyse und Quantifizierung von ‘attitudes’ und ‘beliefs’ im Bereich der Landeskunde“. In: Arndt/Weller Hg. 1978. 1–37.
- — —; Franz-Rudolf WELLER Hg. (1978). *Landeskunde und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M. [u.a.]: Diesterweg.
- ASCHERSLEBEN, Karl (1979). *Einführung in die Unterrichtsmethodik*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- ASSBECK, Johann (1990). „Schüler können auch das Lernen lernen. Gedächtnispsychologie und Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe II“. *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, 102: 41–46.
- AUSUBEL, David P. (1973). „Die Verwendung von ‘Advance Organizers’ beim Lernen und Behalten von bedeutungsvollem sprachlichem Material“. *Pädagogische Psychologie 2. Lernen und Instruktion*. Reader zum Funk-Kolleg. Hg. Manfred Hofer, Franz E. Weinert. Frankfurt/M.: Fischer. 218–226.
- — —; Joseph D. NOVAK; Helen HANESIAN (1980). *Psychologie des Unterrichts*. 2., völl. überarb. Aufl. 2 Bde. Weinheim/Basel: Beltz.
- AUTORENKOLLEKTIV (1986). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. 2. Aufl. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- BALDEGGER, Markus; Martin MÜLLER; Günther SCHNEIDER (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Hg. Europarat für kulturelle Zusammenarbeit. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- BAUER, Ludwig Hg. (1984). *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.
- BAUR, Rupprecht S. (1990). *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung, Kritik – Perspektiven*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- BAUSCH, Karl-Richard Hg. (1979). *Beiträge zur Didaktischen Grammatik*. Königsberg/Ts.: Scriptor.
- — —; Gabriele KASPER (1979). „Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‘großen’ Hypothesen“. *Linguistische Berichte* 64: 3–35.
- — —; Franz-Rudolf WELLER Hg. (1981). *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M. [u.a.]: Diesterweg.
- — —; Herbert CHRIST; Hans-Jürgen KRUMM Hg. (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke.
- BAUSINGER, Hermann (1975). „Zur Problematik des Kulturbegriffs“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1*, Hg. Alois Wierlacher [u.a.]. Heidelberg: Groos. 7–16.
- — — (1988). „Stereotyp und Wirklichkeit“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14*. Hg. Alois Wierlacher [u.a.]. München: iudicium. 157–170.
- BECKER, Georg E. (1988). *Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik III*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- — —; Beate CLEMENS-LODDE; Karl KÖHL (1980). *Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder*. 2., erweiter. u. überarb. Aufl. München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg.
- BEILE, Werner (1979). *Typologie von Übungen im Sprachlabor*. Frankfurt/M. [u.a.]: Diesterweg.
- — — (1986). „Authentizität als fremdsprachendidaktischer Begriff“. In: Ehnert/Piepho Hg. 1986. 145–162.

- (1995). „Auditive Medien“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 314–317.
- BELJAJEW, B.W. (1972). „Über die grundlegende Methode und die Methodiken für den Fremdsprachenunterricht“. In: Freudenstein/Gutschow Hg. 1972. 77–89.
- BENDER, Jutta (1979). *Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprachunterricht*. Frankfurt/M. [u.a.]: Diesterweg.
- BERTHOLD, Siegwart (1980). „Möglichkeiten des Rollenspiels als Methode des Deutschunterrichts – Deutsch als Fremdsprache“. *Zielsprache Deutsch* 11,4: 17–21.
- BERTRAND, Yves (1984). „Was tun, um die Sprechzeit eines jeden Lerners zu verlängern?“ *Info DaF* 11,4: 24–30.
- BIBIC, V. (1977). „Using dialogues creatively“. *English Teaching Forum* 15: 45–46. (zit. nach Black/Butzkamm 1977: 49)
- Biechele, Barbara (1996). „Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht/DaF“. *Info DaF* 23/6: 746–757.
- BIMMEL, Peter (1990). „Wegweiser im Dschungel der Texte. Lesestrategien und Textkonnectoren“. *Fremdsprache Deutsch* 2: 10–15.
- (1995). „Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktionen und Vermittlungsfragen“. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer „Fremdsprachenlerntheorie“: 16–21.
- BINKLEY, Janet R. (1981). „Schema Theory and the Reduction of Concept Density for Foreign Language Readers“. *Lesen in der Fremdsprache*. Hg. Helm v. Faber, Manfred Heid. München: Goethe-Institut. 41–54.
- BLACK, Colin; Wolfgang BUTZKAMM (1977). *Klassengespräche. Kommunikativer Englischunterricht: Beispiel und Anleitung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BLANKE, Gustav H. (1973). *Einführung in die semantische Analyse*. München: Hueber.
- BLANKEN, Gerhard (1991). „Die neurolinguistische Basis von Sprachautomatismen“. *Einführung in die linguistische Aphasologie: Theorie und Praxis*. Hg. G. Blanken. Freiburg: HochschulVerlag. 121–156.
- ; Jürgen DITTMANN; Claus-W. WALLESCHE Hg. (1988). *Sprachproduktionsmodelle: Neuro- und psycholinguistische Theorien der menschlichen Spracherzeugung*. Freiburg: HochschulVerlag.
- BLIESNER, Ulrich (1995). „Übungen zum Schreiben“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 249–252.
- BLUM-SYRING, Angela; Herbert JANNUSCH (1990). „Behaltenseffektive Vokabelvermittlung im Französischunterricht“. *Der fremdsprachliche Unterricht* 23,102: 20–24.
- BODMER, Frederick (o.J.). *Die Sprachen der Welt*. 5. Aufl. Köln & Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- BOHN, Rainer (1989). „Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten. Anmerkungen zur lernpsychologischen Bedeutsamkeit schriftlichen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht“. In: Heid Hg. 1989. 51–60.
- (1996a). „Schreiben“. In: Henrici/Riemer Hg. 1996. 103–127.
- (1996b). „Arbeit an grammatischen Kenntnissen“. In: Henrici/Riemer Hg. 1996. 145–165.
- ; Ina SCHREITER (1996). „Arbeit an lexikalischen Kenntnissen“. In: Henrici/Riemer Hg. 1996. 166–201.
- BOLTE, Henning (1993). „‘Geheime Wahl’ im Unterricht. Kommunikative Handlungsrahmen für Grammatikübungen“. *Fremdsprache Deutsch* 9: 10–19.
- (1996). „Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht“. *Fremdsprache Deutsch* 14: 4–19.
- BOOSCH, Alwin (1983). „Motivation und Einstellung. Zielsetzung der Motivationspsychologie“. In: Solmecke Hg. 1983. 21–40.

- BÖRNER, Wolfgang (1995). „Ausspracheübungen.“ In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 226–228.
- ; Klaus VOGEL Hg. (1992). *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS.
- ; --- Hg. (1993). *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Bochum: AKS.
- ; --- Hg. (1995). *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS.
- BOROWSKY, Viktor (1984). „Hörverstehen im Russischunterricht“. In: Schumann [u.a.] Hg. 1984. 127–134.
- BRANDI, Marie-Luise; Brigitte HELMLING (1985). *Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen*. München: Goethe-Institut.
- BRANDT, Bertold (1968). „Theorie und Praxis einer Übungstypologie für den Fremdsprachenunterricht“. *Fremdsprachenunterricht* 12: 403–411, 424.
- BREKLE, Herbert E. (1972). *Semantik: Eine Einführung in die sprachwissenschaftliche Bedeutungslehre*. München: Fink.
- BRINKER, Klaus (1988). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 2., durchges. u. erg. Aufl. Berlin: Schmidt.
- BRUMFIT, Christopher (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- BUFE, Wolfgang; Hans SCHERER (1981). „Fernsehen und Textverständnis: Theoretische Voraussetzung – empirische Forschung – Konsequenzen für die Praxis“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 7. Hg. Alois Wierlacher. Heidelberg: Groos. 94–110.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ENGLISCH AN GESAMTSCHULEN Hg. (1978). *Kommunikativer Englischunterricht*. München [u.a.]: Langenscheidt-Longman.
- BURSTALL, Clare (1975). „Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of some Recent Research Findings“. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 8: 5–25.
- BUSCHA, Hans-Joachim; Elfriede SPECHT (1970). „Zur Arbeit mit Sprachmustern bei Fortgeschrittenen“. *Deutsch als Fremdsprache* 7,3: 171–179.
- BUTTJES, Dieter (1983). „Bedeutung und Interesse. Zur Inhaltsorientierung durch Landeskunde“. In: Solmecke Hg. 1983. 85–99.
- (1995). „Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 142–149.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1973). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- (1974). „Das Schriftbild: Lernhilfe oder Störfaktor im fremdsprachlichen Anfangsunterricht?“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 21, 1: 31–41.
- (1976). „Über einsprachige und zweisprachige Strukturübungen“. *Der fremdsprachliche Unterricht* 4: 36–47.
- (1979). „Zur Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht – die Entwicklung in den siebziger Jahren“. In: Kleine Hg. 1979. 172–178.
- (1980). *Praxis und Theorie der Bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- (1981). „Praxis und Theorie der traditionellen Einsprachigkeit, oder: die verkappte Zweisprachigkeit“. *Neusprachliche Mitteilungen* 34: 159–166.
- (1982). „Rationaler und ratiomorpher Grammatikerwerb“. In: Heid Hg. 1982. 57–80.
- (1985). „The use of the printed word in teaching beginners“. *International Review of Applied Linguistics* 23,4: 315–322.
- (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.

- CANDLIN, Christopher N. (1978). „Form, Funktion und Strategie. Zur Planung kommunikativer Fremdsprachencurricula“. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen Hg. 1978. 23–48.
- CARROL, John B. (1966). „The Contribution of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Language“. In: Valdmann Hg. 1966. 93–106.
- CAUNEAU, Ilse (1992). *Hören – Brummen – Sprechen*. München: Klett Edition Deutsch.
- CHRIST, Herbert (1979). „Landeskundeunterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts“. In: Kleine Hg. 1979. 74–83.
- — —; Werner HÜLLEN (1995). „Fremdsprachendidaktik“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 1–7.
- CHROMECKA, Julius (1968). „Zur Typologie und Gestaltung oraler Übungen“. *Deutsch als Fremdsprache* 5,1: 66–75.
- COOPER, Thomas (1989). „Schreiben als Prozess, oder ‘Zurück zur Natur’ in der Didaktik des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Heid Hg. 1989. 130–139.
- CORDER, Pit S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- COULMAS, Florian (1986). „Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb“. In: Eppeneder Hg. 1986. 3–45.
- DAHL, Johannes; Brigitte WEIS (1988). *Handbuch Grammatik im Unterricht*. Bd. 1. München: Goethe-Institut.
- — —; — — — Hg. (1988). *Grammatik im Unterricht. Expertisen und Gutachten zum Projekt ‘Grammatik im Unterricht’ des Goethe-Instituts München*. München: Goethe-Institut.
- DAHLHAUS, Barbara (1994). *Fertigkeit Hörverstehen*. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- DAKIN, Julian (1977). *Vom Drill zum freien Sprechen. Übungsformen für Sprachlabor und Klassenraum*. Hg. u. übers. v. Reinhold Freudenstein. München: Langenscheidt-Longman.
- Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (1991). Hg. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Goethe-Institut. 4., völl. Neubearb. u. erg. Aufl. Bonn [u.a.].
- DELMAS, Hartmut; Klaus VORDERWÜLBECKE (1989). „Landeskunde“. In: Ehnert Hg. 1989. 159–196.
- Der fremdsprachliche Unterricht 21,82 (1987). Themenheft *Kreatives Schreiben in der Fremdsprache*.
- DESSELMANN, Günther (1969). „Übungsfolge bei der Einübung grammatischer Strukturen mit Hilfe von Mustern“. *Deutsch als Fremdsprache* 6,3: 203–211.
- — — (1973). „Zur Kontext- und Situationsgebundenheit in Grammatikübungen“. *Deutsch als Fremdsprache* 10, 3: 161–169.
- — — (1983a). „Innere und äußere Bedingungen des auditiven Sprachverstehens im Fremdsprachenunterricht“. *Deutsch als Fremdsprache* 20,1: 4–14.
- — — (1983b). „Aufgaben und Übungsgestaltung zur auditiven Sprachrezeption“. *Deutsch als Fremdsprache* 20, 6: 345–350.
- — — (1990). „Lehrbuch und Grammatikstoff“. *Deutsch als Fremdsprache* 27,5: 265–272.
- DIDAKTILUS (1991). „Über lautes Lesen im Englischunterricht“. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 44: 246f.
- DIETRICH, Ingrid (1973). „Pädagogische Implikationen der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 20,4: 349–358.
- DIETRICH, Rainer; Thomas V. KAUFMAN; Günther STORCH (1979). „Beobachtungen zum gesteuerten Fremdsprachenerwerb“. *Linguistische Berichte* 64: 56–81.

- DIGESER, Andreas (1983). *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle*. Stuttgart: Klett.
- DIRVEN, René (1977). „Aspekte der Hörverstehensfertigkeit“. In: Dirven Hg. 1977. 1–13.
- Hg. (1977). *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht*. Kronberg: Scriptor.
- (1984). „Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle“. In: Schumann [u.a.] Hg. 1984. 19–40.
- ; John OAKESHOTT-TAYLOR (1984a). „Listening Comprehension (Part I)“. *Language Teaching* 17: 326–333.
- ; --- (1984b). „Listening Comprehension (Part II)“. *Language Teaching* 18: 2–20.
- DODSON, Charles J. (1967). *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman.
- DOYÉ, Peter (1975). *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. 4. Aufl. Hannover [u.a.]: Schroedel [u.a.].
- (1995). „Lehr- und Lernziele“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 161–166.
- DRÄXLER, Hans-Dieter (1996). *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut*. München: Goethe-Institut.
- DRAZYNSKA-DEJA, Maria (1989). „Vom gelenkten zum selbständigen Schreiben. Übungsabfolgen bei der Entwicklung von Schreibfertigkeit“. *Fremdsprache Deutsch* 1: 36–37.
- Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (1984). Hg. u. bearb. v. Günther Drosdowski in Zusammenarb. mit Gerhard Augst [u.a.]. 4., völl. neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim [u.a.]: Bibliographisches Institut.
- DÜWELL, Henning (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Narr.
- (1983). „Motivierung im Fremdsprachenunterricht in Abhängigkeit einzelner Unterrichtsfaktoren“. In: Solmecke Hg. 1983. 179–198.
- (1992). „Strategien des Lernens und Strategien des Lehrens für den Fremdsprachenunterricht“. *Lernen und Lehren fremder Sprachen*. Hg. Heiner van Bömmel, Herbert Christ, Michael Wendt. Tübingen: Narr. 39–61.
- (1995). „Der Fremdsprachenlerner“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 167–171.
- EDELHOFF, Christoph (1979). „Lernziele und Verfahren eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts“. In: Neuner Hg. 1979. 146–155.
- (1983). „Internationalität und interkulturelle Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Europa – Verstehen und Verständigung“. *Deutsch in der Weiterbildung*. Hg. Lothar Arabin, Volker Kilian. München: Lexika Verlag. 75–92.
- (1985). „Authentizität im Fremdsprachenunterricht“. In: Edelhoff Hg. 1985. 7–30.
- Hg. (1985). *Authentische Texte im Deutschunterricht*. München: Hueber.
- (1986). „Die Funktion der Medien im Fremdsprachenunterricht“. In: Ehnert/Piepho Hg. 1986. 15–23.
- EDMONDSON, Willis J. (1995). „Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner“. In: Bausch/Christ/ Krumm Hg. 1995. 175–180.
- ; Juliane HOUSE (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke.
- EGGER, Sylvia (1994). „Das Gedächtnis überlisten! – Gedanken zur Systematisierung und Differenzierung im DaF-Unterricht“. *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern*. Hg. Arnim Wolff u. Barbara Gügold. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. 119–131.
- EGGERS, Dietrich Hg. (1989). *Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik*. Regensburg: AkDaF beim DAAD.

- EHNERT, Rolf (1983). „Kleine Typologie für die Verwendung von Videotexten im Fremdsprachenunterricht“. *Info DaF* 4: 29–33.
- (1988). „Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer ‘kulturkontrastiven Grammatik’“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14. Hg. Alois Wierlacher [u.a.]. München: iudicium. 301–312.
- (1989). „Ausspracheschulung“. In: Ehnert Hg. 1989. 91–113.
- Hg. (1989). *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Handreichungen für den Studienbeginn*. Frankfurt/M. [u.a.]: Lang.
- (1996). „Arbeit an phonetischen Kenntnissen“. In: Henrici/Riemer Hg. (1996). 129–144.
- ; Ralf EPPENEDER Hg. (1987). *Video im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- ; Hans-Eberhard PIEPHO Hg. (1986). *Fremdsprachen lernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag*. München: Max Hueber.
- EICHHEIM, Hubert; Heinz WILMS (1981). „Das Bild im Unterricht“. In: Sturm Hg. 1981. 105–120.
- ELLIS, Rod (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Cambridge/Mass.: Blackwell.
- (1992). *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters LTD.
- (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- ENGELKAMP, Johannes (1990). *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- EPPENEDER, Ralf Hg. (1985). *Lernersprache: Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.
- Hg. (1986). *Routinen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- EPPERT, Franz (1988). *Grammatik lernen und verstehen. Ein Grundkurs für Lerner der deutschen Sprache*. Stuttgart: Klett.
- ERBEN, Johannes (1983). *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. 2., durchges. u. verm. Aufl. Berlin: Schmidt.
- ERDMENGER, Manfred (1982). „Hörverstehenstraining durch Aufgabenabstufung im fortgeschrittenen Englischunterricht“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29,4: 347–357.
- ESA, Mohamed; Heinrich GRAFFMANN (1993). „Grammatikarbeit am Text. Einige textlinguistische Ansätze im Deutschunterricht“. *Fremdsprache Deutsch* 9,2: 25–34.
- ESSEN, A.J.v.; J.P. MENTING Hg. (1975). *The Context of Foreign-Language Learning*. Assen: van Gorcum & Comp.
- FABER, Helm v. (1981). „Didaktik des Medientextes im Fremdsprachenunterricht“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 7. Hg. Alois Wierlacher. Heidelberg: Groos. 137–147.
- (1983). „Video im Fremdsprachenunterricht. Technische, inhaltliche, formale, textmediale, didaktisch-methodische, dokumentarische Faktoren“. *Info DaF* 4: 5–28.
- (1989). „Technische Medien im Fremdsprachenunterricht“. In: Ehnert Hg. 1989. 53–73.
- ; Dietrich EGGERS Hg. (1980). *Video im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- FAISTAUER, Renate (1997). *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- FAST, Julius (1979). *Körpersprache*. Reinbek: Rowohlt.

- FELIX, Sascha W. (1982). *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr.
- — — (1985). „Kognitive Grundlagen des Fremdsprachenlernens“. In: Eppeneder Hg. 1985. 107–145.
- FIRGES, Jean; Hartmut MELENK (1995). „Landeskundliches Curriculum“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 513–517.
- FLECHSIG, Karl-Heinz; Monika GRONAU-MÜLLER (1988). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. 2., leicht überarb. Aufl. Göttingen [u.a.]: Zentrum für didaktische Studien.
- FLEISCHER, Wolfgang (1982). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 5. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*.
- Heft 1: *Schreiben*. 1989.
  - Heft 2: *Arbeit mit Texten*. 1990.
  - Heft 3: *Wortschatzarbeit*. 1990.
  - Heft 4: *Unterrichtsprojekte*. 1991.
  - Heft 5: *Das Bild im Unterricht*. 1991.
  - Heft 6: *Landeskunde*. 1992.
  - Heft 7: *Hörverstehen*. 1992.
  - Heft 8: *Lernstrategien*. 1993.
  - Heft 9: *Lebendiges Grammatiklernen*. 1993.
  - Heft 12: *Aussprache*. 1995
  - Sondernummer: *Fremdsprachenlerntheorie*. 1995
  - Heft 14: *Sprechen*. 1996
- FREUDENSTEIN, Reinhold (1972). „Über Funktion und Bedeutung auditiver Medien“. In: Freudenstein/Gutschow Hg. 1972. 273–280.
- — — (1975). *Unterrichtsmittel Sprachlabor*. 4., revid. Aufl. Bochum: Kamp.
- — — (1986). „Über Medioten und Mediatoren. Zum Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht am Ende der achtziger Jahre“. In: Ehnert/Piepho Hg. 1986. 24–34.
- — — (1992). „Wählen Sie Kanal 93!‘ Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert“. *Info DaF* 19,5: 543–550.
- — — (1995). „Funktion von Unterrichtsmitteln und Medien: Überblick“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 288–291.
- — —; Harald GUTSCHOW Hg. (1972). *Fremdsprachen: Lehren und Erlernen*. München: Piper.
- FREY, Evelyn (1993). „Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Methoden und Erfahrungen“. *Zielsprache Deutsch* 24,4: 195–202.
- FUNK, Hermann; Michael KOENIG (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- GNUTZMANN, Claus; Detlef STARK (1982). „Grammatik und Grammatikunterricht“. In: Gnutzmann/Stark Hg. 1982. 11–28.
- — —; — — — Hg. (1982). *Grammatikunterricht. Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- GÖBEL, Heinz; Heinrich GRAFFMANN; Eckhard HEUMANN (1991). *Ausspracheschulung Deutsch*. 4. Auflage. Bonn: Inter Nationes.
- GÖBEL, Richard (1992). *Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Mainz: Contact-Medien.
- GÖHRING, Heinz (1975). „Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1. Hg. Alois Wierlacher [u.a.]. Heidelberg: Groos. 80–92.

- (1976). „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“. In: Weber Hg. 1976. 183–193.
- (1980). „Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation“. *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Hg. Alois Wierlacher. Bd. 1. München: Fink. 70–90.
- GOETHE-INSTITUT Hg. (1982). *Unterrichtsdokumentation*. München: Goethe-Institut.
- GÖTZE, Lutz (1993). „Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht“. *Fremdsprache Deutsch* 9,2: 4–9.
- GREBE, Paul (1975). „Wortbildung und Didaktik“. *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik*. Hg. Otmar Werner, Gerd Fritz. München: Hueber. 27–46.
- GRELL, Jochen (1981). „Das Lehrerverhalten und seine Auswirkung auf die Schüler“. In: Twellmann Hg. 1981. 141–160.
- (1990). *Techniken des Lehrerverhaltens*. 13. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- ; Monika GRELL (1983). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- GRÈVE, Marcel de; Frans van PASSEL (1971). *Linguistik und Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- GREWER, Ulrich; Terry MOSTON; Malcom SEXTON (1978). „Übungstypologie zum Lernziel kommunikative Kompetenz“. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen Hg. 1978. 69–192.
- ; ---; --- (1979). „Übungsschritte zum Erwerb kommunikativer Kompetenz“. In: Neuner Hg. 1979. 181–193.
- GÜGOLD, Barbara (1991). „Zu Theorie und Praxis der Arbeit mit Video im Bereich Deutsch als Fremdsprache“. *Info DaF* 18,1: 34–39.
- GÜNTHNER, Susanne (1989). „Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht“. *Info DaF* 16,4: 431–447.
- GUTSCHOW, Harald (1972a). „Das visuelle Element in fremdsprachlichen Unterrichtswerken“. In: Freudenstein/ Gutschow Hg. 1972. 263–272.
- (1972b). „Übungstypologie und Übungssystematik“. In: Freudenstein/Gutschow Hg. 1972. 208–218.
- HAUSMANN, Franz (1993). „Was ist eigentlich Wortschatz?“ In: Börner/Vogel Hg. 1993. 2–21.
- HÄUSSERMANN, Ulrich (1991). „Die Adjektivdeklinaton – Diskussion eines höchst empfindlichen Lernproblems“. *Zielsprache Deutsch* 22,4: 198–205.
- ; Hans-Eberhard PIEPHO (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- HAYES, John R.; Linda S. FLOWER (1980). „Identifying the Organization of Writing Processes“. *Cognitive Processes in Writing*. Hg. Lee W. Gregg, Erwin R. Steiberg. Hillsdale: Erlbaum. 3–30.
- HECHT, Karlheinz (1982). *Englisch Sekundarstufe I. Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung*. Band 1: Grundlagen. Band 2: Unterrichtsgestaltung. 3., durchges. u. überarb. Aufl. Donauwörth: Auer.
- ; Peter S. GREEN (1989). „Grammatische Kompetenz und Performanz. Ein Forschungsbericht“. *Die Neueren Sprachen* 88,6: 573–590.
- HECKHAUSEN, Heinz (1968). „Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit“. *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen*. Hg. Heinrich Roth. Stuttgart: Klett. 193–228.
- (1974). „Bessere Lernmotivation und neue Lernziele“. In: Weinert [u.a.]. Hg. 1974. Bd. 1. 575–601.

- HEESCHEN, Claus; Friedel REISCHIES (1990). „Zur Lateralisierung von Sprache. Argumente gegen eine Überbewertung der rechten Hemisphäre“. In: Schnelle Hg. 1990. 41–58.
- HEID, Manfred Hg. (1982). *Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. New Yorker Werkstattgespräch 1981. München: Goethe-Institut.
- — — Hg. (1989): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik (1976). *Untersuchungen zur Erlernung des Deutschen durch Ausländische Arbeiter*. Arbeitsbericht III des Heidelberger DFG-Projekts. Heidelberg.
- HEIDEMANN, Rudolf (1986). *Körpersprache vor der Klasse: ein praxisnahes Trainingsprogramm zum Lehrerverhalten*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- HEIMANN, Paul (1976). „Didaktik als Theorie und Lehre“. In: ders. *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Hg. Kersten Reich, Helga Thomas. Stuttgart: Klett-Cotta. 142–167.
- — —; Gunter OTTO; Wolfgang SCHULZ (1977). *Unterricht. Analyse und Planung*. 9. Aufl. Hannover [u.a.]: Schroedel. 13–47.
- HEINEMANN, Wolfgang; Dieter VIEHWEGER (1991). *Textlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- HELLIWEILL, John (1972). „Die Verwendung des Tageslichtprojektors im Fremdsprachenunterricht“. In: Ankerstein Hg. 1972. 54–65.
- HELLMICH, Harald (1977). „Das monologische Sprechen und seine Entwicklung im Fremdsprachenunterricht“. *Deutsch als Fremdsprache* 14,6: 328–338.
- — —; Rosemarie GRÖSCHL (1978). „Die Übung im Fremdsprachenunterricht“. *Deutsch als Fremdsprache* 15,5: 261–266, 283.
- HELMING, Brigitte; Gustav WACKWITZ (1986). *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*. München: Goethe-Institut.
- HENNE, Helmut; Helmut REHBOCK (1982). *Einführung in die Gesprächsanalyse*. 2., verb. und erw. Aufl. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- HENRICI, Gert (1982). „Selbst sind die Lernenden – Beispiel: Bedeutungserwerb im Fremdsprachenunterricht“. *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung* 2: 140–169.
- — — (1986). *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- — — (1995). *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdspracherwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- — —; Brigitte HERLEMANN (1986). *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- — —; Claudia RIEMER Hg. (1996). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2 Bde. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- HERMANN, Gisela (1983). „Affektive Variablen und Fremdsprachenlernen im Spiegel empirischer Forschung“. In: Solmecke Hg. 1983. 57–476.
- HERMANN, Fritz (1989). „Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Heid Hg. 1989. 28–50.
- HEUER, Helmut (1976). *Lerntheorie des Englischunterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- — — (1982). „Fremdsprachendidaktik (FSD) und Psychologie – Aspekte der Interdisziplinarität“. *Kongressdokumentation der 9. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Hg. Claus Gnutzmann [u.a.]. Tübingen: Narr. 135–139.
- — — [u.a.] (1983). „Die Fragestellung im Fremdsprachenunterricht“. In: Solmecke Hg. 1983. 228–239.

- HEYD, Gertraude (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2., überarb. und erw. Aufl. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Narr
- HINKEL, Richard (1980). „Gegen das Prinzip der strikten Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“. *Zielsprache Deutsch* 11,3: 14–25.
- HIRSCHFELD, Ursula (1986). „Zum Problem: Phonetischer Einführungskurs.“ *Deutsch als Fremdsprache* 23,5: 297–302.
- (1992). „Wer nicht hören will ... Phonetik und verstehendes Hören“. *Fremdsprache Deutsch* 7: 17–20.
- (1995). „Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – Wie der Lehrer so der Schüler?“ *Fremdsprache Deutsch* 12: 6–10.
- HOFER, Manfred (1974). „Die Psychologie der Unterrichtsstile“. In: Weinert [u.a.], Hg. 1974. Bd. 1. 503–520.
- HÖRMANN, Hans (1978). *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- (1980). „Der Vorgang des Verstehens“. *Sprache und Verstehen. Kongressberichte der 10. Jahrestagung GAL, Mainz 1979*. Bd. 1. Hg. Wolfgang Kühlwein, Albert Raasch. Tübingen: Narr. 17–29.
- HOSCH, Wolfram; Dominique MACAIRE (1991). „Landeskunde mit Bildern. Wahrnehmungspsychologische und methodische Fragen bei der Entwicklung eines Deutschlandbildes durch Bilder“. *Fremdsprache Deutsch* 5: 20–27.
- HUDABIUNIGG, Ingrid; John WALMSLEY (1989). „Fremdsprachenerwerb“. In: Ehnert Hg. 1989. 19–52.
- HÜLLEN, Werner (1973). „Pragmatik – die dritte linguistische Dimension“. *Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik*. Hg. Werner Hüllen. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing. 84–98.
- (1977). „Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“. In: Dirven Hg. 1977. 27–39.
- (1979). „Sprachfunktionen in einer didaktischen Grammatik“. In: Bausch Hg. 1979. 117–137.
- (1981). „Fremdsprachenunterricht als Interaktion“. *Kommunikation in Europa: Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart*. Hg. Franz Josef Zapp, Albert Raasch, Werner Hüllen. Frankfurt/M.: Diesterweg. 225–229.
- (1995). „Sprachliches Curriculum“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 508–513.
- ; Wolfgang LÖRSCHER (1979). „Lehrbuch, Lerner und Unterrichtsdiskurs: Untersuchungen zur Struktur der Lernaltersprache im Englischunterricht“. *Unterrichtswissenschaft* 7,4: 313–326.
- ; --- (1989). „On Describing and Analyzing Foreign Language Classroom Discourse“. *Contrastive Pragmatics*. Hg. Wieslaw Oleksy. Amsterdam [u.a.]: Benjamins. 169–188.
- HUNEKE, Hans-Werner; Wolfgang STEINIG (1997). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- JAKOBSON, Roman (1990). „Gehirn und Sprache. Gehirnhälften und Sprachstrukturen in wechselseitiger Beleuchtung“. In: Schnelle Hg. 1990. 18–40.
- JECHLE, Thomas (1992). *Kommunikatives Schreiben. Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Narr.
- JONES, Ken [u.a.] (1984). *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. München: Hueber.

- JUNG, Udo; Marlis H. HAASE Hg. (1975). *Fehlinvestition Sprachlabor? Beiträge zu einem konstruktiven Sprachunterricht mit technischen Medien*. Kiel: Schmidt & Klauning.
- JUNGBLUT, Gertrud (1974). „Terminologie der Lehr- und Lernphasen im Fremdsprachenunterricht“. *Linguistik und Didaktik* 17: 33–41.
- JÜTTNER, Caspar (1979). *Gedächtnis: Grundlagen der psychologischen Gedächtnisforschung*. München [u.a.]: Reinhardt.
- KARCHER, Günther L. (1988). *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
- KASPER, Gabriele (1984). „Lernersprache und prozedurales Wissen“. In: Bauer Hg. 1984. 133–148.
- — — (1995). „Funktionen und Formen der Lernersprachenanalyse“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 263–267.
- KAST, Bernd (1989). „Vom Wort zum Satz zum Text“. *Fremdsprache Deutsch* 1: 9–16.
- — — (1991). *Fertigkeit Schreiben. Schreiben mit Phantasie*. (Erprobungsfassung 11/91). Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- KAUFMANN, Gerhard (1977). „Die Gewinnung lexikalischer und grammatischer Minima als linguistisches und didaktisches Problem“. *Sprachminima und Abschlussprofile*. Hg. Werner Hüllen, Albert Raasch, Franz Josef Zapp. Frankfurt/M. [u.a.]: Diesterweg. 48–70.
- — — (1979). „Grammatik und Lehrstoffplanung im Fach Deutsch als Fremdsprache“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5. Hg. Alois Wierlacher [u.a.]. Heidelberg: Groos. 67–86.
- KELLER, Gottfried (1978). „Werden Vorurteile durch einen Schüleraustausch abgebaut?“ In: Arndt/Weller Hg. 1978. 130–150.
- KELLER, Susy; Maruska MARIOTTA (1992). „Der Traum vom autonomen Lernen und dessen Realisierung. Selbständiges Arbeiten mit Radiosendungen“. *Fremdsprache Deutsch* 7: 9–57.
- KELZ, H.P. Hg. (1977). *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung*. 2 Bde. Hamburg.
- KERSCHHOFER, Nadja (1995). „Sozialformen“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 489–495.
- KLEIN, Wolfgang (1987). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. 2., durchges. Aufl. Frankfurt/M.: Athenäum.
- KLEINE, Winfried Hg. (1979). *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/M. [u.a.]: Diesterweg.
- KLEINEIDAM, Hartmut (1986). *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen. Beiträge mit dem Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Narr.
- — —; Manfred RAUPACH (1995). „Grammatiken“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 298–301.
- KLEPPIN, Karin (1995). „Fehler als Chance zum Weiterlernen“. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer „Fremdsprachenlerntheorie“: 22–26.
- — —; Frank G. KÖNIGS (1991). *Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlernern*. Bochum: Brockmeyer.
- KLINZING-EURICH, Gisela; Hans Gerhard KLINZING (1981). *Lehrfertigkeiten und ihr Training. Untersuchungen zum Training von Fragen höherer Ordnung und Sondierungsfragen mit Selbststudienmaterial*. Weil der Stadt: Lexika-Verlag.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie; Karlfried KNAPP (1982). *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- KOCH, Peter (1992). „Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht“. In: Börner/Vogel Hg. 1992. 2–28.
- KÖHRING, K; R. BEILHARZ (1973). *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik*. München: Hueber.

- KÖNIGS, Frank G. Hg. (1989). *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München: Goethe-Institut.
- (1991). *Soll ich oder soll ich nicht? Lernpsychologische Überlegungen zur Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht*. Vortrag auf dem Deutschlehrerkongress des Griechischen Deutschlehrerverbands und des Goethe-Instituts Thessaloniki. Thessaloniki, 12.–14. April 1991. [masch.]
- (1995a). „Fehlerkorrektur“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 268–272.
- (1995b). „Die Dichotomie Lernen / Erwerben“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 428–431.
- KORZENIEWSKI, Jan (1987). „Bild-Text-Beziehungen im Fremdsprachenunterricht“. *Info DaF* 14,2: 111–120.
- KOUTIVA, Ioanna; Günther STORCH (1989). „Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Stiefkind der Fremdsprachendidaktik“. *Info DaF* 16,4: 410–430.
- KRAMSCH, Claire J. (1980). „Interaktionsstrategien im kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht“. *Zielsprache Deutsch* 11,4: 12–16.
- (1981). *Discourse Analysis and Second Language Teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- KRASHEN, Stephen D. (1981). „Effective Second Language Acquisition: Insights from Research“. *The Second Language Classroom: Directon for the 1980's*. Hg. James Alatis, Howard Altmann, Penelope Alatis. New York [u.a.]: Oxford University Press. 97–109.
- (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London/New York: Longman.
- (1989). *Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications*. New York [u.a.]: Prentice Hall International.
- KRINGS, Hans P. (1986). „Wie Lerner Texte machen. Schreibprozesse in der Fremdsprache im Lichte introspektiver Daten“. *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung*. Hg. Seminar für Sprachlehrforschung. Frankfurt/M.: Scriptor. 257–280.
- (1992). „Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick“. In: Börner/Vogel Hg. 1992. 47– 77.
- (1995). „Übersetzen und Dolmetschen“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 325–332.
- KROHN, Dieter (1983). „Angst und Englischunterricht“. In: Solmecke Hg. 1983. 134–176.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1974). „Fremdsprachenunterricht: Der Unterrichtsprozess als Kommunikationssituation“. *Unterrichtswissenschaft* 11,4: 30–38.
- (1975). „Das Sprachlabor im Kommunikativen Fremdsprachenunterricht“. In: Jung/Haase Hg. 1975. 29–38.
- (1979). „Welche Didaktische Grammatik braucht der Fremdsprachenlerner?“ In: Bausch Hg. 1979. 83–97.
- (1981). „Die Funktion der Medien in der neueren fremdsprachendidaktischen Diskussion“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 7, Hg. Alois Wierlacher. Heidelberg: Groos. 128–136.
- (1988a). „Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache. Zur Einführung“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14. Hg. Alois Wierlacher [u.a.]. München: iudicium. 121–126.
- (1988b). „Grammatik im Kommunikativen Deutschunterricht. Konsequenzen für eine didaktische Grammatik und für das Lehrverhalten“. In: Dahl/Weis Hg. 1988. 5–44.
- (1989a). „Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Heid Hg. 1989. 10–27.
- (1989b). „Thema: 'Schreiben'“. *Fremdsprache Deutsch* 1: 5–8.

- (1990). „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen!“ Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht“. In: Leupold/Petter Hg. 1990. 99–105.
- (1992). „Bilder im Kopf: Interkulturelles Lernen und Landeskunde“. *Fremdsprache Deutsch* 6: 4–15.
- (1995a). „Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 156–161.
- (1995b). „Der Fremdsprachenlehrer“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 475–480.
- KRUPPA, Ulrich (1983). „Zur Funktion des Gedächtnisses beim Zielsprachenerwerb“. *Neusprachliche Mitteilungen* 36,2: 76–84.
- KUMMER, Manfred (1980). „Die Vermittlung von Sprachfähigkeit in Kontexten durch den Video-unterstützten Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“. In: Faber/Eggers Hg. 1980. 197–205.
- LADO, Robert (1971). *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. 3. Aufl. München: Hueber.
- LAMBERT, Wallace E. (1972). „Psychological Approaches to the Study of Language“. In: ders. *Language, Psychology, and Culture*. Stanford: University Press. 160–195.
- LANG, Richard; Uwe RIEKEN (1984). „Zusammenfassende Darstellung der Phasierung im Lehrbuch-orientierten (Lektions-orientierten) Unterricht“. In: Bauer Hg. 1984. 39–43.
- LANGER, Inghard; Friedemann SCHULZ v. THUN; Reinhard TAUSCH (1987). *Sich verständlich ausdrücken*. 3. Aufl. München: Reinhardt.
- LATOUR, Bernd (1975). „Die Rolle der Wortbildung im studienbegleitenden Deutschunterricht“. *Zielsprache Deutsch* 6,4: 7–13.
- (1982). „Grammatik in neueren Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Auswahl, Präsentation, Progression“. *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*. Hg. Hans-Jürgen Krumm. München: Goethe-Institut. 93–103.
- (1988). *Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Hg. Dietrich Eggers. Ismaning: Hueber.
- LEE, W.R. (1975). „Some Aspects of Motivation in Foreign-Language Learning“. In: Essen/Menting 1975. 66–83.
- LÉON, P. (1966). „Teaching Pronunciation“. In: Valdman Hg. 1966. 57–79.
- LEUPOLD, Eynar; Yvonne PETTER Hg. (1990). *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- LIEBER, Maria; Jürgen POSSET Hg. (1988). *Texte schreiben im Germanistikstudium*. München: iudicium.
- LIST, Gudula (1995a). „Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb“. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer „Fremdsprachenlerntheorie“: 27–35.
- (1995b). „Psycholinguistik und Sprachpsychologie“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 31–38.
- LITTLE, David (1994). „Learner Autonomy: A Theoretical Construct and its Practical Application“. *Die Neueren Sprachen* 93, 4: 430–442.
- LÖRSCHER, Wolfgang (1983). *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Tübingen: Narr.
- LÖSCHMANN, Martin (1975). „Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens“. *Deutsch als Fremdsprache* 12,1: 26–31, 12,2: 96–101.
- LÜBKE, Diethard (1972). „Einsprachige Vokabelerklärung: Testergebnisse aus dem Französischunterricht“. *Neusprachliche Mitteilungen* 25: 23–31.

- LUCHTENBERG, Sigrid (1995). „Language Awareness. Oder: Über den bewussten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht“. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer „Fremdsprachenlerntheorie“: 36–41.
- LÜGER, Heinz-Helmut (1993a). *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- — — (1993b). „Gesprächsanalyse und Fremdsprachenvermittlung“. In: Lüger Hg. 1993. 3–21.
- — — Hg. (1993). *Gesprächsanalyse und Gesprächsschulung*. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer Sprachlehrinstitut. Konstanz: Sprachlehrinstitut der Universität.
- LUTJEHARMS, Madeline (1988). *Lesen in der Fremdsprache*. Bochum: AKS Verlag.
- LYONS, John (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: University Press.
- — — (1980). *Semantik*. Bd. 1. München: Beck.
- MANS, Elmar J. (1976). „Lernziel ‘kommunikative Kompetenz’: Zu einigen neuen Versuchen, ein altes Problem der Fremdsprachendidaktik zu lösen“. *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht*. Hg. Jürgen Kramer. Stuttgart: Metzler. 202–245.
- MARTIN, Jean-Pol (1983). *Aktive Schüler lernen besser. Neue Wege im Französisch-Unterricht*. Videokassette VHS Nr. 42 00349. Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- — — (1984). *Schüler organisieren ihren Unterricht selbst. Neue Wege im Französisch-Unterricht*. Videokassette VHS Nr. 42 00451. Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- MATER, Erich (1966). *Deutsche Verben. 1. Alphabetisches Gesamtverzeichnis*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- — — (1967). *Rückläufiges Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Mein Gespräch, meine Lieder. Liedermacher im Deutschunterricht* (1986). Hg. POOL-LIFDU (Liedermacher im fremdsprachlichen Deutschunterricht). Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- MEESE, Herrad (1984). *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Meunmany, Nirath; Lothar Schmidt (1995). „Sprechmelodie“. *Fremdsprache Deutsch* 12: 32–35.
- MEYER, Paul G. (1992). „Zur Pragmatik schriftlicher Kommunikation“. In: Börner/Vogel Hg. 1992. 29–46.
- MINDT, Dieter (1978). „Probleme des pragmalinguistischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik“. *Die Neueren Sprachen* 77,3/4: 340–356.
- — — (1981). „Medien im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen und Tendenzen“. In: Sturm Hg. 1981. 42–63.
- — — (1982). „Neue Wege zur Konstruktion von Grammatiken für den Fremdsprachenunterricht“. In: Heid Hg. 1982. 170–185.
- — —; Ute MISCHKE (1985). „Der Zeitpunkt der Einführung des Schriftbildes im englischen Anfangsunterricht“. *Neusprachliche Mitteilungen* 38: 232–237.
- MITCHELL, Rosamond (1985). „Process Research in Second-Language Classrooms“. *Language Teaching* 18,4: 330–352.
- MORRIS, Desmond (1977). *Der Mensch, mit dem wir leben. Ein Handbuch unseres Verhaltens*. München: Knauer.
- MÜLLER, Bernd-Dietrich (1980). „Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6. Hg. Alois Wierlacher [u.a.]. Heidelberg: Groos. 102–119.

- (1981). „Bedeutungserwerb – ein Lernprozess in Etappen“. *Konfrontative Semantik*. Hg. Bernd-Dietrich Müller. Weil der Stadt: Lexika-Verlag. 113–154.
- (1983). „Begriffe und Bilder. Bedeutungscollagen zur Landeskunde“. *Zielsprache Deutsch* 14,2: 5–14.
- Hg. (1985). *Textarbeit – Sachtexte*. München: iudicium.
- (1991). *Lernziel Landeskunde oder interkulturelle Kompetenz?* Universität Bayreuth.
- (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München [u.a.]: Langenscheidt.
- MÜLLER, Helmut (1962). „Die Verbalpräfixe be-, ent-, er-, ge-, ver-, zer- und miss-“. *Deutschunterricht für Ausländer* 12: 73–81.
- MULTHAUPT, Uwe; Dieter WOLFF (1992). „Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik: Statt einer Einleitung“. *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Hg. Uwe Multhaupt, Dieter Wolff. Frankfurt/M.: Diesterweg. 7–13.
- NEHER-LOURAN, Joachim (1988). „Produktorientierte Verfahren im Deutschunterricht“. *Zielsprache Deutsch* 19,3: 28–39.
- NEISSER, Ulrich (1979). *Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- NEUBAUER, Fritz (1989). „Lexik und Wortschatzarbeit“. In: Ehnert Hg. 1989. 115–133.
- NEUF-MÜNDEL, Gabriele (1988). „Bericht der Arbeitsgruppe ‘Hörverstehen’“. *Info DaF* 15,2: 229–240.
- (1989). „Die Ausbildung des antizipierenden Hörens als Aufgabe des DaF-Unterrichts“. In: Eggers Hg. 1989. 21–29.
- (1992). „Der dicke Junge weint, weil ... Übungen zur Ausbildung der Antizipations- und Speicherfähigkeit“. *Fremdsprache Deutsch* 7: 31–35.
- ; Regine ROLAND (1991). *Fertigkeit Sprechen*. (Erprobungsfassung 11/1991). Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- NEUNER, Gerhard Hg. (1979). *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts: Beiträge zur theoretischen Grundlegung und praktischen Unterrichtsgestaltung*. Paderborn: Schöningh.
- (1979). „Soziologische und pädagogische Dimensionen der Kommunikation und ihre Bedeutung für eine pragmatische Fremdsprachendidaktik.“ In: Neuner Hg. 1979. 95–113.
- (1985a). „Verstehen in der fremden Sprache. Überlegungen zur Didaktik der Textarbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht“. In: Müller Hg. 1985. 11–26.
- (1985b). „Zur Arbeit mit authentischen Hörtexten im Unterricht.“ In: Müller Hg. 1985. 129–136.
- (1990). „Mit dem Wortschatz arbeiten“. *Fremdsprache Deutsch* 3: 4–11.
- (1995). „Lehrwerke“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 292–295.
- (1996). „Gegenrede: Hören, Lesen und Schreiben ist Silber – und Reden ist Gold?“ *Fremdsprache Deutsch* 14: 58.
- ; Hans HUNFELD (1992). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin [u.a.]. 1992.
- ; Michael KRÜGER; Ulrich GREWER (1983). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- OAKESHOTT-TAYLOR, John (1977). „Information, Redundancy and Listening Comprehension“. In: Dirven Hg. 1977. 93–100.

- OERTER, Rolf (1982). *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth: Auer.
- OLBERT, Jürgen; Bruno SCHNEIDER Hg. (1973). *Gesammelte Aufsätze zum Transfer*. Frankfurt/M. [u.a.]: Diesterweg.
- O'MALLEY, J. Michael; Anna Uhl CHAMOT (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- ORTMANN, Wolf D. Hg. (1976). *Lernschwierigkeiten in der deutschen Aussprache. Ergebnisse einer Befragung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache*. Teil I: Rechnersortiert nach 59 Ausgangssprachen. Teil III: Zusatzbemerkungen der Informanten zu 50 Ausgangssprachen. München: Goethe-Institut.
- — — (1984). „Zur Behandlung der Phonetik in einem Anfänger-Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache.“ In: Bauer Hg. 1984. 71–103.
- OSTERLOH, Karl-Heinz (1986). „Wiederfinden der eigenen Identität. Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt. Beispiel: Marokko“. *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. Hg. Gerhard Neuner. München: iudicium. 173–192.
- OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- PARREREN, Carell v. (1972). „Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht“. In: Freudenstein/Gutschow Hg. 1972. 120–127.
- — — (1975). „Grammatical Knowledge and Grammatical Skill“. In: Essen/Menting Hg. 1975. 117–131.
- PAUELS, Wolfgang (1983). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Kritik und Perspektiven*. Frankfurt/M. [u.a.]: Diesterweg.
- — — (1990). „Behaltensförderndes Wiederholen – Elemente eines Modellentwurfs“. *Der fremdsprachliche Unterricht* 23,102: 37–40.
- — — (1995). „Kommunikative Übungen“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 236–238.
- PAUL, Friederike (1996). „Übungstypologie für den Bereich Ausspracheschulung“. *Info DaF* 23,4: 491–497.
- PAULDRACH, Andreas (1987). „Landeskunde in der Fremdperspektive – Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken“. *Zielsprache Deutsch* 18,4: 30–42.
- — — (1992). „Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren“. *Fremdsprache Deutsch* 6: 4–15.
- PELZ, Manfred (1977). *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- PETZSCHLER, Hermann; Irene ZOCH (1974). „Die Rolle dialogtypischer Wortverbindungen und Wendungen bei der Vervollkommnung sprachlichen Könnens auf dem Gebiet des dialogischen Sprechens“. *Deutsch als Fremdsprache* 11,3: 209–216.
- PEUSER, Günter (1978). *Aphasie. Eine Einführung in die Patholinguistik*. München: Fink.
- PHILIPPE, Marthe (1974). *Phonologie des Deutschen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- PICHT, Robert (1995). „Kultur- und Landeswissenschaften“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 66–73.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (1974a). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- — — (1974b). „Lernziel Kommunikation und die Grenzen aktiven Sprachhandelns in der täglichen Unterrichtspraxis“. *Die Neueren Sprachen* 23,2: 97–109.
- — — (1975). „Didaktische Modelle und Artikulationsphasen des Unterrichts, dargestellt am Beispiel des Englischunterrichts“. *Probleme, Prioritäten, Perspektiven des fremd-*

- sprachlichen Unterrichts*. Hg. Herbert Osieka. 2. Aufl. Frankfurt/M. [u.a.]. Diesterweg. 35–44, 93–105.
- — — (1978a). „Ableitung und Begründung von Lernzielen im Englischunterricht“. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen Hg. 1978. 6–22.
- — — (1978b). „Anmerkungen zur psychologischen Begründung von Lern- und Übungsstrategien im kommunikativen Englischunterricht“. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen Hg. 1978. 49–53.
- — — (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I: Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*. Limburg: Frankonius.
- — — (1980). *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- — — (1985). „Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht“. In: Edelhoff Hg. 1985. 31–42.
- — — (1988). „Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Lieber/Posset Hg. 1988. 383–392.
- — — (1990). „Leseimpuls und Textaufgabe. Textarbeit im Deutschunterricht“. *Fremdsprache Deutsch 2*: 4–9.
- — — (1995). „Sozialformen: Überblick“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 201–204.
- PODSKARBI, Malgorzata (1992). „Polnisch-deutsche Interferenz im Bereich der Aussprache und systematische Ausspracheschulung in Deutsch als Fremdsprache.“ *Info DaF* 19,6: 678–691.
- POHL, Lothar (1975). „Analogiebildung und Differenzierung als Grundoperationen im Sprachlernprozess und ihre Berücksichtigung bei der Festigung und Automatisierung grammatischer Kenntnisse“. *Deutsch als Fremdsprache* 12,2: 88–96.
- POLENZ, Peter v. (1969). „Ableitungsstrukturen deutscher Verben“. *Zeitschrift für deutsche Sprache* 24: 1–15, 129–160.
- — — (1973). „Synpleremik I: Wortbildung“, *Lexikon der germanistischen Linguistik*. I. Hg. Hans P. Althaus, Helmut Henne, Herbert E. Wiegand. Tübingen: Niemeyer. 145–163.
- PORTMANN, Paul R. (1991). *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- PREIBUSCH, Wolfgang; Heidrun ZANDER (1971). „Wortschatzvermittlung: Auf der Suche nach einem analytischen Modell“. *International Review of Applied Linguistics* 9,2: 131–145.
- PÜTZ, Herbert (1991). „Kontrastivität als Prinzip im Fremdsprachenunterricht“. *Info DaF* 18, 3: 252–265.
- QUETZ, Jürgen (1990). Wortschatzarbeit – vom Lerner her betrachtet. In: Leupold/Petter Hg. 1990. 183–195.
- — —; Sibylle BOLTON; Gerda LAUERBACH (1981). *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen [u.a.].
- RAABE, Horst (1982). „'Ist ne ... pas denn keine doppelte Verneinung?' Die Analyse von Fragereaktionen in ihrer Bedeutung für die Vermittlung von Fremdsprachen“. In: Gnutzmann/Stark Hg. 1982. 61–99.
- RADDEN, Günter (1983). „Schülermeinungen zu ihrem Englischlehrwerk“. In: Solmecke Hg. 1983. 199–227.
- — — (1989). „Von der traditionellen zur kognitiven Grammatik“. In: Eggers Hg. 1989. 21–29.
- RADISOGLOU, Theodoros (1986). „Deutscher Aussprache- und Orthographietest. Ergebnisse einer Untersuchung bei griechischen Schülern an zweisprachigen Klassen in der Bundesrepublik Deutschland“. *Info DaF* 13,2: 99–121.

- RALL, Marlene (1993). „Dir oder Dich, das ist hier die Frage. Oder: Probieren geht über studieren. Dativ- und Akkusativergänzung im Anfangsunterricht“. *Fremdsprache Deutsch* 9,2: 20–24.
- RAMPILLON, Ute (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. München: Hueber.
- (1994). „Von Lehrstrategien und Lernstrategien. Vorschläge für ein mehr lernergesteuertes Fremdsprachenlernen“. *Zielsprache Deutsch* 25, 2: 75–91.
- (1995a). „Lerntechniken“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 261–263.
- (1995b). *Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- RATH, Rainer (1975). „Korrektur und Anakoluth im gesprochenen Deutsch“. *Linguistische Berichte* 37: 1–12.
- RAUSCH, Rudolf; Ilka RAUSCH (1991). *Deutsche Phonetik für Ausländer*. 2. durchges. Aufl. Berlin [u.a.]: Langenscheidt [u.a.].
- REDDER, Angelika; Jochen REHBEIN Hg. (1987). *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. Hannover: OBST.
- REINHARDT, Werner (1974). „Zur Rolle der Wortbildungslehre im fachsprachlichen Unterricht“. *Deutsch als Fremdsprache* 11,1: 56–61.
- REINKE, Kerstin (1995). „Konsonantenverbindungen“. *Fremdsprache Deutsch* 12: 51–54.
- REISNER, Helmut (1989). *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. Ismaning: Hueber.
- RICKHEIT, Gert; Hans STROHNER (1990). „Inferenzen: Basis des Sprachverstehens“. *Die Neueren Sprachen* 89, 6: 532–545.
- RIEKEN, Uwe (1984). „Übersicht über die Phasenterminologie“. In: Bauer Hg. 1984. 37f.
- RIVERS, Wilga M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago [u.a.]: The University of Chicago Press.
- (1978). *Der Französischunterricht: Ziele und Wege*. Übersetzt u. für das deutsche Sprachgebiet bearb. v. Heribert Walter. Frankfurt/M. [u.a.]: Diesterweg.
- ROGALLA, Hanna; Willy ROGALLA (1976). „Wortbildung in wissenschaftlichen Texten“. *Zielsprache Deutsch* 7, 4: 21–30.
- ROHDE, Andreas (1993). „Die Funktion direkter Antonymie im Erwerb von Adjektiven“. In: Börner/Vogel Hg. 1993. 67–85.
- RÖHR, Gerhard (1993). *Erschließen aus dem Kontext. Lehren, Lernen, Trainieren*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- ROHRER, Josef (1978). *Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp.
- (1985). „Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit“. *Die Neueren Sprachen* 84,6: 595–612.
- (1990). „Gedächtnis und Sprachenlernen aus neuropädagogischer Sicht“. *Der fremdsprachliche Unterricht* 23,102: 12–19.
- RÖSLER, Dietmar (1984). *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. Heidelberg: Groos.
- (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- RUTHERFORD, William E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London/New York: Longman.
- SADOWNIK, Barbara; Thomas VOGEL (1991). „Natürliche Erwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht. Der Erwerb der deutschen Negation durch polnische Schüler“. *Info DaF* 18,2: 159–168.
- SALISTRA, I. (1962). *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Berlin: Volk und Wissen VEV.

- SAXER, Robert (1991). „Wortbildung im Sprachunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen“. *Info DaF* 18,1: 55–62.
- SCHANK, Gerd; Gisela SCHOENTHAL (1983). *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden*. 2., durchges. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- SCHERFER, Peter (1985). „Lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht“. *Handbuch der Lexikologie*. Hg. Christoph Schwarze, Dieter Wunderlich. Königstein/Ts.: Scriptor. 412–440.
- (1989). „Vokabellernen“. *Der fremdsprachliche Unterricht* 98: 4–10.
- (1995). „Wortschatzübungen“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 229–232.
- SCHERLING, Theo; Hans-Friedrich SCHUCKALL (1992). *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- SCHIFFLER, Ludger (1980). *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett.
- SCHILDER, Hanno (1995). „Visuelle Medien“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 312–314.
- SCHMIDT, Reiner (1982). „Überlegungen zu einer pädagogischen Grammatik für Deutsch als Fremdsprache“. In: Heid Hg. 1982. 230–252.
- (1986). „Linguistische Grammatik und pädagogische Grammatik. Grundsätzliche Überlegungen zur Erarbeitung einer Grammatik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Ehnert/Piepho Hg. 1986. 226–237.
- (1987). „Das Konzept einer pädagogischen Grammatik“. *Grammatik ja, aber wie. Dokumentation des Deutschlehrerkongresses am Goethe-Institut Thessaloniki, 11.–13. April 1987*. Hg. Goethe-Institut Thessaloniki. Thessaloniki: Goethe-Institut. 3–22.
- (1996). „Fehler“. In: Henrici/Riemer Hg. 1996. 331–352.
- SCHNEIDER, Bruno (1978). *Sprachliche Lernprozesse. Lernpsychologische und linguistische Analyse des Erst- und Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- SCHNELLE, Helmut Hg. (1990). *Sprache und Gehirn. Roman Jakobson zu Ehren*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- SCHÖNPFLUG, Ute (1995). „Lerntheorie und Lernpsychologie“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 52–58.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, Caroline (1990). „Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Aspekte beim Wortschatzerwerb“. *Fremdsprache Deutsch* 3: 12–16.
- SCHRAND, Heinrich (1978). „Meaningful Drills“. *Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht* 3: 91–94.
- SCHREITER, Ina (1996a). „Hören und Verstehen“. In: Henrici/Riemer Hg. 1996. 31–52.
- (1996b). „Sprechen“. In: Henrici/Riemer Hg. 1996. 53–82.
- (1996c). „Lesen und Verstehen“. In: Henrici/Riemer Hg. 1996. 83–102.
- SCHRÖDER, Konrad (1983). „Gesellschaftliche und politische Einflussfaktoren auf Motivation und Einstellungen“. In: Solmecke Hg. 1983. 106–129.
- SCHUMANN, Adelheid (1995). „Übungen zum Hörverstehen“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 244–246.
- ; Klaus VOGEL; Bernd VOSS Hg. (1984). *Hörverstehen. Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht der Hochschule*. Tübingen: Narr.
- SCHWERDTFEGGER, Inge C. (1985). *Sozialformen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- (1988). „Zur Erklärsprache von Lehrern im fremdsprachlichen Grammatikunterricht“. In: Dahl/Weis Hg. 1988. 91–159.

- (1995a). „Gruppenunterricht und Partnerarbeit“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 206–208.
- (1995b). „Arbeits- und Übungsformen: Überblick“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 223–226.
- SIEBEN, Uwe (1993). „Regeln anschaulich machen. Oder: Der Weg ist (fast) schon das Ziel. Überlegungen und Beispiele zu einer kognitiv orientierten Grammatikvermittlung im kommunikativen Sprachunterricht“. *Fremdsprache Deutsch* 9,2: 42–47.
- SINCLAIR, John McH.; Malcom COULTHARD (1977). *Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse, dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler*. Übersetzt, bearb. u. hg. v. Hans-Jürgen Krumm. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SLEMBEK, Edith (1986). *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- SOLMECKE, Gert Hg. (1983). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- (1992a). „Zusammenbringen, was zusammengehört. Hören und Lesen“. *Info DaF* 19,1: 82–89.
- (1992b). „Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 7: 4–11.
- (1993). *Texte hören, lesen und verstehen: Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- ; Alwin BOOSCH (1981). *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb. Die Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Tübingen: Narr.
- SPEIGHT, Stephen (1995). „Konversationsübungen“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 252–255.
- SPERBER, Horst G. (1989). *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb: mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. München: iudicium.
- STEIN, G. (1974). „Word-Formation and Language Teaching“. *Die Neueren Sprachen* 73: 316–331.
- STIEFENHÖFER, Helmut (1986). *Lesen als Handlung: Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- (1995). „Übungen zum Leseverstehen“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 246–248.
- STORCH, Günther (1979a). „Wortbildung und Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis“. Teil I. *Zielsprache Deutsch* 10,2: 2–13.
- (1979b). „Wortbildung und Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis“. Teil II. *Zielsprache Deutsch* 10,3: 2–12.
- (1985). *Praxis des Deutschen als Fremdsprache*. Athen: Staatlicher Lehrbuchverlag OEDB.
- (1991). „Vom Wissen zum Können: Überlegungen zu einer Transfergrammatik – am Beispiel der deutschen Adjektivflexion“. *Vom Wissen zum Können. Dokumentation des 7. Griechischen Deutschlehrerkongresses, 28.–30.4.1990*. Hg. Goethe-Institut Athen, Verband der Deutschlehrer in Griechenland. Athen. 18–29.
- (1992). „Die Adjektivdeklinaton – ein Vorschlag für ein höchst empfindliches Lernproblem“. *Zielsprache Deutsch* 23,4: 187–194.
- (1994). „Kontrastivität als ein Grundpfeiler der Ausspracheschulung“. *Phonetik – Intonation – Kommunikation*. Hg. Horst Breitung. München: Goethe-Institut. 75–89.
- ; Monika STORCH-LUCHE (1979). „Wortbildungsübungen im Fremdsprachenunterricht“. *Zielsprache Deutsch* 10,4: 11–23.

- STRAUSS, Dieter (1977). „Methodik des Schreibfertigkeitstrainings von Fortgeschrittenen am Beispiel von DaF-Studenten“. *Materialien zum Entwurf eines Curriculums für die Ausbildung von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrern*. Hg. Dieter Strauss. Göttingen: Kümmerle.
- — — (1979). „Zur Begründung von Sprech- und Schreibfertigungsübungen für Deutsch als Fremdsprache“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5. Hg. A. Wierlacher [u.a.]. Heidelberg: Groos. 31–38.
- — — (1984a). *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. München [u.a.]: Langenscheidt.
- — — (1984b). *Methodik der Lehrbuchentwicklung. Am Beispiel des regionalen Lehrwerkprojektes Indonesien*. München: Goethe-Institut.
- STURM, Dieter Hg. (1981). *Deutsch als Fremdsprache heute. Lehren – Lernen – Informieren. Media Paris 1980*. München: Goethe-Institut.
- — — (1991). „Das Bild im Deutschunterricht“. *Fremdsprache Deutsch* 5: 4–11.
- TAUSCH, Reinhard; Anne-Marie TAUSCH (1970). *Erziehungspsychologie*. 5., gänzl. neu gestalt. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- — —; — — — (1979). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person*. 9. Aufl. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- TEUCHERT, Brigitte (1992). „Phonetik und nonverbale Kommunikation im Unterricht ‘Deutsch als Fremdsprache’“. *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Hg. Klaus Vorderwülbecke. Regensburg: AkDaF beim DAAD. 149–156.
- TÖNSHOFF, Wolfgang (1995a). „Lernerstrategien“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 240–243.
- — — (1995b). „Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis“. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer „Fremdsprachenlerntheorie“*: 4–15.
- TUR, Cees (1988). „Kulturelle Zeichen. Die Arbeit mit authentischen Texten im Deutschunterricht der Niederlande“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14. Hg. Alois Wierlacher [u.a.]. München: iudicium. 198–220.
- TWELLMANN, Walter Hg. (1981). *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd. 1. Düsseldorf: Schwann.
- ULRICH, Dieter (1981). „Die Lehrer-Schüler-Interaktion“. In: Twellmann Hg. 1981. 161–177.
- UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 13,4 (1985). Themenheft *Schreiben als kognitiver Prozess*.
- VALDMANN, A. Hg. (1966). *Trends in Language Teaching*. New York: Mc Graw-Hill.
- VESTER, Frederic (1978). *Denken, Lernen, Vergessen*. München: dtv.
- VIELAU, Axel (1975). „Kognitive Wortschatzdidaktik“. *Die Neueren Sprachen* 74: 248–264.
- VOGEL, Klaus (1975). „Kommunikative Kompetenz im Sprachlabor?“ In: Jung/Haase Hg. 1975. 39–45.
- — — (1990). *Lernersprache: Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.
- VOGEL, Sigrid; Klaus VOGEL (1984). „Hörverstehen im kommunikativen Sprachunterricht: Ein didaktisches Modell zur Arbeit mit Hörtexten“. In: Schumann [u.a.] Hg. 1984. 87–100.
- VÖLZING, Paul-Ludwig (1995). „Grammatik im fremdsprachlichen Unterricht. Wie viel Grammatik brauchen Lehrer und Schüler?“ *Info DaF* 22,5: 509–527.
- VORDERWÜLBECKE, Klaus (1982). „Wettstreit der Progressionen – oder: Muss der Sprachunterricht umkehren?“ In: Heid Hg. 1982. 253–281.
- VOSS, Bernd (1984). „Zur Überprüfung von Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht“. In: Schumann [u.a.] Hg. 1984. 69–85.

- WACKWITZ, Gustav (1970). „Texte im Fremdsprachenunterricht“. *Zielsprache Deutsch* 1,1: 21–35.
- WALTER, Gertrud (1995). „Frontalunterricht“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 204–206.
- WÄNGLER, Hans-Heinrich (1974). *Grundriss einer Phonetik des Deutschen*. 3. durchges. Aufl. Marburg: Elwert.
- WEBER, Horst (1976). „Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde“. In: Weber Hg. 1976. 214–224.
- — — Hg. (1976). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. München: Kösel.
- WEIDENMANN, Bernd (1991). „Bilder für Lerner. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern“. *Fremdsprache Deutsch* 5: 12–16.
- WEIGMANN, Jürgen (1992). *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- WEINERT, Franz E. (1974). „Instruktion als Optimierung von Lernprozessen. Teil I: Lehrmethoden“. In: Weinert [u.a.] Hg. 1974. Bd. 2. 797–826.
- — — [u.a.] Hg. (1974). *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie*. 2. Bde. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- WEIRATH, Angela (1995). „Kreative Übungen“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 238–240.
- WESTHOFF, Gerard (1984). *Psychologische Einsichten und das Lesen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Pilotprojekt: Deutsch als Fremdsprache – Fortbildung ausländischer Deutschlehrer. Studieneinheit 1A. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität.
- — — (1987). *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber.
- — — (1991a). *Fertigkeit Leseverstehen*. (Erprobungsfassung 4/92). Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- — — (1991b). „‘Kommunikative’ Strukturübungen – Kriterien und Beispiele“. *Zielsprache Deutsch* 22,4: 206–215.
- WESTPHALEN, Klaus (1973). *Praxisnahe Curriculumentwicklung*. Donauwörth: Auer.
- WIENOLD, Götz (1973). *Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweitsprachenerwerbs*. München: Kösel.
- WISSNER-KURZAWA, Elke (1995). „Grammatikübungen“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 232–235.
- WILKINS, D.A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge/Mass.: MIT Press.
- WILSS, Wolfram (1981). „Das didaktische Problem der Herübersetzung“. In: Bausch/Weller Hg. 1981. 297–313.
- — — (1986). *Wortbildungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Narr.
- WODE Henning (1974). „Natürliche Zweisprachigkeit innerhalb einer Spracherwerbstheorie“. *Linguistische Berichte* 32: 16–36.
- — — (1985). „Zweitsprachenerwerbsforschung im Rückblick“. In: Eppeneder Hg. 1985. 7–66.
- — — (1988). *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. München: Hueber.
- WOLFF, Dieter (1986). „Unterschiede beim muttersprachlichen und zweitsprachlichen Verstehen“. *Linguistische Berichte* 106: 445–455.
- — — (1990). „Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht“. *Die Neueren Sprachen* 89,6: 610–625.

- (1991). „Lerntechiken und die Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit“. *Der fremdsprachliche Unterricht* 25,2: 34–39.
- (1992a). „Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung“. *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Hg. Uwe Multhaupt, Dieter Wolff. Frankfurt/M.: Diesterweg. 101–120.
- (1992b). „Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit“. In: Börner/Vogel Hg. 1992. 110–134.
- (1996). „Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik“. *Info DaF* 23/5: 541–560.
- ZAWADZAWA, Elzabieta (1983). „Ausgewählte psycholinguistische Faktoren des fremdsprachigen Hörverstehens und ihre Auswirkungen auf die didaktische Praxis“. *Deutsch als Fremdsprache* 20,1: 14–19.
- ZEHNDER, Erich (1981). *Lernziel: Kommunikationsfähigkeit? Eine Analyse der Interaktions- und Kommunikationsprozesse im Englischunterricht der Orientierungsstufe*. Tübingen: Narr.
- ZIMMER, Hubert D. (1988). „Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache“. *Info DaF* 15,2: 149–163.
- (1989). „Antizipationsprozesse: Voraussetzung für verstehendes Hören und Lesen“. In: Eggers Hg. 1989. 31–38.
- ZIMMERMANN, Günther (1971). „Grammatische Bewusstmachung im Fremdsprachenunterricht?“ *Zielsprache Englisch* 0. (zit. nach Hecht 1982, Bd. 1: 65f.)
- (1972). „Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht“. In: Freudenstein/Gutschow Hg. 1972. 90–107.
- (1977). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Diesterweg.
- (1979). „Was ist eine ‘Didaktische Grammatik’?“. In: Kleine Hg. 1979. 96–112.
- (1984). *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt/M. [u.a.]: Diesterweg.
- (1988). „Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht“. In: Dahl/Weis Hg. 1988. 160–177.
- (1989). „Das sprachliche Curriculum“. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hg. Karl-Richard Bausch [u.a.]. Tübingen: Francke, 1989. 106–112.
- (1995). „Das sprachliche Curriculum“. In: Bausch/Christ/Krumm Hg. 1995. 135–142.
- ; Erika WISSNER-KURZAWA (1985). *Grammatik: lehren, lernen, selbstlernen*. München: Hueber.

### 11.3 Zitierte Lern- und Lehrmaterialien

Im Text werden Lehrmaterialien in einer Kurzform zitiert; diese Kurzform findet sich in der folgenden Liste der Lehrmaterialien hinter der jeweiligen Literaturangabe in eckigen Klammern: „[...]“ und im Verzeichnis der Abkürzungen. Mit „AB“ wird im Text auf „Arbeitsbuch/Arbeitsheft“ verwiesen, mit „LHB“ auf „Lehrerhandbuch, Lehrerhandreichungen“. Falls auf keinen besonderen Lehrwerksteil verwiesen wird, beziehen sich die Angaben auf das Lehrbuch. Um eine historische Einordnung der Lehrmaterialien zu ermöglichen, ist im Folgenden jeweils das Jahr der Erstausgabe angegeben.

- Arbeit mit Texten.* Von Ingrid Papp, Wolfgang Rug. Stuttgart: Klett, 1976. – [ARB.M.TEXTEN]
- Auf deutsch, bitte!* München: Hueber. – [DT.BITTE]
- Teil 1. Von Dora Schulz [u.a.]. 1969.
  - Teil 2. Von Morten Lund, Palle Heinsen. 1971.
- Ausspracheschulung Deutsch.* Von Heinz Göbel [u.a.]. 4. Auflage. Bonn: Inter Nationes, 1985. – [AUSSPRSCH.DT.]
- Der eine und der andere. Szenische Dialoge für den deutschen Sprachunterricht.* Von Helmut Müller. Stuttgart: Klett, 1975. – [DER EINE]
- Deutsch als Fremdsprache 1A. Grundkurs.* Von Korbinian Braun [u.a.]. Stuttgart: Klett, 1967. – [DAF 1A]
- Deutsch als Fremdsprache 1A. Neubearbeitung.* – [DAF 1A (neu)]
- Grundkurs. Von Korbinian Braun [u.a.]. Stuttgart: Klett, 1978.
  - Arbeitsbuch. Von Eike Fuhrmann. Stuttgart: Klett, 1982.
- Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene.* Berlin [u.a.]: Langenscheidt. – [DT.AKT.]
- Lehrbuch 1. Von Gerhard Neuner [u.a.]. 1979.
  - Arbeitsbuch 1. Von Gerhard Neuner [u.a.]. 1979.
  - Lehrerhandbuch 1. Von Gerhard Neuner [u.a.]. 1979.
  - Sprechübungen 1. Von Dieter Arnsdorf, Christoph Edelhoff. 1981.
  - Glossar 1: Spanisch. Von Manfred Zirkel [u.a.]. 1981.
  - Lehrbuch 2. Von Gerhard Neuner [u.a.]. 1980.
- Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene.* Von Gerhard Neuner [u.a.]. Berlin [u.a.]: Langenscheidt. – [DT.AKT. (neu)]
- Lehrbuch 1A. 1986.
  - Lehrbuch 1B. 1987.
  - Lehrbuch 1C. 1989.
- Deutsch Konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche.* Von Gerhard Neuner [u.a.]. Berlin [u.a.]: Langenscheidt. – [DT.KONKR.]
- Lehrbuch 1. 1983.
- Deutsche Sprachlehre für Ausländer.* Von Heinz Griesbach, Dora Schulz. München: Hueber. – [SCH/GR]
- Grundstufe 1. Teil. 1962.
  - Grundstufe 2. Teil. 1962.
- Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band.* Von Heinz Griesbach, Dora Schulz. München: Hueber, 1967. – [SCH/GR G]
- Deutsch 2000. Eine Einführung in die moderne Umgangssprache.* Von Roland Schäpers, in Zusammenarb. mit Renate Luscher [u.a.]. München: Hueber. – [DT. 2000]
- Band 1. 1972.
  - Band 2. 1973.
- Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 1.* Von Volker Eismann [u.a.]. Berlin. [u.a.]: Langenscheidt, 1994. – [SUCHE]
- Kontrast. Deutscher Aussprachekurs für Griechen. Arbeitsbuch.* Von Günther Storch, Melissa Chatziioannou. Athen: Praxis, 1994. – [KONTRAST]
- Lernspielekartei. Spiele und Aktivitäten für einen kommunikativen Sprachunterricht.* Von Thorsten Friedrich, Eduard v. Jan. Hueber: Ismaning, 1985.
- Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache.* Von Wolfgang Hieber. München: Hueber. – [LERNZ.DT.]
- Grundstufe 1. 1983.
  - Grundstufe 2. 1985.

- Mit Erfolg zum Zertifikat.* Von Hubert Eichheim, Günther Storch. München: Klett Edition Deutsch, 1992. – [ZERT.DAF]  
 – Übungsbuch.  
 – Testheft.
- Mittelstufe Deutsch.* Ismaning: Verlag für Deutsch. – [MITTELST.DT.]  
 – Textbuch. Von Johannes Schumann. 1985.  
 – Arbeitsbuch. Von Friederike Frühwirt, Hanni Holthaus. 1988.
- Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene.* Von Martin Hog, Bernd-Dietrich Müller, Gerd Wessling. Stuttgart: Klett, 1984. – [SICHTW.]
- Sichtwechsel neu. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache.* Von Saskia Bachmann [u.a.]. München: Klett Edition Deutsch. – [SICHTW. (neu)]  
 – Text- und Arbeitsbuch 2. *Bedeutungerschließung und -entwicklung & Kulturvergleich.* 1996.
- Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache.* München: Klett Edition Deutsch. – [SPR.BR.]  
 – Lehrbuch 1. Von Gudula Mebus [u.a.]. 1987.  
 – Arbeitsheft 1, Lektionen 1–7. Von Eike Fuhrmann [u.a.]. 1988.  
 – Arbeitsheft 1, Lektionen 8–15. Von Brigitte Abel [u.a.]. 1989.  
 – Handbuch für den Unterricht 1. Von Marlene Rall, Gudula Mebus. 1990.  
 – Lehrbuch 2. Von Gudula Mebus [u.a.]. 1989.  
 – Arbeitsheft 2, Lektionen 1–5. Von Maria Jenkins [u.a.]. 1992.  
 – Arbeitsheft 2, Lektionen 6–10. Von Maria Jenkins [u.a.]. 1992.
- Sprachkurs Deutsch. Unterrichtswerk für Erwachsene.* Von Ulrich Häussermann [u.a.]. Frankfurt/M. [u.a.]: Diesterweg [u.a.]. – [SPRK.DT.]  
 – Teil 1. 1978.  
 – Teil 2. 1979.  
 – Teil 3. 1982.
- Sprachkurs Deutsch. Neufassung. Unterrichtswerk für Erwachsene.* Von Ulrich Häussermann [u.a.]. Diesterweg [u.a.]: Frankfurt/M. [u.a.]. – [SPRK.DT. (neu)]  
 – Teil 1. 1989.  
 – Teil 2. 1991.  
 – Teil 3. 1991.
- StandPunkte. Texte und Übungen für die Oberstufe. Deutsch als Fremdsprache.* Von Karl H. Bieler. Ismaning: Hueber, 1984. – [STANDPUNKTE]
- Stufen. Kolleg Deutsch als Fremdsprache.* Von Anne Vorderwülbecke, Klaus Vorderwülbecke. Stuttgart: Klett. – [STUFEN]  
 – Teil 1. 1986.  
 – Teil 2. 1987.  
 – Teil 3. 1989.  
 – Teil 3. Handbuch für den Unterricht. 1990.  
 – Teil 4. 1991.
- Stufen International. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene.* Von Anne Vorderwülbecke, Klaus Vorderwülbecke. München: Klett Edition Deutsch. – [STUFEN INT.]  
 – Lehr- und Arbeitsbuch 1. 1995.  
 – Lehr- und Arbeitsbuch 2. 1996.
- Themen. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* München: Hueber. – [THEMEN]  
 – Kursbuch 1. Von Hartmut Aufderstraße [u.a.]. 1983.  
 – Arbeitsbuch 1 Inland. Von Karl-Heinz Eisfeld [u.a.]. 1983.  
 – Lehrerhandbuch 1. Von Mechthild Gerdes [u.a.]. 1984.  
 – Kursbuch 2. Von Hartmut Aufderstraße [u.a.]. 1984.  
 – Arbeitsbuch Inland 2. Von Hartmut Aufderstraße [u.a.]. 1985.  
 – Kursbuch 3. Von Hartmut Aufderstraße [u.a.]. 1986.

- Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Hueber. – [THEMEN (neu)]
- Kursbuch 1. Von Hartmut Aufderstraße [u.a.]. 1992.
  - Arbeitsbuch 1. Von Heiko Bock [u.a.]. 1992.
  - Kursbuch 2. Von Hartmut Aufderstraße [u.a.]. 1993.
- Wege. Deutsch als Fremdsprache: Mittelstufe und Studienvorbereitung.* Von Hans J. Tetzeli von Rosador [u.a.]. Hg. Dietrich Eggers. Ismaning: Hueber, 1988. – [WEGE]
- Lehrbuch.
  - Arbeitsbuch.
- Wege. Deutsch als Fremdsprache: Mittelstufe und Studienvorbereitung. Neuauflage.* Von Hans J. Tetzeli von Rosador [u.a.]. Hg. Dietrich Eggers. Ismaning: Hueber, 1992. – [WEGE (neu)]
- Lehrbuch.
  - Arbeitsbuch.
- Wörter zur Wahl. Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes.* Von Magda Fehrenbach, Ingrid Schüßler. Stuttgart: Klett, 1970. – [WÖRT.Z.WAHL]