

Tünde Sárvári

Zu den Leitfragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht

Lehraktivitäten • Evaluation • Ausgangslage • Lernziele • Lernaktivitäten • Arbeits- und Sozialformen • Medien • Materialien •

Tünde Sárvári

ZU DEN LEITFRAGEN DER UNTERRICHTSPLANUNG
UND -GESTALTUNG IM DAF-UNTERRICHT

Tünde Sárvári

ZU DEN LEITFRAGEN DER
UNTERRICHTSPLANUNG
UND -GESTALTUNG
IM DAF-UNTERRICHT



Hochschulverlag Gyula Juhász
Szeged, 2024

Mit Unterstützung von:
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Universität Szeged, Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász“

Lektoriert von
Katalin Boócz-Barna und Dorothee Lehr-Balló

ISBN 978-963-648-045-5 (pdf)

© Tünde Sárvári, 2024
Umschlaggestaltung: Gergő Toldi
© Hochschulverlag Gyula Juhász, 2024

© Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung und des öffentlichen Vortrags, auch einzelner Teile. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung der Redaktion/der Autorin reproduziert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

INHALT

EINLEITUNG	7
1 UNTERRICHTSPLANUNG – DEFINITION UND MODELLE	10
1.1 Zur Begrifflichkeit	10
1.2 Phasenmodelle der Unterrichtsplanung	13
1.3 Online-Unterricht planen	23
2 UNTERRICHTSPLANUNG UND CURRICULARE VORGABEN	27
2.1 Maßgebende europäische Grunddokumente der Unterrichtsplanung	27
2.2 Curriculare Vorgaben des ungarischen Bildungswesens	33
3 LERNZIELE	41
3.1 Zur Begrifflichkeit	41
3.2 Lernzielbereiche	42
3.3 Lernzielformulierungen	45
4 LERNAKTIVITÄTEN	49
4.1 Zur Begrifflichkeit	49
4.2 Kriterien für die Wahl der Lernaktivitäten	51
5 ARBEITS- UND SOZIALFORMEN	54
5.1 Zur Begrifflichkeit	54
5.2 Planung und Durchführung der Gruppenarbeit	56
5.2.1 Zu den Phasen der Gruppenarbeit	57
5.2.2 Spezielle Formen der Gruppenarbeit	62
5.2.3 Zur Rolle der Lehrenden	64
5.3 Mögliche Arbeitsformen	65
5.3.1 Lernen an Stationen	66
5.3.2 Projektunterricht	69
6 LERNMATERIALIEN	76
6.1 Zur Begrifflichkeit	76
6.2 Lehr- und Arbeitsbücher	78
6.2.1 Funktionen von Lehr- und Arbeitsbuch	78
6.2.2 Zur Zielgruppe	79
6.3 Lehrerhandbücher	81

6.4 Zusatzmaterialien	83
6.5 Zur Einschätzung von Lehrwerken	84
7 LEHR- UND LERNMEDIEN	87
7.1 Zur Begrifflichkeit	88
7.2 Die Tafeln	89
7.3 Mobile Geräte	92
7.4 Soziale Medien	94
8 LEHRAKTIVITÄTEN	98
8.1 Zur Begrifflichkeit	98
8.2 Lehrerrolle im Wandel der Methoden	100
8.3 Lehrersprache	103
9 EVALUATION	112
9.1 Zur Begrifflichkeit	112
9.2 Evaluationsmöglichkeiten	114
LÖSUNGEN	120
GLOSSAR	123
LITERATUR	133

EINLEITUNG

Die Forschung ist sich einig, dass Lehrende einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen oder Scheitern von Lernprozessen haben. Das gilt besonders für den Fremdsprachenunterricht, da die Fremdsprachenlehrenden meist die einzigen sind, die die zu erlernende Sprache beherrschen. Ihnen kommt eine **Schlüsselfunktion** zu. Wie das auch die oft zitierte Aussage der sog. Hattie-Studie besagt: Auf die Lehrenden kommt es an.

Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, im Rahmen sowohl der Lehreraus- als auch der -fortbildung **die benötigten Kompetenzen der Lehrenden** zu fördern. Zu den Lehrerkompetenzen gehört u. a. die **Planungskompetenz**. Zuerst während des Studiums, dann während des Praktikums müssen angehende Lehrende **ausführliche Unterrichtsentwürfe** schreiben. Viele erleben das Schreiben eines Unterrichtsentwurfes als eine zusätzliche Belastung oder Zeitverschwendung. Das Verfassen eines ausführlichen Unterrichtsentwurfes ist tatsächlich mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden, aber es gibt keinen guten Unterricht ohne Planung. Unterricht zu planen muss allerdings geübt werden. Entwürfe verstehen sich als Teil eines Professionalisierungsprozesses, deshalb wird dieses Thema sowohl im Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) (Newby u. a. 2007) als auch im Europäischen Profiltraster für Sprachlehrende (EPR) (Europäische Kommission 2013) als zentrale Lehrkompetenz aufgenommen und detailliert erläutert.

Dieses Buch richtet sich an (angehende) Fremdsprachenlehrende, die Deutsch als Fremdsprache¹ (im Weiteren DaF) unterrichten (wollen), sowie an Mentor*innen und Dozent*innen, die Feedback zu vorliegenden Unterrichtsentwürfen geben und diese bewerten müssen. Die einzelnen Kapitel bieten einerseits Orientierungshilfen bei der Verschriftlichung der Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen im DaF-Unterricht, andererseits eine Chance zur Professionalisierung.

Das Buch besteht aus 9 Kapiteln, die die verschiedenen Faktoren, die bei der Unterrichtsgestaltung bedacht werden sollten, in ihrem Zusammenspiel analysieren. **Im ersten Kapitel** wird darauf eingegangen, was unter einer Unterrichtsplanung verstanden wird und welche Modelle DaF-Lehrenden bei der Unterrichtsplanung helfen

1 Den Begriff Deutsch als Fremdsprache verwende ich Anlehnung an Krumm (2010: 47) im engeren Sinne des Wortes und verstehe darunter „alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtmuttersprachigen beschäftigen“ und sich „auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums“ beziehen.

können. **Kapitel 2** behandelt Rahmenbedingungen und curriculare Vorgaben, die bei der Unterrichtsplanung einbezogen werden sollten.

Die darauffolgenden Kapitel stellen die Leitfragen der Unterrichtsgestaltung im DaF-Unterricht dar und bieten Sprachlehrenden in Ausbildung bzw. den in der Praxis tätigen DaF-Lehrenden eine Hilfe an, diese Leitfragen in Bezug auf die Lernziele (**Kapitel 3**), Lernaktivitäten (**Kapitel 4**), Arbeits- und Sozialformen (**Kapitel 5**), Lernmaterialien (**Kapitel 6**), Medien (**Kapitel 7**), Lehraktivitäten (**Kapitel 8**) und Evaluation (**Kapitel 9**) praxisorientiert und angemessen beantworten zu können. Die Prüfungspraxis wirkt sich auch auf den Unterricht aus, aber die Behandlung dieser Frage würde den Umfang dieser Arbeit sprengen, deswegen wird sie im vorliegenden Buch nicht detailliert beschrieben.

Jedes Kapitel beginnt mit einem **Zitat**, das als Warm-Up fungiert und darauf abzielt, Leser*innen für das Thema zu motivieren bzw. ihre Aufmerksamkeit auf das Thema zu lenken. Dem Zitat folgt eine **Liste**, die hilft, einerseits die Schwerpunkte des jeweiligen Kapitels kurz zu überblicken, andererseits eine Leseerwartung aufzubauen. Die Kapitel enthalten **Aufgaben**, die den Leser*innen ermöglichen, das Thema des Kapitels zu bearbeiten und ihr Wissen und Können zu vertiefen. Viele Aufgaben ermöglichen die **Selbstreflexion** (Notizen für mich selbst) sowie den **Austausch in der Gruppe**. Da sich das Buch sowohl an angehende als auch an bereits praktizierende DaF-Lehrende richtet, werden einige Aufgaben **differenziert** angeboten:



Dieses Symbol bedeutet, dass die Aufgabe angehende Lehrende anspricht.



Dieses Symbol weist darauf hin, dass die Aufgabe für DaF-Lehrende in der Praxis gedacht ist.

Am Ende jedes Kapitels gibt es einen **Selbstevaluationsbogen**, mit dessen Hilfe die Leser*innen überprüfen können, inwiefern sie sich das jeweilige Thema erarbeitet haben. Am Ende des Buches befinden sich ein **Lösungsschlüssel** mit den Antworten zu den geschlossenen Aufgaben, d. h. zu Aufgaben mit einer richtigen Lösung und ein **Glossar**, das die wichtigsten Fachbegriffe der Kapitel 1–9 umfasst.

In der Einleitung soll auch den **Worten der Dankbarkeit** Platz eingeräumt werden. Ohne die Unterstützung nachfolgend genannter Personen wäre mir das Schreiben dieses Buches in dieser Form nicht möglich gewesen. Dafür möchte ich an dieser Stelle Danke sagen. Mein hauptsächlicher Dank gilt meiner ehemaligen Doktor-mutter, Dr. Katalin Boócz-Barna für ihre hilfreichen und inspirierenden Anregungen sowie für ihren fachlich und menschlich kompetenten Rat. Ich bedanke mich

nachdrücklich bei Frau Dorothee Lehr-Balló für das Korrekturlesen. Ich richte auch ein Dankeschön an die DaF-Mentorinnen der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged, an Edit Gyuris, Anikó Martonné Lányi und Anita Pap sowie an die angehenden DaF-Lehrenden des Lehrstuhls Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged, bei denen die Unterrichtsbeobachtungen und die Nachbereitungsgespräche stattgefunden haben. *Die freundliche und zuverlässige Zusammenarbeit hat mir eine praxisnahe Forschung ermöglicht und wertvolle Einblicke gewährt. Letztlich* gebührt mein Dank der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged für die finanzielle Unterstützung.

Ich wünsche den Leser*innen bei der Arbeit mit diesem Buch und für ihre (zukünftige) Unterrichtsgestaltung viel Erfolg und Freude.

Szeged, den 30. Mai 2021

Tünde Sárvári

1

UNTERRICHTSPLANUNG – DEFINITION UND MODELLE

„Gut geplant ist halb gewonnen.“
(Sprichwort)

In diesem Kapitel geht es um

- eine Definition der Unterrichtsplanung
- drei Arten der Unterrichtsplanung
- die Unterrichtsphasen
- die Modelle der Unterrichtsplanung, auf denen die Unterrichtsphasen basieren
- die Zeitplanung
- ein Raster für den Unterrichtsentwurf
- die Planung des Online-Unterrichts.

1.1 Zur Begrifflichkeit

Unterrichtsplanung ist ein wichtiger Aufgabenbereich der Lehrenden. Sie ist ein Prozess, in dem die konkreten Umstände des Unterrichts, theoretische Hintergründe und methodische Überlegungen analysiert und in Form eines Handlungsplans mit begründeten Zielvorstellungen dargelegt werden. Bei der Planung sollen Lehrende Antworten finden, Entscheidungen treffen und über Alternativen nachdenken.

Unterrichtsplanung lässt sich in lang-, mittel- und kurzfristige Planung gliedern. **Langfristige Planung** umfasst in der Regel den Zeitraum eines Schuljahres. Am Anfang jeden neuen Schuljahres sollte eine langfristige Planung stehen. Das ist meistens eine Teamplanung, deren Ergebnis der sog. **Stoffverteilungsplan** (ung. *tanmenet*) ist. Er ist ein Mittel der didaktischen Unterrichtsplanung, der Lehrenden hilft, den zu vermittelnden Lernstoff innerhalb des Schuljahres gleichmäßig zu verteilen. Der Stoffverteilungsplan wird entweder von den Lehrenden mit demselben Unterrichtsfach zusammen erstellt oder von der Homepage der Lehrbuchverlage heruntergeladen und an den lokalen Lehrplan der jeweiligen Schule sowie die eigene Lerngruppe angepasst.

Aufgabe 1

Notizen für mich selbst

Recherchieren Sie im Internet nach fertigen Stoffverteilungsplänen im Fach DaF.



Vergleichen Sie die Form, den Aufbau und den Inhalt der einzelnen Stoffverteilungspläne. Welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede können festgestellt werden?



Wenn Sie schon unterrichten, vergleichen Sie Ihren Stoffverteilungsplan mit den fertigen Stoffverteilungsplänen. Welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede können Sie feststellen?

Aufgrund der Analyse lässt sich behaupten, dass der Stoffverteilungsplan **in Form eines Rasters** die einzelnen Themen und Projekte für ein Schuljahr darstellt. Es gibt keine einheitliche Stoffverteilungsplan-Vorlage. **Inhalte**, die Stoffverteilungspläne im Fach DaF in der Regel bieten:

- zeitliche Einteilung
- Themen / Lektionseinheiten
- Nennung der bereitzustellenden Materialien (z. B. Lehr- / Kursbuch, Arbeitsbuch)
- Sprachhandlungen / Kommunikationsziele
- Wortschatz
- Grammatik.

Es gibt weitere Inhalte wie beispielsweise Aussprache, Lernstrategien oder Möglichkeiten des fächerübergreifenden Lernens, die in einigen Stoffverteilungsplänen aufgenommen werden. Auch die Sprache der Stoffverteilungspläne weist Unterschiede auf. Sie sind entweder in deutscher oder ungarischer Sprache verfasst.

Wenn DaF-Lehrende ein solches Raster selbst erstellen wollen, sollten sie verschiedene **Quellen** zurate ziehen. Vor allem sollten sie die aktuellen Lehrpläne für das Fach DaF analysieren und festhalten, welche Inhalte als relevant anzusehen sind. Auch die jeweiligen Lehrwerke, die im DaF-Unterricht angewendet werden, geben Aufschluss über die relevanten Themen und Lernziele. Außerdem sind Gespräche mit den Fachkolleg*innen hilfreich, wenn diese Erfahrungen mit bestimmten Inhalten und geeigneten Zeitintervallen zur Vermittlung ausgetauscht werden. Anschließend sollte auch die jeweilige Lerngruppe analysiert werden, um den Plan an ihre Bedürfnisse und Besonderheiten anzupassen.

Bei der Erstellung des Stoffverteilungsplanes für das kommende Schuljahr muss zunächst die **Zeit** ermittelt werden, die unter den konkreten Bedingungen der

Schulwirklichkeit für den Unterricht zur Verfügung steht. Zu berücksichtigen sind: Wochenstundenzahl nach der Stundentafel, Anfang und Ende des Schulhalbjahres, Dauer der Ferien, gesetzliche Feiertage, Klassenfahrten, Abiturtermine und weitere Schulveranstaltungen. Ein Zeitverlust von mindestens 10 Prozent ist für unvorhergesehenen Ausfall (z. B. durch ärztliche Untersuchungen) einzubeziehen. Bei der Zeitermittlung können für eine reguläre Unterrichtseinheit 10 bis 15 Unterrichtsstunden gerechnet werden. Auch Termine für Wiederholungen und Leistungskontrollen sollten eingeplant werden. Der ideale Stoffverteilungsplan sollte über ausreichend Puffer und optionale Zusatzthemen verfügen, um die **Binnendifferenzierung** zu ermöglichen bzw. Probleme gut zu umschiffen, wenn sich z. B. Stoffinhalte verschieben.

Eins ist aber grundsätzlich zu bedenken: Lehrende sollten flexibel mit Änderungen in ihrem Unterricht umgehen. Sie sollten in der Lage sein, Aktualitäten aufzugreifen und diese ihrer Stoffverteilung anzupassen. Sie sollen stets auf ihre Lerngruppe achten und ihren Unterricht evaluieren und reflektieren. Aus diesem Grund lässt sich empfehlen, den Stoffverteilungsplan um eine Spalte für **Bemerkungen** zu ergänzen.

Die **mittelfristige Planung** bezieht sich auf einzelne Unterrichtseinheiten, die innerhalb von wenigen Wochen realisiert werden. Wie bei der langfristigen Planung bereits erörtert wurde, benötigen die regulären Unterrichtseinheiten ungefähr 10 bis 15 Unterrichtsstunden. Der Plan für eine mittelfristige Planung (ung. *tematikus terv*) enthält Informationen über die Zeitverteilung, über die Grobziele mit dazugehörigen Aktivitäten sowie Materialien und Medien. Er könnte wie folgt aussehen (Abbildung 1):

Thema:			
<i>Datum</i>	<i>Grobziele</i>	<i>Aktivitäten/Themen</i>	<i>Materialien, Medien</i>

Abb. 1: Raster für mittelfristige Planung

Die **kurzfristige Planung** legt den Fokus auf die einzelne Unterrichtsstunde. Bei einer konkreten Stundenvorbereitung trifft die Lehrperson eine Reihe von Entscheidungen. Diese Planung kann auf der Grundlage von unterschiedlichen didaktischen Modellen vorgenommen werden.

1.2 Phasenmodelle der Unterrichtsplanung

Für den Fremdsprachenunterricht wurden unterschiedliche Modelle entwickelt, die den Lehrenden dabei helfen, ihren Unterricht sinnvoll zu strukturieren. Sinnvolle Planung heißt, dass die **Unterrichtsphasen**, die klar voneinander abgrenzbaren Einheiten, in denen Lernschritte logisch aufeinander aufgebaut sind, aufgrund von Faktoren wie Motivation, Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit sowie Lerngeschwindigkeit der Lernenden gewählt werden, um den Lernprozess optimal zu organisieren und zu strukturieren.

In der allgemeinen Schulpädagogik wird häufig vom **Grundrhythmus des Unterrichts** gesprochen. In Anlehnung an Hilbert Meyer (1987, 2002) können drei **grundlegende Phasen** unterschieden werden:

- Einstieg
- Erarbeitung
- Ergebnissicherung.

Die **Einstiegsphase** – wie der Name sagt – dient dem Einstieg: Zum einen dem Einstieg in die Stunde, zum anderen dem Einstieg in das neue Thema. Der Einstieg in die Stunde, der Stundenbeginn kann als eine ‚Vorphase‘ vor der fachlichen Arbeit bezeichnet werden. Dazu zählen die **Stundeneröffnungsrituale**, die es den Lernenden ermöglichen, sich innerlich aus dem Pausengeschehen oder der vorherigen Stunde zu lösen und sich auf die neue Stunde einzustellen. Zu den Eröffnungsritualen gehören beispielsweise die Begrüßung, das Herstellen von Ruhe und Aufmerksamkeit oder die Fragen nach anwesenden Lernenden, dem aktuellen Wetter oder dem heutigen Datum. In kirchlichen Schulen beginnt der Tag mit einem gemeinsamen Gebet. In vielen ungarischen Schulen fängt die Stunde mit der Meldung (ung. *jelentés*) an. Stattdessen kann im DaF-Unterricht nach der Begrüßung ein kurzes Gespräch zu den o. g. Themen initiiert werden, wobei Sprechen als Zielfertigkeit entwickelt und die Kultur der deutschsprachigen Länder vermittelt wird, wo dieses Phänomen gar nicht verbreitet ist. Über die Rolle der Rituale siehe auch Sárvári (2019a).

Den Stundeneröffnungsritualen folgen die **Übungen zum stofflichen Aufwärmen**, d. h. Übungen zur Wiederholung und zur Kontrolle darüber, inwieweit die Lernziele der letzten Stunde erreicht worden sind. Diese zwei Phasen verbinden meistens die sog. **Warm-Up-Aktivitäten**, die einen spielerischen Charakter haben, als Eisbrecher²,

² **Eisbrecher-Spiele** (auch Icebreaker-Spiele oder Warm-Up-Spiele genannt) sind keine reinen Kennenlernspiele, sondern eher Spiele um miteinander warm zu werden.

Energizer³ oder kleine Auflockerung für Zwischendurch dienen. Sie machen Spaß und sorgen für Dynamik und Durchhaltevermögen in der Klasse. Dank eines Warm-Ups sind die Lernenden von Anfang an aktiv. Und wie Wicke (1993) betont hat, lernen aktive Schüler*innen besser. Es gibt auch virtuelle Warm-Ups, die im Online-Unterricht zum Einsatz kommen können. Für Online-Warm-Ups sollen digitale Tools eingesetzt werden, auf die die Lernenden leicht zugreifen können. Im Idealfall sind die Tools für die Lernenden schon bekannt, oder sie können sie im Laufe des Warm-Ups schnell kennenlernen.

Aufgabe 2

Notizen für mich selbst



Erstellen Sie eine kleine Sammlung von möglichen Unterrichtseinstiegen und Warm-up-Aktivitäten. Beachten Sie dabei die Vielfalt der Lernziele und die Bedürfnisse der unterschiedlichen Zielgruppen (Alter, Sprachniveau). Erweitern Sie Ihre Sammlung während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.



Wenn Sie schon unterrichten, denken Sie darüber nach, welche Unterrichtseinstiege und Warm-up-Aktivitäten für Ihren Unterricht typisch sind. Nach welchen Kriterien wählen Sie die Aktivitäten bei der Unterrichtsvorbereitung aus? Recherchieren Sie im Internet nach weiteren Aktivitäten.

Übungen zum stofflichen Aufwärmen sind immer an die jeweilige Unterrichtsthematik gebunden. Sie sollen möglichst in kurzer und konzentrierter Form an den Lernstoff der letzten Stunden anknüpfen. Besonders motivierend wirken Aktivitäten, die im Plenum durchgeführt werden, mehrere Sinne ansprechen und evtl. einen Wettbewerbscharakter haben. Im DaF-Unterricht werden vor allem spielerische Aktivitäten bevorzugt, die auf Vokabelwiederholungen zielen: Rätsel, Ratespiele, Bewegungsspiele, Fragespiele, Merkspiele, Kreisspiele, Ballspiele, Stille Post usw.

Zur übenden Wiederholung gehört auch die **Hausaufgabenkontrolle** zu Stundenbeginn. Sie hat einen Sinn, wenn die Hausaufgabe so gestellt wurde, dass sie ohne Umwege auf den neuen Lernstoff hinführt. Die Kontrolle kann mehr Zeit benötigen, wenn viele Fehler korrigiert werden müssen. Infolgedessen sollte die Hausaufgabe, die sich nicht unmittelbar auf das neue Thema bezieht, nicht zu Stundenbeginn, sondern am besten außerhalb der Unterrichtsstunde kontrolliert werden.

³ **Energizer** sind Aktivierungsspiele, die das Unterrichtsgeschehen auflockern, zur Entspannung beitragen und somit Konzentration und Aufmerksamkeit fördern. Der große Vorteil dieser Spiele besteht darin, dass sie meist weniger Vorbereitung bedürfen.

Das andere Ziel der Einstiegsphase besteht darin, die Lernenden **zum neuen Thema hinzuführen** und ihre **Vorkenntnisse** zum Thema in Erinnerung zu rufen. Meyer (1987: 122) verwendet dafür die Metaphern „Tor“ und „Hefe“: Der Einstieg ist das Tor, „durch das der Schüler in die neue Lern-Landschaft hinauswandert“ oder die Hefe, „die den ungerührten Teig zum Aufgehen bringt“. Dazu stehen den DaF-Lehrenden abwechslungsreiche Mittel zur Verfügung: Assoziogramm / Mindmap, visuelle Impulse (Illustration, Bild, Foto, Bildsalat, Video, Skizze usw.), akustische Impulse (Geräusche, Musik, Stimmen usw.), Arbeit mit Wort- oder Satzkarten oder die Vorgabe von Schlüsselwörtern in Form von Strukturskizzen oder Wortgeländern, um – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – nur einige zu nennen. Außerdem kann eine Besprechung des Themas abhängig vom Sprachniveau der Lernenden in der Erstsprache der Lernenden (L1) oder in der Zielsprache (L2, L3) stattfinden, um das Vorwissen und Weltwissen der Lernenden zu aktivieren. Auch in diesem Fall spielen bei der Auswahl die drei Z (Ziel, Zielgruppe und Zeit) eine zentrale Rolle.

In dieser Phase sollen die Lernenden nicht nur wiederholen, die Hausaufgabe kontrollieren und ihre Vorkenntnisse zum Thema aktivieren, um dadurch „zum Kern der Sache [zu] kommen“ (Meyer 1987: 131), d. h. zum Thema hingeführt zu werden, sondern es soll auch ein angenehmes Lernklima geschaffen werden, die Lernenden sollen für das Thema motiviert und auf das, was kommt, neugierig gemacht werden. Die Einstiegsphase hat dementsprechend auch eine affektive Dimension.

Eine spezielle Form der Einstiegsphase ist der **Einstieg in den Kurs**. Es gibt immer eine allererste Deutschstunde, deren Hauptziel das Kennenlernen ist. Es gibt zahlreiche Kennenlernspiele, aus denen die Fremdsprachenlehrenden die geeignetste spielerische Aktivität für die jeweilige Lerngruppe auswählen können. Bei der Auswahl sind das Alter und das Sprachniveau der Lernenden auch wichtige Kriterien.

Aufgabe 3

Notizen für mich selbst



Erstellen Sie eine kleine Sammlung von Kennenlernspielen, die Sie im DaF-Unterricht einsetzen können. Beachten Sie dabei die Bedürfnisse der unterschiedlichen Zielgruppen (Alter, Sprachniveau).

Erweitern Sie diese Sammlung während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.



Wenn Sie schon unterrichten, denken Sie darüber nach, welche Kennenlernspiele Sie am liebsten im DaF-Unterricht benutzen. Wovon hängt es an, welches Spiel Sie auswählen? Recherchieren Sie im Internet nach weiteren Kennenlernspielen.

Im Grundrhythmus des Unterrichts ist die nächste Phase die **Erarbeitung**. In dieser Phase arbeiten sich die Lernenden unter der Leitung und Kontrolle der Lehrperson in das Thema ein. Sie erwerben dabei **Kenntnisse** und entwickeln **Fähigkeiten und Fertigkeiten**, die es ihnen ermöglichen, ähnliche Aufgaben in Zukunft selbstständig zu erledigen. Im DaF-Unterricht soll die interkulturelle kommunikative Kompetenz der Lernenden gefördert und entwickelt werden (Europarat 2001, 2020, Ungarischer Nationaler Grundlehrplan 2012, 2020). Die interkulturelle kommunikative Kompetenz ist die Fähigkeit des Menschen, mit anderen „zu kommunizieren und zu interagieren, die eine andere Sprache sprechen und in einem anderen kulturellen Kontext leben“ (Freitag-Hild 2017: 147). Um in der jeweiligen Fremdsprache zu kommunizieren und zu interagieren, sollen im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts die Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) und die Teilfertigkeiten (Lexik, Grammatik, Landeskunde, Aussprache und Intonation, Rechtschreibung) in der Zielsprache entwickelt werden.

Die dritte Phase ist die **Ergebnissicherungsphase**. In dieser Phase wird zum einen das Gelernte in Form von Übungen und Aufgaben angewendet, zum anderen wird das Erlernte mündlich oder schriftlich durch Tafeltext oder Lehrerdiktat **zusammengefasst**, die Stunde **evaluiert und reflektiert** sowie der Unterrichtsprozess abgeschlossen. Weitere Anregungen zum Thema Evaluation bietet Kapitel 9. Teil dieser Phase bildet auch das **Hausaufgaben-Stellen**. Lehrende mit weniger Erfahrung sollten die Hausaufgaben auch selbst erledigen, um sich im Schwierigkeitsgrad und Zeitaufwand der Hausaufgaben nicht zu verschätzen. Es soll überlegt werden, ob die Möglichkeit der freiwilligen bzw. kollektiv zu erledigenden Hausaufgaben eine Alternative sein kann. Auch die Hausaufgabe soll immer an die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe angepasst werden.

Aufgabe 4

Notizen für mich selbst



Recherchieren Sie im Internet nach Feedback-Techniken, die bei der Evaluation am Stundenschluss eingesetzt werden können. Beachten Sie dabei die Bedürfnisse der unterschiedlichen Zielgruppen (Alter, Sprachniveau). Erweitern Sie diese Sammlung während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.



Wenn Sie schon unterrichten, denken Sie darüber nach, welche Feedback-Techniken Sie am liebsten im DaF-Unterricht benutzen. Wovon hängt es an, welche Technik Sie auswählen? Recherchieren Sie im Internet nach neuen Feedback-Techniken.

In Bezug auf die Phasen weist Meyer (1987, 2002) als Ergänzung auch darauf hin, dass es in den Fachdidaktiken weitere spezifische Bezeichnungen für die einzelnen Schritte gibt. In Anlehnung an Jeremy Harmer (2007, zitiert von Ende u. a. 2013: 102) sprechen beispielsweise Ende u. a. (2013: 102 ff.) im Falle des Fremdsprachenunterrichts von **Einstieg, Erarbeitung und Anwendung**, wobei in der Einstiegsphase das Interesse geweckt, die emotionale Beziehung der Lernenden zum Lerngegenstand hergestellt, Lernbereitschaft aufgebaut und das Vorwissen der Lernenden aktiviert wird. Während der Erarbeitung werden Form und Bedeutung von Sprache untersucht, Lexik, grammatische Strukturen und Phonetik erarbeitet und eingeübt. Bei der Anwendung verwenden die Lernenden die Sprache in natürlichen Handlungssituationen.

Auf dem Grundrhythmus des Unterrichts basierend wurden unterschiedliche, sog. Phasenmodelle entwickelt. Vor allem in der englischen Fachdidaktik wird vom **PPP-Modell** (Present – Practice – Produce) gesprochen, das von einem linearen Lernprozess ausgeht. In der ersten Phase bekommen die Lernenden den neuen Lernstoff präsentiert (Input), den sie in der zweiten Phase verarbeiten bzw. sich erarbeiten, um in der letzten Phase in der Lage zu sein, die erlernten sprachlichen Mittel mündlich oder schriftlich zu verwenden (Output). Nach diesem Modell sind die Grammatikerklärungen in die Übungsphase integriert. An dem Modell wurde kritisiert, dass die Kommunikation nur von der Lehrperson als Wissensvermittlerin ausgeht und sich die Lernenden in einer unselbstständigen Rolle befinden, aus der heraus es problematisch für sie ist, sich aktiv in die Kommunikation einzubringen, vor allem, wenn sie die Fremdsprache noch nicht richtig beherrschen.

Karin Ende und ihre Kolleg*innen (Ende u. a. 2013: 102 ff.) stellen die drei Phasen (Einstieg, Erarbeitung, Anwendung) mit Bezug auf Jeremy Harmer (2007, zitiert von Ende u. a. ebd.) für den Fremdsprachenunterricht in folgenden Ablauf-Varianten vor:

- das Pfeil- oder lineare Modell
- das Boomerang-Modell und
- das Patchwork- oder zyklische Modell.

Das Pfeil- oder lineare Modell geht dem PPP-Modell ähnlich davon aus, dass der Lernprozess linear abläuft (Ende u. a. 2013: 103 ff.). Die Phasen einer Unterrichtseinheit sollten nach diesem Modell folgendermaßen aussehen (Abbildung 2):

Einstieg → Präsentation → Systematisierung / Semantisierung →
reproduktives Üben → teilreproduktives Üben → Anwendung / Transfer.

Abb. 2: Die Phasen einer Unterrichtseinheit nach dem linearen Modell

Als Einstieg eröffnet die Lehrperson die Stunde, weckt das Interesse der Lernenden und führt sie zum neuen Thema hin. Dann präsentiert sie die neuen Lehrinhalte in kommunikativen bzw. situativen Zusammenhängen. Danach werden Form (Systematisierung) und/ oder Bedeutung (Semantisierung) erarbeitet. Anschließend festigen die Lernenden die neu erlernten sprachlichen Mittel zuerst durch gelenkte, geschlossene, reproduktive, dann durch weniger gesteuerte, offenere Übungen. In der letzten Phase wenden die Lernenden die neuen sprachlichen Mittel in authentischen Sprachhandlungssituationen an.

Dieses Modell ist vor allem für untere Niveaustufen geeignet, bei denen die flüssige Verwendung von Redemitteln und Strukturen im Fokus steht. Es eignet sich auch in Unterrichtseinheiten, die auf die Entwicklung des Lese- oder Hörverstehens abzielen.

Das Boomerang-Modell und das Patchwork- oder zyklische Modell beziehen sich auch auf die drei Phasen Einstieg, Erarbeitung und Anwendung, aber sie betrachten die Lernverläufe nicht linear (vgl. Ende u. a. 2013: 104 ff.). Im Sinne des **Boomerang-Modells** verfolgt die Einstiegsphase dieselben Ziele, wie die vorher behandelten, aber nach dieser Phase wird nicht das neue sprachliche Mittel präsentiert, sondern eine Aufgabe gestellt, in der die Lernenden die sprachlichen Mittel, die sie später lernen sollen, „vorwegnehmen“ und mündlich oder schriftlich anwenden. Dieser vorwegnehmende Gebrauch basiert auf dem Konzept der Aufgabenorientierung. Das Boomerang-Modell folgt der Erkenntnis, dass die Entwicklung von Sprachlernbewusstheit wichtig für erfolgreiches Lernen ist. In diesem Sinne wird erst nach der Präsentation der Arbeitsergebnisse auf Phänomene eingegangen, bei denen Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion auftauchen. Dieses Modell ist vor allem für höhere Niveaustufen geeignet. Es kann auch bei der Unterrichtsplanung von Nutzen sein, wenn in der konkreten Unterrichtsstunde der Fokus auf der Förderung der mündlichen und schriftlichen Produktion liegt. Sprachlernende auf höheren Niveaustufen werden mit diesem Modell sehr gut zurecht kommen.

Das Patchwork-Modell ist durch unterschiedliche Phasenabfolgen innerhalb einer Unterrichtseinheit gekennzeichnet. Die Lernenden werden schon in der Einstiegsphase dafür motiviert, ihr Vorwissen in einem Gespräch oder Text anzuwenden, bevor sie die Form des jeweiligen sprachlichen Mittels erarbeiten. Daran anschließend erarbeiten sie sich ein weiteres sprachliches Mittel, um dann dieses Mittel anzuwenden. Nach der Anwendung werden die Lernenden in der Einstiegsphase erneut motiviert, sich weitere sprachliche Mittel zu erarbeiten. Und damit fängt der Zyklus wieder von vorne an. Dieses Modell ist besonders für frühen Fremdsprachenunterricht geeignet, weil Kinder eine kürzere Phasierung des Unterrichts benötigen. Es ist aber auch bei Lernenden hilfreich, die Sprache langsamer, in kleineren Schritten lernen.

Zu den Phasenmodellen gehört auch das Lernphasenmodell (auch **Fünf-Phasen-Modell** genannt) von Günther **Zimmermann** (1988), das er für den fremdsprachlichen

Grammatikunterricht entwarf. Sein Modell besteht aus fünf Abschnitten: Präsentation, Einübung, Transfer, Anwendung und Kognitivierung. In der ersten Phase werden neue Lehrinhalte in kommunikativen bzw. situativen Zusammenhängen präsentiert. Dann werden die präsentierten Strukturen durch Einübung automatisiert. Anschließend – in der Transferphase – werden die Strukturen in Minimalsituationen geübt. Diese Phase zielt darauf ab, die erlernten Strukturen in neuen, noch nicht geübten Situationen anzuwenden. Im Gegenteil zur Transferphase werden die Strukturen in der Anwendungsphase schon in echter Kommunikation (in Maximalsituationen) gebraucht, wobei sich in erster Linie auf den Inhalt und nicht auf die Form konzentriert wird. In der Kognitivierungsphase, die jederzeit nach der Präsentation erfolgen kann, werden die erlernten Strukturen bewusst gemacht.

Von den Phasenmodellen hat sich besonders einflussreich das **Modell Didaktische Analyse** des Bildungstheoretikers und Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki (1962) erwiesen, der in seinem Modell die Kriterien beschrieben hat, die bei der Planung eines didaktisch begründeten Unterrichts von großer Relevanz sind. Das Modell Didaktische Analyse bietet demzufolge die Möglichkeit, die Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung begründet und schrittweise zu treffen. Das Modell wurde inzwischen vielfach variiert und adaptiert. Speziell für den Fremdsprachenunterricht hat Gerard Westhoff (1987) Klafkis Modell bearbeitet.

Auf Basis des Modells Didaktische Analyse sollen DaF-Lehrende bei ihrer Unterrichtsvorbereitung folgende sechs **Leitfragen der Unterrichtsplanung** in dieser Reihenfolge beantworten (vgl. Bimmel u. a. 2013, Ende u. a. 2013):

1. Welche Kompetenzen sollen die Lernenden in der Unterrichtseinheit erreichen?
2. Was sollen die Lernenden tun?
3. Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen oder mit ihrem Sitznachbarn / ihrer Sitznachbarin?
4. Mit welchem Material (z. B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet?
5. Welche Medien/Hilfsmittel, wie z. B. Tafel, Bücher, CD-Player, Karten, Folien werden benutzt?
6. Was muss der/die Lehrende in der Stunde tun?

Die erste Frage bezieht sich auf die **Lernziele**. Die Bedeutung der Lernziele für die Unterrichtsplanung behandelt Kapitel 3 ausführlich. Nachdem die Lernziele geklärt worden sind, wird überlegt, welche **Lernaktivitäten** sich aus den Lernzielbestimmungen logisch ergeben. Mögliche Lernaktivitäten eines lernerorientierten DaF-Unterrichts stellt Kapitel 4 vor. Die nächste Entscheidung betrifft die Frage nach den **Arbeits- und Sozialformen**. Was unter Arbeits- und Sozialformen verstanden wird, wird in Kapitel 5 erläutert. Die nächste Frage hängt mit den **Lern- und Zusatzmaterialien**

zusammen, mit denen im DaF-Unterricht gearbeitet wird. Einen Überblick über die Materialien gibt Kapitel 6. Lehrende müssen bei der Unterrichtsvorbereitung auch dahingehend Entscheidungen treffen, welche **Medien und Hilfsmittel** benötigt werden. Anregungen dazu enthält Kapitel 7. Die letzte Entscheidung betrifft die Rolle der Lehrperson, d. h. die **Lehraktivitäten**. Die Tatsache, dass diese Frage zuletzt gestellt wird, bedeutet nicht, dass Lehrende eine untergeordnete Rolle hätten. Der moderne Fremdsprachenunterricht ist lernerorientiert, deshalb sollen bei der Unterrichtsplanung die Bedürfnisse der Lernenden im Mittelpunkt stehen. Die veränderte Lehrerrolle ist das Thema des Kapitels 8.

Ende und ihre Kolleg*innen (Ende u. a. 2013: 62) haben diesen Fragenkatalog um zwei weitere relevante Aspekte ergänzt:

- Welche Voraussetzungen bzw. Kenntnisse bringen die Lernenden mit? Wo stehen sie? Was wurde in den Stunden bisher „gemacht“?
- Wie kann überprüft werden, ob die erwarteten Kompetenzen erreicht wurden?

Ohne Kenntnis des Lernstandes der Lernenden, ohne Berücksichtigung ihrer Lernvoraussetzungen kann kein Unterricht geplant werden. Deshalb soll die **Ausgangslage**, auf die sich der erste zusätzliche Aspekt bezieht, bei der Unterrichtsvorbereitung analysiert werden. Ohne zu wissen, wo die Lernenden stehen, was sie bereits wissen und können, ist es unmöglich, die Unterrichtsplanung an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen.

Die zweite Frage befasst sich mit einem wichtigen Bestandteil des Lernprozesses – der **Evaluation**. Es soll überprüft werden, inwieweit die Lernenden die (Teil)Lernziele erreicht haben. Bei der Unterrichtsplanung soll auch darüber nachgedacht werden, wie die Lehrperson einschätzen und für die Lehrenden transparent machen kann, ob diese die (Teil)Lernziele erreicht haben. Die neueren DaF-Lehrwerke bieten dazu sowohl Lektions- und Modultests als auch Selbstevaluationsbögen und Portfolios. Weniger aufwendige Verfahren sind Rückfragen (*Gibt's noch Fragen dazu?*), Verge-wissungsfragen (*Könntest du den Satz bitte noch einmal wiederholen?*) oder kurze Umfragen (*Alle, die ..., heben bitte mal den grünen Buntstift.*). Weitere Anregungen zum Thema bietet Kapitel 9.

Aufgabe 5

Notizen für mich selbst



Versuchen Sie während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen die Unterrichtsphasen voneinander abzugrenzen. Welches Modell lag der gesehenen Deutschstunde zugrunde?



Wenn Sie schon unterrichten, denken Sie darüber nach, welches Modell Sie bei der Unterrichtsplanung bevorzugen.

Bei der Unterrichtsplanung soll auch überlegt werden, wie viel Zeit für die einzelnen Lernaktivitäten verwendet wird. Vor allem für Berufsanfänger*innen bereitet die **Zeitplanung** Schwierigkeiten. Ein gutes Zeitgefühl beim Unterrichten bekommt man durch Erfahrung. Aus diesem Grund einige **Empfehlungen**:

- Lehrende sollen für den Fall Planungsalternativen / Pufferzeit einplanen, wenn alles perfekt läuft und noch Zeit übrig bleibt, oder wenn alles schiefgeht und sie überlegen sollen, was sie weglassen könnten.
- Lehrende sollen bei schriftlichen Arbeitsaufträgen ausprobieren, wie lange sie selbst dafür brauchen. Für die Klasse sollen sie mindestens die doppelte Zeit einplanen.
- Für den Einstieg mit dem Stundenbeginn werden im Allgemeinen 10–15 Minuten gebraucht.
- Für eine Gruppenarbeit sollen Lehrende mindestens 20 Minuten einplanen (nur für die Vorbereitung – Tische umstellen, Arbeitsauftrag erklären, Gruppen bilden, Materialien austeilen – werden mindestens 5 Minuten benötigt).
- Für die Präsentation der Gruppenergebnisse sollen auch weitere 10–15 Minuten eingeplant werden. (Die Präsentation und Auswertung der Gruppenarbeit dauern meistens genauso lange wie die Gruppenarbeit selbst.)
- Die sog. Gelenkstellen (z. B. Momente der Gruppenbildung, Materialienverteilung) erfordern besondere Beachtung und sollen auch mit eingeplant werden. Durch Gelenkstellen werden die einzelnen Unterrichtsphasen zusammengehalten. Es lohnt sich, sich dafür Handlungsmuster zu überlegen, damit die Organisation des Unterrichts reibungslos läuft.

Die behandelten Leitfragen münden in einem Raster für den Unterrichtsentwurf (ung. *óratervezet*). Ein mögliches Raster stellt Abbildung 3 dar.

Phasen (Zeit)	Teillernziele	Lern- aktivitäten	Arbeits- und Sozialformen	Materialien	Medien	Lehr- aktivitäten
Einstieg Warm-Up Wiederholung Aktivierung des Vorwissens Hinführung zum Thema (10–15 Min.)						
Erarbeitung Präsentation Semantisierung / Systematisierung Übung (15–20 Min.)						
Ereignissicherung / Anwendung, Transfer Übung (10 Min.)						
Zusammenfassung und Abschluss Hausaufgaben-Stellen Evaluation (5 Min.)						

Abb. 3: Raster für die Planung einer konkreten Unterrichtsstunde

Der Unterrichtsentwurf enthält noch folgende Daten:

- Name der Schule
- Fach: Deutsch als Fremdsprache (DaF)
- Name der Mentorin /des Mentors
- Klasse
- Datum
- Thema
- Globale Lernziele
- Anhang
- Literatur, Quellenangabe.

Und **drei Bemerkungen** noch zum Schluss.

Es muss betont werden, dass die Auflistung in Abbildung 3 zur Orientierung für die Planung von Unterrichtsstunden dient. Es gelingt nicht immer, den Unterrichtsverlauf in dieser Vollständigkeit zu gestalten.

Für Berufsanfänger*innen ist es empfehlenswert, die Arbeitsanweisungen schriftlich vorzuformulieren. Ausführlicher zu diesem Thema sieh auch Kapitel 8.

Unterrichtsplanung findet in der Praxis häufig gedanklich bzw. in Form von stichwortartigen Skizzen (z. B. Mindmaps) statt. Nur in ausgewählten Fällen wird die Planung in einem ausführlichen Unterrichtsentwurf dokumentiert. Auch Meyer (1987: 120) weist darauf hin, dass berufserfahrene Lehrende das übliche Raster der Unterrichtsplanung „so gut wie nie mehr“ benutzen. Stattdessen fertigen sie „Spickzettel“ an.

1.3 Online-Unterricht planen

In Pandemiezeiten mussten Lehrende überlegen, wie sie den Unterricht in virtuellen Klassenräumen planen können. Unabhängig davon, ob der Unterricht in Präsenzform oder online stattfindet, sollte er gut vorbereitet sein. Beim Online-Unterricht müssen die Lehrenden überlegen, wie ein **Unterricht auch zu Hause** stattfinden kann. Lehrende können wöchentlich einen **Unterrichtsplan** mit wichtigen Daten und Zeiten entwerfen, der immer wiederkehrend einem festen Format folgt (vgl. mittelfristige Planung). Sie sollen darüber nachdenken, welche **Tools** sie im weiteren Unterrichtsverlauf einsetzen werden und diese bereits in der ersten Woche **nutzen**.

Falls **das erste Online-Treffen mit der Lerngruppe** vorbereitet wird, sollten Lehrende alle technischen Möglichkeiten der Plattform durchgehen. Sie können entweder an zwei Computern allein oder mit Kolleg*innen zusammen die Funktionen testen. Darüber hinaus sollten sie bedenken, dass die Lernenden beim ersten Kennenlernen einer Lernplattform Schwierigkeiten haben könnten. Diese können sie leichter klären,

wenn sie dieselben Probleme bereits beim Test erlebt haben oder durch den Test auf mögliche Fragen vorbereitet sind. Sie sollen die Lernenden auch darüber informieren, was sie bei Systemausfall zu tun haben. Es lohnt sich für diesen Fall als „Plan B“ eine klassische **Telefonkette** zu organisieren. Die Telefonkette sollte dann getestet werden, wenn noch alles gut funktioniert.

Zur guten Vorbereitung gehört auch im Online-Unterricht die genaue Bestimmung der **Zielgruppe**. Je genauer die Frage „Für wen soll der Unterricht sein?“ beantwortet wird, desto leichter werden die richtige Form und der passende Inhalt ausgewählt. Außerdem können so mögliche technische Schwierigkeiten auch besser vorhergesehen werden.

Wenn Lehrende sich beispielsweise auf den Online-Unterricht mit Kindern vorbereiten, müssen sie mit anderen Problemen im Umgang mit Technik rechnen als bei Jugendlichen oder Erwachsenen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Kinder beim Unterricht im virtuellen Klassenraum nicht von Eltern betreut werden, weil die Eltern zeitgleich im Homeoffice arbeiten.

Wenn Lehrende **Online-Unterricht mit Kindern** geben, sollten sie beim ersten und auch zweiten Mal mit gewöhnlichen Themen beginnen. Sie sollen danach fragen,

- ob alle sie gut hören können (Lautsprechtest)
- ob jeder / jede einmal nacheinander „Hallo“ sagen kann (Mikrofontest)
- was die Kinder auf ihrem Bildschirm sehen
- was die Kinder als Material bereitgelegt haben
- ob die Kinder allein oder neben ihren Eltern vor dem Bildschirm sitzen usw.

Wenn diese Fragen in der Zielsprache gestellt werden, soll die Lehrperson sie mit Gestik und Mimik begleiten, damit die Kinder die Fragen mithilfe von Hör-Seh-Verstehen richtig verstehen. Obwohl Lehrende evtl. das Gefühl haben, dadurch Unterrichtszeit zu verlieren, sollten sie daran denken, dass es vor dem inhaltlichen Einstieg wichtig ist, alle technisch auf einem ähnlichen Stand zu haben. Und zum Online-Unterricht gehört genauso ein Einstieg wie beim Präsenz-Unterricht.

Grundsätzlich gilt, dass die **Aufmerksamkeitsspannen** beim Online-Unterricht kürzer sind. Das sollte besonders bei Kindern beachtet werden. Ihre Aufmerksamkeitsspannen sind noch kürzer und sie werden leichter abgelenkt, weil die Lehrperson „in Person“ nicht wirklich vor ihnen steht. Aus diesem Grund muss man auf kurze, abwechslungsreiche Lerneinheiten achten und den Kindern noch mehr Zeit geben, sich selbst einzubringen, als im herkömmlichen Unterricht.

Bei Jugendlichen und Erwachsenen kann der Online-Unterricht teilweise anders beginnen. Auch in diesem Fall sollte man sich vergewissern, ob alle die Lehrperson / den Bildschirm gut sehen können bzw. ob sie gut hören können oder es irgendwelche Probleme gibt. Bei dieser Zielgruppe kann auch die Chat-Funktion verwendet werden.

Zum ersten Mal kann die Lehrperson die Lernenden darum bitten, im Chat mitzuteilen, ob sie diese Funktion entdeckt haben. Selbstverständlich sollen auch andere Funktionen des jeweiligen Anbieters (z. B. Hand heben, Reaktionen angeben, Mikrofon ein- und ausschalten) kurz besprochen werden.

Der Online-Unterricht kann ähnlich wie der herkömmliche Unterricht **ablaufen**. Auch hier lohnt es sich, mit einer **Warm-up-Phase** zu beginnen, die die Lernenden abholt, wo sie sind. Zu Anfang kann eine Smalltalk-Frage, eine Umfrage oder eine gezielte Frage im Chat gestellt werden. Auch virtuelle Eisbrecher sind für diese Phase geeignet. Damit kann man auch Zeit überbücken, falls einige Lernende verspätet beitreten.

Üblicherweise folgt dann **der inhaltliche Input**. Auch **Übungen** und interaktive Elemente (z. B. Umfragen) können eingebaut werden, weil sie die Interaktion und Partizipation der Lernenden erhöhen. Die meisten Lernplattformen ermöglichen auch die Zusammenarbeit der Lernenden. Die Lehrenden sollen die Gruppenarbeit im virtuellen Klassenzimmer anleiten, indem sie erklären, wie die Gruppen-Räume funktionieren, explizite Hinweise auf kooperative Rollen (z. B.: Projektmanager*in, Zeitmanager*in, Präsentator*in) geben und eine Zeitvorgabe machen.

Auch im Online-Unterricht sollen die Lehrenden immer wieder an **Kurzweilphasen** denken bzw. diese einbauen. Dafür sind entweder **Sport-** und / oder **Spielaktivitäten am besten geeignet**.

Für den Stundenschluss ist es empfehlenswert, um ein Feedback zu bitten, um zu erfahren, was den Lernenden besonders gut gefallen hat bzw. womit sie Schwierigkeiten hatten. Diese Informationen helfen bei der Optimierung der nächsten Unterrichtsvorbereitung.

Selbstevaluationsbogen

1. Ich weiß, was unter Unterrichtsplanung verstanden wird.
2. Ich kenne die Merkmale der langfristigen Planung.
3. Ich weiß, was der Stoffverteilungsplan enthält.
4. Ich kenne die Merkmale der mittelfristigen Planung.
5. Ich kenne die Merkmale der kurzfristigen Planung.
6. Ich weiß, von wem der Stoffverteilungsplan erstellt wird.
7. Ich weiß, was bei der Erstellung eines Stoffverteilungsplanes zu berücksichtigen ist.
8. Ich kann einen Stoffverteilungsplan erstellen.
9. Ich weiß, was eine Unterrichtsphase ist.
10. Ich kenne die grundlegenden Phasen, die den Grundrhythmus des Unterrichts ergeben.
11. Ich kann die Einstiegsphase angemessen und bewusst planen und durchführen.
12. Ich weiß, was zum Stundenbeginn gehört.
13. Ich weiß, worauf die Übungen zum stofflichen Aufwärmen abzielen.
14. Ich weiß, warum Warm-up-Aktivitäten eingeplant werden.
15. Ich kenne mindestens 5 Warm-up-Aktivitäten.
16. Ich weiß, was mit ‚Einstieg in den Kurs‘ gemeint ist.
17. Ich kenne mindestens 5 Kennenlernspiele.
18. Ich kann die Lernenden zum neuen Thema hinführen bzw. ihre Vorkenntnisse aktivieren.
19. Ich kann die Erarbeitungsphase angemessen und bewusst planen und gestalten.
20. Ich kann die Ereignissicherung angemessen und bewusst vorbereiten und durchführen.
21. Ich kenne Phasenmodelle, die für den Fremdsprachenunterricht empfohlen sind.
22. Ich kann die Leitfragen der Unterrichtsplanung aufzählen.
23. Ich weiß, worauf ich bei der Zeiteinteilung der Unterrichtsplanung achten muss.
24. Ich weiß, welche Lehrtätigkeiten zur Vorbereitung des ersten Online-Treffens gehören.
25. Ich weiß, was ich beim Online-Unterricht mit Kindern beachten soll.
26. Ich weiß, worauf ich beim Online-Unterricht mit Jugendlichen aufpassen soll.

UNTERRICHTSPLANUNG UND CURRICULARE VORGABEN

„Wer hohe Türme bauen will,
muss lange beim Fundament verweilen.“
(Anton Bruckner)

In diesem Kapitel geht es um

- maßgebende europäische Grunddokumente der Unterrichtsplanung
- curriculare Vorgaben des ungarischen Bildungswesens.

Bei der Unterrichtsvorbereitung sollen zuerst die Ziele klar definiert werden. Dazu bieten die curricularen Vorgaben und Lehrwerke den Lehrenden Anhaltspunkte. In Ungarn gelten als wichtigste curriculare Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht der Ungarische Nationale Grundlehrplan (ung. *Nemzeti alaptanterv*) (2012, 2020) und die dazu passenden Rahmenlehrpläne (ung. *Kerettantervek*) (2012, 2020). Sie basieren auf maßgebenden europäischen Grunddokumenten: auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (ung. *Közös Európai Referenciakeret*) (Europarat 2001) und im Falle der deutschen Sprache auf dem Band Profile Deutsch (Glaboniat u. a. 2005). Im frühen Fremdsprachenunterricht werden auch die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen (ung. *Korai idegennyelv-tanulás – Nürnbergi ajánlások*) (Widlok u. a. 2010) in Betracht gezogen. Im Folgenden wird auf diese Dokumente detailliert eingegangen.

2.1 Maßgebende europäische Grunddokumente der Unterrichtsplanung

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (im Weiteren: GER) (Europarat 2001) (Abbildung. 4) ist das wichtigste Instrumentarium für Sprachlernende und Sprachlehrende zu Spracherwerb, Sprachanwendung und Sprachkompetenz und gilt als Orientierung für die Entwicklung von Kompetenzstandards und Curricula.



Abb. 4: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der GER wurde in den 1990er Jahren vom Europarat erarbeitet und erschien 2001 auf Deutsch und ein Jahr später in ungarischer Sprache. Er zielt darauf ab, Prüfungen, Lehrwerke, Curricula und sprachliche Kompetenzen jeweils miteinander vergleichbar zu machen, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Sprachen des Einzelnen zu beschreiben und zu fördern. Im GER wird das Sprachkönnen nach Niveaustufen unterschieden. Es werden drei große Referenzrahmen vorgeschlagen: A (elementare Sprachverwendung), B (selbständige Sprachverwendung) und C (kompetente Sprachverwendung). Sie entsprechen der klassischen Aufteilung des Lernbereiches in Grund-, Mittel- und Oberstufe, aber sie werden im GER noch einmal in eine höhere und eine niedrigere Stufe aufgefächert: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Diesem System sind die Kann-Aussagen (Deskriptoren) zugeordnet, die das Sprachkönnen im Detail beschreiben. Als Beispiel soll hier die Globalskala der gemeinsamen Referenzniveaus (Europarat 2001: 35) stehen (Abbildung 5). An dieser Stelle muss betont werden, dass die Deskriptoren für die Beschreibung der tatsächlichen Lernerfolge in der Sekundarstufe (I und II), im berufsbildenden Bereich und in der Erwachsenenbildung, aber nicht im frühen Fremdsprachenerwerb relevant sind.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Abb. 5: Globalskala im GER

Im Frühling 2020 erschien beim Verlag Ernst Klett Sprachen ein **Begleitband zum GER** (Europarat 2020) (Abbildung 6), der den bestehenden GER u. a. um die folgenden Skalen und Neuerungen ergänzt:

- Definition einer umfangreichen Skalierung für den Bereich Mediation (Sprachmittlung)
- neue Deskriptoren für Online-Interaktionen, Telekommunikation, Umgang mit kreativen Texten und Literatur
- neue Skalen für plurikulturelle bzw. plurilinguistische Kompetenzen
- ergänzte Beschreibungen von Hören und Lesen sowie für die Sprachniveaus A1, C1 und C2
- sowie Definition der „plus-Niveaus“ und eines neuen „vor-A1-Niveaus“.



Abb. 6: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Begleitband*

Für DaF und DaZ (Deutsch als Zweitsprache) beschreibt **Profile deutsch** (Abbildung 7) die handlungsorientierten Anforderungen der GER-Niveaustufen mit konkreten Beispielen. Es besteht aus einer CD-Rom und einem dazu gehörenden Begleitbuch.



Abb. 7: *Profile deutsch*

Das Buch enthält

- eine ausführliche Anleitung zur Arbeit mit der CD-ROM
- die Kann-Beschreibungen (Deskriptoren) der sechs GER-Niveaus
- einen systematischen Überblick über die verschiedenen Listen
- eine Auswahlbibliographie
- und eine Übersicht über die internationalen DaF-Prüfungen.

Mit der auf der CD-ROM befindlichen Datenbank können verschiedene Abfragen durchgeführt werden, Materialien aus Listen zusammengestellt werden und diese in anderen Programmen weiter bearbeitet werden. Neben Profilen, Szenarien und Kann-Beschreibungen beinhaltet sie

- einen Überblick über die sechs Niveaustufen des GERs mit Hörproben von Lernenden
- mehr als 160 Textsorten, Textmuster sowie Wortschatzlisten, Grammatikbeschreibungen und Sprachhandlungen
- das e-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache des Klett Langenscheidt-Verlages für die Niveaustufen C1 und C2
- den GER in HTML-Version
- drei Module mit umfangreichen Materialien für die individuelle Weiterbildung und für Fortbildungsseminare zur europäischen Sprachenpolitik, zur Arbeit mit „Profile deutsch“ und zur Curriculararbeit.

Weder der GER noch der dazu entwickelte Begleitband enthält Informationen in Bezug auf das frühe Fremdsprachenlernen. Eine Orientierungshilfe für diejenigen, die sich für diese Thematik interessieren, bieten die **Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen** (Widlok u. a. 2010) (Abbildung 8).



Abb. 8: Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen

Die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen erschienen zuerst im Jahre 1996 unter der Leitung von Horst Breitung und Dieter Kirsch mit dem Untertitel „Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann“. Die Neubearbeitung der Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen aus dem Jahre 2010 beschreibt **das komplexe**

Bedingungsgefüge des frühen Fremdsprachenlernens aus aktueller Sicht. Im Fokus der Empfehlungen steht immer das Kind, das seine fremdsprachliche Kompetenz nach seinen individuellen Möglichkeiten entwickelt.

Die Neubearbeitung lässt sich in **drei große Kapitel** gliedern. Im ersten Kapitel geht es um neue **Einflüsse** auf die kindliche Lernumgebung. Anschließend werden die **aktuelle Situation und die Perspektiven** des frühen Fremdsprachenlernens gesichtet. Im letzten, umfangreichsten Teil werden die **Rahmenbedingungen** des frühen Fremdsprachenlernens erläutert.

2.2 Curriculare Vorgaben des ungarischen Bildungswesens

Die zwei wichtigsten Grunddokumente des ungarischen Bildungswesens, die auch für die Unterrichtsplanung von großer Relevanz sind, sind der Ungarische Nationale Grundlehrplan (ung. *Nemzeti alaptanterv (Nat)*) und die dazu gehörenden Rahmenlehrpläne (ung. *Kerettantervek*).

Der Nationale Grundlehrplan ist das Basisdokument des 2011 verabschiedeten und seitdem mehrmals modifizierten Ungarischen Nationalen Bildungsgesetzes. Er legt für die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit aller Schultypen gemeinsame Anforderungen fest. In diesem Dokument werden Bereiche der Bildung und Kultur vorgeschrieben, die von jeder / jedem Lernenden zu beherrschen sind. Eine weitere Konkretisierung überlässt der Grundlehrplan den **lokalen / örtlichen Lehrplänen**, die meistens von den Pädagogen der einzelnen Schulen selbst verfasst werden.

In den Klassen 1, 5 und 9 wurde am 1. September 2020 **der neue Ungarische Nationale Grundlehrplan** eingeführt (Nat 2020). In den anderen Klassen ist weiterhin der Ungarische Nationale Grundlehrplan aus dem Jahre 2012 verpflichtend. Da für die Zukunft der neue Grundlehrplan maßgebend ist, wird im Folgenden mit besonderer Hinsicht auf das Lehren und Lernen der modernen Fremdsprachen auf dieses Dokument näher eingegangen.

In der Einleitung des neuen Grundlehrplans werden **allgemeingültige Grundprinzipien** wie z. B. Moral und Ethik, nationales Selbstbewusstsein, Demokratie, Selbsterkenntnis, Nachhaltigkeit, Berufsorientierung, wirtschaftliche und finanzielle Bildung, Medienbewusstsein und lebenslanges Lernen genannt. Die Allgemeinbildung der Lernenden zielt auf die Förderung der **Schlüsselkompetenzen** ab. Im Grundlehrplan 2020 werden sieben Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen festgelegt:

1. Lernkompetenz (ung. *A tanulás kompetenciái*)
2. Kommunikationskompetenz (muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz) (ung. *A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)*)
3. Digitale Kompetenzen (ung. *A digitális kompetenciák*)

4. Mathematische Kompetenz (ung. *A matematikai, gondolkodási kompetenciák*)
5. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz (ung. *A személyes és társas kapcsolati kompetenciák*)
6. Kreativität, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (ung. *A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái*)
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz (ung. *Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák*).

Aufgabe 6

Lesen Sie die Schlüsselkompetenzen noch einmal durch. Überlegen Sie, welche davon im DaF-Unterricht gefördert werden können.

Vergleichen Sie Ihre Ideen in der Gruppe.

Lesen Sie dann weiter. Sind Sie zu ähnlichen Erkenntnissen gekommen?

Die **Kommunikationskompetenz** wurde sicherlich als möglicher Bereich ausgewählt. Im DaF-Unterricht lassen sich aber alle genannten Schlüsselkompetenzen fördern. Als Anregung folgen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige Beispiele: Wenn beispielsweise in Paaren oder Gruppen gearbeitet wird, wird die **Sozialkompetenz** der Lernenden entwickelt. Projektarbeit trägt dazu bei, sowohl Sozialkompetenz, **Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz** als auch **Kreativität** in den Fokus zu stellen. Sogar **mathematische Kompetenz** kann in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden. Nicht nur dann, wenn das Thema ‚Zahlen‘ behandelt wird, sondern in jedem Fall, wenn logisches Denken von den Lernenden erwartet wird: z. B. beim Regentdecken oder bei der Bedeutungerschließung von neuen Wörtern und Ausdrücken. Auch im Fremdsprachenunterricht spielen die **digitalen Kompetenzen** eine zentrale Rolle. Die Lernenden sollen in der Lage sein, mit digitalen Medien auch in der Fremdsprache umzugehen: fremdsprachige Informationen zu suchen und zu verarbeiten, in der Fremdsprache zu kommunizieren und zu kooperieren, fremdsprachige Texte zu produzieren und zu präsentieren. Was die Entwicklung der **Lernkompetenz** betrifft, soll an die Lernstrategien und Lerntipps erinnert werden, die zahlreiche moderne DaF-Lehrwerke bieten.

Die Tatsache, dass alle Schlüsselkompetenzen im DaF-Unterricht gefördert werden können, liegt daran, dass sich viele der Kompetenzen überschneiden bzw. ineinandergreifen. Sie sind integrativer Schwerpunkt des Unterrichts und werden im Rahmen der vom neuen Grundlehrplan bestimmten **Lernbereiche** entwickelt. Im Grundlehrplan werden zehn Lernbereiche mit den entsprechenden Schulfächern angegeben:

1. Ungarische Sprache und Literatur (ung. *Magyar nyelv és irodalom*)
2. Mathematik (ung. *Matematika*)

3. Geschichte und staatsbürgerliche Kenntnisse (ung. *Történelem és állampolgári ismeretek*)
4. Ethik / Religion (ung. *Etika / Hit- és erkölcsstan*)
5. Naturwissenschaften und Geografie (ung. *Természettudomány és földrajz*)
6. Fremdsprache (ung. *Idegen nyelv*)
7. Kunst (ung. *Művészetek*)
8. Technologie (ung. *Technológia*)
9. Sport und Gesundheitsförderung (ung. *Testnevelés és egészségfejlesztés*)
10. Gemeinschaftsbildung (ung. *Közösségi nevelés*)

Im Folgenden wird der für die Unterrichtsplanung im DaF-Unterricht relevante Lernbereich **Fremdsprache** fokussiert. Im Grundlehrplan 2020 wird ein Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Fremdsprache gemacht. Das Lernen und Lehren der **ersten Fremdsprache** sollte spätestens in der vierten Klasse der Grundschule eingeführt werden, aber unter bestimmten Umständen kann es auch früher, in den Klassen 1–3 beginnen. Es kann auch ein erweiterter Fremdsprachenunterricht mit 5 Wochenstunden angeboten werden. Eine **zweite Fremdsprache** kann aber erst in der 9. Klasse des Gymnasiums gewählt und gelernt werden und in vier Jahren sollten die Lernenden das Niveau A2 erreichen. In der ersten Fremdsprache sollten die Lernenden am Ende der 6. Klasse auf das Niveau A1, am Ende der 8. Klasse auf die die Niveaustufe A2 gelangen.

Die Lernenden müssen als Abschluss der Mittelschule auch in einer Fremdsprache das **Abitur** machen. In Ungarn ist das Abitur seit 2005 **zweistufig**: es gibt einen Unterschied zwischen Mittel- und Oberstufe. Was die Fremdsprachen anbelangt, entspricht die Mittelstufe dem Sprachniveau B1 und die Oberstufe dem Sprachniveau B2. Die Abiturient*innen werden in vier Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) getestet, obwohl der neue Grundlehrplan mit einem erweiterten Modell arbeitet, das sowohl die mündliche und schriftliche Sprachmittlung, die mündlichen und schriftlichen Interaktionen als auch die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu den Grundfertigkeiten zählt.

Der neue Grundlehrplan schreibt auch die **Wochenstundenzahlen** vor. Im Falle der Fremdsprachen sehen diese wie folgt aus (Abbildung 9):

Schulstufen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Fremdsprache	-	-	-	2	3	3	3	3	3	3	4	4
2. Fremdsprache	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3	3

Abb. 9: Wochenstundenzahlen im Fremdsprachenunterricht nach dem neuen Grundlehrplan

Aus der Abbildung 9 ist ersichtlich, dass Fremdsprachen in Ungarn durchschnittlich in 3 Wochenstunden unterrichtet werden. Abweichungen davon sind möglich, wenn die Schulen die zur freien Verfügung gestellten Stundenzahlen (ung. *szabadon tervezhető órakeret*) (auch) für den Fremdsprachenunterricht vorsehen.

In diesem zeitlichen Rahmen soll das im Grundlehrplan 2020 formulierte **Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts**, die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden verwirklicht werden. Dazu soll **die interkulturelle kommunikative Kompetenz** der Lernenden entwickelt werden. Der Begriff ‚kommunikative Kompetenz‘ wurde von Dell Hymes in den 1960er Jahren eingeführt. Darunter verstand er die Fähigkeit des Menschen, sich in realen Kommunikationssituationen nicht nur sprachlich korrekt, sondern auch sozial und kulturell angemessen zu verhalten. Im deutschsprachigen Raum war Hans-Eberhard Piepho der Erste, der zu Beginn des 1970er Jahre diesen Begriff in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht nutzte. Seitdem gilt kommunikative Kompetenz als Leitbegriff der Sprachdidaktik. Die kommunikative Kompetenz besteht aus drei Komponenten: aus linguistischen, pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen. **Linguistische Kompetenz** wird im GER (Europarat 2001: 110) zum einen „als Kenntnis der formalen Mittel [definiert], aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können“, zum anderen „als die Fähigkeit, diese Mittel auch verwenden zu können“. Zu diesen Kompetenzen gehören lexikalische, grammatische, semantische, phonologische, orthographische und orthoepische Kompetenzen.

Unter **soziolinguistischen Kompetenzen** werden im Sinne des GER (Europarat 2011: 118) Kenntnisse und Fertigkeiten verstanden, „die zur Bewältigung der sozialen Dimensionen des Sprachgebrauchs erforderlich sind“. Der GER behandelt innerhalb der soziolinguistischen Kompetenzen Fragen, die sich speziell auf den Sprachgebrauch beziehen: sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate, sprichwörtliche Redensarten, Registerunterschiede, Dialekt und Akzent (vgl. Europarat 2011: 118 ff.).

Pragmatische Kompetenzen beziehen sich auf drei Kompetenzbereiche: auf die Diskurs-, die funktionale und die Schemakompetenz. Mit diesem Wissen können die Lernenden gut strukturierte, kommunikative Funktionen erfüllende, nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnete Mitteilungen formulieren (vgl. Europarat 2011: 123 ff.).

Die kommunikative Sprachkompetenz der Lernenden wird in verschiedenen **kommunikativen Sprachaktivitäten** aktiviert. Die Sprachaktivitäten, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung (Mediation) umfassen, können sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form realisiert werden. Die kommunikativen Aktivitäten werden in zwei Gruppen eingeteilt: in rezeptive und in produktive

Aktivitäten. Die rezeptiven Aktivitäten umfassen Hören und Lesen, die produktiven Sprechen und Schreiben.

Was diese Kompetenz beinhaltet, wird – wie in Kapitel 2.1 erörtert – im GER mittels sog. Kann-Aussagen (Deskriptoren) festgelegt. Auch unser Nationaler Grundlehrplan orientiert sich nach dem GER, indem er beschreibt, welche Fertigkeiten und Kenntnisse Lernende entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich zu handeln. Dafür sind im Sprachunterricht die sog. Grundfertigkeiten von großer Relevanz.

Aufgabe 7

Notizen für mich selbst

Setzen Sie sich mit den Anforderungen des Grundlehrplans 2020 für den Unterricht der ersten Fremdsprache auseinander. Zu welchen Entwicklungsgebieten werden erwartete Lernergebnisse formuliert?

Lesen Sie dann weiter.

Traditionellerweise werden vier Grundfertigkeiten genannt, die im Fremdsprachenunterricht gefördert werden: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Wie schon an anderer Stelle angedeutet wurde, wendet der neue Grundlehrplan ein erweitertes Modell an. Neben den traditionellen Grundfertigkeiten werden in diesem Grunddokument die erwarteten Lernergebnisse in Bezug auf weitere **Bereiche** angegeben, wie beispielsweise:

- mündliche und schriftliche Interaktionen (ung. *interakció idegen nyelven; szóbeli, írásbeli interakció*)
- tägliche Verwendung der Fremdsprachen (ung. *mindennapi idegennyelv-használat*)
- mündliche und schriftliche Sprachmittlung / Mediation (ung. *információközlés idegen nyelven; szóbeli, írásbeli tudásmegosztás*)
- selbstständiges Lernen (ung. *önálló nyelvtanulás*)
- Interkulturalität, Landeskunde, zielsprachige Kulturen (ung. *interkulturalitás, országismeret, célnyelvi kultúrák*).

Diese Bereiche stehen mit der Philosophie des GERs im Einklang.

Neben erwarteten Lernergebnissen legt der Grundlehrplan 2020 auch **Themen und Textsorten** fest, die im Fremdsprachenunterricht behandelt werden.

Aufgabe 8

Notizen für mich selbst



Erstellen Sie eine Liste von möglichen Themen und Textsorten, die Ihrer Meinung nach für den DaF-Unterricht geeignet sind.

Vergleichen Sie Ihre Liste mit den im Grundlehrplan 2020 festgelegten Themen und Textsorten. Welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede lassen sich feststellen?



Wenn Sie schon unterrichten, vergleichen Sie die Themen, die Sie im DaF-Unterricht behandeln mit denen, die im Grundlehrplan festgelegt sind. Welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede lassen sich feststellen?

Der Grundlehrplan 2020 definiert Hauptthemen, die in jeder Schulstufe zurückkehren und wieder aufgegriffen und erweitert werden. Welche konkreten Inhalte zu den Hauptthemen in den verschiedenen Schulstufen gehören, regelt nicht der Grundlehrplan, sondern die Rahmenlehrpläne. Es ist von Rahmenlehrplänen die Rede, weil für jeden Schultyp ein eigener Rahmenlehrplan ausgearbeitet wurde.

Die neuen **Rahmenlehrpläne**⁴ bestehen aus zwei großen Einheiten: In der ersten Einheit werden **allgemeine Informationen**, in der zweiten konkrete Inhalte zu den einzelnen Fremdsprachen formuliert. Innerhalb der ersten Einheit werden zuerst **Ziele und Aufgaben** des Fremdsprachenlernens und -lehrens definiert. Dann werden mögliche Anknüpfungspunkte zu den anderen Schlüsselkompetenzen beschrieben. Die neuen Rahmenlehrpläne bieten auch **methodische Hinweise**, die für die jeweilige Zielgruppe besonders geeignet sind. Anschließend werden die **Sprachniveaus** behandelt, die am Ende der angegebenen Schulstufe erreicht werden sollen. Zu den allgemeinen Informationen gehört noch eine **Beschreibung über die Struktur der Rahmenlehrpläne**.

Die **konkreten Inhalte** für die einzelnen Sprachen werden immer durch eine Charakterisierung der aktuellen **Zielgruppe** eingeleitet. In diesem Teil werden Vorkenntnisse und Schwerpunkte beschrieben. Darauf folgend werden **Sprachhandlungen** und **grammatische Strukturen** aufgelistet, die in der konkreten Schulstufe aufgegriffen werden sollen. Anschließend werden **Themenkreise** mit empfohlener Stundenzahl, erwarteten Lernergebnissen, konkreten Zielen und Aufgaben bestimmt.

⁴ Die Rahmenlehrpläne können unter https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat kostenlos heruntergeladen werden. (Letzter Zugriff: 30. Mai 2021)

Aufgabe 9



Nehmen Sie ein neueres DaF-Lehrwerk Ihrer Wahl zur Hand (Erscheinungsjahr ab ca. 2008). Untersuchen Sie es nach folgenden Aspekten:

- Welche Themen behandelt das Lehrwerk? Decken sie die im entsprechenden Rahmenlehrplan festgelegten Themen ab?
- Welche Textsorten bietet das Lehrwerk? Stimmen sie mit den im entsprechenden Rahmenlehrplan genannten Textsorten überein?



Wenn Sie schon unterrichten, analysieren Sie unter den o. g. Aspekten das Lehrwerk, das Sie im DaF-Unterricht regelmäßig verwenden.

Eine Neuerung der Rahmenlehrpläne aus dem Jahre 2020 besteht darin, dass sie für jedes Thema auch Lernaktivitäten empfehlen. Die Rahmenlehrpläne **funktionieren ähnlich wie ein Lehrerhandbuch**, was vor allem für Berufsanfänger*innen eine große Hilfe bei der Unterrichtsplanung darstellt.

Lehrende sollen die Anforderungen der curricularen Vorgaben kennen, um bei der Entwicklung der lokalen / örtlichen Lehrpläne effektiv mitwirken zu können und –was im Lehrerberuf erwartet wird – um die eigenen Stoffverteilungspläne und Unterrichtsentwürfe kompetent erstellen zu können.

Selbstevaluationsbogen

1. Ich weiß, welche maßgebenden europäischen Grunddokumente die Unterrichtsplanung im DaF-Unterricht beeinflussen.
2. Ich kenne die Grunddokumente des ungarischen Bildungswesens.
3. Ich weiß, wofür die Abkürzung GER steht.
4. Ich kenne die Zielsetzung des GERs.
5. Ich kann die Niveaustufen nach dem GER benennen.
6. Ich weiß, was Deskriptoren sind.
7. Ich kann drei Neuerungen des Begleitbands zum GER nennen.
8. Ich weiß, was ‚Profile deutsch‘ ist.
9. Ich weiß, welches Dokument als Orientierungshilfe für frühes Fremdsprachenlernen gilt.
10. Ich kann drei Beispiele aus dem DaF-Unterricht für mögliche Anknüpfungspunkte für Schlüsselkompetenzen anführen.
11. Ich weiß, zu welchem Lernbereich das Fach DaF gehört.
12. Ich weiß, in welcher Klasse Fremdsprachunterricht in den ungarischen Grundschulen eingeführt werden muss.
13. Ich weiß, ab wann die Möglichkeit im ungarischen Schulwesen besteht, eine zweite Fremdsprache zu lernen.
14. Ich weiß, welches Sprachniveau am Ende der 6., 8. bzw. 12. Klasse erreicht werden muss.
15. Ich weiß, was das zweistufige Abitur bedeutet.
16. Ich kann das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts angeben.
17. Ich kenne die Komponenten der kommunikativen Kompetenz.
18. Ich kann die kommunikativen Sprachaktivitäten nennen.
19. Ich kann drei Bereiche des Fremdsprachenlernens nennen, auf die sich die Lernergebnisse im Grundlehrplan 2020 beziehen.
20. Ich kann fünf Hauptthemen des Fremdsprachenunterrichts nennen, die im Grundlehrplan 2020 festgelegt sind.
21. Ich kann drei Textsorten des Fremdsprachenunterrichts nennen, die im Grundlehrplan 2020 festgelegt sind.
22. Ich weiß, welche allgemeinen Informationen die Rahmenlehrpläne für Fremdsprachen bieten.
23. Ich kann die konkreten Inhalte nennen, die die Rahmenlehrpläne für Fremdsprachen enthalten.
24. Ich weiß, warum ich die Inhalte der curricularen Vorgaben kennen soll.
25. Ich kann bei der Entwicklung der lokalen / örtlichen Lehrpläne effektiv mitwirken.
26. Ich kann die curricularen Vorgaben bei meiner Unterrichtsvorbereitung effizient benutzen.

3

LERNZIELE

„Wer nicht genau weiß, wohin er will,
der darf sich nicht wundern,
wenn er ganz woanders ankommt.“
(Mark Twain)

In diesem Kapitel geht es um

- den Begriff ‚Lernziel‘
- Lernzielbereiche und
- die Problematik der Lernzielformulierung.

3.1 Zur Begrifflichkeit

In Kapitel 2 wurde davon ausgegangen, dass bei der Unterrichtsvorbereitung zuerst die Ziele definiert werden sollen, d. h. bestimmt werden soll, was die Lernenden lernen sollen. Es hört sich einfach an, aber meine langjährigen Erfahrungen als Mentorin und Fachdidaktikerin zeigen, dass die korrekte Formulierung von Lernzielen in der Unterrichtspraxis vielen (angehenden) Lehrenden große Schwierigkeiten bereitet. Manchmal sind die Formulierungen zu global, z. B. *Die Lernenden sollen ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln / ihren Wortschatz erweitern*. Häufig werden Lernzielformulierungen mit Beschreibung von Lernaktivitäten verwechselt, z. B. *Die Lernenden lesen den Text / lösen die Aufgabe im Arbeitsbuch*.

Lernziele sind angestrebte Veränderungen im / in der Lernenden (Abbildung 10):

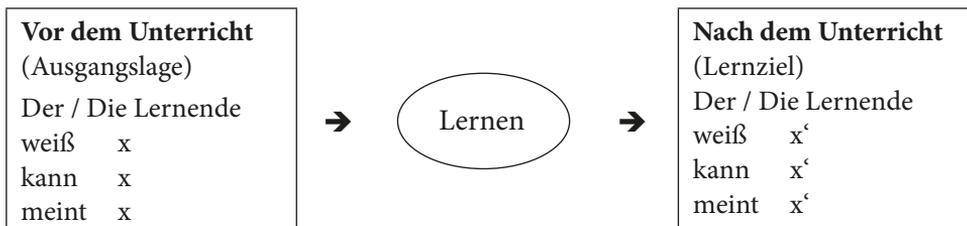


Abb. 10: Veränderung im / in der Lernenden

Sie beschreiben Kompetenzen, die Lernende am Ende einer Unterrichtseinheit erreicht haben sollten. Lernende können nicht vor dem Unterricht als Tabula rasa, d. h. als ein unbeschriebenes Blatt gesehen werden. Jeder / Jede Lernende weiß schon am Anfang des Lernprozesses einiges, er / sie kann schon einiges und er / sie hat schon eine Meinung. Deshalb werden seine / ihre Vorkenntnisse in der Abbildung mit x markiert. Die Unterrichtsstunde, in der der Lernprozess stattfindet, ermöglicht, dass Lernende etwas Neues dazulernen und dadurch ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen modifizieren. Deshalb werden ihre Kompetenzen nach dem Unterricht als x' angegeben.

Um valide Lernziele zu bestimmen, ist es notwendig, zu wissen, über welche bereits vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen Lernende am Anfang einer Unterrichtseinheit verfügen, wie also die **Ausgangslage** (vgl. Kapitel 1.2) ist. Da Lernziele von der Ausgangslage ausgehend formuliert werden, sollen sie Lehrende bei der Unterrichtsplanung möglichst präzise bestimmen, sonst kann es passieren, Lernziele festzulegen oder Aktivitäten, Arbeits- und Sozialformen auszuwählen, die Lernende unter- oder überfordern. Dies ist sehr gefährlich, weil Über- oder Unterforderung leicht zur Demotivation der Lernenden führen kann. Daraus resultiert, dass die Festlegung realistischer und am Lehrplan orientierter Lernziele zu den Kernkompetenzen der Lehrenden gehört.

3.2 Lernzielbereiche

Die angestrebte Veränderung, auf die sich das jeweilige Lernziel bezieht, kann sich daraus ergeben, dass der / die Lernende am Ende der Stunde etwas weiß, was er / sie vorher noch nicht wusste, dass er / sie etwas kann, was er / sie vorher nicht konnte, dass er / sie eine Haltung gegenüber einem Thema einnimmt, die er / sie vorher so nicht einnahm. Infolgedessen lassen sich Lernziele in **drei Bereiche** gliedern, in denen die drei Dimensionen des menschlichen Handelns (Wissen, Tun und Haltung / Meinung) wiedererkannt werden können:

- Kenntnisse
- Fertigkeiten und
- Haltungen.

Lernziele, die sich auf **Wissen und Kenntnisse** beziehen, beschreiben, was die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit wissen und kennen sollten, was sie vorher noch nicht wussten und kannten. Diese Beschreibungen erläutern sprachliches (Lexik, Grammatik, Orthografie, Phonetik) oder landeskundliches Wissen, über das Lernende verfügen sollen, um in der Fremdsprache erfolgreich zu handeln. Dieses Wissen wird

auch als **deklaratives Wissen** bezeichnet. Das darauf bezogene Lernziel wird **kognitives Lernziel** genannt.

In Bezug auf **Fertigkeiten** bestimmen Lernziele, was die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit können, was sie früher noch nicht konnten. Dieser Lernzielbereich umfasst die an den GER angelegten kommunikativen Teilkompetenzen wie das Hörverstehen / Hör-Sehverstehen, das Leseverstehen, die Teilnahme an Gesprächen, das zusammenhängende Sprechen, das Schreiben von Texten und die Sprachmittlung (Mediation). Dieses Wissen der Lernenden wird auch **prozedurales Wissen** genannt. Das damit in Bezug stehende Ziel wird als **pragmatisches Lernziel** bezeichnet.

Bezüglich der **Haltungen** geben Lernziele Informationen darüber, was die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit fühlen, finden oder wollen, was sie vor der Unterrichtsstunde noch nicht fühlten, fanden oder wollten. Zu diesem **affektiven Lernzielbereich** gehören Einstellungen, Werte, Überzeugungen und Persönlichkeitsfaktoren.

Aufgabe 10

Lesen Sie die folgenden drei Lernziele und ordnen Sie sie den entsprechen Lernbereichen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen) zu.

<i>Lernziele</i>	<i>Lernzielbereiche</i>
Die Lernenden sollen Spaß am kreativen Schreiben haben.	
Die Lernenden wissen, wie die Zeitform Perfekt im Deutschen gebildet wird.	
Die Lernenden können am Ende der Stunde auf Deutsch nach dem Weg fragen.	

In Kapitel 2.2 wurde ausführlich erläutert, dass die Allgemeinbildung der Lernenden auf die Förderung der **Schlüsselkompetenzen** abzielt, und es wurde auch untersucht, welche Schlüsselkompetenzen im DaF-Unterricht gefördert bzw. vermittelt werden können. Die Förderung / Vermittlung der Schlüsselkompetenzen soll auch in den **Lernzielformulierungen** zum Ausdruck kommen.

Aufgabe 11

Denken Sie an Ihr Deutschlernen in der Schule.



Wenn Sie schon unterrichten, denken Sie an Ihre Deutschstunden zurück.

Geben Sie in Prozent an, wie repräsentativ damals / in dieser Stunde die vier Lernzielbereiche waren.

<i>Lernzielbereiche</i>	<i>Prozent</i>
Kenntnisse	
Fertigkeiten	
Haltungen	
Schlüsselkompetenzen	

Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe. Welcher Bereich war besonders stark repräsentiert? Welcher nicht? Was kann der Grund dafür sein?

Als Fazit lässt sich ziehen, dass sich Lernziele vier Bereichen zuordnen lassen. In jeder Stunde sollen die Lernziele aus all diesen Bereichen gewählt werden, aber die Lehrenden dürfen für eine Unterrichtsstunde **nicht zu viele Lernziele bestimmen**. Im handlungsorientierten Unterricht sind die übergeordneten Lernziele immer pragmatische Ziele. Deswegen werden die Lernziele (im Einklang mit dem GER) überwiegend **als Kann-Aussagen** formuliert und oft auch Kann-Beschreibungen genannt.

Der Festlegung der präzise formulierten Lernziele liegt eine umfassende Analyse der Ausgangslage zugrunde. Im weiteren Verlauf wird erörtert, was Lehrende bei der Zielformulierung vor Augen halten sollten.

3.3 Lernzielformulierungen

In diesem Kapitel wurde mehrmals darauf hingewiesen, dass Lernziele **präzise bestimmt** werden müssen. Warum sollte ein so großer Wert darauf gelegt werden? Lernziele beschreiben, welche **Veränderungen** (das Wissen, Können, Haltungen und Schlüsselkompetenzen betreffend) der Lernprozess bewirken soll. Am Ende des Unterrichts möchte jede Lehrperson wissen, ob die angestrebten Lernziele erreicht wurden. Um das überprüfen zu können, müssen die Lernziele **beobachtbar** sein. In der Regel kann unmittelbar beobachtet werden, ob Lernende in der jeweiligen Unterrichtsstunde das angestrebte Wissen erworben und die nötigen Fertigkeiten entwickelt haben. Ob und in welchem Umfang die Lernenden ihre Haltungen verändert haben, kann aber nicht direkt überprüft werden. Trotzdem ist dies ein wichtiges Ziel der interkulturellen Didaktik, deshalb dürfen Lehrende bei der Festlegung der globalen Lernziele der Unterrichtsstunde auf diesen Lernzielbereich nicht verzichten.

Aufgabe 12

Lesen Sie die folgenden Beispiele für Lernzielformulierungen und ordnen Sie sie den vier Lernzielbereichen zu:

Kenntnisse (K), Fertigkeiten (F), Haltungen (H), Schlüsselkompetenzen (S).

- 1) *Die Lernenden können Richtig/Falsch-Aussagen dem Lesetext „Tinas Tagesablauf“ korrekt zuordnen. ____*
- 2) *Die Lernenden entwickeln ihr logisches Denken, indem sie die Regelmäßigkeiten der deutschen Pluralbildung entdecken. ____*
- 3) *Die Lernenden kennen die Bundesländer Österreichs. ____*
- 4) *Die Lernenden können einem Filmtrailer folgen und verstehen, um welche Themen es sich handelt. ____*
- 5) *Die Lernenden entwickeln ihre digitale Kompetenz, in dem sie im Internet nach Informationen recherchieren. ____*
- 6) *Die Lernenden gewinnen eine positive Einstellung gegenüber der gesunden Ernährung. ____*
- 7) *Die Lernenden fördern ihre Sozialkompetenz, indem sie einen Beitrag zum Gruppenergebnis leisten. ____*
- 8) *Die Lernenden kennen den Wortschatz zum Thema „Wohnen“. ____*

- 9) Die Lernenden können dem Hörtext „Beim Arzt“ selektiv Informationen entnehmen. ____
- 10) Die Lernenden können in einem Forumsbeitrag ihre Meinung schriftlich äußern und begründen. ____
- 11) Die Lernenden wissen, dass <h> nach Vokal ein Dehnungszeichen ist. ____
- 12) Die Lernenden können in ihrer Erstsprache den Kern kurzer, klarer Anweisungen in der Fremdsprache weitergeben. ____
- 13) Die Lernenden können über ihre Vorlieben sprechen. ____
- 14) Die Lernenden sind von der Nützlichkeit der Mülltrennung überzeugt. ____
- 15) Die Lernenden wissen, dass im deutschen Hauptsatz das Verb an zweiter Stelle steht. ____
- 16) Die Lernenden zeigen die Bereitschaft, ihr eigenes Sprachenlernen kritisch zu reflektieren.
- 17) Die Lernenden wissen, dass deutsche Substantive immer großgeschrieben werden. ____

Globale Lernziele sollen im Unterrichtsentwurf in konkrete **Teillernziele** ausdifferenziert werden. Bei der Formulierung von beobachtbaren und überprüfbaren Lernzielen können einerseits die kurstragenden DaF-Lehrwerke Hilfe leisten. Manche Lehrwerke listen im Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches / Kursbuches und / oder am Anfang / Ende der Lektionen **Sprachhandlungen** auf, die in der jeweiligen Einheit gefordert werden. Sprachhandlungen können synonym für Lernziele stehen. Andere DaF-Lehrwerke geben die Ziele im Lehrerhandbuch an. Andererseits können als Orientierungshilfen die in Kapitel 2 beschriebenen maßgebenden Dokumente (GER, Profile deutsch, Ungarischer Nationaler Grundehrplan, Rahmenlehrpläne) dienen.

Aufgabe 13

Notizen für mich selbst



Nehmen Sie ein neueres DaF-Lehrwerk Ihrer Wahl zur Hand (Erscheinungsjahr ab ca. 2008). Untersuchen Sie es nach folgenden Aspekten:

- Bietet das analysierte DaF-Lehrwerk Lernziele? Wenn ja, in welchem Teil?
- Wie werden die Lernziele formuliert? Sind sie in dieser Form für die Zielsetzung im Unterrichtsentwurf geeignet? Wenn nicht, wie sollen sie umformuliert werden?

Gruppieren Sie die Lernziele nach den vorgestellten Lernzielbereichen und erstellen Sie eine Sammlung, die Sie bei der Planung der Einzelstunden benutzen können. Konzentrieren Sie auf die verwendeten Verben in den Lernzielformulierungen.



Wenn Sie schon unterrichten, analysieren Sie unter den o. g. Aspekten das Lehrwerk, das Sie im DaF-Unterricht regelmäßig verwenden.

Viele aktuelle DaF-Lehrwerke helfen oft bei der Formulierung von Lernzielen. Die beschriebenen Lernziele sind jedoch meist anders formuliert, als es bisher vorgeschlagen war. Das ergibt sich daraus, dass die Lehrwerkautor*innen versuchen, die Lernziele für die Lernenden verständlich zu umschreiben. Wenn im Lehrwerk die Lernziele als Sprachhandlungen zu global beschrieben sind, sollten die Lehrenden sie für ihren Unterricht **genauer** bestimmen und **durch Beispiele** konkretisieren.

Aufgabe 14

In einem Lehrwerk finden Sie z. B. folgende Sprachhandlung: „über Haustiere sprechen“. Das ist in dieser Form zu global angegeben. Überlegen Sie, wie Sie diese Sprachhandlung konkretisieren könnten.

Vergleichen Sie Ihre Ideen in der Gruppe. Begründen Sie Ihre Wahl.

Vergleichen Sie Ihre Lösung mit unserem Lösungsvorschlag.

Nachdem Lehrende die Lernziele bestimmt haben, überlegen sie, was die Lernenden brauchen, um dieses Ziel zu erreichen. Lernende benötigen sprachliche Mittel

(Wortschatz, Redemittel, grammatische Strukturen, Phonetik, Rechtschreibung) und Strategien. Sie werden zusammenfassend **Lerninhalte** genannt.

Aufgabe 15

Blieben wir am Beispiel der Aufgabe 14. Welche Lerninhalte benötigen die Lernenden, wenn sie über ihre Haustiere sprechen wollen? Erstellen Sie eine Liste von wichtigsten Vokabeln, Redemitteln, grammatischen Strukturen, Phonetik. Vergleichen Sie Ihre Ideen in der Gruppe. Begründen Sie Ihre Wahl. Vergleichen Sie Ihre Lösung mit unserem Lösungsvorschlag.

Selbstevaluationsbogen

1. Ich weiß, was unter dem Begriff ‚Lernziel‘ verstanden wird.
2. Ich kenne die Lernzielbereiche.
3. Ich weiß, was der Begriff ‚Ausgangslage‘ bedeutet.
4. Ich kann die Ausgangslage analysieren.
5. Ich kann konkrete Lernziele den Lernzielbereichen zuordnen.
6. Ich kann beobachtbare Lernziele formulieren.
7. Ich kann globale Lernziele formulieren.
8. Ich kann pragmatische Ziele präzise angeben.
9. Ich kann Teillernziele im Bereich der sprachlichen Mittel bestimmen.
10. Ich kann Teillernziele im Bereich der Landeskunde festlegen.
11. Ich kann Lernziele bezüglich der Haltungen setzen.
12. Ich weiß, welche Dokumente mir bei der Lernzielformulierung Hilfe leisten.
13. Ich kann die im Grundlehrplan festgelegten Lernzielniveaus berücksichtigen.
14. Ich kann im DaF-Lehrwerk global angegebene Sprachhandlungen durch Beispiele konkretisieren.
15. Ich kann die Lerninhalte eng mit den Zielen verbunden auswählen.
16. Ich kann die Anforderungen des Lehrplans erkennen.
17. Ich kann die Lernziele gemäß den Anforderungen an den Lernstand und den Interessen der Lernenden bestimmen.

4

LERNAKTIVITÄTEN

*„Aktivität ist immer gut,
wenn sie nicht wahllos passiert.“
(Ulrich Wiegand-Laster)*

In diesem Kapitel geht es um

- den Begriff ‚Lernaktivität‘
- wesentliche Prinzipien, die der Auswahl von Lernaktivitäten zugrunde liegen
und
- mögliche Lernaktivitäten.

4.1 Zur Begrifflichkeit

Beim kommunikativen Ansatz stehen von Anfang an die Lernenden mit ihren Interessen, Wünschen und Bedürfnissen im Mittelpunkt (vgl. Neuner / Hunfeld 1993, Funk 2010b, Rösler 2012). Aus diesem Grund bezieht sich die nächste Leitfrage, die während der Unterrichtsvorbereitung beantwortet werden soll, auf die Lernaktivitäten im Unterricht: Was tun die Lernenden, um das Lernziel zu erreichen? **Lernaktivitäten** sind Handlungen, die Lernende selbst ausführen, um das Lernziel zu erreichen. Diese Aktivitäten hängen mit Lehraktivitäten eng zusammen, weil Lernende im Unterricht nicht nur untereinander, sondern auch mit der Lehrperson in intensiver Interaktion stehen. Lehraktivitäten werden in Kapitel 8 detailliert behandelt.

In den letzten Jahrzehnten wurde diese **lernerorientierte** Herangehensweise um die Prinzipien von Lerneraktivierung, Handlungsorientierung und Aufgabenorientierung erweitert. Bei der **Lerneraktivierung** wird davon ausgegangen, dass Lernende die Sprache aktiv anwenden, sich aktiv in den Unterricht einbringen. Wie auch der Titel des Buches von Wicke (1993) „Aktive Schüler lernen besser“ darauf hindeutet, wird der Lernprozess leichter und effektiver, wenn Lernende direkt am Unterrichtsprozess beteiligt werden.

Im Unterricht lösen die Lernenden Aufgaben und Übungen, die dazu beitragen, die für die Kommunikation nötigen Kompetenzen aufzubauen und Lernende zu

befähigen, sprachlich angemessen zu handeln. Nach dem Prinzip der **Aufgabenorientierung**, die eng mit der **Handlungsorientierung** verbunden ist, sollen Lernenden Aufgaben gestellt werden, die sich auf ihre Lebenswelt beziehen und sie auf sprachliches Handeln außerhalb des Unterrichts vorbereiten. Die Quantität der Aufgaben allein bedeutet noch keine Aufgabenorientierung. Auch die Qualität der Aufgaben spielt dabei eine zentrale Rolle. Bei der Auswahl der Lernaktivitäten sollen Lehrende diese Prinzipien in Betracht ziehen.

Aufgabe 16

Denken Sie darüber nach, was Sie damals in der Deutschstunde gemacht haben. Erstellen Sie eine Liste von Lernaktivitäten, die Sie im DaF-Unterricht ausgeführt haben.

Vergleichen Sie Ihre Listen untereinander. Welche Aktivität wurde am häufigsten genannt? Welche kamen als Einzelfälle vor?

Abhängig davon, wann, d. h. in der Primar- oder in der Sekundarstufe, mit dem Lernen der deutschen Sprache begonnen wurde, wurden in die Listen wahrscheinlich Aktivitäten aufgenommen wie ein Lied singen, einen Reim aufsagen, im Chor sprechen, spielen, sich bewegen, malen, zeichnen, basteln, Lehrerfragen beantworten, einen Text hören / lesen und dem Text Informationen entnehmen, ein Arbeitsblatt / eine Übung im Lehrwerk bearbeiten, in Paaren / Gruppen arbeiten, neue Wörter / Strukturen wiederholen, die Tabelle ins Heft übertragen, ein Plakat erstellen, Ergebnisse präsentieren, Grammatikregeln ins Heft notieren, einen Dialog vorspielen, einen Aufsatz schreiben usw.

Seitdem im DaF-Unterricht auch mit neuen Medien gearbeitet wird (dies ist das Thema des Kapitels 7), sind mögliche Lernaktivitäten beispielsweise im Internet recherchieren, eine Online-Übung lösen, eine PowerPoint-Präsentation erstellen oder eben chatten. Im Online-Unterricht sollen Lernende auch ihr Mikrofon / ihre Kamera an- und ausschalten, ihren Bildschirm teilen, in einem Breakout-Room arbeiten, Arbeitsblätter herunterladen, einen Link kopieren / verschicken, mit verschiedenen Apps und Tools arbeiten usw.

Auch diese Auflistung zeigt, dass Lehrenden ein reiches Angebot an Lernaktivitäten zur Verfügung steht, aus denen sie eine Auswahl treffen müssen. Im Folgenden werden Kriterien erörtert, die dabei Hilfe leisten können.

4.2 Kriterien für die Wahl der Lernaktivitäten

Die Wahl der Lernaktivitäten hängt über die o. g. Prinzipien hinaus in erster Linie von den **drei Z** ab: Ziel (Teillernziel), Zielgruppe und Zeit. Von **Zielen** und **Zeitplanung** war in vorherigen Kapiteln schon die Rede, deshalb wird an dieser Stelle nur auf die Zielgruppe eingegangen.

Bei der **Zielgruppe** sind die Altersstufe und der Sprachstand wichtige Einflussfaktoren. Traditionell werden drei große Zielgruppen in der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf das **Alter der Lernenden** voneinander unterschieden: Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Im Weiteren wird die Herangehensweise der Kinder an die Sprache(n) mit der von Jugendlichen verglichen.

Aufgabe 17

Notizen für mich selbst

Überlegen Sie, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede sich unter sprachlernpsychologischem Aspekt zwischen dem kindlichen Lernen und dem Lernen von Jugendlichen ergeben. Machen Sie Notizen.

Lesen Sie dann weiter und vergleichen Sie Ihre Notizen mit den folgenden Überlegungen.

Im Primärbereich sollen die Eigenarten des kindlichen Lernens einbezogen werden. **Kinder** haben eine angeborene Neugier, sie wollen alles entdecken und verstehen. Sie sind motiviert und lernen schnell, vor allem wenn beim Lernen möglichst viele Sinneskanäle angesprochen werden. Besonders geeignete Lernwege sind für Kinder Lernen durch Bewegung, Lernen mit und durch Geschichten, Lernen im Spiel, Lernen an Stationen und Lernen mit CLIL (= Content and language integrated learning), d. h. Lernen durch Inhalte und Themen aus anderen Schulfächern (z. B. Musik, Kunst, Sachkunde, Sport) (vgl. Lundquist-Mog / Widlok 2015, Sárvári 2014a, 2014b, 2016, 2019b, 2020b). Kinder erwerben eine Fremdsprache ihrer Erstsprache ähnlich synthetisch. Sie nehmen ganze Sprachbausteine aus dem sprachlichen Input auf und imitieren diese. Sie analysieren den Input unbewusst und bei der Sprachproduktion rufen sie im Gedächtnis abgespeicherte feste oder formelhafte Wendungen (Chunks) ab oder versuchen kreative Konstruktionen zu bilden.

Jugendliche, d. h. Lernende im Alter von 12–19 Jahren lernen anders. Die Unterschiede ergeben sich daraus, dass sie einerseits ein größeres Weltwissen haben, andererseits auf mehr Wissen über Sprache (über ihre Erstsprache(n) und Fremdsprachen)

zugreifen können als die Kinder. Jugendliche lernen eine Fremdsprache nicht synthetisch, sondern analytisch. Sie begreifen eine Sprache als System und verstehen die Regelmäßigkeiten der Sprache, indem sie die einzelnen Formen analysieren. Ihre kognitiven Fähigkeiten sind besser entwickelt, deshalb können sie auch komplexe Denkaufgaben und Probleme lösen. Das Potenzial der informellen Lernsituationen ist bei Jugendlichen enorm. Sie lernen durch die Nutzung des Internets und der sozialen Netzwerke beiläufig die Fremdsprache. Da sie mit der Nutzung des Internets vertraut sind, sind digitale Medien, verschiedene Apps und Tools besonders geeignet für den DaF-Unterricht mit Jugendlichen (vgl. Salomo / Mohr 2016).

Neben den Unterschieden lassen sich aber auch **Ähnlichkeiten** feststellen. Sowohl bei Kindern als auch bei Jugendlichen ist **der positive emotionale Kontakt** zwischen Lehrenden und Lehrperson von großer Bedeutung. Demzufolge sollen Lernaktivitäten geplant werden, die gute Laune und ein angenehmes Lernklima hervorrufen. Eine weitere Ähnlichkeit besteht darin, dass Kinder und Jugendliche gern **von- und miteinander lernen**. Deswegen lohnt es sich, Lernaktivitäten auszuwählen, die in Paaren oder Gruppen ausgeübt werden, bzw. die auf Kooperation und Kollaboration von Lernenden beruhen. Ausführlicher wird das Thema Arbeits- und Sozialformen in Kapitel 5 erörtert. Es sollen aber auch **Ruhephasen** eingebaut werden, wobei Lernende in Einzelarbeit still arbeiten und das neu Gelernte abspeichern. Diese Phase wird Konsolidierung oder Verfestigung genannt (vgl. Sambanis 2013: 83). In beiden Fällen gehört zur Überlegung, welche der **Aktivitäten**, die in der Regel die Lehrenden ausführen, von den Lernenden **übernommen** werden können.

Außerdem ist der aktuelle **Sprachstand** der Lernenden bei der Wahl der Lernaktivitäten auch von großer Relevanz. Seit Einführung des GERs (Europarat 2001) wird der Sprachstand aufgrund der Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) angegeben. Innerhalb einer Lerngruppe ist der Sprachstand der Lernenden selten auf demselben Niveau. Deshalb ist es empfehlenswert, bei der Auswahl der Lernaktivitäten auch auf die mögliche **Binnendifferenzierung** zu achten. Von Binnendifferenzierung wird gesprochen, wenn schon bei der Unterrichtsplanung unterschiedliche Ausgangslagen und Lernpräferenzen der Lernenden berücksichtigt werden. Mit einer unterschiedlich formulierten Aufgabenstellung oder mit vielfältigen Arbeits- und Sozialform kann der Binnendifferenzierung Rechnung getragen werden. Manche DaF-Lehrwerke zeichnen die Übungen und Aufgaben, mit denen binnendifferenziert gearbeitet werden kann, entsprechend aus. Sowohl Lehrerhandbücher als auch Internetseiten der Verlage enthalten oft Hinweise zur Binnendifferenzierung.

Selbstverständlich bieten die **DaF-Lehrwerke** auch zahlreiche sinnvolle Lernaktivitäten, wenn der Unterricht nach einem Lehrwerk geplant wird. In diesem Fall soll die Lehrperson überlegen, ob sie dieses Angebot um weitere Aktivitäten ergänzt bzw. mit anderen ersetzt und wenn ja, um welche bzw. mit welchen. Dabei sind die o. g.

Kriterien hilfreich. Unabhängig davon, ob die Unterrichtsstunde nach einem Lehrwerk geplant wird oder nicht, beeinflussen noch die **Raumgröße**, die **technische Ausstattung** und auch die **Vorbereitungszeit** der Lehrperson die Entscheidung für die eine oder andere Lernaktivität.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Je aktiver die ausgewählten Tätigkeiten im DaF-Unterricht durchgeführt werden, je motivierender sie für die Lernenden sind, je mehr Sinneskanäle sie ansprechen, desto effektiver und erfolgreicher wird der Sprachlernprozess.

Selbstevaluationsbogen

1. Ich weiß, was unter Lernaktivitäten verstanden wird.
2. Ich kenne die wesentlichen Prinzipien, die die Auswahl der Lernaktivitäten beeinflussen.
3. Ich kann fünf Lernaktivitäten benennen, die für Kinder besonders gut geeignet sind.
4. Ich kann fünf Lernaktivitäten aufzählen, die sich für Jugendliche gut eignen.
5. Ich kann die wichtigsten Eigenarten des kindlichen Lernens benennen.
6. Ich kann die wichtigsten Merkmale des Lernens bei Jugendlichen auflisten.
7. Ich kann den Unterschied zwischen synthetischem und analytischem Spracherwerb erklären.
8. Ich weiß, welche Ähnlichkeiten die Herangehensweisen an Sprachen Kinder und Jugendliche aufweisen.
9. Ich kann mich bewusst für die eine oder andere Lernaktivität entscheiden.
10. Ich weiß, was mit Binnendifferenzierung gemeint ist.
11. Ich kann Beispiele für Binnendifferenzierung anführen.
12. Ich weiß, was Konsolidierung bedeutet.

ARBEITS- UND SOZIALFORMEN

*„Alle schlafen, einer spricht
sowas nennt man Unterricht.“
(Wilhelm Busch)*

In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffe ‚Arbeitsformen‘ und ‚Sozialformen‘
- die Vor- und Nachteile verschiedener Sozialformen
- die Planung und Durchführung der Gruppenarbeit
- die Gruppenbildung
- die Präsentations- und Auswertungsformen der Gruppenarbeit
- das Stationenlernen und den Projektunterricht als mögliche Arbeitsformen.

Wenn Lehrende schon wissen, welche Lernaktivitäten ausgeführt werden, um die Teillernziele zu erreichen, denken sie darüber nach, wie und mit wem die Lernenden arbeiten: Sie entscheiden über die Arbeits- und Sozialformen.

5.1 Zur Begrifflichkeit

Die verschiedenen Arten und Formen, wie sich Lernende ein Wissensgebiet aneignen, wie sie lernen, werden **Arbeitsformen** genannt. Dazu gehören z. B. Lernen an Stationen, Projektunterricht, Wochenplan oder Werkstattarbeit. Arbeitsformen lassen sich in verschiedenen **Sozialformen** verwirklichen. Sozialformen sind spezielle Formen der Zusammenarbeit, der Interaktion von Lernenden bzw. von Lehrenden und Lernenden. Sie initiieren, strukturieren und steuern soziale Prozesse des Lernens. Als Grundformen der Sozialformen sind Frontalunterricht, Plenum, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit anzusehen, die in unterschiedlicher Weise kombiniert werden können.

Sozialformen lassen sich **nach dem Grad der Steuerung** in zwei Gruppen einteilen:

- direkte und
- indirekte.

Direkte Sozialformen werden – wie bereits dem Namen zu entnehmen ist – direkt von der Lehrperson gesteuert. Zu dieser Gruppe zählen der Frontalunterricht / der Lehrervortrag und das Plenum. Der **Frontalunterricht** gilt als Klassiker der Sozialformen. In diesem Fall steht die Lehrperson vor der Klasse, hält einen Lehrervortrag und unterrichtet gemeinsam und gleichzeitig alle Lernenden. Wenn im **Plenum** gearbeitet wird, treten die Lernenden in Interaktion miteinander und die Lehrperson ist Teil des Unterrichtsgeschehens, das auch in diesem Fall gesteuert wird, aber nicht unbedingt durch die Lehrperson.

Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gehören zu den **indirekten** Sozialformen. **Einzelarbeit** wird auch Stillarbeit genannt. Lernende arbeiten individuell, aber die Lehrperson steht dabei als Hilfe zur Verfügung. Bei **Partnerarbeit** wird die Aufgabe von zwei Lernenden kooperativ gelöst, während in der **Gruppenarbeit** drei bis sechs Lernende zusammen die konkrete Aufgabe bearbeiten. Jede Sozialform weist sowohl Vor- als auch Nachteile auf, die Lehrende bei der Planung berücksichtigen sollten (vgl. Funk u. a. 2017: 57 ff.).

Aufgabe 18

Notizen für mich selbst

Überlegen Sie, welche Vor- und Nachteile die o. g. Sozialformen innehaben. Machen Sie Notizen.

Besprechen Sie Ihre Notizen in der Gruppe.

Lesen Sie weiter und vergleichen Sie Ihre Ideen mit den folgenden Überlegungen. Sind Sie zu einer ähnlichen Erkenntnis gekommen?

Der größte Vorteil des **Frontalunterrichts** besteht darin, dass alle Lernenden den gleichen Input bekommen. Aus der Sicht der Lehrperson lässt sich diese Form am besten planen und steuern. Aber es ist schwierig, die Aufmerksamkeit der Lernenden durchgängig aufrechtzuerhalten. Ein weiterer Nachteil ist, dass im Frontalunterricht nicht auf individuelle Wünsche eingegangen werden kann, was in einem lernerorientierten Unterricht von großer Bedeutung ist. Im **Plenum** kann nicht nur die Diskussionskultur geübt werden, sondern es ist auch möglich, auf Rückmeldungen der Lernenden direkt einzugehen und Missverständnisse zu klären. Aber auch im Plenum fällt es schwer, sich auf Dauer zu konzentrieren und die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten.

Einzelarbeit ist bei vielen Lehrenden und Lernenden beliebt, weil es im Klassenzimmer bei dieser Form sehr ruhig ist und die Lernenden in ihrem eigenen Tempo nach der bevorzugten Lernmethode die Aufgabe lösen. Wenn Lernende individuell

arbeiten, ist Binnendifferenzierung unbedingt nötig, weil leistungsstärkere Lernende mit der Aufgabe schneller fertig sind als die leistungsschwächeren. **Partnerarbeit** ermöglicht den höchsten Sprechanteil. Diese Form aktiviert auch introvertierte Lernende. Es kann aber vorkommen, dass zwei Lernende nicht gut miteinander arbeiten können. Deshalb sollte bei der Planung auch darüber nachgedacht werden, wie die Paare gebildet werden. Bei **Partner- und Gruppenarbeit** wird oft als Kritik formuliert, dass es zum einen schnell laut wird; zum anderen schalten die Lernenden oft in ihre Erstsprache um, anstatt untereinander Deutsch zu sprechen. **Gruppenarbeit** erwartet von den Lernenden Autonomie, Kooperation, Kollaboration und Kreativität. Diese Form ist aber besonders zeitaufwendig und benötigt eine sehr präzise Planung (vgl. Funk u. a. 2017: 57 ff.). Deshalb werden im Weiteren die Phasen der Gruppenarbeit näher erörtert.

5.2 Planung und Durchführung der Gruppenarbeit

Aufgabe 19

Notizen für mich selbst

Was war Ihre letzte Gruppenarbeit? Wie ist sie abgelaufen? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?

Wie stehen Sie zur Gruppenarbeit? Wie beeinflussen Ihre Erfahrungen Ihr Bild der bzw. Ihre Einschätzung in Bezug auf die Gruppenarbeit?

Die Gruppenarbeit als Sozialform ist nicht automatisch eine optimale Methode für den DaF-Unterricht. Wenn sie nicht sorgfältig organisiert wird, kann sie zu Chaos und Unzufriedenheit sowohl unter den Lehrenden als auch den Lernenden führen. Voraussetzung für eine erfolgreiche Gruppenarbeit ist, dass

- die gewählte Aufgabe für Gruppenarbeit geeignet ist (z. B. Brainstorming, komplexe Aufgaben, Wettbewerbsaufgaben, Kontroll- und Beratungsaufgaben);
- genug Platz und Zeit zur Verfügung steht;
- die Lernenden die erforderlichen Vorkenntnisse und die notwendigen Methodenkompetenzen besitzen;
- die Arbeit von der Lehrerseite her sehr gründlich organisiert, geplant und vorbereitet wird.

5.2.1 Zu den Phasen der Gruppenarbeit

Wenn die Lehrperson eine Lernaktivität in Gruppenarbeit ausführen will, soll sie vier Phasen planen:

- Vorbereitung
- Arbeitsauftrag und Gruppenbildung
- Durchführung
- Präsentation und Auswertung.

Die erste Phase ist die **Vorbereitung**. Die Lehrperson überlegt,

- wie viele Gruppen sie braucht,
- wie sie die Gruppen bildet,
- ob die Gruppen themengleich oder themendifferenziert arbeiten,
- welche Materialien benötigt werden und
- ob / wie die Sitzordnung verändert wird.

Die nächste Phase findet schon im Unterricht statt. Die Lehrperson stellt zuerst den **Arbeitsauftrag**. Sie gibt sowohl mündlich als auch schriftlich Informationen über die Aufgabe, über das Ziel und über den Ablauf. In dieser Phase erklärt sie auch, wie bzw. wie lange präsentiert wird und wie die Gruppenarbeit ausgewertet wird. Danach soll geklärt werden, ob die Lernenden den Arbeitsauftrag verstanden haben. Das ist eine Übergangsphase.

Anschließend werden die Gruppen gebildet. In einer Gruppe arbeiten im Idealfall 3–6 Personen zusammen. Es gibt **zwei Arten der Gruppenbildung**. Bei der ersten wählen die Lernenden selbst aus, mit wem sie arbeiten wollen. Das sind die **Wahlgruppen**. Wenn der Grund der Wahl die Sympathie war, wird von Sympathiegruppen gesprochen. Wenn die Gruppen themendifferenziert arbeiten, können die Lernenden nach ihrem Interesse das Thema und dadurch die Gruppen wählen. In diesem Fall ist die Rede von Interessengruppen. Bei Wahlgruppen besteht die Gefahr, dass ungleich große Gruppen entstehen und / oder jemand / eine Aufgabe gar nicht gewählt wird.

Die andere Möglichkeit der Gruppenbildung ist, wenn die Lehrperson die Gruppen zufällig einteilt. **Zufallsgruppen** entstehen, indem die Lernenden z.B. einen Gruppenfindungszettel ziehen und mit dessen Hilfe ihre Gruppenmitglieder finden. Auf den Zetteln können Farben, Zahlen oder Wörter stehen, die nach einer bestimmten Logik zusammengehören. Statt Zettel können Puzzleteile (Bilder in jeweils vier Teile zerschnitten) oder Kärtchen gezogen werden. Zufallsgruppen lassen sich auch durch Durchzählen bilden, aber Nachbarschaftsgruppen zählen auch zu dieser Gruppenbildungsmöglichkeit.

Aufgabe 20

Recherchieren Sie im Internet nach weiteren Möglichkeiten zur Gruppenbildung. Stellen Sie eine Gruppenbildungs-Kartei zusammen, die Sie bei der Unterrichtsplanung anwenden können.

Erweitern Sie diese Kartei während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.

Die Gruppenarbeit ist effektiver, wenn in der Gruppe Rollen verteilt werden. Aus diesem Grund fängt die **Durchführung der Gruppenarbeit** damit an, dass **Funktionsrollen** geklärt werden. Die Rollen können sehr unterschiedlich benannt werden:

- Projektmanager*in / Fragesteller*in
- Protokollant*in / Protokollführer*in
- Zeitmanager*in / Zeitwächter*in
- Gruppensprecher*in / Präsentator*in
- Materialienmanager*in / Materialwächter*in
- Sozialmanager*in / Ermutiger*in.

Aufgabe 21

Sehen Sie sich die Funktionsrollen an. Was meinen Sie? Welche Funktionen erfüllen sie?

Lesen Sie weiter. Hatten Sie ähnliche Ideen?

Der / Die Projektmanager*in / Fragesteller*in klärt die Aufgabe, sagt den anderen, was sie eigentlich tun sollen, organisiert den Ablauf der Arbeitsphase, verteilt Arbeitsaufträge. Die Gruppenarbeit ist nicht nur zeitaufwendig, sondern sie benötigt auch viele Materialien. **Der / Die Materialienmanager*in / Materialwächter*in** hat dementsprechend viel zu tun. Er / Sie soll alle von der Gruppe benötigten Materialien besorgen und diese am Ende wieder wegräumen. **Der / Die Zeitmanager*in / Zeitwächter*in** soll während der Gruppenarbeit die Zeit überwachen und auf die Einhaltung der Termine achten. **Der / Die Protokollant*in / Protokollführer*in** ist bemüht, alle Ergebnisse der Gruppe schriftlich festzuhalten bzw. Aufgabenbögen aufgrund der Ideen der Gruppenmitglieder auszufüllen. **Der / Die Sozialmanager*in / Ermutiger*in** sorgt dafür, dass die Gruppenmitglieder ihren Glauben an das Gelingen und den Spaß an der Sache nicht verlieren. Am Ende der Gruppenarbeit hat **der / die Gruppensprecher*in / Präsentator*in** die Aufgabe, die Ergebnisse der Gruppe der Klasse vorzustellen.

Da jedes Gruppenmitglied eine bestimmte Rolle zur Organisation des gemeinsamen Arbeitsprozesses erhält, muss nicht jeder / jede Lernende auf alles achten. Während der Gruppenarbeit sollte die Lehrperson nur auf Anfrage intervenieren. Sie soll aber Alternativen für Gruppen anbieten, die früher fertig sind oder eben im Gegenteil, mehr Zeit brauchen.

In der letzten Phase wird das Ergebnis der Gruppenarbeit **präsentiert und ausgewertet**. Traditionellerweise werden die Gruppenergebnisse im Plenum präsentiert. Die Erfahrung zeigt aber, dass diese Präsentationsform auf Dauer die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht aufrechterhalten kann. Eine weitere Problemquelle ist, dass einige Gruppenmitglieder nicht zuhören, weil sie noch an ihrer eigenen Präsentation arbeiten. Infolgedessen lohnt es sich, der Präsentation mehr Zeit zu widmen und eine evtl. zeitaufwendigere, aber interaktive, gleichzeitig mehr Lernende aktivierende Möglichkeit wie beispielsweise den Marktplatz, den Museumsrundgang oder die Stafettenpräsentation zu wählen.

Beim **Marktplatz** (auch Infomarkt oder Messe genannt) bereitet jede Gruppe einen Marktstand vor, an dem abhängig von der Gruppengröße ein oder zwei Gruppenmitglieder stehen und die anderen Lernenden über die Gruppenergebnisse informieren. Marktstände können sehr unterschiedlich aussehen: eine Pinnwand mit Plakaten / Flipcharts, ein klassischer Infotisch mit ausgelegten Materialien, ein Film, ein szenisches Spiel usw. Die Lernenden wandern von einem Angebot zum anderen und holen Informationen ein. Nach einer vorher abgesprochenen Zeit kehren sie zu ihren ursprünglichen Gruppen zurück und tauschen die Rollen untereinander. Sie bleiben am Stand und die anderen besuchen die Marktstände der anderen Gruppen. Eine andere Variation ist, dass diejenigen, die bisher durch den Raum gelaufen sind, mit den anderen zusammen von Marktstand zu Marktstand gehen und erzählen, was sie dort erfahren haben. Anschließend können im Plenum die Erfahrungen ausgetauscht und ausgewertet werden.

Beim **Museumsrundgang** werden die Plakate / Poster der Gruppen wie Gemälde oder Kunststücke im Museum ausgestellt. Für die Präsentation werden neue Gruppen gebildet, so dass in jeder Präsentationsgruppe (mindestens) ein Mitglied aus jeder Arbeitsgruppe vertreten ist. Jeder / Jede Lernende stellt sich vor ein Plakat. Die Ausstellung wird offiziell eröffnet und die wesentlichen Inhalte bei einem gemeinsamen Durchgang von einem / einer Gruppensprecher*in dargestellt. Das Mitglied der Präsentationsgruppe, das an der Erstellung des jeweiligen Plakates / Posters beteiligt war, stellt das Gruppenergebnis vor. Die anderen haben während des Rundgangs die Möglichkeit, Fragen zu stellen oder Ergänzungen einzubringen. Nach einer angemessenen Zeitspanne wechseln die Gruppen im Uhrzeigersinn das Plakat / Poster. Der Ablauf wiederholt sich, bis jede Gruppe jedes Plakat / Poster präsentiert bekommen hat.

Die Lernenden können auch paarweise durch die Ausstellung gehen. In diesem Fall ist es empfehlenswert, das Erarbeiten des Themas zu intensivieren, indem die Paare

- Fragen, die während des Durchgangs aufkommen, auf Karten oder Klebezettel notieren und direkt neben / an das entsprechende Plakat hängen;
- aufgrund von vorher angegebenen Fragen über die Inhalte der Plakate diskutieren;
- während des Rundgangs ein Quiz lösen, dessen Fragen mit den Inhalten der Plakate im Zusammenhang stehen.

Die **Stafetten-Präsentation** ist eine besondere, straff organisierte Form der Gruppenpräsentation, die die Lernenden dazu bringt, einen Schritt nach dem anderen zu machen. Die Lernenden beschriften in Kleingruppen zur jeweiligen Aufgabenstellung Karten. Jedes Kleingruppenmitglied wählt mindestens eine Karte aus, die es im Plenum vorstellt. Die Reihenfolge, in der präsentiert wird, wird nicht durch die Lehrperson vorgegeben, sondern ergibt sich durch Blickkontakt. Dasjenige Kleingruppenmitglied, das präsentiert, pinnt seine Karte an die Präsentationswand, dreht sich dann zur Gruppe um und stellt erst dann den Inhalt seiner Karte vor. Deshalb wird diese Präsentationsform auch TTT genannt. Die drei T's stehen für die englischen Wörter ‚touch‘ (Karte anpinnen), ‚turn‘ (zum Publikum drehen) und ‚talk‘ (sprechen). Die anderen Lernenden kommentieren den Beitrag nicht, sondern stellen Verständnisfragen. Dann schließt sich der / die Lernende an, der / die glaubt, dass seine / ihre Karte mit dem gerade vorgestellten Inhalt zusammenhängt und pinnt sie in die Nähe der vorherigen Karte. Wenn keine Karten mehr zum behandelten Thema vorzustellen sind, fängt ein Lernender / eine Lernende mit der Präsentation einer Karte zu einem neuen Themenaspekt an. Wenn alle Karten vorgestellt wurden, können die Beiträge diskutiert werden.

Aufgabe 22

Notizen für mich selbst



Recherchieren Sie im Internet nach weiteren Präsentationsformen. Erstellen Sie eine Sammlung.

Erweitern Sie diese Sammlung während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.



Wenn Sie schon unterrichten, überlegen Sie, welche Präsentationsformen Sie in Ihrem DaF-Unterricht bevorzugen. Nach welchen Kriterien wählen Sie die Präsentationsformen aus? Recherchieren Sie im Internet nach weiteren Präsentationsformen.

Die Gruppenarbeit endet mit der **Auswertung**. Dieser Schritt ermöglicht, dass sich Lernende eine Weile besinnen. Sie können sowohl ihre eigene Tätigkeit und

Teilnahme an der Gruppenarbeit reflektieren als auch darüber nachdenken, wie gut sie als Gruppe, als Team gearbeitet bzw. kooperiert haben. Bei der Selbstreflexion können folgende Fragen (bei Anfänger*innen noch in der Erstsprache der Lernenden) beantwortet werden:

- Was ist mir gut gelungen?
- Was hat mir besonders gut gefallen?
- Konnte ich / Inwieweit konnte ich zum Gruppenergebnis beitragen?
- Worauf sollte ich das nächste Mal besonders achten?
- Hat unsere Gruppe die Arbeit sorgfältig geplant?
- Hat unsere Gruppe genügend Informationen gesammelt?
- Hat unsere Gruppe gut zusammengearbeitet?
- Konnten sich alle beteiligen?
- Hat unsere Gruppe die Arbeit geschickt vorgestellt?

Die Besprechung der Erfahrungen liefert auch der Lehrperson einen Überblick darüber, „wo die Lernenden sind“, wo es noch Schwierigkeiten gibt, die nächstes Mal noch nachgesteuert werden sollten.

Für die Auswertung können auch **Reflexions-** / **Feedbacktechniken** eingesetzt werden, die einfach zu organisieren sind. Zu den schnellsten zählen beispielsweise das Stimmungsbarometer und das Daumenbarometer. Beim **Stimmungsbarometer** wird an der Tafel auf der einen Seite ein Smiley mit lachendem Gesicht (sehr gut), auf der anderen eins mit enttäushtem Gesicht (schlecht) gezeichnet. Die Lernenden positionieren sich entsprechend ihrer Meinung vor der Tafel. Das **Daumenbarometer** benötigt keine Vorbereitung. Die Lernenden zeigen durch ihren Daumen an, wie sie ihre Teilnahme an der Gruppenarbeit bzw. die Arbeit der eigenen Gruppe bewerten. Daumen nach oben: gut, Daumen nach unten: schlecht, Daumen in der Mitte: ging so.

Aufgabe 23

Notizen für mich selbst



Recherchieren Sie im Internet nach weiteren Auswertungs- und Reflexionsformen. Erstellen Sie eine Sammlung.

Erweitern Sie diese Sammlung während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.



Wenn Sie schon unterrichten, überlegen Sie, welche Auswertungs- und Reflexionsformen Sie in Ihrem DaF-Unterricht bevorzugen. Nach welchen Kriterien wählen Sie sie aus? Recherchieren Sie im Internet nach weiteren Auswertungs- und Reflexionsformen.

5.2.2 Spezielle Formen der Gruppenarbeit

Die Gruppenarbeit weist auch einige **spezielle Formen** auf. Dazu gehören u. a. die Schneeballmethode, die Wirbelgruppe und die Kugellager-Methode. Die **Schneeballmethode** (auch als Schneelawine, wachsende Gruppe oder Think-Pair-Share bekannt) ist eine Art **Brainstorming**. Dabei arbeiten die Lernenden zuerst individuell und notieren ihre Gedanken zum Thema. Dann werden Paare gebildet, die ihre Meinungen besprechen, sich auf eine (von der Lehrperson vorher festgelegte) Anzahl von Punkten einigen und diese festhalten. Danach „rollt der Schneeball weiter“, d. h. je zwei Paare finden sich zu einer Gruppe zusammen. Die Gruppen tauschen ihre Meinungen aus und einigen sich auf die wichtigsten Aussagen, die sie z. B. auf einem Plakat / Poster / einer Placemat⁵ (Abbildung 11) notieren. Ein / eine Gruppensprecher*in stellt das Ergebnis im Plenum für die ganze Klasse vor.

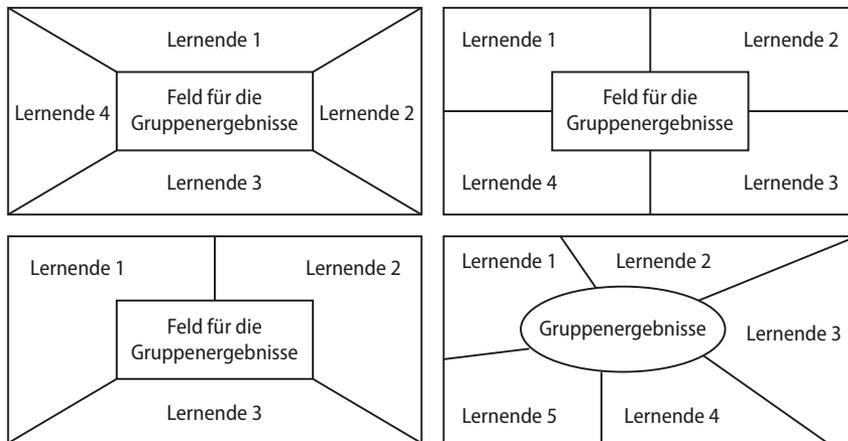


Abb. 11: Placemat-Vorlagen

Bei der Präsentationsform **Wirbelgruppe** (auch als Mixgruppe oder Gruppenpuzzle bekannt) werden zuerst drei oder vier gleich große sog. Expertengruppen gebildet,

⁵ Das englische Wort ‚Placemat‘ heißt Platzdeckchen oder Tischset auf Deutsch. Die Placemat-Methode ist eine Form des Kooperativen Lernens, wobei die Lernenden in der Regel in Vierergruppen an einer Fragestellung arbeiten. Jede Gruppe erhält einen Bogen Papier (mindestens im Format A3) mit der Placemat-Vorlage (Abbildung 11). Die Gruppenmitglieder setzen sich so an einen Tisch, dass jeder / jede Zugriff zu „seinem / ihrem“ Feld hat. Zuerst arbeiten die Lernenden allein an der Fragestellung. Wenn alle ihre Ideen notiert haben, wird das Plakat im Uhrzeigersinn so gedreht, dass jeder / jede die Notizen der anderen Gruppenmitglieder lesen kann. Das wird solange wiederholt, bis die Lernenden wieder vor ihren eigenen Notizen sitzen. Jeder / Jede kann nun noch seine / ihre Ideen erläutern und Fragen dazu beantworten. Danach entscheiden die Gruppenmitglieder gemeinsam, welche Punkte als Gruppenergebnis in die Mitte eingetragen werden. Zuletzt erfolgt die Präsentationsphase.

die themendifferenziert arbeiten. Jede Expertengruppe bereitet eine Präsentation zum jeweiligen Thema vor. Jedes Gruppenmitglied soll das Gruppenergebnis und den Präsentationsverlauf kennen, um später als Expert*in agieren zu können. Für die nächste Runde lösen sich die Expertengruppen und neue Gruppen werden gebildet, in denen jeweils ein/e Expert*in jeder Expertengruppe vertreten ist. Wenn ursprünglich z. B. vier Expertengruppen mit je vier Mitgliedern gebildet wurden (AAAA, BBBB, CCCC, DDDD), werden die neuen Gruppen zu ABCD, ABCD, ABCD, ABCD. Die Expert*innen präsentieren gegenseitig die Gruppenergebnisse. Dann gehen die Lernenden zu ihren Expertengruppen zurück (also ABCD, ABCD, ABCD, ABCD werden wieder zu AAAA, BBBB, CCCC, DDDD) und tauschen sich darüber aus, was sie in den anderen Gruppen gehört haben. In einem Quiz kann die Lehrperson überprüfen, was die Lernenden über die Themen erfahren haben.

Auch die **Kugellager-Methode**, die den Austausch von Meinungen und Informationen in der Lerngruppe ermöglicht, gehört zu den besonderen Formen der Gruppenarbeit. Obwohl hier das Gespräch gleichzeitig nur mit einem / einer Partner*in stattfindet, kommen Lernende mit verschiedenen Mitschüler*innen in Kontakt. Bei der Durchführung ist eine gerade Anzahl der Lernenden eine wichtige Voraussetzung. Es werden zwei Stuhlkreise gebildet: ein Außenkreis und ein Innenkreis. Die Lernenden nehmen im Stuhlkreis Platz. So entstehen die ersten Paare, die sich über das Thema austauschen. Mit einem akustischen Signal wird das Partnergespräch freigegeben. Nach einigen Minuten gibt die Lehrperson wieder ein akustisches Signal und die Lernenden des Innen- oder des Außenkreises rutschen daraufhin zwei Plätze im Uhrzeigersinn weiter. Die neuen Paare können dann erneut über das Thema diskutieren. Der Wechsel wird mehrmals wiederholt.

Aufgabe 24

Notizen für mich selbst



Recherchieren Sie im Internet nach weiteren besonderen Formen der Gruppenarbeit bzw. nach Techniken des Kooperativen Lernens.

Erstellen Sie eine Sammlung.

Erweitern Sie diese Sammlung während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.



Wenn Sie schon unterrichten, überlegen Sie, welche besonderen Formen der Gruppenarbeit bzw. Techniken des Kooperativen Lernens Sie in Ihrem DaF-Unterricht bevorzugen. Nach welchen Kriterien wählen Sie sie aus? Recherchieren Sie im Internet nach weiteren besonderen Formen der Gruppenarbeit bzw. Techniken des Kooperativen Lernens.

5.2.3 Zur Rolle der Lehrenden

Der **Lehrperson** werden **in der Durchführung von Gruppenunterricht** neue Funktionen zugeteilt, die Gudjons (2003: 33) folgendermaßen zusammenfasst:

- **initiierende Funktion** (die Lehrperson motiviert zur Gruppenarbeit, entwickelt und organisiert das Gesamtarrangement);
- **informierende Funktion** (die Lehrperson stellt Informationen bereit, beschafft geeignete Materialien und Medien, gibt Anreize zu Auseinandersetzungen);
- **regulierende Funktion** (die Lehrperson gibt Anregungen zur Planung und Zielmodifikation, wenn nötig);
- **bewertende Funktion** (die Lehrperson regt zur Metakommunikation an, hilft bei der Selbstkontrolle, regt Reflexion der eigenen Rolle an);
- **stimulierende Funktion** (die Lehrperson leitet Konfliktlösungen an, zeigt Toleranz für Fehler auf, schlägt Möglichkeiten der Weiterarbeit nach der Präsentationsphase vor).

Die neuen Funktionen verstärken die Rolle der Lehrenden als Berater*innen / Moderator*innen im Unterricht.

Ein häufig auftretendes Problem der Gruppenarbeit ist die **Leistungsbewertung**. Bei der Gruppenarbeit sollen nicht nur Einzelleistungen der Lernenden bewertet werden, sondern auch die gemeinsame Arbeit der gesamten Gruppe. Es lohnt sich, mit den Lernenden darüber vorher zu diskutieren und Regeln der Benotung zu vereinbaren. Viele Lehrende arbeiten mit Gruppennoten, die dann voll in die Einzelnoten einfließen. Andere vergeben sowohl eine Einzel- als auch eine Gruppennote. Für die Ermittlung der Gesamtnote werden der mündliche und der schriftliche Anteil der Gruppenarbeit berücksichtigt. Der individuelle Teil ergibt sich aus der Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe.

Aufgabe 25

Notizen für mich selbst



Denken Sie über die Aktivitäten Ihres ehemaligen Deutschlehrers / Ihrer ehemaligen Deutschlehrerin während der Durchführung einer Gruppenarbeit nach.

- Was war / ist für die Lehraktivitäten kennzeichnend?
- Wie wurden / werden die Leistungen nach der Gruppenarbeit bewertet?



Wenn Sie schon unterrichten, denken Sie über Ihre eigenen Lehraktivitäten während der Durchführung einer Gruppenarbeit nach.

5.3 Mögliche Arbeitsformen

Am Anfang dieses Kapitels wurden Arbeitsformen als verschiedene Arten und Formen definiert, die angeben, wie sich Lernende ein Wissensgebiet aneignen. Als repräsentative Beispiele wurden Lernen an Stationen, Projektunterricht, Wochenplan und Werkstattarbeit angeführt. Da in Ungarn der Wochenplan⁶ und die Werkstattarbeit⁷ als Arbeitsform nur sporadisch verwendet werden, wird im Weiteren auf das Lernen an Stationen und auf den Projektunterricht ausführlicher eingegangen.

6 Die **Arbeit mit Wochenplänen** ist eine Form des Offenen Unterrichts. In den für die Wochenplanarbeit vorgesehenen Unterrichtsstunden entscheiden die Lernenden selbst, wann sie welche Aufgabe erledigen und mit wem sie zusammenarbeiten möchten. Weitere Anregungen zur Wochenplanarbeit sind dem folgenden Artikel zu entnehmen:

<https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/faecheruebergreifend/artikel/fa/wochenplanarbeit-vorbereitung-und-durchfuehrung-der-methode-im-unterricht/> (Letzter Zugriff: 30.05.2021).

7 **Werkstattarbeit** ist eine Form der „Freien Arbeit“. In einer Lernwerkstatt stehen den Lernenden verschiedene Materialien und Lerninhalte zur Verfügung, mit denen sie nach eigenem Interesse individuell lernen. Dabei wählen sie sich die Lernsituation frei, bestimmen den zeitlichen Rahmen sowie die Art der Ausarbeitung des Themas. Die Lehrperson übernimmt die Rolle eines / einer Lernbegleiter*in, der / die vor allem bei Problemen den Lernprozess unterstützt. Ein wesentliches Merkmal der Werkstattarbeit ist die Selbstkontrollmöglichkeit in Form von Kontrollbögen, Musterlösungen oder Reflexionsfragen.

5.3.1 Lernen an Stationen

Aufgabe 26

Notizen für mich selbst

Haben Sie schon an Stationen gelernt? Wenn ja, wie ist das abgelaufen? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?

Wenn Sie noch gar keine Erfahrungen mit dem Lernen an Stationen haben, sehen sich folgendes Erklärvideo an:

<https://wb-web.de/material/methoden/stationenlernen.html>

(Letzter Zugriff: 30.05.2021)

Wie stehen Sie zu dieser Arbeitsform? Wie beeinflussen Ihre Erfahrungen Ihr Bild bzw. Ihre Einschätzung in Bezug auf das Lernen an Stationen?

Das **Lernen an Stationen** (auch *Stationenlernen* oder Lernzirkel genannt) ist auch eine Form des Offenen Unterrichts. Bei dieser Arbeitsform sind die Lernenden (wie sich aus dem Namen ergibt) an unterschiedlichen Stationen tätig, die im Klassenzimmer aufgebaut sind. An den einzelnen Stationen befinden sich **Materialien**, die meistens von der Lehrperson erstellt bzw. vorbereitet wurden und von den Lernenden selbstständig bearbeitet werden. Das Stationenlernen legt den Akzent auf Lernautonomie. Die Lernenden können in unterschiedlichen Sozialformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) die Aufgaben lösen. Die angebotenen Materialien und Arbeitsaufträge sollen möglichst alle Sinneskanäle ansprechen.

Niggli (zitiert von Jürgens 2006: 90 f.) unterscheidet zwei **Grundtypen** dieser Arbeitsform:

- Übungswerkstatt und
- Erfahrungs- bzw. Informationswerkstatt.

Bei der **Übungswerkstatt** steht das Training im Fokus: Die Lernenden sollen ihr bisheriges Wissen einüben, vertiefen bzw. anwenden. Bei der **Erfahrungs- bzw. Informationswerkstatt** wird das neue Lernmaterial an den Stationen vermittelt, wahrgenommen, verstanden und erlebt. Unter organisatorischem Aspekt kann das Stationenlernen in Anlehnung an Jürgens (2006: 90 f.)

- die Gesamtthematik abdecken,
- am Anfang einer Lernsequenz stehen,
- eine längere Lernphase unterbrechen oder
- eine Phase systematischen Lernens beschließen.

Der Erfolg des Stationenlernens liegt in hohem Maße an der Qualität der Vorbereitung. Während des Lernens an Stationen begleitet und beaufsichtigt die **Lehrperson** die Durchführung. Bei eingeübten Gruppen kann die Durchführung eigentlich auch ohne Lehrperson funktionieren. Aber Lehrende haben einen großen Anteil an der **Vorbereitung**. Das Stationenlernen ist aus der Lehrerperspektive gesehen eine planungsintensive Methode. Lehrende müssen zuerst das Thema und die Lernziele bestimmen. Dann wird das Konzept zur Bewertung überlegt, die Zeit und die Raumgestaltung geplant. Danach werden Materialien gesammelt und Arbeitsaufträge sorgfältig formuliert.

Lehrende sollen auch darüber nachdenken, wie sie die Stationen aufbauen. Beim **Aufbau der Stationen** sind zwei Variationen möglich. Wenn die Stationen nach logisch-systematischen Zusammenhängen aufgebaut werden, ist die Reihenfolge der zu durchlaufenden Stationen festgelegt. Im anderen Fall können die Lernenden die Reihenfolge selbst bestimmen. Es lohnt sich, Pflicht-, Wahl- und sog. Ausweich- oder Pufferstationen zu planen. Die **Pflichtstationen** sind obligatorisch, sie müssen von allen Lernenden durchlaufen werden. Unter den **Wahlstationen** können die Lernenden nach ihrer Neigung wählen. Die **Pufferstationen** sind fakultativ. Sie werden benutzt, wenn Pflicht- und Wahlstationen, an denen die Lernenden noch arbeiten sollten / wollen, besetzt sind, oder wenn jemand schon alle Pflicht- und Wahlstationen durchlaufen hat. Die Lernenden bekommen einen **Laufzettel** (auch Arbeits-Pass genannt), auf dem sie vermerken können, welche Stationen sie bereits bearbeitet haben. Er wird auch von der Lehrperson erstellt und in entsprechender Anzahl kopiert.

Vor der Stunde werden Lernstationen aufgebaut und beschildert sowie Aufträge ausgelegt. **Nach dem Aufbau der Stationen** wird den Lernenden **erklärt**, was sie an den einzelnen Stationen zu tun haben. Wird das Stationenlernen zum ersten Mal in der Klasse durchgeführt, ist es besonders wichtig, die Arbeitsregeln zu verdeutlichen und zu erklären. Während der **Durchführung** durchlaufen die Lernenden die Stationen und vermerken auf ihren Laufzetteln die schon bearbeiteten und kontrollierten Stationen. Das Stationenlernen ermöglicht Selbstkontrolle, weil auf dem sog. Service-Tisch Kontrollbögen ausgelegt sind, die die Lernenden mit ihren Lösungen vergleichen. In der letzten Phase wird die **Arbeit an Stationen ausgewertet**. Dabei können die bei der Gruppenarbeit vorgestellten Techniken verwendet werden.

Das Stationenlernen eignet sich vor allem für die Vertiefung von Wissen, für Übungssequenzen, aber auch für fächerübergreifendes Lernen. Der größte Nachteil dieser Arbeitsform besteht in ihrem hohen Material- und Vorbereitungsaufwand. Eine kleine Hilfe für Lehrende leistet die folgende Checkliste (Abbildung 12) bei der Planung (Sárvári 2012: 28):

Checkliste	✓
Stationen durchnummeriert / mit Symbolen versehen	
Sichtbare, großgeschriebene Nummern / Symbole auf Faltkärtchen vorbereitet	
Laufzettel / Arbeits-Pass für jeden Lernenden angefertigt	
Klare Anweisungen auf den Arbeitsblättern geschrieben	
Unterschiedlichen Förderaspekten gerechte Aufgaben gestellt	
Mehrkanaliges Lernen ermöglicht	
Zeitlicher Umfang auf die gesamte Dauer der Arbeit abgestimmt	
Arbeits- und Ordnungsregeln erläutert	
Zur Verfügung gestellte Materialien bereit gestellt	
Feedbacktechniken bekannt	

Abb. 12: Checkliste für Lehrende zur Planung des Stationenlernens

Aufgabe 27



Nehmen Sie ein neueres DaF-Lehrwerk Ihrer Wahl zur Hand (Erscheinungsjahr ab ca. 2008). Untersuchen Sie es unter folgenden Aspekten:

- Gibt es im Lehrwerk Ideen zum Lernen an Stationen?
- Wenn ja, zu welchen Themen?
- Checken Sie mithilfe der Checkliste (Abbildung 12) die Aufgaben der Stationen.



Wenn Sie schon unterrichten, analysieren Sie unter den o. g. Aspekten das Lehrwerk, das Sie im DaF-Unterricht regelmäßig verwenden.

Stellen Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe vor.

5.3.2 Projektunterricht

Aufgabe 28

Notizen für mich selbst

Was war Ihr letztes Projekt? Wie ist das abgelaufen? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?

Wie stehen Sie zu dieser Arbeitsform? Wie beeinflussen Ihre Erfahrungen Ihr Bild bzw. Ihre Einschätzung in Bezug auf den Projektunterricht?

In der deutschsprachigen Fachliteratur werden im Zusammenhang mit dieser Thematik mehrere Begriffe erwähnt: Projekte, Projektunterricht, Projektmethode, projektorientiertes / projektartiges Lernen. Ich verwende den Begriff ‚Projektunterricht‘ und verstehe darunter in Anlehnung an Pennauer (2010: 264)

eine prozess- und produktorientierte offene Unterrichtsform, die versucht, ganzheitliche, selbst bestimmte, wissensvernetzte und handlungsorientierte Ansätze zu verfolgen und umzusetzen und die Kreativität der Lernenden abzurufen und zu entwickeln.

Ich bin mit Funk u. a. (2017:126 ff.) einverstanden, die Projekte für komplexe Lernaufgaben halten, bei deren Bewältigung die Lernenden mehrere Kompetenzen gleichzeitig brauchen. Im Projektunterricht planen die Lernenden vorwiegend selbst, was sie tun und erreichen wollen, d. h. wann, wo, wie und mit wem (manchmal auch an welchem Thema / mit welchem Ziel) sie arbeiten. Sie lernen dabei realistische Ziele zu setzen, mit der Zeit umzugehen, Probleme arbeitsteilig anzupacken und ein Vorhaben zu Ende zu bringen. Neben den Inhalten entwickeln sie gleichzeitig ihre organisatorischen, methodischen und sozialen Kompetenzen.

Diese spezielle Arbeitsform wurde durch den Aufsatz „The Project Method“ weltbekannt, den William H. Kilpatrick im September 1918 im Teachers College Record veröffentlichte. Für das schulische Lernen gilt John Dewey als Begründer dieser Methode. Ich teile die Meinung von Pennauer (2010: 264), die den Projektunterricht für DaF besonders geeignet findet, weil

hier Sprache selbstständig in realen Lebenssituationen und authentischen Kommunikationszusammenhängen angeeignet, bzw. angewandt und die so wichtige direkte Beziehung zwischen unterrichtlichem und nichtunterrichtlichem Spracherwerb hergestellt werden kann.

Auch das obige Zitat deutet darauf hin, dass Projekte die Außenwelt, die außerschulische Wirklichkeit ins Klassenzimmer holen. Die Bedeutung des Projektunterrichts

untermauert auch die Tatsache, dass sowohl im Ungarischen Nationalen Grundlehrplan als auch in den dazugehörigen Rahmenlehrplänen die Förderung der Projektkompetenz von Lernenden als wichtige Zielsetzung deklariert wird.

Bei der **Planung und Durchführung** des Projektunterrichts können sich DaF-Lehrende nach dem Grundmuster von Frey (2012: 53 ff.) orientieren, in dem er **sieben Komponenten der Projektmethode** nennt:

- Projektinitiative
- Projektskizze
- Projektplan
- Projektdurchführung
- Projektabschluss
- Fixpunkt und
- Metainteraktion.

Die **Projektinitiative** ist die Anregung eines Projektes (im Idealfall) durch die Lerngruppe. Sie stellt eine offene Ausgangssituation dar und wird erst im Folgenden strukturiert, präzisiert, entwickelt oder abgelehnt. Dann werden die Rahmen (zeitliche Strukturierung und Begrenzung, Kommunikationsregeln) vereinbart und die Lernenden setzen sich mit der Initiative auseinander. Wenn das Ergebnis der Auseinandersetzung positiv ist, wird eine **Projektskizze** erstellt. Wenn das Ergebnis negativ ist, wird die Initiative abgelehnt. Aufgrund der Projektskizze wird das Betätigungsbereich gemeinsam entwickelt, indem die Lernenden fünf W-Fragen beantworten: Wer? Was? Wie? Warum? Wann?. Aus den Antworten resultiert der (erste) **Projektplan**. Anschließend **führen** die Lernenden arbeitsteilig die geplanten Aktivitäten des Projektplans **durch**. Für den **Projektabschluss** ergeben sich drei Möglichkeiten, aber auch Mischformen der drei Varianten sind möglich. Eine Möglichkeit ist, dass das Projekt bewusst abgeschlossen und das Projektergebnis öffentlich präsentiert wird. Die Rückkopplung zur Projektinitiative ist auch ein möglicher Projektabschluss, die oft mit Metainteraktion verbunden ist. Als dritte Möglichkeit kann man das Projekt auslaufen lassen. In diesem Fall wird das Projektergebnis in den Alltag überführt.

Die Komponente Fixpunkt und Metainteraktion werden in den Projektlauf eingeschoben, um über das eigene Tun nachzudenken, darüber zu reden. Diese Elemente geben dem Projekt einen pädagogischen Sinn. Der **Fixpunkt** ist eine geplante oder ad hoc Unterbrechung der Aktivitäten für ein paar Minuten oder auch für länger. Die Lernenden

- informieren sich dabei gegenseitig über den Stand des Projektes
- regeln organisatorische Angelegenheiten und
- ruhen sich kurz aus.

Die **Metainteraktion** (auch Metadiskussion genannt) ist eine Auseinandersetzung mit dem Normalgeschehen, mit dem Tun als Gruppe im Projekt. Sie nimmt eine zentrale Rolle im Projekt ein. Sie unterbricht die fachliche Arbeit und ermöglicht

- die Überprüfung des Verständigungsrahmens
- die Aufarbeitung von Beziehungsproblemen sowie
- die Auseinandersetzung mit aufgetretenen und vorhersehbaren Gruppenproblemen.

Um Lernenden die wichtigsten Schritte eines Projektes bewusst zu machen, können Lehrende die folgende **Gedächtnisstütze** (Abbildung 13) evtl. als Lernplakat bereitstellen. Dabei kann auf Fachtermini wie Fixpunkt und Metainteraktion verzichtet und stattdessen für die Lernenden verständliche Wörter verwendet werden. Mein Vorschlag ist ‚Stopp‘ für den Fixpunkt und ‚Nachdenken‘ für die Metainteraktion.

Schritte eines Projektes	
1. Projektinitiative	Wir suchen ein Thema.
2. Projektskizze	Wir treffen die Wahl.
3. Projektplan	Wir machen einen Projektplan.
4. Projektdurchführung	Wir arbeiten am Projekt und beachten Schwachstellen.
5. Projektabschluss	Wir präsentieren das Ergebnis und werten unsere Arbeit aus.
Zwischendurch mal...	
6. Stopp	Wir besprechen, wo wir sind und ruhen uns kurz aus.
7. Nachdenken	Wir denken über das Projekt nach.

Abb. 13: Gedächtnisstütze für die Lernenden

Die **Dauer** und der **Umfang** der Projekte können unterschiedlich sein. Es gibt Klein- oder Miniprojekte (auch Mikroprojekt genannt), Mittelprojekte und Großprojekte (auch als Makroprojekt bekannt). **Miniprojekte** dauern im Allgemeinen 2 bis 6 Unterrichtsstunden. Sie stützen sich oft nur auf zwei oder drei Komponenten und werden als projektorientiertes oder projektartiges Lernen bezeichnet. Die modernen DaF-Lehrwerke bieten zahlreiche Miniprojekte an. **Mittelprojekte** dauern ein bis zwei Tage (Projekttag), evtl. eine Woche. **Großprojekte** dauern mindestens eine Woche (Projektwoche) und erregen meistens großes Aufsehen.

Wie bereits erörtert wurde, sind Projekte für den DaF-Unterricht besonders geeignet. Folgende **Projekttypen** werden hauptsächlich für Unterrichtszwecke im DaF-Unterricht gewählt:

- Themenprojekte
- landeskundliche Projekte
- Textprojekte und
- Begegnungsprojekte.

Bei **Themenprojekten** erarbeiten die Lernenden ein ausgewähltes Thema (Tiere, Hobby, Musik, Sport usw.) anhand von gesammelten und zur Verfügung stehenden Materialien. Sie erstellen aus diesen Materialien mündliche und / oder schriftliche Berichte, Arbeitsblätter, Kollagen, Plakate oder Ausstellungen für die anderen. Bei **landeskundlichen Projekten** arbeiten die Lernenden wie bei den Themenprojekten, aber diese Projekte zielen darauf ab, eine interkulturelle Landeskunde zu vermitteln. Mithilfe von verschiedenen landeskundlich relevanten Themen (z. B.: Schul- und Familiengewohnheiten, Sitten, Bräuche, Speisen / Getränke, Musik, Literatur, berühmte Persönlichkeiten, Städte / Landschaften) vergleichen die Lernenden während des Projektes die ungarische Kultur mit der Kultur der DACH-Länder⁸. Im Rahmen von **Textprojekten** werden verschiedene Textsorten erstellt. Die Lernenden können beispielsweise Texte (um)schreiben oder verarbeiten, ein Schauspiel, ein Hörspiel, ein Rollenspiel bzw. eine Parodie schreiben und / oder vorführen, Filme drehen oder Fotoromane erstellen. Bei den **Begegnungsprojekten** interviewen die Lernenden Personen aus dem Zielsprachenland. Die Transkription der Interviews und ihre weitere Verarbeitung und Vorstellung finden im Klassenzimmer statt.

⁸ DACH oder auch D-A-CH ist ein Kunstwort bzw. ein Akronym für Deutschland, Österreich und die Schweiz. Die Abkürzung „DACH“ erschließt sich aus den Kfz-Nationalitätszeichen: D steht für Deutschland, A steht für Österreich, lateinisch Austria und CH steht für die Schweiz, lateinisch Confoederatio Helvetica. Die Anordnung der Länder ergibt sich nach ihrer Größe (Fläche und Einwohner*innen).

Aufgabe 29



Nehmen Sie ein neueres DaF-Lehrwerk Ihrer Wahl zur Hand (Erscheinungsjahr ab ca. 2008). Untersuchen Sie es unter folgenden Aspekten: Gibt es im Lehrwerk Mini- / Mittel- und / oder Großprojekte? Wenn ja, zu welchen Themen? welche der o. g. Projekttypen sind für das analysierte DaF-Lehrwerk besonders kennzeichnend?



Wenn Sie schon unterrichten, analysieren Sie unter den o. g. Aspekten das Lehrwerk, das Sie im DaF-Unterricht regelmäßig verwenden.

Stellen Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe vor.

Wenn Sie sich für weitere Ideen und Skizzen für Projekte beim Erlernen der Fremdsprache interessieren, lesen Sie den Artikel von Manfred Huth <http://www.manfred-huth.de/fbr/unterricht/sek/101.html> (Letzter Zugriff: 30.05.2021).

DaF-Lehrende übernehmen im Projektunterricht ähnliche **Rollen und Funktionen** wie bei der Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 5.2). Wie Funk u. a. (2017: 149) beschreiben, werden Lehrende „zum Monitor des Unterrichtsgeschehens“, und delegieren „die Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts und seiner Inhalte so weit wie möglich“ an die Lernenden. Auch die **Bewertung der Leistungen** kann gleichartige Schwierigkeiten bereiten wie bei der Gruppenarbeit. Aus diesem Grund sind die Hinweise des Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM) Berlin Brandenburg für Lehrkräfte besonders lehrreich. Das LISUM plädiert dafür, dass Fremdsprachenlehrende Projekte als Ersatz für Klassenarbeiten oder Klausuren im Fremdsprachenunterricht einsetzen.

Aufgabe 30

Lesen Sie die Hinweise des Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM) Berlin Brandenburg für Lehrende durch:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/englisch/pdf/Projekte_als_Klassenarbeiten_im_Fremdsprachenunterricht_23012014.pdf (Letzter Zugriff: 30.05.2021).

Was meinen Sie dazu? Würden Sie diese Idee aufgreifen?
Reflektieren Sie die Hinweise in der Gruppe.

Die Arbeits- und Sozialformen gehören zu den Faktoren, die bei der **Binnendifferenzierung** eine zentrale Rolle spielen. Innerhalb der Großgruppe / der Klasse können aufgrund der individuellen Fähigkeiten und Interessen bei einer Lernaktivität verschiedene Sozialformen angewendet werden. Schwerdtfeger (2001: 111 f.) weist bei einer solch stark differenzierten Arbeit darauf hin, dass Lehrende vorher überlegen sollen, „ob die Ergebnisse der Aufgabenstellung in den verschiedenen Sozialformen den anderen Lernenden zugänglich gemacht werden sollen“. Lehrende sollten auch bedenken, dass die Lernenden unterschiedlich viel Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben brauchen. Deshalb sollen die Lehrenden für die leistungsstärkeren Lernenden zusätzliche Lernaktivitäten für die Übergangphase planen und vorbereiten.

Selbstevaluation

1. Ich kann Sozialformen definieren.
2. Ich kenne die Definition von Arbeitsformen.
3. Ich kann die grundlegenden Sozialformen nennen.
4. Ich kann die Sozialformen nach der Art der Steuerung gruppieren.
5. Ich kann Vor- und Nachteile der einzelnen Sozialformen aufzählen.
6. Ich kenne die Phasen der Gruppenarbeit.
7. Ich kann Gruppenarbeit angemessen und bewusst planen und gestalten.
8. Ich weiß, worin der Unterschied zwischen Wahl- und Zufallsgruppen besteht.
9. Ich kann Gruppen mit verschiedenen Techniken bewusst bilden.
10. Ich kann drei Möglichkeiten nennen, die für die Präsentation von Gruppenergebnissen geeignet sind.
11. Ich kann mindestens drei Funktionsrollen aufzählen, die während der Gruppenarbeit verteilt werden können.
12. Ich kann erklären, wie die Schneeballmethode / die Wirbelgruppe / das Kugellager funktioniert.
13. Ich weiß, welche Funktionen ich als Lehrperson während der Gruppenarbeit übernehmen muss.
14. Ich kann mindestens drei Arbeitsformen angeben.
15. Ich kann das Lernen an Stationen organisieren.
16. Ich weiß, was eine Pflicht-, eine Wahl- und eine Ausweich-/ Pufferstation ist.
17. Ich weiß, was Projektunterricht ist.
18. Ich kann begründen, warum Projektunterricht für DaF geeignet ist.
19. Ich kenne die sieben Komponenten eines pädagogischen Projektes.
20. Ich kann Projekte nach Dauer und Umfang gruppieren.
21. Ich kenne mögliche Projekttypen im Fremdsprachenunterricht.
22. Ich kann ein Projekt im DaF-Unterricht initiieren und begleiten.
23. Ich kann den DaF-Unterricht mithilfe von Arbeits- und Sozialformen bindendifferenzierend planen, gestalten und auswerten.

6

LERNMATERIALIEN

*„Die besten Lehrer lehren
aus dem Herzen, nicht aus dem Buch.“
(Spruch)*

In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffe ‚Lernmaterialien‘ und ‚Zusatzmaterialien‘
- die Komponenten von DaF-Lehrwerken
- die Funktionen von Lehr- und Arbeitsbuch
- DaF-Lehrwerke für Kinder und für Jugendliche
- die Teile des Lehrerhandbuches
- Kriterien der Einschätzung von Lehrwerken.

Haben DaF-Lehrende bei der Unterrichtsvorbereitung bereits Lernziele präzise bestimmt, entsprechende Lernaktivitäten sowie optimale Arbeits- und Sozialformen ausgewählt, können sie sich der Frage widmen, womit die Lernaktivitäten ausgeführt werden, d. h. mit welchen Materialien in der Deutschstunde gearbeitet wird.

Aufgabe 31

Denken Sie darüber nach, mit welchen Lernmaterialien Sie damals in der Schule Deutsch gelernt haben. Erstellen Sie eine Liste.

Kennen Sie Lernmaterialien, die es damals noch nicht gab, aber heute schon im DaF-Unterricht eingesetzt werden? Machen Sie sich Notizen.

Vergleichen Sie Ihre Listen in der Gruppe.

6.1 Zur Begrifflichkeit

Die Lernenden arbeiten heute im DaF-Unterricht nicht nur mit einem Buch. Sie haben meistens ein Lehrbuch, ein Arbeitsbuch und darüber hinaus benutzen sie auch andere Materialien wie z. B. Hör- und Videomaterialien, Online-Übungen, Apps zu Wortschatz und Grammatik. Materialien, die von den Lernenden zum Deutschlernen

verwendet werden, nennt man **Lernmaterialien**. Wenn betont werden soll, dass Lernmaterialien zusätzlich zum Lehrwerk eingesetzt werden, werden die Materialien als **Zusatzmaterialien** bezeichnet (vgl. Rösler / Würffel 2014: 12).

Im DaF-Unterricht ist das **Lehrwerk** neben den Lehreräußerungen weiterhin die wichtigste Inputquelle und dadurch das wichtigste Lernmaterial. Im Lehrwerk werden sprachliche und kulturelle Phänomene der Zielsprache unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung gebracht. Das kurstragende Lehrwerk steuert und begleitet den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum. Es besteht meistens aus mehreren Komponenten (vgl. Rösler / Würffel 2014: 12, Decke-Cornill / Küster 2015: 133, Funk 2010a: 188). Mögliche Bestandteile eines modernen DaF-Lehrwerks sind wie folgt:

- Lehr- / Kursbuch
- Arbeits- / Übungsbuch
- Lehrerhandbuch / -handreichung
- Wortliste / Glossar zum Lehrwerk
- zusätzliche Trainingsbücher
- Hörmaterial (Audio-CDs, mp3-Dateien)
- Folien für OHP
- Videomaterial / DVD zum Lehrwerk
- Online-Übungen
- Material für interaktive Whiteboards und Beamer
- Apps zu Wortschatz und Grammatik.

Wie auch dieser Liste zu entnehmen ist, sind Lehrwerke im Laufe der Zeit komplexer geworden und beinhalten immer mehr **digitale Komponenten**. Die ersten digitalen Komponenten waren CDs mit Grammatikübungen. Dann erschienen auf den Verlagshomepages zu den einzelnen Lektionen des jeweiligen Lehrwerks zusätzliche Übungen und / oder inhaltliche Erweiterungen. Heutzutage können Lernende und Lehrende aus einer von Vielfalt von interaktiven Online-Übungen, Online-Tests oder Online-Wörterbüchern wählen. Die meisten Lehrwerke bieten sogar **digitale Varianten für interaktive Tafeln und Tablets** an, die sowohl im Präsenz- als auch im Online-Unterricht und in hybriden Unterrichtsformen wie Blended Learning⁹ oder Flipped Classroom¹⁰ effektiv eingesetzt werden können.

9 Der Begriff **Blended Learning**⁹ stammt aus dem Englischen und bedeutet ‚gemischtes Lernen‘. Auf Deutsch wird diese Unterrichtsform auch integriertes Lernen genannt. Das ist eine Form des Lernens, bei der Präsenzphasen mit digitalem Lernen kombiniert werden.

10 **Flipped Classroom** ist eine Unterrichtsmethode, bei der vor allem durch den Einsatz neuer Medien der Unterricht geflippt, d. h. umgedreht, „auf den Kopf gestellt“ wird. Deshalb wird dieses Konzept manchmal auch umgedrehter Unterricht genannt. Die Lernenden erarbeiten das neue Thema zu Hause mithilfe von Erklärvideos und im Präsenzunterricht bleibt somit Zeit, um Übungen durchzuführen und das Gelernte zu vertiefen.

Auch die **Augmented-Reality-Apps**, die kostenlos auf ein Endgerät (Smartphone, Tablet) heruntergeladen werden können, sind immer verbreiteter. Mit Verwendung dieser Apps können Lernende mit ihrem Smartphone oder Tablet die Seite eines Lehrwerks scannen und auf eines der Icons klickend Lernmaterial in Form von Audio- oder Videodateien abspielen und speichern.

Aufgabe 32

Mit welchem Lehrwerk haben Sie damals Deutsch gelernt? Aus welchen Komponenten bestand dieses Lehrwerk?



Wenn Sie schon unterrichten: Welches Lehrwerk benutzen Sie jetzt? Aus welchen Komponenten besteht dieses Lehrwerk? Können Sie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen diesen Lehrwerken feststellen?

Tauschen Sie Ihre Erfahrungen in der Gruppe aus.

6.2 Lehr- und Arbeitsbücher

Das **Lehrbuch** bildet zusammen mit dem Arbeitsbuch und Lehrerhandbuch den Kern des Lehrwerks. Das Lehrbuch (auch Kursbuch genannt) führt alle für ein bestimmtes Lernziel wesentlichen sprachlichen und landeskundlichen Phänomene in Form von Lese- und Hörtexten didaktisch gut aufbereitet ein. Die meisten Lehrbücher sind mit den Arbeitsbüchern (auch als Übungsbuch bekannt) verzahnt. Es gibt also Hinweise im Lehrbuch auf Materialien zum Üben und Wiederholen, die sich im Arbeitsbuch befinden. Es ist ein Zeichen für hohe Qualität, wenn Komponenten eines Lehrwerks aufeinander verweisen.

Das **Arbeitsbuch** wird meistens für Einzelarbeit zu Hause eingesetzt, aber es kann auch in den Unterricht integriert werden. Es folgt in seiner Struktur dem Lehrbuch. Diese zwei Komponenten werden manchmal nicht getrennt als separate Bücher verkauft, sondern sie sind in einem Band integriert. Im Weiteren werden die wichtigsten Funktionen von Lehr- und Arbeitsbuch nach Rösler und Würffel (2014: 21) erörtert.

6.2.1 Funktionen von Lehr- und Arbeitsbuch

Das **Lehrbuch** und das **Arbeitsbuch** sollen **zusammen** vor allem den Spracherwerb der Lernenden steuern, indem sie sie in bestimmte, für ihre Altersgruppe relevante Themen einführen. Die Themen werden in der Regel durch verschiedene Lese- und

Hörtexte vermittelt, die zu unterschiedlichen Textsorten gehören und den zu dem Thema passenden Wortschatz und die landeskundlichen Informationen liefern. In den Texten werden auch grammatische Phänomene und Redewendungen präsentiert. Mit den angebotenen Übungen und Aufgaben werden mündliche und schriftliche Rezeption, Produktion, Interaktion und in manchen modernen DaF-Lehrwerken auch die Sprachmittlung gefördert. Das Lehrwerk schlägt unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen vor, die meist durch Piktogramme verdeutlicht werden. Oft beinhalten die Lehrwerke auch Hinweise darauf, wie die Lernenden ihr Wissen überprüfen können.

In den ungarischen Schulen dürfen nur Lehrwerke benutzt werden, die in die aktuelle offizielle Lehrwerkliste (ung. *Köznevelési tankönyvjegyzék*) aufgenommen wurden. Die Liste wird jedes Jahr aktualisiert.

Aufgabe 33

Recherchieren Sie im Internet. Welche DaF-Lehrwerke stehen in diesem Schuljahr auf der offiziellen Lehrwerkliste (ung. *Köznevelési tankönyvjegyzék*)?

6.2.2 Zur Zielgruppe

Lehrwerke beziehen sich immer auf bestimmte Zielgruppen. Die Auswahl eines Lehrwerks für eine bestimmte **Zielgruppe** ist von mehreren Faktoren abhängig (vgl. Rösler und Würffel 2014: 45). Die wichtigsten Faktoren sind das Alter und das Sprachniveau der Lernenden. Es ist auch bedeutend, ob die Lernenden Deutsch als erste Fremdsprache (L2) oder als zweite (L3) lernen. Lernende, die in Ungarn Deutsch als L3 wählen, haben in der Grundschule in der Regel Englisch als L2 gelernt. In ihrem Fall wird über DaFnE-Unterricht (DaFnE = Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) gesprochen. Sie haben schon Sprachlernerfahrungen, die in den DaF(nE)-Unterricht integriert werden können (vgl. Boócz-Barna 2014, Berényi-Nagy 2013, 2017, Feld-Knapp 2014). Zweifelsohne beeinflussen auch die Sprachlernbedürfnisse bzw. die Lernziele die Auswahl des Lehrwerks. Das Lehrwerk soll die Zielgruppe für das Lernen der deutschen Sprache und Kultur motivieren und gleichzeitig die Einstellungen und das Interesse der Lernenden sowie ihre Lerngewohnheiten berücksichtigen.

Nach dem **Alter der Lernenden** werden drei Gruppen von Lernenden unterschieden: Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Die Lehrwerke, die in die offizielle Lehrwerkliste aufgenommen werden, sind für Kinder bzw. für Jugendliche konzipiert, die in einem institutionalisierten Rahmen, an den Grund- oder Mittelschulen Deutsch lernen.

Aufgabe 34

Was meinen Sie dazu? Gibt es Unterschiede zwischen den Lehrwerken für Kinder und den für Jugendliche? Wenn ja, worin besteht der Unterschied?

Tauschen Sie Ihre Meinung in der Gruppe aus.

Anschließend lesen Sie die folgenden Überlegungen. Sind Sie zu einer ähnlichen Erkenntnis gekommen?

Wenn **DaF-Lehrwerke für Kinder** mit **DaF-Lehrwerken für Jugendliche** verglichen werden, kann festgestellt werden, dass beide möglichst übersichtlich gestaltet sind, aber die Lehrwerke für Kinder reicher bebildert sind. Die **Protagonisten** in den Lehrwerken entsprechen in beiden Fällen den Zielgruppen. Kinder lernen mit Lehrwerken, in denen die Hauptfiguren entweder Kinder sind, wie *Anna und Benno* in der Lehrwerkreihe „Hallo Anna“ oder *Jana* in der Lehrwerkfamilie „Jana und Dino“. In diesen Lehrwerken kommen auch Tiere wie *die Schlaumeiers* im Lehrwerk „Das neue Deutschmobil“ oder ein außerirdisches Wesen wie *Planetino* im gleichnamigen DaF-Lehrwerk als Hauptfiguren vor, mit deren Hilfe die Kinder die deutsche Sprache und die Kultur der DACH-Länder spielerisch kennenlernen. In den Lehrwerken für Jugendliche werden jugendliche Protagonisten vorgestellt, die für Jugendliche relevante und interessante Situationen erleben oder bewältigen müssen.

In Bezug auf die **Texte** lässt sich sagen, dass in den Lehrwerken für Kinder das Mündliche das Primat hat und vor allem Dialoge und Sprechaktivitäten angeboten werden, in denen die Kinder in ihrer eigenen Rolle sprechen und agieren können. In den Lehrwerken für Jugendliche werden auch Dialoge präsentiert, aber sie enthalten eher Textsorten, die Jugendliche normalerweise hören, lesen sprechen und schreiben, z. B. Blogbeiträge, E-Mails oder Gespräche im Chat. In diesen Lehrwerken wird somit auch berücksichtigt, dass im Leben der heutigen Jugendlichen soziale Netzwerke äußerst wichtig sind.

Die Lehrwerke für Kinder ermöglichen, dass sich die Kinder ihrem Alter entsprechend ganzheitlich und **synthetisch**, durch Imitieren und Nachahmen die fremde Sprache aneignen. Bei Jugendlichen, deren kognitive Fähigkeiten schon besser entwickelt sind, wird **das analytische Sprachenlernen** bevorzugt. Es ist auch auffallend, dass die Lehrwerke für Kinder auf Metasprache verzichten, weil sie diese noch nicht verstehen.

Bei der Zielgruppe ist neben dem Alter das **Sprachniveau** der Lernenden von großer Relevanz. Wenn Sprachlehrende einen ersten Blick auf ein neues Lehrwerk werfen, springt ihnen meistens schon auf der Titelseite ins Auge, welche Niveaustufe mit

dem Lehrwerk erreicht werden soll: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Wie in Kapitel 2.1 bereits erläutert wurde, wurden diese Niveaustufen mit dem GER eingeführt und es gibt für alle Niveaustufen eine übergeordnete allgemeine Beschreibung (Globalskala) (Abbildung 4), in der die Kompetenzen in Form von Kann-Beschreibungen (Deskriptoren) formuliert sind (Europarat 2001: 79).

Wie in Kapitel 2.2 erwähnt wurde, sollen die Lernenden in Ungarn im Sinne des Ungarischen Nationalen Grundlehrplans (2012, 2020) am Ende der sechsten Klasse das Sprachniveau A1, am Ende der achten Klasse die Niveaustufe A2 erreichen. Am Ende der 12. Klasse der Mittelschule sollten sie über kommunikative Kompetenzen in der L2 mindestens auf B1-Niveau verfügen. Das ungarische Abitur ist aber seit 2005 zweistufig. Diejenigen, die die Oberstufe des Abiturs in der ersten Fremdsprache ablegen wollen, sollen über Sprachkenntnisse auf B2 verfügen. Dementsprechend führen die Lehrwerke für Kinder meistens zum A2-Niveau hin, währenddessen Lehrwerke für Jugendliche auf B1 oder B2 abzielen.

6.3 Lehrerhandbücher

Das Lehrerhandbuch (auch Lehrerhandreichung oder Lehrerheft genannt) unterstützt die Lehrenden bei der Arbeit mit dem Lehr- und Arbeitsbuch, es hilft ihnen die Konzeption des Lehrwerks nachzuvollziehen. Lehrerhandbücher erscheinen traditionell in gedruckter Form, aber es gibt immer häufiger Download-Varianten davon auf den Lehrwerkseiten der Verlage bzw. sie sind Teile von digitalen Unterrichtspaketen. Lehrerhandbücher bestehen meistens aus folgenden Teilen (vgl. Rösler und Würffel 2014: 23 f.):

- allgemeine Informationen zur methodischen Konzeption des Lehrwerks
- Begründung für den Aufbau des Lehrbuches oder einzelner Lektionen
- Beschreibung des methodischen Vorgehens zu einer Lektion
- Beschreibung von Lernzielen
- Alternativen zur Arbeit mit den Seiten des Lehrwerks: zusätzliche Texte, Vorschläge für kleine Projekte, weitere Übungen
- Hintergrundinformationen zu Fakten aus dem deutschsprachigen Raum
- Lösungsschlüssel
- Verschriftlichung der Hörtexte aus dem Lehrwerk (Transkripte)
- Sonstiges.

Der Umfang von Lehrerhandbüchern kann sehr unterschiedlich sein, was damit zusammenhängt, dass auch die Erwartungen der Lehrenden an Lehrerhandbücher abweichend sind. Für angehende Lehrende und Berufsanfänger*innen ist es ein großer Vorteil, wenn im Lehrerhandbuch der Unterrichtsablauf Schritt für Schritt erklärt

wird und viele didaktische und methodische Tipps vermittelt werden. Erfahrene Lehrende brauchen im Gegenteil dazu eher Vorschläge für alternative Vorgehensweisen oder zusätzliche Materialien.

Aufgabe 35



Nehmen Sie ein Lehrerhandbuch zu einem neueren DaF-Lehrwerk Ihrer Wahl zur Hand (Erscheinungsjahr ab ca. 2008). Untersuchen Sie es unter dem folgenden Aspekt:

Enthält das Lehrerhandbuch die o. g. Teile?



Wenn Sie schon unterrichten, benutzen Sie Lehrerhandbücher? Wenn ja, wie oft? Mit welchem Ziel?

Tauschen Sie sich in der Gruppe über Ihre Ergebnisse aus.

Lehrwerke werden manchmal adaptiert, damit Lehrende die Lernmaterialien an ihre eigenen Zielgruppen anpassen können. Es gibt verschiedene Möglichkeiten der **Adaptation**: Lehrende können

- Teile des Lehrwerks weglassen
- Teile des Lehrwerks weglassen und neuschreiben
- bestimmte Informationen aktualisieren
- die angebotene Materialsorte oder die empfohlene Arbeits- und Sozialform wechseln sowie
- andere Materialien einsetzen.

Das Adaptieren der Materialien braucht aber Erfahrung und Zeit. Ein erster Schritt kann sein, wenn Lehrende Zusatzmaterialien aufgreifen und in ihren Unterricht integrieren.

6.4 Zusatzmaterialien

Zusatzmaterialien werden zusätzlich zum kurstragenden Lehrwerk eingesetzt. Für die Auswahl der geeigneten Zusatzmaterialien müssen die Lehrenden einerseits

- die Lerngruppe
- die besonderen Lernschwierigkeiten der Lerngruppe
- geeignete lehr- und Lernverfahren sowie
- Übungstypen gut kennen.

Andererseits müssen sie die vorhandenen Zusatzmaterialien kennen und in der Lage sein, sie im Hinblick auf die Lernziele und die Eigenschaften der Lerngruppe einzuschätzen und falls nötig, sie in Bezug auf Inhalte oder Wortschatz zu adaptieren.

Lehrwerkverlage wie z. B. von Cornelsen, Hueber, Ernst Klett Sprachen oder Kulturinstitute wie das Goethe Institut oder das Österreich Institut bieten eine Vielfalt von Zusatzmaterialien an: Übungsbücher / Online-Übungen zum Wortschatz, zur Grammatik, zur richtigen Aussprache und Intonation, zur Landeskunde; Spielsammlungen, Liedersammlungen; vereinfachte Lesetexte auf verschiedenen Sprachniveaus; Materialien zur Prüfungsvorbereitung; Wörterbücher usw. Aber auch das Internet ist eine unerschöpfliche Quelle von Zusatzmaterialien. Erprobte Unterrichtsmaterialien bieten auch Lehrerforen im Internet an. Um den Überblick zu behalten, ist es empfehlenswert, gut geeignete Zusatzmaterialien auch im Stoffverteilungsplan bei den jeweiligen Themen einzutragen.

Aufgabe 36

Notizen für mich selbst

Erstellen Sie eine Liste von möglichen Zusatzmaterialien zu den folgenden Bereichen:

- Zusatzmaterialien zum Wortschatz
- Zusatzmaterialien zur Grammatik
- Zusatzmaterialien zur Aussprache
- Zusatzmaterialien zur Landeskunde
- Zusatzmaterialien zum Spielen
- Zusatzmaterialien zur Prüfungsvorbereitung
- vereinfachte Lesetexte
- Wörterbücher.

Beachten Sie dabei die Bedürfnisse der unterschiedlichen Zielgruppen (Alter, Sprachniveau).

Vergessen Sie nicht die Quellen und alle bibliografischen Daten anzugeben.

6.5 Zur Einschätzung von Lehrwerken

Lehrende haben in Ungarn das Recht, selbst zu bestimmen, mit welchem Lehrwerk von der offiziellen Lehrwerkliste sie im Unterricht arbeiten möchten. Lehrwerke werden jedes Jahr Anfang April in den Schulen bestellt. In Kapitel 6.1 wurde bereits erläutert, dass Lehrwerke wichtige Bestandteile des Unterrichts sind, weil sie den Lernprozess steuern und begleiten. Sowohl die möglichen Komponenten eines Lehrwerks wurden dargestellt als auch Kriterien der Lehrwerkauswahl in Bezug auf die Zielgruppe wurden kurz angesprochen. Diese Kenntnisse helfen den Sprachlehrenden bei der Einschätzung von Lehrwerken. Dazu entstanden aber auch sog. **Kriterienkataloge**. Zu den bekanntesten zählen die Mannheimer Gutachten (Engel u. a. 1977) und der Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1996). Diese Kriteriensammlungen sind aber zu umfangreich. Trotzdem sollen Sprachlehrende in der Lage sein, **Lehrwerke einschätzen zu können**. Die Einschätzung von Lehrwerken ist keine ausführliche Lehrwerkanalyse, d. h. keine systematische Beschreibung und Bewertung von Lehrwerken nach der fachwissenschaftlichen Qualität, die die Eignung eines Lehrwerks für den Einsatz in Sprachkursen bestimmt (vgl. von der Handt 2010: 189, Nieweler 2017: 208), aber ermöglicht die richtige Auswahl des für die jeweilige Zielgruppe geeigneten Lehrwerks. Rösler und Würffel (2014: 56) schlagen ein Raster mit möglichen Kriterien vor, die lehrerfreundlicher und handlicher ist und der Einschätzung von Lehrwerken dient. Das Raster enthält acht Hauptkategorien, denen 27 Kriterien in Form von Aussagen zugeordnet werden (ebd.):

- Komponenten des Lehrwerks
- Lernziele
- Aufbau des Lehrwerks
- Progression
- Themen / Inhalte
- Kontrastivität
- Medien und
- Gestaltung.

Die Analyse eines konkreten Lehrwerks vollzieht sich im Allgemeinen **in mehreren Schritten**. Zuerst sollen die „**statistischen Daten**“ wie Verfasser*innen, der Titel, der Verlag und das Erscheinungsjahr des analysierten Lehrwerks angegeben werden. Dann werden der **Umfang** (Bandzahl, Seiten pro Band), die **Gestaltung**, (Farben, Schrift, Layout, Illustrationen) die **Grundkonzeption**, die **Zielgruppe** (vgl. 6.2.2), die **Lernziele** und **der zeitliche Aufwand** beschrieben. Die Analyse setzt sich mit der **Darstellung der strukturellen und gestalterischen Prinzipien** fort. Danach werden

die **Bestandteile des Lehrwerks** (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Glossar zum Lehrwerk, zusätzliche Trainingsbücher, Hörmaterial, Folien für OHP, Videomaterialien, Online-Übungen, Materialien für interaktives Whiteboard, Apps usw.) erörtert. Einen wichtigen Teil der Analyse bildet die **Beschreibung des inneren Aufbaus einer Lektion**. Dazu können folgende Fragestellungen eine Hilfe leisten (Rösler und Würffel 2014: 28):

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

Schließlich wird ein Fazit gezogen, indem **eine zusammenfassende Bewertung** des analysierten Lehrwerks formuliert wird. Es ist bei der Lehrwerkanalyse von Nutzen, das zum Lehrwerk verfasste Lehrerhandbuch zu Hilfe zu nehmen.

Aufgabe 37



Wählen Sie ein modernes DaF-Lehrwerk (Erscheinungsjahr nach 2008) aus.

Schätzen Sie das Lehrwerk nach den kennengelernten Kriterien ein.



Wenn Sie schon unterrichten, schätzen Sie nach den kennengelernten Kriterien das Lehrwerk ein, das Sie im DaF-Unterricht regelmäßig verwenden.

Selbstreflexion

1. Ich kann Lernmaterialien definieren.
2. Ich kann Beispiele für Lernmaterialien anführen, die für den DaF-Unterricht geeignet sind.
3. Ich kann Zusatzmaterialien definieren.
4. Ich kann Beispiele für Zusatzmaterialien angeben, die für den DaF-Unterricht geeignet sind.
5. Ich kenne die Definition vom ‚Lehrwerk‘.
6. Ich kann die wichtigsten Komponenten eines DaF-Lehrwerks benennen.
7. Ich kann Lehrwerke für unterschiedliche Zielgruppen charakterisieren.
8. Ich weiß, wo ich DaF-Lehrwerke finde, von denen ich wählen kann.
9. Ich kenne die möglichen Teile eines Lehrerhandbuches.
10. Ich kann das Lehrerhandbuch bei der Unterrichtsplanung benutzen.
11. Ich weiß, was Lehrwerkanalyse bedeutet.
12. Ich kenne Kriterienkataloge zur Einschätzung von DaF-Lehrwerken in deutscher Sprache.
13. Ich kann ein DaF-Lehrwerk einschätzen.
14. Ich kann den inneren Aufbau einer Lektion beschreiben.
15. Ich kann bestimmen, ob ein DaF- Lehrwerk für meine Lernenden geeignet ist.

LEHR- UND LERNMEDIEN

*„Wo früher der Lehrer vor der Klasse stand und etwas vorgegeben, vorgesagt und vorgemacht hat, sind heute Medien und Materialien zwischengeschaltet.“
(Hilbert Meyer)*

In diesem Kapitel geht es um

- den Begriff ‚Lehr- und Lernmedien‘
- die Einordnung der Medien
- die Auswahl von Medien
- die Tafel als visuelles Medium
- den Einsatz von mobilen Geräten im DaF-Unterricht
- den Einsatz von Sozialen Medien im DaF-Unterricht
- den Begriff ‚Medienkompetenz‘
- die mögliche Förderung der Medienkompetenz.

Wenn DaF-Lehrende bei der Unterrichtsvorbereitung bereits Lernziele, Lernaktivitäten, Arbeits- und Sozialformen sowie Lernmaterialien sorgfältig geplant haben, kommen sie zur vorletzten Leitfrage der Unterrichtsplanung: Mithilfe welcher Träger sollen die ausgewählten Materialien dargeboten werden, d. h. welche Lehr- und Lernmedien werden benutzt.

Aufgabe 38

Denken Sie darüber nach, mit welchen Lehr- und Lernmedien Sie damals in der Schule Deutsch gelernt haben. Erstellen Sie eine Liste.



Kennen Sie Lehr- und Lernmedien, die es damals noch nicht gab, aber heute schon im DaF-Unterricht eingesetzt werden? Machen Sie sich Notizen.



Wenn Sie schon unterrichten, verwenden Sie jetzt auch andere Lehr- und Lernmedien in Ihrem Deutschunterricht? Wenn ja, welche? Machen Sie sich Notizen.

Vergleichen Sie Ihre Listen in der Gruppe.

7.1 Zur Begrifflichkeit

In Kapitel 6 wurde eine Vielfalt von möglichen Lern- und Zusatzmaterialien dargestellt. Dementsprechend werden im DaF-Unterricht unterschiedliche Medien benutzt. Der Begriff ‚Medium‘ stammt aus dem Lateinischen und heißt Mitte, Zentrum bzw. Öffentlichkeit. Als **Lehr- und Lernmedien** bezeichnet man jene Hilfsmittel, die dazu dienen, Informationen zu präsentieren und zu verbreiten. Die Lehrperson ist schon lange nicht mehr das einzige Medium im Unterricht. Sie wird von verschiedenen Hilfsmitteln unterstützt. Den Anfang des Medieneinsatzes im Fremdsprachenunterricht machte die große Errungenschaft der audiolingualen Methode, das Sprachlabor. Seitdem steht den Sprachlehrenden eine Vielfalt von Unterrichtsmedien zur Verfügung.

Für die **Einordnung der Medien** sind eine Reihe von Kategoriensystemen entwickelt worden, je nachdem, unter welchem Blickwinkel im Unterricht verwendete Medien gesichtet wurden. **Traditionellerweise** teilte man die Medien in drei Gruppen ein (Heyd 1990: 185, Decke-Cornvill / Küster 2015: 129, Grünewald 2017: 239 ff.):

- **visuelle** (z. B. Bilder, Abbildungen, Folien und die zur Bildpräsentation nötigen Trägersubstanzen wie Wandtafel, OHP / Tageslichtprojektor, Beamer)
- **auditive** (z. B. Lehrerstimme, Tonband, Hörkassette, CD, Radio, Audiopodcast und die zur Wiedergabe benötigten technischen Geräte wie Kassettenrekorder, CD-Player, Sprachlabor)
- **audio-visuelle** (z. B. Film, Video, DVD und die zur Wiedergabe benötigten technischen Geräte wie Fernseher, DVD-Player, Computer / Laptop mit Lautsprechern).

Es gibt aber auch **eine andere Einteilung**, nach der zwei Typen von Medien voneinander unterschieden wurden (Heyd 1990: 185, Decke-Cornvill / Küster 2015: 129):

- technikgebundene / technische / apersonale
- nicht technikgebundene / nicht-technische / personale.

In diesem Sinne gehören zu den **technischen Medien** alle zur Wiedergabe benötigten Geräte, während die **personalen Medien** die Lehrenden selbst sind. Heutzutage wird aber eher über **analoge und digitale Medien** gesprochen (Rösler / Würffel 2014: 14). Analoge Medien sind z. B. gedruckte Bücher, Hörkassetten oder Videobänder. Digitale Medien, die mit digitalen Codes arbeiten, sind z. B. das Internet oder die interaktive Tafel (das interaktive Whiteboard). Diese Abgrenzung wird aber immer schwieriger, weil analoge Medien inzwischen oft auch in digitaler Form erscheinen. Deshalb schlagen Rösler / Würffel (2020: 13) „ganz allgemein von Lehr- und Lernmedien“ zu sprechen, und erst

dann diese Unterscheidung hervorheben, wenn es von großer Bedeutung ist, „auf die stoffliche Gestalt des Lehr- und Lernmediums zu fokussieren“ (ebd.).

Aufgabe 39



Überlegen Sie, nach welchen Kriterien Sie Lehr- und Lernmedien für Ihren DaF-Unterricht auswählen würden. Erstellen Sie eine Liste.



Wenn Sie schon unterrichten, sammeln Sie Kriterien, nach denen Sie Lehr- und Lernmedien für Ihren DaF-Unterricht auswählen.

Vergleichen Sie Ihre Listen in der Gruppe.

Lesen Sie anschließend die folgenden Überlegungen. Inwiefern ähneln sie Ihren Kriterien?

Bei der **Auswahl von Medien** sollen Lehrende überlegen,

- welche Medien im Klassenzimmer zur Verfügung stehen, wo der Unterricht stattfindet
- wie die eigene Medienkompetenz bzw. die Medienkompetenz der Lernenden ist
- ob das gewählte Medium in Inhalt und Darbietung dem Auffassungsvermögen der Lernenden entspricht
- ob das gewählte Medium den methodischen Prinzipien der Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit genügt.

Im Weiteren werden exemplarisch Medien vorgestellt, die für den DaF-Unterricht von besonderer Bedeutung sind: die Tafeln, die mobilen Geräte und die sozialen Medien. Bei mobilen Geräten soll auch das Prinzip BYOD (Bring Your Own Device) thematisiert werden.

7.2 Die Tafeln

Die **Tafel** ist weiterhin das zentrale Medium im Unterricht, deshalb wird dieses visuelle Medium ausführlicher behandelt. Bei der Unterrichtsplanung sollten die Lehrenden überlegen, wie sie die Tafel nutzen und evtl. das Tafelbild schon vorskizzieren. Die Tafel ermöglicht aber auch das spontane Eingehen auf Bedürfnisse, das direkte Umsetzen von Fragen in Erklärungen, wenn verbale Erklärungen nicht ausreichen. Lehrenden sollen auch beim Anschreiben an die Tafel eine Routine einführen.

Sehr nützlich können folgende **Aufteilungen der Arbeitsfläche** (Abbildung 14) sein, um chaotische Tafelbilder zu vermeiden, wenn eine einzige Tafel oder eine sog. Altartafel / ein Triptychon im Klassenzimmer vorhanden ist:

Systematisieren (Grammatik)	Systematisieren (Wortschatz)	Spontanes (Grammatik)	fürs Heft, zum Festhalten	Spontanes (Wortschatz)
Freies Feld für Spontanes				

Abb. 14: Aufteilung der Arbeitsfläche einer Tafel

Lehrende sollen bei der Unterrichtsvorbereitung skizzieren, wie sie das Tafelbild aufbauen wollen. Während der Stunde ändert sich das Tafelbild oft. Deshalb sollen Lehrende auch überlegen, welche Tafelaufschriebe sie auch später noch verwenden wollen. Es ist empfehlenswert, dieselben Komponenten immer auf denselben Teil der Tafel zu schreiben. Das ist eine Orientierungshilfe für die Lernenden. Auch für spontane Einfälle soll Platz geplant werden. Die Skizzen sind auch Teile des Unterrichtsentwurfes.

Aufgabe 40

Unter <https://www.betzold.de/blog/tafelbild-erstellen/> (Letzter Zugriff: 30.05.2021) finden Sie weitere Tipps, wie Sie ein gelungenes Tafelbild erstellen können. Lesen Sie den Beitrag.



Erstellen Sie eine Checkliste, die Sie bei der Unterrichtsplanung benutzen können, wenn Sie sich Gedanken über die Tafelbilder machen.



Wenn Sie schon unterrichten, überlegen Sie, inwiefern Ihre Tafelbilder den Kriterien eines gelungenen Tafelbildes entsprechen.

Vergleichen Sie Ihre Listen in Gruppe.

Eine Tafel muss nicht gleich Frontalunterricht bedeuten. Eine spielerische Anwendungsmöglichkeit der Tafel bietet die Technik ‚**Tafelralley**‘ (Brittenz 2016: 143):

Zur Wiederholung von Wortfeldern stellen sich die TN [Teilnehmenden] in zwei Reihen vor der Tafel auf. Die jeweils erste Person einer Reihe hat ein Stück Kreide (oder einen Stift) in der Hand, jede Gruppe bekommt eine andere Farbe. Schreiben Sie das Wortfeld, das wiederholt werden soll, an die Tafel, z. B. „Möbel“ oder „Essen und Trinken“. Auf Kommando läuft jeweils die erste Person der Reihe an die Tafel und schreibt ein passendes Wort an, läuft zurück, gibt die Kreide an die nächste Person weiter und stellt sich wieder hinten an. Muntere Musik bringt zusätzlich Schwung. Das Spiel endet, wenn Sie ein Stoppzeichen geben – oder die Musik zu Ende ist. Dann wird ausgewertet: Passt das Wort inhaltlich? Sind Artikel und Rechtschreibung korrekt? Hierzu werden Punkte verteilt und anschließend wird die Gewinnergruppe geehrt.

Was aber länger stehenbleiben, evtl. wiederverwendet werden soll, sollte besser auf Folie, auf ein Packpapierplakat oder auf ein **Flipchart** gezeichnet oder geschrieben werden. Das Flipchart ist ein flexibles Präsentationsmedium. Die Flipchart-Tafel kann sowohl mit Flipchartpapier (meist Flipchart-Blöcken) genutzt als auch mit Whiteboard-Markern beschriftet werden und hat oft eine magnetische Oberfläche, so können Lehrende auch Magnete verwenden. Packpapierplakate und Tafelbilder auf dem Flipchart haben den Vorteil, dass sie später als Lernplakate und Gedächtnisstützen fungieren können.

In den meisten Klassenräumen steht den Lehrenden heutzutage außer / statt der Wandtafel eine **interaktive Tafel** (auch interaktives Whiteboard genannt) zur Verfügung.

Aufgabe 41



Hatten Sie schon die Gelegenheit, mit einer interaktiven Tafel zu arbeiten? Wenn ja, welche Erfahrungen haben Sie gesammelt?



Wenn Sie schon unterrichten, benutzen Sie die interaktive Tafel? Wenn ja, wie oft? Zu welchem Zweck?

Besprechen Sie Ihre Erfahrungen in der Gruppe.

Lesen Sie weiter. Haben Sie ähnliche Erfahrungen gemacht?

Die interaktive Tafel ist eine weiße, elektronische Tafel mit vielen Funktionen. Sie ist meistens mit einem Computer / Laptop und einem Beamer verbunden, aber an den Computer können auch andere Geräte wie z. B. Fotoapparat, Scanner oder Drucker angeschlossen werden. Sie kann auch ähnlich wie eine traditionelle Kreidetafel benutzt werden: Lehrende und Lernende können darauf auch handschriftlich schreiben, unterschiedliche Farben für Tafelaufschriebe oder Hervorhebungen wählen.

Aber zusammen mit der Software und ideenreichen Lehrenden / Lernenden kann die interaktive Tafel zu einem **Schweizer Taschenmesser des DaF-Unterrichts** werden. Im Prinzip funktioniert sie wie ein großer Touchscreen, der mit dem Finger oder einem speziellen Stift bedient werden kann. Ihr großer Vorteil besteht darin, dass die Tafelbilder vor dem Unterricht vorbereitet, im Unterricht bearbeitet, gespeichert und an die Lernenden weiterverschickt oder zu einem späteren Zeitpunkt wiederverwendet werden können.

Viele Lehrende erleben den Einsatz der interaktiven Tafel als einen didaktischen Rückschritt. Sie sind der Meinung, dass die Arbeit mit der interaktiven Tafel wieder die Lehrerzentrierung im Unterricht verstärkt. Ich bin mit Rösler / Würffel (2020: 101) einverstanden, die darauf hinweisen, dass der Einsatz der interaktiven Tafel „**nicht als fremdsprachendidaktische Methode missverstanden** werden“ darf. Sie ist eine Projektionsfläche, auf der „[...] unterschiedliche Lehr- und Lernmedien eingesetzt und damit völlig unterschiedliche methodische Makro- und Mikromethoden umgesetzt werden [können]“.

7.3 Mobile Geräte

Mobile Geräte (Smartphones, Tablets, Notebooks) sind aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken. Auch die Lernenden in Ungarn haben mobile Geräte, die einerseits im DaF-Unterricht nach dem Prinzip BYOD eingesetzt werden können, andererseits ein ortsunabhängiges Lernen ermöglichen. Der Ungarische Nationale Grundlehrplan 2020 legt auch einen großen Wert auf die Förderung der Medienkompetenz von Lernenden in allen Fächern.

Aufgabe 42

Haben Sie schon vom Prinzip BYOD gehört?

Besprechen Sie Ihre Erfahrungen in der Gruppe, was Sie über dieses Prinzip wissen.

Lesen Sie weiter. Sind Sie zu ähnlichen Ergebnissen gekommen?

BYOD ist die Abkürzung für Bring Your Own Device und bedeutet, dass die Lernenden ihre eigenen mobilen Geräte mit in den Unterricht bringen und zum Lernen nutzen. Beim Fremdsprachenunterricht heißt das, dass Lernende ermutigt werden, ihre eigenen Endgeräte innerhalb und / oder außerhalb des Unterrichts zum Spracherwerb zu nutzen. BOYD weist viele **Vorteile** auf. Aus der Sicht der Schule ist dies zum einen eine günstige Ausstattung, zum anderen ermöglicht es eine größere Medienvielfalt im Unterricht. Die Schulen stellen meistens ein WLAN-Netz bereit, das die Lernenden benutzen dürfen, so wird der Internetzugriff für alle ermöglicht. Die Lernenden sind motivierter, wenn sie mit eigenen, für sie vertrauten digitalen Medien im Unterricht arbeiten. BYOD bietet die Gelegenheit zur Binnendifferenzierung, weil die Lernenden im Idealfall mit ihrem Gerät auf ihrem individuellen Lernweg (Tempo, Qualität, Quantität) arbeiten. Auch für die Hausaufgabenarbeit können die Geräte eingesetzt werden. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit des ortsunabhängigen Lernens, wobei oft mit Apps¹¹ gearbeitet wird. Sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden werden dadurch die digitalen Kompetenzen gefördert.

Auch bei BYOD gibt es einige **Nachteile**, deshalb sind im Vorfeld folgende Sachen zu beachten: Lehrende müssen darauf achten, dass Lernende, die keine eigenen oder weniger leistungsstärkere Geräte haben, nicht benachteiligt werden. Lehrende dürfen keine Anwendungen von den Lernenden erwarten, die kostenpflichtig sind. Die Benutzung von Internetseiten muss durch bestimmte Filter eingeschränkt werden, damit die Lernenden unter Anleitung der Lehrperson nur auf bestimmte Inhalte zugreifen können. Um Schulen und Lehrenden zu helfen, hat die Medienberatung NRW einen **9 Punkte Fahrplan zu Einführung von BYOD in der Schule** erstellt, der auch für (angehende) DaF-Lehrende von Nutzen sein kann (<https://www.edu.de/lp/byod> (Letzter Zugriff: 30.05.2021)):

- Überprüfen Sie die Qualität der schulischen Netzanbindung.
- Passen Sie ein ggf. bestehendes Handyverbot an.
- Planen Sie das Vorgehen gemeinsam mit Ihrem Schulträger und dem zuständigen IT-Dienstleister.
- Stellen Sie sicher, dass neben der ausreichenden Bandbreite auch die Aspekte Datenschutz und Urheberrecht thematisiert und geregelt werden.
- Informieren Sie rechtzeitig die Schülerinnen und Schüler und beziehen Sie die Elternschaft ein: Thema und Beschluss der Schulkonferenz.
- Treffen Sie in den Fachgruppen Verabredungen.
- Organisieren Sie Fortbildungen für das Kollegium.
- Stellen Sie klare Nutzungsregeln auf.
- Verankern Sie das BYOD-Konzept im schulischen Medienkonzept.

11 **App** ist die Abkürzung des englischen Begriffs ‚application‘. Darunter werden Anwendungen für mobile Endgeräte verstanden. Sie sind gut geeignet sowohl für die Planung und Gestaltung einer Unterrichtssequenz als auch als Üben zu Hause / außerhalb des Unterrichts.

7.4 Soziale Medien

Die Nutzung des Internets hat auch die Art verändert, wie wir uns Wissen aneignen, es speichern und weiterverarbeiten bzw. wie wir Inhalte für andere aufbereiten und zur Verfügung stellen. Dementsprechend haben sich auch die Lernkulturen durch den Einfluss neuer Medien verändert und daraus resultiert, dass sich auch Lehrkulturen verändern sollen. Neue Medien, die u. a. auch **das hybride Sprachenlernen** ermöglichen, erweitern den physischen Klassenraum: Lernende haben einerseits durch das Internet auch im DaF-Unterricht Zugang zu Informationen und Materialien, andererseits ist das gemeinsame Lernen auch außerhalb des Klassenzimmers möglich (vgl. Blended Learning und Flipped Classroom in Kapitel 6.1).

Soziale Medien sind auch mögliche Werkzeuge des digitalen Lernens. Sie sind Software-Anwendungen im Internet, die es Menschen ermöglichen, miteinander zu kommunizieren: eine Information zu veröffentlichen, die veröffentlichten Informationen zu kommentieren und mit denen, die sie veröffentlicht haben, Kontakt aufzunehmen. Zu ihnen gehören (vgl. Rösler / Würffel 2014: 127):

- E-Mails (elektronische Post)
- Foren (virtueller Ort zum Austausch und zur Archivierung von Diskussionsbeiträgen)
- Blogs (tagebuchartige oder journalistische Webseiten mit chronologischen Einträgen)
- Podcasts (im Internet bereitgestellte Audio- und Videodateien)
- Web- und Internettelefonie (z. B. *Skype, Zoom, WhatsApp, Microsoft Teams*)
- Chats (Kommunikationsmöglichkeiten per Tastatur oder über das Mikrofon)
- virtuelle Klassenzimmer (1. eine Lern- und Arbeitsform, bei der die Gruppenmitglieder und die Lehrperson über Internet-Anwendung miteinander kommunizieren; 2. die dazu notwendige technische Anwendung)
- Wikis (öffentlich zugängliche oder geschützte Webseiten, die gelesen und auch gemeinsam bearbeitet werden können)

Aufgabe 43

Wie oft benutzen Sie die o. g. Werkzeuge des digitalen Lernens in Ihrem Alltag?



Würden Sie diese Werkzeuge auch im DaF-Unterricht einsetzen? Wenn ja, wie oft? Mit welchem Ziel?



Benutzen Sie diese Werkzeuge in Ihrem DaF-Unterricht? Wenn ja, wie oft? Mit welchem Ziel?

Besprechen Sie Ihre Erfahrungen in der Gruppe.

Soziale Medien unterscheiden sich voneinander im **Grad ihrer Synchronizität**: Sie können synchron oder asynchron sein. Bei den **synchronen** Anwendungen laufen die Unterhaltungen gleichzeitig ab, wie z. B. bei Chats oder im virtuellen Klassenzimmer. Im Gegenteil dazu sind Medien **asynchron**, wenn man mit ihnen zeitversetzt kommuniziert. Die Beteiligten sind nicht unbedingt gleichzeitig online. Beispiele für asynchrone Medien sind E-Mails, Blogs, Foren oder Podcasts.

Der Einsatz sozialer Medien im DaF-Unterricht hat viele **Vorteile**. Lernende arbeiten gern auch im Unterricht mit sozialen Medien, weil sie an ihre Lebenswelt anknüpfen sind. Soziale Medien ermöglichen, dass sich Lernende gut informieren und zusätzliche Informationen erhalten. Ihre Nutzung im Unterricht vervielfacht die Möglichkeiten zur Interaktion. Sie eröffnet auch viele authentische Kommunikationsmöglichkeiten.

Als **Nachteil** kann erwähnt werden, dass Lernende in diesem Fall häufig schriftlichen Texten begegnen, in denen die sprachliche Korrektheit oft nicht so wichtig ist. Das kann bei den Lernenden zur Gewohnheit werden bzw. besteht die Gefahr, dass sie diese Fehler übernehmen. Um mit sozialen Medien effektiv umzugehen, brauchen Lernende z. T. neue Kompetenzen, die trainiert werden müssen.

Ein DaF-Unterricht mit (neuen) Medien braucht eine gewisse technische Ausstattung und eine entsprechende **Medienkompetenz / digitale Kompetenz** von Lernenden und Lehrenden. Medienkompetenz ist eine der Schlüsselkompetenzen (vgl. Kapitel 2). Darunter wird die Fähigkeit von Lernenden und Lehrenden verstanden, innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers erfolgreich und reflektiert mit Medien umzugehen. Dazu gehören Teilkompetenzen aus den Bereichen Informations- und Medienkompetenz, digitale Kommunikation und Zusammenarbeit, Erstellung digitaler Inhalte, verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien und digitales Problemlösen (vgl. Rösler / Würffel 2020: 171). Medienkompetenz soll entwickelt werden.

Jugendliche sind meistens schon vertraut mit dem Umgang mit digitalen Medien (zum Lernen), wohingegen bei Kindern die Medienkompetenz erst aufgebaut bzw. gefördert werden muss. Lernende sind voraussichtlich in der Lage, digitale Medien grundsätzlich zu nutzen und damit zu lernen, wenn sie

- mit einem Touchscreen umgehen können
- die wesentlichen Funktionen eines PCs, Laptops oder Tablets kennen
- schon häufiger ein Smartphone oder Tablet bedient haben
- in der Schule bereits evtl. in ihrer Erstsprache mit digitalen Medien gelernt haben
- gern eigenständig sind
- über das Thema Sicherheit im Internet informiert sind
- Werbung von anderen Inhalten unterscheiden können (in Anlehnung an <https://www-de.scoyo.com/eltern/kinder-und-medien/checkliste-tipps-medienkompetenz-von-kindern-foerdern#1> (Letzter Zugriff: 30.05.2021)).

Wenn das noch nicht der Fall ist, ist es ratsam, mit den Lernenden **grundsätzliche Regeln** im Umgang mit digitalen Medien (z. B. Geheimhalten von persönlichen Daten, Kommunikationsregeln für Chaträume, gesundes Misstrauen gegenüber dem Wahrheitsgehalt von Informationen aus dem Internet, Beachten des Urheberrechtes) zu erlernen und somit die Medienkompetenz zu fördern. Bei Anfänger*innen kann diese Förderung in der Erstsprache der Lernenden verlaufen.

Selbstevaluation

1. Ich kenne die Definition von ‚Lehr- und Lernmedien‘.
2. Ich weiß, wie Medien klassifiziert werden.
3. Ich kann visuelle / auditive / audiovisuelle Medien benennen.
4. Ich weiß, nach welchen Kriterien Medien für den DaF-Unterricht ausgewählt werden.
5. Ich kann mit Lehr- und Lernmedien im DaF-Unterricht effizient umgehen und sie einsetzen.
6. Ich kann ein effektives Tafelbild erstellen.
7. Ich kann die Vor- und Nachteile der interaktiven Tafel aufzählen.
8. Ich kann mobile Geräte benennen, die im DaF-Unterricht einsetzbar sind.
9. Ich weiß, was das Prinzip BYOD bedeutet.
10. Ich kann die Vor- und Nachteile von BYOD aufzählen.
11. Ich kenne Soziale Medien, die sich im Fremdsprachenunterricht gut einsetzen lassen.
12. Ich kann synchrone und asynchrone Soziale Medien benennen.
13. Ich kann die Vor- und Nachteile bei der Nutzung von Sozialen Medien im DaF-Unterricht nennen.
14. Ich weiß, was Medienkompetenz ist.
15. Ich kann die Medienkompetenz der Lernenden fördern.
16. Ich kann die Verwendung von neuen Medien durch Lernende inner- und außerhalb des Klassenzimmers beaufsichtigen und unterstützen.

8

LEHRAKTIVITÄTEN

*„Liebe Kolleginnen und Kollegen,
unterrichtet nicht so viel, lasst die Schüler lernen!“
(Hans-Eberhard Piepho)*

In diesem Kapitel geht es um

- den Begriff ‚Lehraktivität‘
- die Lehrerrolle im Wandel der Methoden
- die nötigen Lehrkompetenzen
- die Instrumente der Lehrersprache
- die Anpassung der Lehrersprache an das Lernerregister
- die Unterrichtssprache.

8.1 Zur Begrifflichkeit

Im Sinne der Didaktischen Analyse sollen Lehrende am Ende der Unterrichtsplanung über ihre eigene Rolle in der konkreten Unterrichtsstunde, d. h. über nötige **Lehraktivitäten** nachdenken. Den Lehraktivitäten werden alle unterrichtlichen Handlungen der Lehrenden zugeordnet. In den vorherigen Kapiteln wurde diese Thematik schon punktuell angesprochen, aber in diesem Teil wird sie systematisch dargestellt.

Aufgabe 44



Denken Sie darüber nach, was Ihre Deutschlehrerin / Ihr Deutschlehrer damals in den Deutschstunden gemacht hat. Erstellen Sie eine Liste von Lehraktivitäten, die für Ihre Deutschlehrerin / Ihren Deutschlehrer typisch waren.

Vergleichen Sie Ihre Listen untereinander. Welche Aktivität wurde am häufigsten genannt? Welche kamen als Einzelfälle vor?



Wenn Sie schon unterrichten, reflektieren Sie Ihre eigenen Lehraktivitäten. Was tun Sie in den einzelnen Phasen der Deutschstunde (oft)?

Ähnlich wie im Fall der Lernaktivitäten (Kapitel 4) kann auch bei Lehraktivitäten festgestellt werden, dass die unterrichtlichen Handlungen der Deutschlehrenden eng damit zusammenhängen, ob Deutsch in der Primar- oder in der Sekundarstufe vermittelt wird und ob mit Anfänger*innen oder Fortgeschrittenen gearbeitet wird. Im Anfängerunterricht, vor allem im frühen DaF-Unterricht, wird Lehrenden eine Schlüsselfunktion zuteil (vgl. Sárvári 2020a), weil ihr Anteil am Unterrichtsgeschehen bedeutend dominierender ist als im Unterricht mit Fortgeschrittenen. Im Folgenden werden die häufigsten **Lehraktivitäten** ohne Anspruch auf Vollständigkeit, den einzelnen Unterrichtsphasen zugeordnet, aufgelistet.

In der Einstiegsphase begrüßt die Lehrperson die Lerngruppe. Oft gibt es feste Rituale, die als Eröffnungsrituale am Anfang jeder Deutschstunde wiederkehren. In der Primarstufe singt z. B. die Lehrperson ein Begrüßungslied mit den Kindern zusammen, das sie durch Gestik und Mimik und entsprechende Bewegungen begleiten. Viele Lehrende benutzen in der Primarstufe Handpuppen, die dem Unterricht einen Rahmen geben. Statt eines Liedes kann auch ein Smalltalk als Einstieg geführt werden, indem die Lehrperson z. B. nach der An- und Abwesenheit bzw. der Befindlichkeit der Lernenden, dem Wetter oder nach etwas Aktuellem fragt. Dann führt sie motivierende Warm-up-Aktivitäten durch und stellt Aufgaben, die der Wiederholung dienen. Sie instruiert die Lernenden. Sie kontrolliert die Hausaufgaben, fragt evtl. die Lernenden ab.

Danach führt sie die Lernenden zum neuen Thema hin und **in der Erarbeitungsphase** präsentiert sie den neuen Lernstoff: Sie liest Texte und Geschichten vor, singt ein Lied vor, trägt Reime und Gedichte vor, zeigt Bilder, Filme, Videos, lässt den Text hören / lesen usw. Zu den präsentierten Texten stellt sie wieder Aufgaben. Sie überprüft das Textverstehen, semantisiert die Bedeutung der neuen Lexik, vermittelt induktiv die neue grammatische Struktur. Sie erklärt die Übungen, organisiert, kontrolliert, korrigiert, lobt und tadelt. Sie unterstützt die Lernenden bei ihrem Lernprozess, gibt Ratschläge und bietet Hilfe an, wenn es nötig ist. **Am Ende der Stunde** gibt sie meistens Hausaufgaben auf und evaluiert. Häufig gibt es auch am Ende der Stunde wiederkehrende Rituale: ein Abschiedslied oder ein Abschiedsreim im Primarbereich bzw. Abschiedsformeln, die oft im Zusammenhang mit nonverbalen Verhaltenselementen als deutlichste Signale zur Beendigung der Stunde fungieren.

Dank dem Einsatz von neuen Medien im DaF-Unterricht, dem hybriden Sprachenlernen und dem Online-Unterricht wurde die Palette der Lehraktivitäten erweitert. Lehrende bedienen und nutzen im DaF-Unterricht digitale Medien, integrieren Online-Lerninhalte in ihren Unterricht. Lernende werden nur schrittweise in der Lage sein, Aktivitäten zu übernehmen, selbstständig Übungen und Aufgaben zu bearbeiten, in indirekten Sozialformen effektiv zu arbeiten oder Projekte durchzuführen. Trotzdem sollen sich Lehrende bemühen, ihren Unterricht lerner-, handlungs- und

aufgabenorientiert zu gestalten, sowie Lernaktivierung als wichtiges Prinzip bei der Unterrichtsplanung zu bevorzugen.

8.2 Lehrerrolle im Wandel der Methoden

In einem lerner- und handlungsorientierten Unterricht treten die Lehrenden in den Hintergrund und nehmen eine beratende, moderierende Rolle ein. Im Wandel der Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts war das aber nicht immer der Fall. In der Grammatik-Übersetzungsmethode galt die Lehrperson als die einzige **Wissensvermittlerin**. Sie stand im Vordergrund und steuerte den Unterricht. Als in der Blütezeit der audioligualen bzw. audiovisuellen Methode die technologischen Hilfsmittel wie z. B. Sprachlabor, Dias, Diaprojektor, Episkop, Overheadprojektor und Fernseher einen Platz im Unterricht einnahmen, wurde die Rolle der Lehrperson auf die der **Medientechnikerin** eingeschränkt. In der kommunikativen Didaktik werden weiterhin regelmäßig im Unterricht technische Hilfsmittel eingesetzt, aber diesmal stehen die Bedürfnisse der Lernenden im Vordergrund und die Lehrperson fungiert als **Beraterin**, die sie in ihrem Lernprozess unterstützt. Sie wählt Arbeits- und Sozialformen aus, die das Miteinander-Lernen ermöglichen und den Lernenden verschiedene Rollen im Unterrichtsgeschehen zuweisen. Lehrende vermitteln außerdem sprachliche und landeskundliche Kenntnisse im DaF-Unterricht, aber es wird auch ein großer Wert auf die Vermittlung von Lernstrategien gelegt, um einen Beitrag zur Lernautonomie zu leisten. Da die Lehrperson den kommunikativen Deutschunterricht nicht mehr steuert, sondern überwiegend moderiert, spielt sie in der Stunde auch eine **Moderatorin**-Rolle. Im DaF-Unterricht beobachten Lehrende die Lernaktivitäten ihrer Lernenden und helfen in Situationen, in denen Lernende Unterstützung brauchen. **In den Corona-bedingten Zeiten** sollen DaF-Lehrende wieder neue Rollen einnehmen. Sie sind im Online-Unterricht teilweise **wieder zu Medientechniker*innen geworden**, die die verschiedenen Apps, Tools und Lernplattformen bedienen. Aber sie sollen **gleichzeitig** allen anderen **Rollen** entsprechen, die **der kommunikative Deutschunterricht** von ihnen fordert. Während der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sollen Lehrende überlegen, wie sie dieser Vielfalt der Rollen gerecht werden können.

Um sich dieser Herausforderung stellen zu können, brauchen Lehrende entsprechende **Lehrkompetenzen**, die sie durch ihr Studium, ihre Unterrichtspraktika und durch Lehrerfort- und -weiterbildungen erlangen. Lehrkompetenzen, über die angehende Lehrende am Ende ihres Studiums in Ungarn verfügen sollen, legt das

Ungarische Kerncurriculum für Lehrerbildung¹² fest. Laut Verordnung sind acht Kompetenzen angefordert:

- Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden, Durchsetzung einer individuellen Behandlung
- Unterstützung und Förderung der Entwicklung von Lerngruppen und -gemeinschaften
- methodische Kenntnisse und Fachwissen
- Planung pädagogischer Prozesse
- Unterstützung, Organisation und Management des Lernens
- Evaluation von pädagogischen Prozessen und Lernenden
- Kommunikation, professionelle Zusammenarbeit und berufliche Identität
- Autonomie und Verantwortung.

Auf Sprachlehrende fokussierend werden noch **Sprachkenntnisse** mindestens auf C1-Niveau nach dem GER erwartet. Die Niveaustufe C1 gehört neben C2 zur kompetenten Sprachverwendung. Laut Globalskala des GERs (Europarat 2001: 35) kann der / die kompetente Sprecher*in auf C1-Niveau

ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

Auf dem Sprachniveau C2 kann er / sie

praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. (ebd.)

Infolgedessen sollen Sprachlehrende in der Lage sein, im Unterricht altersgemäße Varianten der Zielsprache sicher zu beherrschen, sich inhaltlich angemessen und sprachlich korrekt zu unterrichtsrelevanten Themen zu äußern. Sehr gute Sprachkenntnisse

¹² 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>) (Letzter Zugriff: 30.05.2021)

sind von zentraler Bedeutung, weil Sprachlehrende im Unterricht als **wichtige Input-quelle** fungieren. Unter Input (auch Sprachangebot genannt) wird das mündliche oder schriftliche Sprachmaterial verstanden, das die Lernenden akustisch oder visuell wahrnehmen. Beim Hören wird gesprochener Input, beim Lesen geschriebener Input und beim Sehen gleichzeitig ein auditiver und ein visueller Input empfangen und verarbeitet. Viele Spracherwerbtheorien weisen dem Input eine äußerst wichtige Rolle zu, weil der Spracherwerb Input und Gelegenheit zur Interaktion benötigt (vgl. Sárvári 2019c: 79). Aus diesem Grund sollen Lehrende bei der Unterrichtsplanung überlegen, wie Sie ihre Anweisungen, die Aufgabenstellungen und ihre Erklärungen formulieren. Auf diesbezügliche Überlegungen wird in Teil 7.3 ausführlicher eingegangen.

Auch **im Europäischen Profiltraster für Sprachlehrende** (EPR) (Europäische Kommission 2013: 6) sind Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz neben Ausbildung und Unterrichtserfahrung eine wichtige Kategorie innerhalb der Qualifikation. Außerdem werden in diesem Dokument noch drei weitere Kompetenzbereiche des Lehrerberufs definiert:

- zentrale Lehrkompetenzen
- übergreifende Kompetenzen und
- Professionalisierung.

Zu den **zentralen Kompetenzen** werden Didaktik / Methodik, Unterrichtsplanung, Steuerung von Interaktionen und Evaluieren gerechnet. Als **übergreifende Kompetenzen** betrachtet das Profiltraster die interkulturelle Kompetenz, die Sprachbewusstheit und die Medienkompetenz der Lehrenden. Den vierten Kompetenzbereich bildet die **Professionalisierung** der Lehrenden, wobei zwei Komponenten gesichtet werden: die berufliche Weiterentwicklung und die Administration (vgl. Europäische Kommission 2013: 7 f.).

Die allgemeinen Anforderungen des Kerncurriculums mit den Kategorien des Profiltrasters vergleichend kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass in beiden Dokumenten dieselben Erwartungen gegenüber den Lehrenden formuliert wurden: Sie sollen über angemessene didaktische und methodische Kenntnisse verfügen und curriculare Vorgaben benutzen, um

- ihren Unterricht ausgewogen, lerner- und handlungsorientiert zu planen
- Lernaktivitäten gewinnbringend zu steuern
- effizient verschiedene Arbeits- und Sozialformen anzuleiten
- zusätzliche Lernmaterialien und neue Medien im Unterricht optimal einzusetzen und
- Ergebnisse auf verschiedene Weise evaluieren zu können.

Sie sollen einen großen Wert auf die Weiterentwicklung legen und die nötigen administrativen Aufgaben effizient erledigen.

Aufgabe 45

Analysieren Sie den aktuellen Stand Ihrer Lehrkompetenz. Worin bestehen Ihre Stärken? Welche Bereiche sollten kurz- / langfristig (weiter)entwickelt werden? Vergleichen Sie Ihre Listen untereinander und sammeln Sie gemeinsam mögliche Lösungswege.

8.3 Lehrersprache

Während der Unterrichtsvorbereitung sollen Lehrende nicht nur ihre Tätigkeiten planen, sondern auch überlegen, wie sie Anweisungen geben, Aufgabenstellungen und Erklärungen formulieren, welche nonverbalen Mittel sie in den Interaktionen mit den Lernenden einsetzen. Im Fremdsprachenunterricht soll auch darüber nachgedacht werden, wie die Lehrersprache an die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden angepasst werden können / sollen, ob die Erstsprache der Lernenden (L1) einbezogen wird oder nicht. Auf diesbezügliche Fragen wird im Weiteren detaillierter eingegangen.

Lehrersprache (auch **Teacher Talk** genannt) ist eines der wichtigsten Handwerkszeuge der Lehrenden. Darunter wird das Phänomen verstanden, das die Qualität und den Anteil sprachlichen Handels der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen fokussiert (vgl. Stein 2010: 332). Diese Terminologie taucht in der Umgangssprache häufig auf, trotzdem erscheint sie in der Fachliteratur überwiegend in sprachheilpädagogischen und fremdsprachenunterrichtlichen Zusammenhängen. Die Lehrersprache wird als die wichtigste Inputquelle im Fremdsprachenunterricht bezeichnet (vgl. Eiberger / Hildebrandt 2013, Sárvári 2015, 2019c). Viele Untersuchungen zur Lehrersprache ergaben, dass 70–80% einer Unterrichtsstunde die Lehrenden das Wort haben (vgl. Grell 2001, Antalné Szabó 2016a, 2016b). Demzufolge soll bereits bei der Unterrichtsplanung ein großer Wert auf die Lehrersprache gelegt werden.

Welche Lehrersprache die Lehrperson im Unterricht einsetzt, hängt einerseits von dem Handlungsfeld ab, in dem sie sich befindet, andererseits von der Rolle, die sie innerhalb des Handlungsfeldes einnimmt. Lehrende stellen ein sprachliches Vorbild für die Lernenden dar. Ihre Sprache wird von den Lernenden gehört, gesehen (z. B. Körperhaltung, Gestik, Mimik, Mundbewegung) und imitiert. Durch den Einsatz von diversen Instrumenten der Lehrersprache haben Lehrende die Möglichkeit, den Spracherwerb- und den Lernprozess der Lernenden zu unterstützen. Eiberger /

Hildebrandt (2013: 30 ff.) teilen die Instrumente der Lehrersprache in vier Kategorien ein:

- verbale
- nonverbale
- sprachunterstützende
- paraverbale Instrumente.

Zu den **verbalen Instrumenten** zählen die Wortwahl, der Satzbau, die korrekte Artikulation, die Strukturierung der Inhalte und die differenzierte Ansprache. Die Unterrichtssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache auch dann, wenn der Unterricht in der Erstsprache der Lernenden abläuft, weil sie Wörter, Ausdrücke und Strukturen beinhaltet, die umgangssprachlich nicht unbedingt verwendet werden. Im Fremdsprachenunterricht sind **Wortwahl** und **Satzbau** besonders bedeutsam, weil das Gesagte lexikalisch und syntaktisch immer an das Sprachniveau der Lernenden angepasst wird, damit Lernende den neuen Lerninhalt besser verstehen, behalten und später anwenden können. Beim Fremdspracherwerb ist unerlässlich, dass sich Lernende auch die Mund- und Zungenbewegung der Lehrperson anschauen, um sich die korrekte **Artikulation** anzueignen. Lernende können **gut strukturierte Lerninhalte** besser nachvollziehen und verstehen. Auch eindeutige, kontextbezogene Anweisungen ermuntern die Lernenden. Bei der **Ansprache** gilt grundsätzlich, dass eine positive Formulierung besser geeignet ist, weil Negationswörter wie ‚*nicht*‘ oder ‚*kein*‘ oft eliminiert werden. Es lohnt sich auch, in den Anweisungen das Wort ‚*bitte*‘ zu verwenden, um den Lernenden ein gutes Vorbild für höfliche Kommunikation zu geben, das sie mit der Zeit in ihren produktiven Wortschatz mit aufnehmen.

Aufgabe 46

Notizen für mich selbst

Analysieren Sie Ihre Lehrersprache unter dem Aspekt der verbalen Instrumente:

- Wähle ich Wortschatz und Satzbau je nach Sprachniveau der Lernenden aus?
- Lege ich Wert auf die korrekte Artikulation?
- Sind meine Erklärungen / Vorträge gut strukturiert?
- Sind meine Anweisungen klar formuliert?
- Formuliere ich meine Instruktionen positiv?
- Verwende ich in den Anweisungen das Wort ‚*bitte*‘?
- Worin kann ich mich noch verbessern?

Paraverbale Instrumente sind mit verbalen Instrumenten eng verbunden. Zu ihnen gehören die Sprechgeschwindigkeit, die Sprechmelodie, die Sprechpausen und der ökonomische Einsatz von sprachlichen Mitteln. Mithilfe von angemessener **Sprechgeschwindigkeit** und **Sprechmelodie** können Aufmerksamkeit und eine ruhige Arbeitsatmosphäre geschaffen sowie die Hörbereitschaft der Lernenden verbessert werden. Die Kombination dieser Elemente ist vor allem bei der Formulierung von Aufgabenstellungen und beim Erklären neuer Wortbedeutungen oder Spielregeln von großer Relevanz. Angehende Lehrende haben häufig Angst vor **Sprechpausen**. Sie sind aber ein wichtiges Strukturierungselement der Sprache, die das Mitdenken der Lernenden fördern, indem sie die Möglichkeit „zum inneren Sprechen“ bieten. Das andere Phänomen, vor dem sich angehende Lehrende fürchten, ist das Schweigen. Weigmann (1992: 18) gab bereits am Anfang der 1990er Jahre den Rat, dass Lehrende schweigen lernen sollen, wenn sie erreichen möchten, dass ihre Lernenden sprechen lernen und gerne sprechen. Eine ähnliche Empfehlung formulieren Eiberger / Hildebrandt (2013: 33), indem sie für den **ökonomischen Einsatz von sprachlichen Mitteln** plädieren und Lehrende ermuntern, ihren Sprachanteil am Unterricht so gering wie nötig zu halten.

Aufgabe 47

Notizen für mich selbst

Analysieren Sie Ihre Lehrersprache unter dem Aspekt der paraverbalen Instrumente:

- Ist mein Sprechtempo angemessen?
- Spreche ich laut genug?
- Setze ich Sprechpausen bewusst ein?
- Habe ich Angst vor Schweigen?
- Halte ich meinen Sprachanteil am Unterricht so gering wie nötig?
- Worin kann ich mich noch verbessern?

Es ist unumstritten, dass **nonverbale Instrumente** für die Sprachrezeption von großer Bedeutung sind. Durch **Mimik**, **Gestik**, **Körperhaltung** und **Positionierung** im Raum bekommt das Gesagte seine Bedeutung und diese Elemente unterstützen das Verstehen. Lehrende sollen auch daran denken, dass ihre Positionierung im Raum und ihre Körperhaltung auch ihren Hoch- bzw. Tiefstatus kennzeichnen. Personen im Hochstatus strahlen Sicherheit aus, demonstrieren Überlegenheit, machen ruhige Bewegungen, nehmen viel Raum ein, machen große, ausladende Gesten und wirken

selbstbewusst. Im Gegenteil dazu sind Personen im Tiefstatus unsicher, demonstrieren Unterlegenheit, bewegen sich hektisch, schnell, steif und fahrig.

Aufgabe 48

Notizen für mich selbst

Analysieren Sie Ihre Lehrersprache unter dem Aspekt der nonverbalen Instrumente:

- Welche nonverbalen Instrumente wende ich regelmäßig im Unterricht an?
- Sitze ich im Unterricht?
- Schau ich die Lernenden an?
- Welche Körperhaltung nehme ich im Unterricht ein?
- Welchen Status nehme ich im Unterricht ein?
- Worin kann ich mich noch verbessern?

Lernen ist effektiver, wenn mehrere Sinneskanäle der Lernenden angesprochen werden. Deswegen lohnt es sich, auch **sprachunterstützende Instrumente** wie z. B. **Schriftsprache** oder verschiedene **Medien** im Unterricht einzusetzen. Kapitel 7 behandelt den möglichen Einsatz von Medien im DaF-Unterricht.

Aufgabe 49

Notizen für mich selbst

Analysieren Sie Ihre Lehrersprache unter dem Aspekt der sprachunterstützenden Instrumente:

- Wann verwende ich im Unterricht die Schriftsprache als Unterstützung?
- Welche Medien benutze ich regelmäßig im Unterricht?
- Worin kann ich mich noch verbessern?

Im Fremdsprachenunterricht übt auch die sprachliche Kompetenz der Lernenden einen großen Einfluss auf die Lehrersprache aus. In den Interaktionen sollen Lehrende ihre Sprache an das Sprachniveau der Lernenden anpassen. Ich bin mit Wode (1993: 270) einverstanden, der darauf hinweist, dass sich Sprechende immer an die jeweiligen Gegebenheiten (z. B. ans Alter und / oder an den sozialen Status des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin), ans Medium und an den Gesprächsgegenstand anpassen. Diese Anpassung läuft vorwiegend automatisch ab. Die sprachlichen Anpassungen fortgeschrittener Gesprächspartner*innen an das sprachliche Niveau

weniger kompetenter Sprecher*innen wird **Lernerregister** genannt. Innerhalb des Lernerregisters lassen sich drei Typen unterscheiden (Wode ebd.):

- Baby- oder Kinderregister
- Fremdregister und
- Schülerregister.

Im DaF-Unterricht ist das **Schülerregister** von großer Relevanz, weil die Lehrperson als fortgeschrittene Gesprächspartnerin im sprachlichen Umgang mit den Lernenden, die weniger kompetent sind, eine Reihe von phonologischen, lexikalischen, syntaktischen und interaktiven Anpassungen vornimmt. Für **phonologische Anpassungen** sind Verlangsamung des Sprechtempos, deutliches Sprechen und Annäherung an die Standardnormen charakteristisch. Im Falle der **lexikalischen Anpassungen** werden längere Wörter mit spezieller Bedeutung vermieden, Allerweltsverben wie ‚machen‘, ‚sagen‘ werden bevorzugt, und Höflichkeitsformen werden durch familiäre Formen ersetzt. Die **syntaktische Anpassung** erfolgt durch Anwendung von einfachen Satzmustern. Bei **Interaktionen** werden die Themenwahl und die Rollen an das Sprachniveau der jeweiligen Lerngruppe angepasst (Wode 1993: 275 ff., Koeppel 2013: 43 ff.).

Aufgabe 50

Notizen für mich selbst

Analysieren Sie Ihre Lehrersprache unter dem Aspekt der Anpassung:

- Welche Möglichkeiten der Anpassung verwende ich regelmäßig im Unterricht?
- Mache ich das bewusst?
- Worin kann ich mich noch verbessern?

Die Anpassung der **Instruktionen** an das Sprachniveau der Lernenden stellt angehende Lehrende häufig vor große Herausforderungen. Unter Instruktionen werden nach Hallet (2010: 174 f.) Äußerungen verstanden, „die sich auf die Organisation des Lernprozesses beziehen oder die Lernanleitungen im umfassenden Sinn darstellen“. Sie können aus einem Satz oder aus mehreren Sätzen bestehen. Dazu gehören

- Anweisungen
- Aufgabenstellungen und
- Arbeitsaufträge während des Unterrichtsverlaufs.

Bei der Anpassung der Instruktionen ans Lernerregister bieten auch Aufgabenstellungen der DaF-Lehrwerke Hilfe an (vgl. Sárvári 2015).

Aufgabe 51

Nehmen Sie ein neueres DaF-Lehrwerk Ihrer Wahl zur Hand (Erscheinungsjahr ab ca. 2008). Untersuchen Sie die Aufgabenstellungen im Lehrwerk unter folgenden Aspekten:

- Wie werden die Instruktionen formuliert?
- Sind sie an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst?
- Enthalten die Instruktionen alle nötigen Informationen?
- In welcher Reihenfolge werden die Informationen angegeben?

Gruppieren Sie die musterhaften Aufgabenstellungen z. B. nach den kommunikativen Sprachaktivitäten (Rezeption, Produktion, Interaktion, Sprachmittlung) und erstellen Sie eine Sammlung, die Sie bei der angepassten Formulierung der Instruktionen zu Hilfe nehmen können.

Erweitern Sie diese Sammlung während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.



Wenn Sie schon unterrichten, analysieren Sie unter den o. g. Aspekten das Lehrwerk, das Sie im DaF-Unterricht regelmäßig verwenden.

Am Ende des ersten Kapitels wurde der Rat für Berufsanfänger*innen formuliert, **Arbeitsanweisungen schriftlich vorzuformulieren**. In der Formulierung sollen Lehrende vier Fragen (im Idealfall in dieser Reihenfolge) beantworten: **was, wie, woran / womit** und **wie lange / bis wann**. Die Lernenden müssen zuerst wissen, was sie konkret machen sollen (Lernaktivität). Dann wird erklärt, ob sie allein oder mit anderen zusammen arbeiten (Arbeits- und Sozialform) und erst danach werden Materialien genannt / verteilt, mit denen die Lernaktivität ausgeführt wird. Diese Reihenfolge widerspiegelt die Abfolge der Spalten im Unterrichtsentwurf. Wenn die Lehrperson zuerst die Materialien verteilt, beschäftigen sich die Lernenden damit und hören nicht mehr intensiv zu. So kann es passieren, dass sie nicht hören, was sie tatsächlich machen sollen. Es lohnt es sich, am Ende auch die Zeitdauer anzugeben, die den Lernenden zur Verfügung steht, die Aktivität durchzuführen.

Auch bei der Formulierung der Instruktionen gilt die Redewendung „**in der Kürze liegt die Würze**“, d. h. eine knappe Instruktion ist oft treffender als eine ausführliche. Und wenn Lehrende sicherstellen wollen, ob Lernende alles verstanden haben, sollen sie auf verbale und / oder nonverbale Rückmeldungen der Lernenden warten. Dafür müssen aber immer Sprechpausen eingeräumt werden.

Eine Sammlung von nützlichen Wörtern und Wendungen der Unterrichtssprache Deutsch bieten einerseits das Buch „Unterrichtssprache Deutsch“ von Butzkamm (2007), andererseits die folgenden Links des Goethe-Verlags:

- <https://www.goethe-verlag.com/lehrersprache.htm> (Letzter Zugriff: 30.05.2021)
- <https://www.goethe-verlag.com/computer.htm> (Letzter Zugriff: 30.05.2021).

In regionalen DaF-Lehrwerken für Anfänger*innen in Ungarn ist zu beobachten, dass die Anweisungen entweder zweisprachig (zuerst auf Deutsch, dann auf Ungarisch) oder nur auf Ungarisch angegeben werden. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern die Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht einbezogen werden soll.

Der Einsatz der **Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache** im Fremdsprachenunterricht ist das meistdiskutierte methodische Problem der Fremdsprachendidaktik. Der Lehrerrolle ähnlich wurde auch die Unterrichtssprache im Wandel der Methoden unterschiedlich gesehen. Als die Grammatik-Übersetzungsmethode die herrschende Methode der Fremdsprachendidaktik war, konzentrierte sich der Unterricht nach dem altsprachlichen Latein- und Altgriechischunterricht auf das Übersetzen von klassischen Texten und er wurde in der **Erstsprache der Lernenden** geführt. Das war einer von den Kritikpunkten an dieser Methode, deshalb wurde die Muttersprache aus dem Unterricht der modernen Sprachen ausgeschlossen.

Die Vertreter*innen der Direkten Methode, die als Vorläuferin der audiolingualen / audiovisuellen Methode gesehen wird, plädierten ausschließlich für die Fremdsprache als Unterrichtssprache. Diese **strenge Einsprachigkeit** dauerte bis 1973, als sich Butzkamm in seinem Buch „**Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht**“ für die regelmäßige, systematische Mithilfe der Muttersprache im fremdsprachlichen Anfangsunterricht einsetzte, mit dem Ziel, den Unterricht zunehmend einsprachig, d. h. in der jeweiligen Zielsprache selbst zu gestalten. Je mehr sich das sprachliche Niveau der Lernenden entwickelt, desto stärker wird die muttersprachliche Mithilfe reduziert. Einsprachigkeit, d. h. alles in der Fremdsprache zu bewältigen, ist das Ziel, aber nicht der Weg. Vor allem im Fall von Erstsprachen, die mit der zu lernenden Fremdsprache nicht verwandt sind, ist die gezielte Mithilfe der Muttersprache wichtig, was Wortschatz, Grammatik und Texte anbetrifft, um einerseits Stolpersteine bei Anfänger*innen aus dem Weg zu räumen, andererseits die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern.

Die Idee der aufgeklärten Einsprachigkeit bzw. die gezielte Verwendung der Muttersprache wurde von der kommunikativ-pragmatischen Methode aufgegriffen. In Bezug auf das L3-Lernen, d. h. dem Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) spricht Boócz-Barna (2007: 169) sogar über „**aufgeklärte Mehrsprachigkeit**“. Sie plädiert

nicht nur für die Mithilfe der Muttersprache im L3-Anfangsunterricht, sondern auch für die Zuhilfenahme der L2 im L3-Unterricht.

Aufgabe 52

Überlegen Sie, in welchen Unterrichtssituationen könnten L1, oder im Fall des L3-Lernens L1 und / oder L2 zu Hilfe genommen werden?

Besprechen Sie Ihre Ideen in der Gruppe.

Lehrende brauchen all diese Kenntnisse, wenn sie bei der Unterrichtsvorbereitung überlegen, wie sie im DaF-Unterricht die Lernenden instruieren werden. Um die Lehrersprache im Unterricht effizient einzusetzen, sollen Lehrende die dargestellten Instrumente und Anpassungstechniken nicht nur theoretisch kennen, sondern auch in der Praxis anwenden können. Oft wird gesagt, dass man sprechen nur durch Sprechen lernen kann. Das trifft auch auf die Lehrersprache zu. **Lehrersprache ist trainierbar und damit auch erlernbar.**

Selbstevaluationsbogen

1. Ich weiß, was Lehraktivitäten sind.
2. Ich kann mindestens fünf Lehraktivitäten nennen, die in der Einstiegsphase ausgeführt werden.
3. Ich kann mindestens fünf Lehraktivitäten benennen, die in der Erarbeitungsphase ausgeführt werden.
4. Ich kann mindestens fünf Lehraktivitäten aufzählen, die in der Phase der Ereignissicherung ausgeführt werden.
5. Ich weiß, wie sich die Lehrerrolle im Wandel der Methoden veränderte.
6. Ich weiß, was unter Input verstanden wird.
7. Ich kann mindestens fünf wichtige Lehrkompetenzen angeben.
8. Ich weiß, wie Lehrersprache definiert wird.
9. Ich kenne verbale / paraverbale / nonverbale / sprachunterstützende Instrumente der Lehrersprache.
10. Ich kann meine Lehrersprache analysieren.
11. Ich kann Verbesserungsmöglichkeiten für meine Lehrersprache formulieren.
12. Ich weiß, wie die Lehrersprache phonologisch, lexikalisch, syntaktisch und interaktiv an das Lernerregister angepasst werden kann.
13. Ich kann meine Lehrersprache an die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe anpassen.
14. Ich kenne die Definition von Instruktionen.
15. Ich kann Arbeitsanweisungen präzise formulieren.
16. Ich weiß, wann ich die L1 der Lernenden als Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht einsetzen soll.
17. Ich kenne den Begriff ‚aufgeklärte Einsprachigkeit‘.
18. Ich kenne den Begriff ‚aufgeklärte Mehrsprachigkeit‘.

9

EVALUATION

*„Der Ton macht die Musik.“
(Sprichwort)*

In diesem Kapitel geht es um

- den Begriff ‚Evaluation‘
- die prozessorientierte Evaluation
- die interaktionistische dynamische Evaluation
- die Evaluationsangebote der DaF-Lehrwerke
- die Portfolioarbeit
- das Europäische Sprachenportfolio
- die Umfrage-Tools als Evaluationswerkzeuge.

Wie bereits in Kapitel 2 erläutert wurde, wurden der Fragenkatalog des Modells Didaktische Analyse von Ende und ihren Kolleg*innen (Ende u. a. 2013: 62) um zwei weitere Aspekte ergänzt, von denen sich der eine auf die Ausgangslage, der andere auf die Evaluation bezieht. Das letzte Kapitel des vorliegenden Buches wird dem zweiten Aspekt, der Evaluation, gewidmet.

Aufgabe 53

Überlegen Sie, was Ihnen einfällt, wenn sie den Begriff ‚Evaluation‘ hören.
Besprechen Sie Ihre Assoziationen in der Gruppe.

9.1 Zur Begrifflichkeit

Der Begriff ‚**Evaluation**‘ wird mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Ich verwende diesen Begriff in Anlehnung an Grotjahn / Kleppin (2017: 15) in einem weiten Verständnis als Oberbegriff zu Prüfen und Testen, der sich darüber hinaus auch auf solche Bewertungsformen wie informelle Beobachtung, Korrekturen, Lob und

Tadel bezieht. Eine Evaluation kann prozess- oder produktorientiert sein. An dieser Stelle handelt es sich um **prozessorientierte (formative) Evaluation**, deren **Ergebnisse direkt in die Planung und Optimierung des Unterrichts zurückfließen**. Diese Art der Evaluation ist **in den Unterricht integriert** und findet **regelmäßig**, meist in der letzten Phase des Unterrichts, der Ergebnissicherungsphase, statt. Es wird eingeschätzt, ob die Lernenden die erwarteten (Teil)Lernziele erreicht haben und das Erreichen der Lernziele wird für die Lernenden transparent gemacht. Die Rückmeldungen sind in der Tendenz **deskriptiv** und nicht unbedingt mit Benotung verbunden.

Die formative Evaluation ist häufig **interaktiv, dialogisch** und **kooperativ**. Grotjahn / Kleppin (2017: 129 ff.) empfehlen die **interaktionistische dynamische Evaluation (IDE)**, wobei die Lernenden die gezielten Rückmeldungen in Form von Hilfestellungen sowie auch ein spezifisches Training erhalten. Die Rückmeldung kann sowohl die Lehrperson als auch andere Lernende im Sinne einer Evaluation durch Lernen (*assessment as learning*) formulieren. Der Vorgang der Hilfestellung wird **Mediation** genannt. Der / Die Hilfesteller*in ist dabei **in der Rolle des Mediators / der Mediatorin** bemüht, zu erreichen, dass der / die Lernende mit möglichst wenig verbaler und / oder nonverbaler Hilfestellung von sich aus die Lösung findet.

Wenn der / die Lernende **beim Sprechen** durch Zögern seine / ihre Unsicherheit zum Ausdruck bringt, kann der Mediator / die Mediatorin beispielsweise Hinweise geben, den Wortanfang vorgeben, Lösungsoptionen vorstellen oder nonverbal signalisieren (z. B. durch Runzeln der Stirn), dass sich ein Fehler eingeschlichen hat. Der / Die Lernende sollte genügend Zeit haben, auf Hilfe zu reagieren oder um Hilfe zu bitten.

Bei der schriftlichen Produktion stehen dem Mediator / der Mediatorin auch unterschiedliche Techniken zur Verfügung. Er / Sie kann die Fehler im Text markieren. Wenn er / sie dabei jede Fehlerart mit einer anderen Farbe markiert, wird dies „Regenbogendetektiv“ oder „Die bunte Schatzsuche“ genannt, weil die Lernenden die „Fälle“ als Detektive lösen bzw. die (Fehler)„Schätze“ als Piraten finden. Für jeden gelösten Fall, für jeden gefundenen Schatz gibt es einen Punkt. Es gewinnt, wer am Ende die meisten Punkte sammelt. Der / Die Hilfesteller*in kann aber nach der Fehlermarkierung auch anregen, über mögliche Fehlerursachen nachzudenken. Bei Anfänger*innen verläuft die Mediation in der Erstsprache der Lernenden. Bei Fortgeschrittenen kann sie auch in der Zielsprache durchgeführt werden. Bei ihnen besteht auch die Möglichkeit, die Metasprache anzuwenden und die Fehler metasprachlich zu kennzeichnen: z. B. W für Wortschatz, G für Grammatik oder I für Inhalt.

Die Evaluation wird traditionellerweise von der Lehrperson durchgeführt (**Fremdevaluation**), aber es wäre wünschenswert, wenn auch Lernende einander (**Peerevaluation**) und auch sich selbst (**Selbstevaluation**) evaluieren könnten.

Aufgabe 54

Denken Sie darüber nach, wie Ihr Deutschlehrer / Ihre Deutschlehrerin die Stunde damals evaluiert hat. Erstellen Sie eine Liste.



Kennen Sie weitere Formen der Evaluation, die Sie gern im DaF-Unterricht einsetzen würden? Wenn ja, welche? Erstellen Sie eine Liste.



Wenn Sie schon unterrichten, überlegen Sie, welche Formen der Evaluation Sie gern / häufig in Ihrem Deutschunterricht benutzen? Machen Sie sich Notizen.

Vergleichen Sie Ihre Listen in der Gruppe.

9.2 Evaluationsmöglichkeiten

In Kapitel 2 wurde auch darauf hingewiesen, dass die neueren DaF-Lehrwerke Lehrenden und Lernenden ein reiches **Angebot an Evaluationsmöglichkeiten** in Form von Lektions- und / oder Modultests, Selbstevaluationsbögen sowie Portfolios bieten. Selbstevaluationsbögen können auch Teile eines Portfolios bilden.

Aufgabe 55

Nehmen Sie ein neueres DaF-Lehrwerk Ihrer Wahl zur Hand (Erscheinungsjahr ab ca. 2008). Untersuchen Sie die Evaluationsangebote im Lehrwerk unter folgenden Aspekten:

Enthält das Lehrwerk Evaluationsangebote (wie z. B. Tests, Selbstevaluationsbögen, Portfolioseiten)? Wenn ja, welche?

In welchem Lehrwerkteil befinden sich die Evaluationsangebote?

Erlauben die Evaluationsangebote des analysierten DaF-Lehrwerks Peer- und / oder Selbstevaluation?



Wenn Sie schon unterrichten, analysieren Sie unter den o. g. Aspekten das Lehrwerk, mit dem Sie grundsätzlich arbeiten.

Tauschen Sie in der Gruppe Ihre Erfahrungen aus.

Der Begriff Portfolio ist für den Schulbereich nicht eindeutig definiert. Er wird für unterschiedliche Sammlungen von Unterlagen verwendet (z. B. Arbeitsportfolios,

Beurteilungsportfolios, Präsentationsportfolios). Den Kern eines Portfolios bilden Arbeitsergebnisse, die von den Lernenden selbst reflektiert werden.

Aus der Sicht des Fremdsprachenlernens ist das bekannteste Portfolio **das Europäische Sprachenportfolio** (ESP), das das Sprachenlernen über die ganze Schulzeit hinweg und darüber hinaus begleitet. Dementsprechend gibt es Sprachenportfolios **für verschiedene Altersstufen: für Kinder, Jugendliche und Erwachsene**. Das Europäische Sprachenportfolio besteht aus **drei Teilen**: dem **Sprachenpass**, der **Sprachbiographie** und dem **Dossier**. Es bezieht sich auf die Niveaustufen des GERS¹³.

Aufgabe 56

Sehen Sie sich folgende Portfolios an:

- Europäisches Portfolio der Sprachen – Grundportfolio unter dem Link <http://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf> (Letzter Zugriff: 30.05.2021)
- Europäisches Portfolio der Sprachen – Aufbauportfolio unter dem Link https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/aufbauportfolioonline_1.pdf (Letzter Zugriff: 30.05.2021)

Sammeln Sie dabei Informationen zu den folgenden Fragen:

- Aus welchen Teilen besteht das Grund- / Aufbauportfolio?
- Welche Inhalte gehören zu den einzelnen Teilen?
- Welche Ähnlichkeiten weisen beide Portfolios auf?
- Worin besteht der Unterschied zwischen diesen Portfolios?

Tauschen Sie in der Gruppe Ihre Erfahrungen aus.

In Anlehnung an das Europäische Sprachenportfolio bietet das Goethe Institut eine Einführung in die Arbeit mit einem **Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen** (Widlok 2013).

¹³ Mehr zum Thema Sprachenportfolio unter dem Link: <https://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2080&ID=3365&Menu=14&Item=1.1.5> (Letzter Zugriff: 30.05.2021).

Aufgabe 57

Sehen Sie sich das Kinderportfolio unter dem Link <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/dki/kef.html> (Letzter Zugriff: 30.05.2021) an.

Lesen Sie die folgenden Aussagen über das Kinderportfolio (KP) und geben Sie an, ob die Aussagen richtig oder falsch sind.

1. *Das KP enthält drei Teile: den Sprachenpass, die Sprachenbiografie und die Schatzkiste.*
2. *Das KP hilft dem Kind, den eigenen Lernzuwachs bewusst wahrzunehmen.*
3. *Das KP hilft dem Kind, seine ersten Schritte auf dem Weg zum selbstgesteuerten, selbstverantworteten Lernen zu machen.*
4. *Das KP ist auch dafür geeignet, vertiefende Übungen zu machen.*
5. *Das KP ist für Kinder in der ersten Klasse der Primarstufe gedacht.*
6. *Das KP kann und soll in den höheren Klassen weitergeführt werden.*
7. *Das KP soll sofort in der allerersten Deutschstunde eingeführt werden.*
8. *Der erste Teil gibt Auskunft über das Kind und informiert über die ersten Erfahrungen des Kindes mit fremden Ländern, Sprachen und Kulturen.*
9. *Der Teil „Geschafft!“ dokumentiert die Lernfortschritte bzw. Lernergebnisse des Kindes.*
10. *Die Arbeit mit dem KP soll von den Pädagogen nicht begleitet werden.*
11. *Die Arbeitsanweisungen werden den Kindern durch Symbole erläutert.*
12. *Die einzelnen Vorlagen bauen sprachlich und inhaltlich aufeinander auf.*
13. *Die Kontrolle durch Dritte ist nicht erwünscht.*
14. *Die Variante mit ☀ verzichtet weitgehend auf Schrift.*
15. *Im Aufbau orientiert sich das KP am europäischen Fremdsprachenportfolio.*
16. *Im Teil „Das bin ich!“ werden Vorlagen zu acht Themen angeboten.*
17. *Im Teil „Das kann ich schon!“ werden Vorlagen zu acht Themen angeboten.*
18. *In die Sprach-Schatzkiste werden alle Materialien aufgenommen, die das Kind im Verlauf des Lernprozesses geschaffen hat.*
19. *Mit dem KP kann das Kind seinen ganz persönlichen Lernweg begleiten und kommentieren.*
20. *Zu jeder Vorlage werden zwei Varianten angeboten.*

Vergleichen Sie Ihre Antworten mit dem Lösungsschlüssel.

Aufgabe 58

Sie könnten unterschiedliche Portfolios kennenlernen. Würden Sie diese Evaluationsmöglichkeit im DaF-Unterricht einsetzen? Warum (nicht)?



Wenn Sie schon unterrichten, benutzen Sie diese Evaluationsmöglichkeit in Ihrem Unterricht? Warum (nicht)?

Besprechen Sie dies in der Gruppe.

Der formativen Evaluation dienen neben Tests, Selbstevaluationsbögen und Portfolios auch **Rückfragen**, **Vergewisserungsfragen** und **kurze Umfragen**, die mithilfe von Umfrage-Tools, wie z. B. Google Drive Formularen, Mentimeter, PINGO oder Survey Monkey auch online durchgeführt werden können und gleichzeitig einen Beitrag zur Auflockerung des Unterrichts und zur einfachen Aktivierung der Lernenden leisten.

Aufgabe 59

Kennen Sie die o. g. Umfrage-Tools? Wenn ja, vergleichen Sie Ihre Erfahrungen mit den Tools in der Gruppe.

Wenn nicht, wählen Sie eines von den o. g. Umfrage-Tools aus und experimentieren Sie. Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe. Probieren Sie kurze Umfragen in der Gruppe aus.

Den Lehrenden stehen auch **spielerische Evaluationsmöglichkeiten** zur Verfügung. Im Folgenden werden einige beschrieben, die **mit wenig Aufwand für viele Gelegenheiten einsetzbar sind**.

Ein bildliches Evaluationsinstrument ist die **Zielscheibe**. Als Vorbereitung zeichnet die Lehrperson eine Zielscheibe auf einen großen Papierbogen mit vier bis acht Abschnitten. Zu jedem Abschnitt wird ein Themenbereich / (Teil)Lernziel vorgegeben, zu dem die Klasse Feedback geben soll. Der positivste Wert liegt im Zentrum. Jeder / Jede Lernende erhält für jeden Abschnitt einen Klebepunkt und gibt anschließend seine / ihre persönliche Bewertung ab. Dieser Schritt kann öffentlich geschehen oder anonym, wenn die Zielscheibe von der Gruppe abgewandt ist. Dabei werden Häufungen und Abweichungen sichtbar, und es wird bildlich dargestellt, welches Thema die Lernenden schon gut können, und wo sie noch Nachhilfe benötigen. Die Zielscheibe kann auch auf der magnetischen Tafel oder einer Magnetwand mit Magneten befestigt

werden. In diesem Fall geben die Lernenden ihre Meinung mittels Magneten ab. Eine weitere Möglichkeit ist, wenn die Zielscheibe an einer Pinnwand hängt und die Lernenden ihre Einschätzung mit großen, farbigen Pinnnadeln abgeben.

Zur Evaluation kann auch ein dreifarbiges Prisma, ein **Ampelprisma** verwendet werden. Jeder / Jede Lernende hat ein Ampelprisma, das er /sie gut sichtbar vor sich auf den Tisch stellt. Bei der Evaluation bittet die Lehrperson die Lernenden, ihr Prisma zu drehen. Die passende Farbe ist zur Lehrperson gewandt. Grün bedeutet, dass alles klar ist. Gelb steht für Lerninhalte, die für die Lernende nicht ganz verständlich sind. Rot heißt, dass die Lernenden den neuen Stoff kaum verstanden haben. Ähnlich funktioniert die **Abfrage mit Ampelkarten**, wobei die entsprechende Karte als Rückmeldung gewählt und gezeigt wird. Je nach Rückmeldung soll die Lehrperson entsprechend reagieren.

Eine weitere Evaluationsmöglichkeit ist die **Meinungslinie**. Dafür zieht die Lehrperson im Klassenraum mit Kreide oder Klebeband eine etwa 6–10 Meter lange Linie. Auch eine imaginäre Linie ist möglich. Das eine Ende des Klassenzimmers ist „Ich weiß / kann das.“, das andere Ende im Raum ist dann „Ich weiß / kann das nicht.“. Die Lernenden positionieren sich entsprechend ihrer Einschätzung im Raum und nehmen hinsichtlich einer Aussage eine Position ein. Sobald alle ihre Plätze gefunden haben, bekommen sie die Gelegenheit, ihre Position zu begründen. Bei Anfänger*innen verläuft dies am Anfang noch in der Erstsprache der Lernenden. Danach liest die Lehrperson die nächste Aussage vor. Eine ähnliche Evaluationsmöglichkeit ist, wenn Lernende ihre Arbeitsblätter und Materialien aus der Stunde im Raum entsprechend ihrer Einschätzung positionieren.

Und zum Schluss soll eine lustige Evaluationsmöglichkeit beschrieben werden. Die Lehrperson liest eine Aussage vor und zählt bis 3. Auf 3 summieren alle Lernende gleichzeitig. Je lauter das **Summen** ist, desto mehr stimmen die Lernenden der Aussage zu. Als Hilfsmittel kann ein Schallmesser am eigenen Smartphone installiert werden, um die Lautstärke des Summens zu messen.

Aufgabe 60

Probieren Sie diese Evaluationsmöglichkeiten aus. Welche gefällt Ihnen am besten?

Recherchieren Sie im Internet nach weiteren Möglichkeiten. Stellen Sie in der Gruppe Ihre Ergebnisse vor.



Erweitern Sie die Liste während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.



Wenn Sie schon unterrichten, setzen Sie diese Möglichkeiten in Ihrem DaF-Unterricht ein. Welches Spiel kommt bei Ihrer Gruppe am besten an?

Selbstevaluation

1. Ich kann Evaluation definieren.
2. Ich kenne die Merkmale der prozessorientierten (formativen) Evaluation.
3. Ich kann die Arbeit der Lernenden prozessorientiert evaluieren.
4. Ich weiß, was die interaktionistische dynamische Evaluation (DIE) ist.
5. Ich kann eine interaktionistische dynamische Evaluation durchführen.
6. Ich weiß, was Fremd-, Peer- und Selbstevaluation bedeuten.
7. Ich kann Beispiele für Evaluationsmöglichkeiten anführen, die moderne DaF-Lehrwerke bieten.
8. Ich kann die Portfolioarbeit als Reflexionsmedium initiieren und begleiten.
9. Ich kenne Umfrage-Tools.
10. Ich kann ein Umfrage-Tool effizient bedienen.
11. Ich kann der Evaluation dienende Rückfragen und Vergewisserungsfragen stellen.
12. Ich kenne spielerische Evaluationsmethoden.
13. Ich kann die Evaluation spielerisch durchführen.
14. Ich kann einschätzen, ob die Lernenden die erwarteten Lernziele erreicht haben.

LÖSUNGEN

Aufgabe 10

Lernziele	Lernzielbereiche
Die Lernenden sollen Spaß am kreativen Schreiben haben.	Haltungen
Die Lernenden wissen, wie die Zeitform Perfekt im Deutschen gebildet wird.	Kenntnisse
Die Lernenden können am Ende der Stunde auf Deutsch nach dem Weg fragen.	Fertigkeiten

Aufgabe 12

- 1) Die Lernenden können Richtig/Falsch-Aussagen dem Lesetext „Tinas Tagesablauf“ korrekt zuordnen. (**Fertigkeit**)
- 2) Die Lernenden entwickeln ihr logisches Denken, indem sie die Regelmäßigkeiten der deutschen Pluralbildung entdecken. (**Schlüsselkompetenz – Mathematische Kompetenz**)
- 3) Die Lernenden kennen die Bundesländer Österreichs. (**Kenntnis**)
- 4) Die Lernenden können einem Trailer für einen Film folgen und verstehen, um welche Themen es sich handelt. (**Fertigkeit**)
- 5) Die Lernenden entwickeln ihre digitale Kompetenz, in dem sie im Internet nach Informationen recherchieren. (**Schlüsselkompetenz – Digitale Kompetenz**)
- 6) Die Lernenden gewinnen eine positive Einstellung gegenüber der gesunden Ernährung. (**Haltung**)
- 7) Die Lernenden fördern ihre Sozialkompetenz, indem sie einen Beitrag zum Gruppenergebnis leisten. (**Schlüsselkompetenz – Sozialkompetenz**)
- 8) Die Lernenden kennen den Wortschatz zum Thema „Wohnen“. (**Kenntnis**)
- 9) Die Lernenden können dem Hörtext „Beim Arzt“ selektiv Informationen entnehmen. (**Fertigkeit**)
- 10) Die Lernenden können in einem Forumsbeitrag ihre Meinung schriftlich äußern und begründen. (**Fertigkeit**)
- 11) Die Lernenden wissen, dass <h> nach Vokal ist ein Dehnungszeichen ist. (**Kenntnis**)
- 12) Die Lernenden können in ihrer Erstsprache den Kern kurzer, klarer Anweisungen in der Fremdsprache weitergeben. (**Fertigkeit**)
- 13) Die Lernenden können über ihre Vorlieben sprechen. (**Fertigkeit**)

- 14) Die Lernenden sind von der Nützlichkeit der Mülltrennung überzeugt. (**Haltungen**)
- 15) Die Lernenden wissen, dass im deutschen Hauptsatz das Verb an zweiter Stelle steht. (**Kenntnis**)
- 16) Die Lernenden zeigen die Bereitschaft, ihr eigenes Sprachenlernen kritisch zu reflektieren. (**Haltung**)
- 17) Die Lernenden wissen, dass deutsche Substantive immer großgeschrieben werden. (**Kenntnis**)

Aufgabe 14

Folgende Beispiele könnten der Konkretisierung dienen:

- Die Lernenden kennen den Wortschatz zum Thema „Haustiere“.
- Die Lernenden können Fragen stellen zu Aussehen, Alter, Futter, Fähigkeiten, Herkunft, Pflege (*Wie sieht dein Haustier aus? / Wie ist sein / ihr Fell? usw.*).
- Die Lernenden können Fragen beantworten in Bezug auf Aussehen, Alter, Futter, Fähigkeiten, Herkunft, Pflege des eigenen Haustieres (*Meine Katze hat ein langes graues Fell. / Mein Hund spielt am liebsten draußen im Garten. usw.*).
- Die Lernenden können die Possessivpronomen *mein/e, deine/e, sein/e, ihr/e* im Nominativ bilden und korrekt anwenden.

Aufgabe 15

Um über Haustiere sprechen zu können,

- brauchen die Lernenden Vokabeln und Redemittel wie beispielsweise Tiernamen; Verben, die beschreiben, was sie machen können wie z. B. *laufen, Mäuse fangen, spielen, springen*; Verben der Tierpflege wie z. B. *füttern, Gassi gehen, den Käfig saubermachen, zum Tierarzt gehen*; Bezeichnungen für die Körperteile; Eigenschaftswörter, die das Aussehen des Tieres beschreiben wie z. B. *langes / kurzes Fell, kleine Augen, lange Ohren*;
- müssen sie die dritte Person Singular der Verben kennen;
- benötigen sie Fragesätze mit Fragewörtern;
- müssen sie die richtige Intonation der deutschen Fragesätze kennen.

Aufgabe 57

<i>Aussagen</i>	<i>R</i>	<i>F</i>
1. Das KP enthält drei Teile: den Sprachenpass, die Sprachenbiografie und die Schatzkiste.	✗	
2. Das KP hilft dem Kind, den eigenen Lernzuwachs bewusst wahrzunehmen.	✗	
3. Das KP hilft dem Kind, seine ersten Schritte auf dem Weg zum selbstgesteuerten, selbstverantworteten Lernen zu machen.	✗	
4. Das KP ist auch dafür geeignet, vertiefende Übungen zu machen.		✗
5. Das KP ist für Kinder in der ersten Klasse der Primarstufe gedacht.		✗
6. Das KP kann und soll in den höheren Klassen weitergeführt werden.	✗	
7. Das KP soll sofort in der allerersten Deutschstunde eingeführt werden.		✗
8. Der erste Teil gibt Auskunft über das Kind und informiert über die ersten Erfahrungen des Kindes mit fremden Ländern, Sprachen und Kulturen.	✗	
9. Der Teil „Geschafft!“ dokumentiert die Lernfortschritte bzw. Lernergebnisse des Kindes.		✗
10. Die Arbeit mit dem KP soll von den Pädagogen nicht begleitet werden.		✗
11. Die Arbeitsanweisungen werden den Kindern durch Symbole erläutert.	✗	
12. Die einzelnen Vorlagen bauen sprachlich und inhaltlich aufeinander auf.		✗
13. Die Kontrolle durch Dritte ist nicht erwünscht.	✗	
14. Die Variante mit ✨ verzichtet weitgehend auf Schrift.	✗	
15. Im Aufbau orientiert sich das KP am europäischen Fremdsprachenportfolio.	✗	
16. Im Teil „Das bin ich!“ werden Vorlagen zu acht Themen angeboten.		✗
17. Im Teil „Das kann ich schon!“ werden Vorlagen zu acht Themen angeboten.	✗	
18. In die Sprach-Schatzkiste werden alle Materialien aufgenommen, die das Kind im Verlauf des Lernprozesses geschaffen hat.		✗
19. Mit dem KP kann das Kind seinen ganz persönlichen Lernweg begleiten und kommentieren.	✗	
20. Zu jeder Vorlage werden zwei Varianten angeboten.	✗	

GLOSSAR

Arbeitsformen

Die verschiedenen Arten und Formen, wie sich Lernende ein Wissensgebiet aneignen, wie sie lernen, werden Arbeitsformen genannt. Dazu gehören z. B. Lernen an Stationen, Projektunterricht, Wochenplan oder Werkstattarbeit. Arbeitsformen lassen sich in verschiedenen Sozialformen verwirklichen.

Aufgeklärte Einsprachigkeit

Aufgeklärte Einsprachigkeit ist ein Begriff von Butzkamm. Er setzte sich für die regelmäßige, systematische Mithilfe der Muttersprache im fremdsprachlichen Anfangsunterricht mit dem Ziel ein, den Unterricht zunehmend einsprachig, d. h. in der jeweiligen Zielsprache selbst zu gestalten. Je mehr die Lernenden fortschreiten, desto stärker wird die muttersprachliche Mithilfe reduziert. Einsprachigkeit, d. h. alles in der Fremdsprache zu bewältigen, ist das Ziel, aber nicht der Weg.

Augmented-Reality-App

Augmented-Reality-Apps können kostenlos auf ein Endgerät (Smartphone, Tablet) heruntergeladen werden. Mit Verwendung dieser Apps können Lernende mit ihrem Smartphone oder Tablet die Seite eines Lehrwerks scannen und auf eines der Icons klickend Lernmaterial in Form von Audio- oder Videodateien abspielen und speichern.

Blended Learning

Der Begriff ‚Blended Learning‘ stammt aus dem Englischen und bedeutet ‚gemischtes Lernen‘. Auf Deutsch wird diese Unterrichtsform auch integriertes Lernen genannt. Das ist eine Form des Lernens, bei der Präsenzphasen mit digitalem Lernen kombiniert werden.

Binnendifferenzierung

Von Binnendifferenzierung wird gesprochen, wenn schon bei der Unterrichtsplanung unterschiedliche Ausgangslagen und Lernpräferenzen der Lernenden berücksichtigt werden. Mit einer unterschiedlich formulierten Aufgabenstellung oder mit vielfältigen Arbeits- und Sozialform kann der Binnendifferenzierung Rechnung getragen werden. Manche DaF-Lehrwerke zeichnen die Übungen und Aufgaben, mit denen binnendifferenziert gearbeitet werden kann, entsprechend aus. Sowohl Lehrerhandbücher als auch Internetseiten der Verlage enthalten oft Hinweise zur Binnendifferenzierung. Auch der ideale Stoffverteilungsplan sollte über ausreichend Puffer und optionale

Zusatzthemen verfügen, um die Binnendifferenzierung zu ermöglichen bzw. Probleme gut zu umschiffen, wenn sich z. B. Stoffinhalte verschieben.

BYOD

BYOD ist die Abkürzung für Bring Your Own Device und bedeutet, dass die Lernenden ihre eigenen mobilen Geräte mit in den Unterricht bringen und zum Lernen nutzen.

Curriculare Vorgaben

Curriculare Vorgaben machen Angaben über Lehr und Lernziele eines Faches bzw. über Wege, wie diese erreicht werden können. In Ungarn gelten als wichtigste curriculare Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht der Ungarische Nationale Grundlehrplan (ung. *Nemzeti alaptanterv*) (2012, 2020) und die dazu passenden Rahmenlehrpläne (ung. *Kerettantervek*) (2012, 2020). Sie basieren auf maßgebenden europäischen Grunddokumenten: auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (ung. *Közös Európai Referenciakeret*) und im Falle der deutschen Sprache auf dem Band Profile Deutsch. Im frühen Fremdsprachenunterricht werden auch die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen (ung. *Korai idegennyelv-tanulás – Nürnbergi ajánlások*) in Betracht gezogen.

Daumenbarometer

Das Daumenbarometer ist eine Reflexions- / Feedbacktechnik, die keine Vorbereitung benötigt. Die Lernenden zeigen durch ihren Daumen an, wie sie ihre Teilnahme an der Gruppenarbeit bzw. die Arbeit der eigenen Gruppe bewerten. Daumen nach oben: gut, Daumen nach unten: schlecht, Daumen in der Mitte: ging so.

Evaluation

Der Begriff ‚Evaluation‘ wird mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. In diesem Buch wird dieser Begriff in Anlehnung an Grotjahn / Kleppin in einem weiten Verständnis als Oberbegriff zu Prüfen und Testen benutzt, der sich darüber hinaus auch auf solche Bewertungsformen bezieht, wie informelle Beobachtung, Korrekturen, Lob und Tadel. Eine Evaluation kann prozess- oder produktorientiert sein. Am Ende der Stunde handelt es sich um prozessorientierte (formative) Evaluation, deren Ergebnisse direkt in die Planung und Optimierung des Unterrichts zurückfließen.

Flipped Classroom

Flipped Classroom ist eine Unterrichtsmethode, bei der vor allem durch den Einsatz neuer Medien der Unterricht geflippt, d. h. umgedreht, „auf den Kopf gestellt“ wird. Deshalb wird dieses Konzept manchmal auch umgedrehter Unterricht genannt. Die

Lernenden erarbeiten das neue Thema zu Hause mithilfe von Erklärvideos und im Präsenzunterricht bleibt somit Zeit, um Übungen durchzuführen und das Gelernte zu vertiefen.

Funktionsrollen

Die Gruppenarbeit ist effektiver, wenn in der Gruppe Funktionsrollen verteilt werden. Sie können sehr unterschiedlich benannt werden: Projektmanager*in / Fragesteller*in, Protokollant*in / Protokollführer*in, Zeitmanager*in / Zeitwächter*in, Gruppensprecher*in / Präsentator*in, Materialienmanager*in / Materialwächter*in, Sozialmanager*in / Ermutiger*in.

IDE

Die interaktionistische dynamische Evaluation (IDE), wobei die Lernenden die gezielten Rückmeldungen in Form von Hilfestellungen sowie auch ein spezifisches Training erhalten. Die Rückmeldung können sowohl die Lehrperson als auch andere Lernende im Sinne einer Evaluation durch Lernen (*assessment as learning*) formulieren. Der Vorgang der Hilfestellung wird Mediation genannt. Der / Die Hilfesteller*in ist dabei in der Rolle des Mediators / der Mediatorin bemüht, zu erreichen, dass der / die Lernende mit möglichst wenig verbaler und / oder nonverbaler Hilfestellung von sich aus die Lösung findet. Die Evaluation wird traditionellerweise von der Lehrperson durchgeführt (Fremdevaluation), aber es wäre wünschenswert, wenn auch Lernende einander (Peerevaluation) und auch sich selbst (Selbstevaluation) evaluieren könnten.

Instruktion

Unter Instruktionen werden Äußerungen verstanden, die sich auf die Organisation des Lernprozesses beziehen oder die Lernanleitungen im umfassenden Sinn darstellen. Sie können aus einem Satz oder aus mehreren Sätzen bestehen. Dazu gehören Anweisungen, Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge während des Unterrichtsverlaufs.

Kugellager

Die Kugellager-Methode gehört zu den besonderen Formen der Gruppenarbeit und ermöglicht den Austausch von Meinungen und Informationen in der Lerngruppe. Bei der Durchführung ist eine gerade Anzahl der Lernenden eine wichtige Voraussetzung. Es werden zwei Stuhlkreise gebildet: ein Außenkreis und ein Innenkreis. Die Lernenden nehmen im Stuhlkreis Platz. So entstehen die ersten Paare, die sich über das Thema austauschen. Mit einem akustischen Signal wird das Partnergespräch freigegeben. Nach einigen Minuten gibt die Lehrperson wieder ein akustisches Signal und die Lernenden des Innen- oder des Außenkreises rutschen daraufhin zwei Plätze im

Uhrzeigersinn weiter. Die neuen Paare können dann erneut über das Thema diskutieren. Der Wechsel wird mehrmals wiederholt.

Lehr- und Lernmedien

Lehr- und Lernmedien bezeichnet man jene Hilfsmittel, die dazu dienen, Informationen zu präsentieren und zu verbreiten. Für die Einordnung der Medien ist eine Reihe von Kategoriensystemen entwickelt worden. Heutzutage wird meistens über analoge und digitale Medien. Analoge Medien sind z. B. gedruckte Bücher, Hörkassetten, Videobänder. Digitale Medien, die mit digitalen Codes arbeiten, sind z. B. das Internet, die interaktive Tafel (das interaktive Whiteboard). Diese Abgrenzung wird aber immer schwieriger, weil analoge Medien inzwischen oft auch in digitaler Form erscheinen.

Lehraktivität

Den Lehraktivitäten werden alle unterrichtlichen Handlungen der Lehrenden zugeordnet.

Lehrersprache

Lehrersprache (auch Teacher Talk genannt) ist eines der wichtigsten Handwerkzeuge der Lehrenden. Darunter wird das Phänomen verstanden, das die Qualität und den Anteil sprachlichen Handelns der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen fokussiert.

Lehrwerk

Im Lehrwerk werden sprachliche und kulturelle Phänomene der Zielsprache unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung gebracht. Das kurstragende Lehrwerk steuert und begleitet den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum. Es besteht meistens aus mehreren Komponenten wie z. B. Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch, Hörmaterial, Videomaterial, Online-Übungen, Apps.

Lernaktivitäten

Lernaktivitäten sind Handlungen, die Lernende selbst ausführen, um das Lernziel zu erreichen. Diese Aktivitäten hängen mit Lehraktivitäten eng zusammen, weil Lernende im Unterricht nicht nur untereinander, sondern auch mit der Lehrperson in intensiver Interaktion stehen.

Lernen an Stationen

Das Lernen an Stationen (auch Stationenlernen oder Lernzirkel genannt) ist auch eine Form des Offenen Unterrichts. Bei dieser Arbeitsform sind die Lernenden (wie sich aus dem Namen ergibt) an unterschiedlichen Stationen tätig, die im Klassenzimmer

aufgebaut sind. Beim Aufbau der Stationen sind zwei Variationen möglich. Wenn die Stationen nach logisch-systematischen Zusammenhängen aufgebaut werden, ist die Reihenfolge der zu durchlaufenden Stationen festgelegt. Im anderen Fall können die Lernenden die Reihenfolge selbst bestimmen. Es lohnt sich, Pflicht-, Wahl- und sog. Ausweich- oder Pufferstationen zu planen. Die Lernenden bekommen einen Laufzettel (auch Arbeits-Pass genannt), auf dem sie vermerken können, welche Stationen sie bereits bearbeitet haben.

Lernerregister

Die sprachlichen Anpassungen fortgeschrittener Gesprächspartner*innen an das sprachliche Niveau weniger kompetenter wird Lernerregister genannt. Innerhalb des Lernerregisters lassen sich drei Typen unterscheiden: Baby- oder Kinderregister, Fremddregister und Schülerregister. Im DaF-Unterricht ist das Schülerregister von großer Relevanz, weil die Lehrperson als fortgeschrittene Gesprächspartnerin im sprachlichen Umgang mit den Lernenden, die weniger kompetent sind, eine Reihe von phonologischen, lexikalischen, syntaktischen und interaktiven Anpassungen vornimmt.

Lerninhalte

Lernende benötigen sprachliche Mittel (Wortschatz, Redemittel, grammatische Strukturen, Phonetik, Rechtschreibung) und Strategien. Sie werden zusammenfassend Lerninhalte genannt.

Lernmaterialien

Materialien, die von den Lernenden zum Deutschlernen verwendet werden, nennt man Lernmaterialien. Wenn betont werden soll, dass Lernmaterialien zusätzlich zum Lehrwerk eingesetzt werden, werden die Materialien als Zusatzmaterialien bezeichnet.

Lernziele

Lernziele sind angestrebte Veränderungen in den Lernenden. Sie beschreiben Kompetenzen, die Lernende am Ende einer Unterrichtseinheit erreicht haben sollten. Um valide Lernziele zu bestimmen, ist es notwendig, zu wissen, über welche bereits vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen Lernende am Anfang einer Unterrichtseinheit verfügen, wie also die Ausgangslage ist. Sie lassen sich Lernziele in drei Bereiche gliedern: Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen.

Marktplatz

Beim Marktplatz (auch Infomarkt oder Messe genannt) bereitet jede Gruppe einen Marktstand vor, an dem abhängig von der Gruppengröße ein oder zwei Gruppenmitglieder stehen und die anderen Lernenden über die Gruppenergebnisse informieren.

Marktstände können sehr unterschiedlich aussehen: eine Pinnwand mit Plakaten / Flipcharts, ein klassischer Infotisch mit ausgelegten Materialien, ein Film, ein szenisches Spiel usw. Die Lernenden wandern von einem Angebot zum anderen und holen Informationen ein. Nach einer vorher abgesprochenen Zeit kehren sie zu ihren ursprünglichen Gruppen zurück und tauschen die Rollen untereinander. Sie bleiben am Stand und die anderen besuchen die Marktstände der anderen Gruppen. Eine andere Variation ist, dass diejenigen, die bisher durch den Raum gelaufen sind, mit den anderen zusammen von Marktstand zu Marktstand gehen und erzählen, was sie dort erfahren haben. Anschließend können im Plenum die Erfahrungen ausgetauscht und ausgewertet werden.

Medienkompetenz

Medienkompetenz (auch digitale Kompetenz genannt) ist eine von den Schlüsselkompetenzen. Darunter wird die Fähigkeit von Lernenden und Lehrenden verstanden, innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers erfolgreich und reflektiert mit Medien umzugehen. Dazu gehören Teilkompetenzen aus den Bereichen Informations- und Medienkompetenz, digitale Kommunikation und Zusammenarbeit, Erstellung digitaler Inhalte, verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien und digitales Problemlösen.

Modell Didaktische Analyse

Das Modell von Klafki beschreibt die Kriterien, die bei der Planung eines didaktisch begründeten Unterrichts von großer Relevanz sind. Es bietet demzufolge die Möglichkeit, die Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung begründet und schrittweise zu treffen. Speziell für den Fremdsprachenunterricht hat Gerard Westhoff (1987) Klafkis Modell bearbeitet. Auf Basis des Modells Didaktische Analyse sollen DaF-Lehrende bei ihrer Unterrichtsvorbereitung sechs Leitfragen der Unterrichtsplanung beantworten (Lernziel, Lernaktivität, Arbeits- und Sozialformen, Materialien, Medien, Lehraktivität).

Museumsrundgang

Beim Museumsrundgang werden die Plakate / Poster der Gruppen wie Gemälde oder Kunststücke im Museum ausgestellt. Für die Präsentation werden neue Gruppen gebildet, so dass in jeder Präsentationsgruppe (mindestens) ein Mitglied aus jeder Arbeitsgruppe vertreten ist. Jeder / Jede Lernende stellt sich vor ein Plakat. Die Ausstellung wird offiziell eröffnet und die wesentlichen Inhalte bei einem gemeinsamen Durchgang von einem / einer Gruppensprecher*in dargestellt. Das Mitglied der Präsentationsgruppe, das an der Erstellung des jeweiligen Plakates / Posters beteiligt war, stellt das Gruppenergebnis vor. Die anderen haben während des Rundgangs die

Möglichkeit, Fragen zu stellen oder Ergänzungen einzubringen. Nach einer angemessenen Zeitspanne wechseln die Gruppen im Uhrzeigersinn das Plakat / Poster. Der Ablauf wiederholt sich, bis jede Gruppe jedes Plakat / Poster präsentiert bekommen hat. Die Lernenden können auch paarweise durch die Ausstellung gehen.

Placemat-Methode

Das englische Wort ‚*Placemat*‘ heißt Platzdeckchen oder Tischset auf Deutsch. Die Placemat-Methode ist eine Form des Kooperativen Lernens, wobei die Lernenden in der Regel in Vierergruppen an einer Fragestellung arbeiten. Jede Gruppe erhält einen Bogen Papier (mindestens im Format A3) mit der Placemat-Vorlage. Die Gruppenmitglieder setzen sich so an einen Tisch, dass jeder / jede Zugriff zu „seinem / ihrem“ Feld hat. Zuerst arbeiten die Lernenden allein an der Fragestellung. Wenn alle ihre Ideen notiert haben, wird das Plakat im Uhrzeigersinn so gedreht, dass jeder / jede die Notizen der anderen Gruppenmitglieder lesen kann. Das wird solange wiederholt, bis die Lernenden wieder vor ihren eigenen Notizen sitzen. Jeder / Jede kann nun noch seine / ihre Ideen erläutern und Fragen dazu beantworten. Danach entscheiden die Gruppenmitglieder gemeinsam, welche Punkte als Gruppenergebnis in die Mitte eingetragen werden. Zuletzt erfolgt die Präsentationsphase.

Portfolio

Der Begriff Portfolio ist für den Schulbereich nicht eindeutig definiert. Er wird für unterschiedliche Sammlungen von Unterlagen verwendet (z. B. Arbeitsportfolios, Beurteilungsportfolios, Präsentationsportfolios). Den Kern eines Portfolios bilden Arbeitsergebnisse, die von den Lernenden selbst reflektiert werden. Aus der Sicht des Fremdsprachenlernens ist das bekannteste Portfolio das Europäische Sprachenportfolio (ESP), das das Sprachenlernen über die ganze Schulzeit hinweg und darüber hinaus begleitet. Dementsprechend gibt es Sprachenportfolios für verschiedene Altersstufen: für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Das Europäische Sprachenportfolio besteht aus drei Teilen: dem Sprachenpass, der Sprachbiographie und dem Dossier.

Reflexions- / Feedbacktechniken

Für die Auswertung können auch Reflexions- / Feedbacktechniken eingesetzt werden, die einfach zu organisieren sind. Zu den schnellsten zählen beispielsweise das Stimmungsbarometer und das Daumenbarometer.

Schneeballmethode

Die Schneeballmethode (auch als Schneelawine, wachsende Gruppe oder Think-Pair-Share bekannt) ist eine Art Brainstorming. Dabei arbeiten die Lernenden zuerst individuell und notieren ihre Gedanken zum Thema. Dann werden Paare gebildet, die ihre

Meinungen besprechen, sich auf eine (von der Lehrperson vorher festgelegte) Anzahl von Punkten einigen und diese festhalten. Danach „rollt der Schneeball weiter“, d. h. je zwei Paare finden sich zu einer Gruppe zusammen. Die Gruppen tauschen ihre Meinungen aus und einigen sich auf die wichtigsten Aussagen, die sie z. B. auf einem Plakat / Poster / einer Placemat notieren. Ein / eine Gruppensprecher*in stellt das Ergebnis im Plenum für die ganze Klasse vor.

Sozialformen

Sozialformen sind spezielle Formen der Zusammenarbeit, der Interaktion von Lernenden bzw. von Lehrenden und Lernenden. Sie initiieren, strukturieren und steuern soziale Prozesse des Lernens. Als Grundformen der Sozialformen sind Frontalunterricht, Plenum, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit anzusehen, die in unterschiedlicher Weise kombiniert werden können.

Stafetten-Präsentation

Die Stafetten-Präsentation ist eine besondere, straff organisierte Form der Gruppenpräsentation, die die Lernenden dazu bringt, einen Schritt nach dem anderen zu machen. Die Lernenden beschriften in Kleingruppen zur jeweiligen Aufgabenstellung Karten. Jedes Kleingruppenmitglied wählt mindestens eine Karte aus, die es im Plenum vorstellt. Die Reihenfolge, in der präsentiert wird, wird nicht durch die Lehrperson vorgegeben, sondern ergibt sich durch Blickkontakt. Dasjenige Kleingruppenmitglied, das präsentiert, pinnt seine Karte an die Präsentationswand, dreht sich dann zur Gruppe um und stellt erst dann den Inhalt seiner Karte vor. Deshalb wird diese Präsentationsform auch TTT genannt. Die drei T's stehen für die englischen Wörter ‚touch‘ (Karte anpinnen), ‚turn‘ (zum Publikum drehen) und ‚talk‘ (sprechen). Die anderen Lernenden kommentieren den Beitrag nicht, sondern stellen Verständnisfragen. Dann schließt sich der / die Lernende an, der / die glaubt, dass seine / ihre Karte mit dem gerade vorgestellten Inhalt zusammenhängt und pinnt sie in die Nähe der vorherigen Karte. Wenn keine Karten mehr zum behandelten Thema vorzustellen sind, fängt ein Lernender / eine Lernende mit der Präsentation einer Karte zu einem neuen Themenaspekt an. Wenn alle Karten vorgestellt wurden, können die Beiträge diskutiert werden.

Stimmungsbarometer

Das Stimmungsbarometer ist eine Reflexions- / Feedbacktechnik. Dabei wird an der Tafel auf der einen Seite ein Smiley mit lachendem Gesicht (sehr gut), auf der anderen Seite mit enttäushtem Gesicht (schlecht) gezeichnet. Die Lernenden positionieren sich entsprechend ihrer Meinung vor der Tafel.

Stoffverteilungsplan

Am Anfang jeden neuen Schuljahres sollte eine langfristige Planung stehen. Das ist meistens eine Teamplanung, deren Ergebnis der sog. Stoffverteilungsplan (ung. *tanmenet*) ist. Er ist ein Mittel der didaktischen Unterrichtsplanung, der Lehrenden hilft, den zu vermittelnden Lernstoff innerhalb des Schuljahres gleichmäßig zu verteilen.

Stundeneröffnungsrituale

Stundeneröffnungsrituale ermöglichen den Lernenden, sich innerlich aus dem Pausengeschehen oder der vorherigen Stunde zu lösen und sich auf die neue Stunde einzustellen. Zu den Eröffnungsritualen gehören beispielsweise die Begrüßung, das Herstellen von Ruhe und Aufmerksamkeit oder die Fragen nach anwesenden Lernenden, dem aktuellen Wetter oder dem heutigen Datum.

Unterrichtsphasen

Unterrichtsphasen sind die klar voneinander abgrenzbaren Einheiten, in denen Lernschritte logisch aufeinander aufgebaut sind, aufgrund von Faktoren wie Motivation, Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit sowie Lerngeschwindigkeit der Lernenden gewählt werden, um den Lernprozess optimal zu organisieren und zu strukturieren. Die drei grundlegenden Phasen (Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung) ergeben den Grundrhythmus des Unterrichts.

Unterrichtsplanung

Unterrichtsplanung ist ein wichtiger Aufgabenbereich der Lehrenden. Sie ist ein Prozess, in dem die konkreten Umstände des Unterrichtens, theoretische Hintergründe und methodische Überlegungen analysiert und in Form eines Handlungsplans mit begründeten Zielvorstellungen dargelegt werden. Bei der Planung sollen Lehrende Antworten finden, Entscheidungen treffen und über Alternativen nachdenken. Sie lässt sich in lang-, mittel- und kurzfristige Planung gliedern.

Wahlgruppen

Wahlgruppen sind eine Form der Gruppenbildung. Dabei wählen die Lernenden selbst aus, mit wem sie arbeiten wollen. Wenn der Grund der Wahl die Sympathie war, wird von Sympathiegruppen gesprochen. Wenn die Gruppen themendifferenziert arbeiten, können die Lernenden nach ihrem Interesse das Thema und dadurch die Gruppen wählen. In diesem Fall ist die Rede von Interessengruppen. Bei Wahlgruppen besteht die Gefahr, dass ungleich große Gruppen entstehen und / oder jemand / eine Aufgabe gar nicht gewählt wird.

Warm-Up-Aktivitäten

Warm-Up-Aktivitäten verbinden meistens die Stundeneröffnungsrituale mit den Übungen zum stofflichen Aufwärmen. Sie haben einen spielerischen Charakter und dienen als Eisbrecher, Energizer oder kleine Auflockerung für Zwischendurch.

Wirbelgruppe

Bei der Präsentationsform Wirbelgruppe (auch als Mixgruppe oder Gruppenpuzzle bekannt) werden zuerst drei oder vier gleich große sog. Expertengruppen gebildet, die themendifferenziert arbeiten. Jede Expertengruppe bereitet eine Präsentation zum jeweiligen Thema vor. Jedes Gruppenmitglied soll das Gruppenergebnis und den Präsentationsverlauf kennen, um später als Expert*in agieren zu können. Für die nächste Runde lösen sich die Expertengruppen und neue Gruppen werden gebildet, in denen jeweils ein/e Expert*in jeder Expertengruppe vertreten ist. Wenn ursprünglich z. B. vier Expertengruppen mit je vier Mitgliedern gebildet wurden (AAAA, BBBB, CCCC, DDDD), werden die neuen Gruppen zu ABCD, ABCD, ABCD, ABCD. Die Expert*innen präsentieren gegenseitig die Gruppenergebnisse. Dann gehen die Lernenden zu ihren Expertengruppen zurück (also ABCD, ABCD, ABCD, ABCD werden wieder zu AAAA, BBBB, CCCC, DDDD) und tauschen sich darüber aus, was sie in den anderen Gruppen gehört haben. In einem Quiz kann die Lehrperson überprüfen, was die Lernenden über die Themen erfahren haben.

Zufallsgruppen

Zufallsgruppen sind eine Möglichkeit der Gruppenbildung. In diesem Fall teilt die Lehrperson die Gruppen zufällig ein, indem die Lernenden z. B. einen Gruppenfindungszettel ziehen und mit dessen Hilfe ihre Gruppenmitglieder finden. Auf den Zetteln können Farben, Zahlen oder Wörter stehen, die nach einer bestimmten Logik zusammengehören. Statt Zettel können Puzzleteile (Bilder in jeweils vier Teile zerschnitten) oder Kärtchen gezogen werden. Zufallsgruppen lassen sich auch durch Durchzählen bilden, aber Nachbarschaftsgruppen zählen auch zu dieser Gruppenbildungsmöglichkeit.

LITERATUR

- Antalné Szabó, Ágnes (2016a): A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium, S. 268–285.
- Antalné Szabó, Ágnes (2016b): A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In: Karlovitz, János Tibor (Hrsg.): Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok. Komarno: International Research Institute, S. 47–56.
- Berényi-Nagy, Tímea (2013): Transferbrücken bauen: Lexikalische Interkomprehensionsfähigkeit im Falle von L3-Deutschlernenden. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2013. Budapest / Bonn: Gondolat Kiadói Kör / DAAD, S. 229–248.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU (= Deutschunterricht für Ungarn 28). Budapest: UDV, S. 50–68.
- Bimmel, Peter / Kast, Bernd / Neuner, Gerd (2013): Deutschunterricht planen Neu. München: Klett-Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. (= Budapest Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium, S. 33–60.
- Brinitzer, Michaela (2016): Medien- und Aktivitätenrepertoire. In: Brinitzer, Michaela / Hantschel, Hans-Jürgen / Kroemer, Sandra / Möller-Frorath, Monika / Ros Lourdes (Hrsg.): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 141–153.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärten Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. 2., aktualisierte Auflage. Ismaning: Hueber.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Eiberger, Christiane / Hildebrandt, Heide (2013): Lehrersprache im Grundschulunterricht. Trainingsbausteine für eine wirksame verbale und nonverbale Kommunikation (1. bis 4. Klasse). Hamburg: Persen Verlag.
- Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (= Deutsch lehren lernen 6). Berlin u. a.: Klett-Langenscheidt.

- Engel, Ulrich / Halm, Wolfgang / Krumm, Hans-Jürgen / Ortman, Wolf Dieter / Picht Robert / Rail Dietrich / Schmidt, Walter / Stickel / Gerhard / Klaus Vorderwülbeck / Wierlacher, Alois (1977): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Groos.
- Europäische Kommission (2013): Europäisches Profilverzeichnis für Sprachlehrende (EPR): http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/EPR-Ver%C3%B6ffentlichung_Deutsch.pdf (Letzter Zugriff: 30.05.2021).
- Europäisches Sprachenportfolio (2000). [online] <https://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2080&ID=3365&Menu=14&Item=1.1.5> (Letzter Zugriff: 30.05.2021).
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös Collegium / Typotex Kiadó, S. 15–31.
- Freitag-Hild, Britta (2017): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 147–149.
- Frey, Karl (2012): Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“. 12., neu ausgestattete Auflage. Basel: Beltz.
- Funk, Hermann (2010a): Lehrwerk. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag, S. 188–189.
- Funk, Hermann (2010b): Methodische Konzepte für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, S. 940–952.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktionen. dll (= Deutsch lehren lernen 4). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Glaboniat, Manuela u. a. (2005): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2 (Neubearbeitung). München: Langenscheidt.
- Grell, Jochen (2001): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim und Basel: Beltz.
- Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin (2015): Testen, Prüfen, Evaluieren. dll (= Deutsch lehren lernen 7). München: Klett-Langenscheidt.
- Grünwald, Andreas (2017): Medien. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 239–242.

- Gudjons, Herbert (2003): Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfragen. In: Gudjons, Herbert (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim: Beltz, S. 10–40.
- Hallet, Wolfgang (2010): Umgang mit Texten und Medien. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 173–177.
- Handt, von der Gerhard (2010): Lehrwerkanalyse. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke, S. 189.
- Heyd, Gertraude (1990): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Jürgens, Eiko (2006): Lebendiges Lernen in der Grundschule. Ideen und Praxisbausteine für einen schüleraktiven Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kerettantervek 2012 [Rahmenlehrpläne 2012]. [online] https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2012_nat (Letzter Zugriff: 30.05.2021).
- Kerettantervek 2020 [Rahmenlehrpläne 2020]. [online] https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat (Letzter Zugriff: 30.05.2021).
- Klafki, Wolfgang (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, Heinrich / Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel, S. 5–34.
- Koepfel, Rolf (2013): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 2., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krumm, Hans-Jürgen (1996): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd / Neuer, Gerd (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. München: Langenscheidt, S. 100–104.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 47–48.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2010): DaF für Kinder. dll (= Deutsch lehren lernen Bd. 8). München: Klett-Langenscheidt.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichts-Methoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2002): Unterricht analysieren, planen und auswerten. In: Kiper, Hanna / Meyer, Hilbert / Topsch, Wilhelm (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 147–156.
- Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2012) [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (Letzter Zugriff: 30.05.2021).
- Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2020) [online] <https://magyarokozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (Letzter Zugriff: 30.05.2021).
- Newby, David / Allan, Rebecca / Fenner, Anne-Brit / Jones, Barry / Komorowska, Hanna / Soghikyan Kristine (2007): Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung (EPOSA). [online]

- https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (Letzter Zugriff: 30.05.2021).
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung (= Fernstudieneinheit 4). Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Nieweler, Andreas (2017): Lehrwerkanalyse. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 208–209.
- Pennauer, Elfie (2010): Projektarbeit / Projektunterricht. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag, S. 263–264.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprachen. Eine Einführung. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler.
- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien. dll (= Deutsch lehren lernen 5). München: Klett-Langenscheidt.
- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2020): Lehr- und Lernmedien. Neubearbeitung. dll (= Deutsch lehren lernen 5). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Salomo, Dorothé / Mohr, Imke (2016): DaF für Jugendliche. dll (= Deutsch lehren lernen 10). München: Klett-Langenscheidt.
- Sambanis, Michela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr.
- Sárvári, Tünde (2012): Clever lernen? An die Stationen! In: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Heft 25, S. 28–29.
- Sárvári, Tünde (2014a): A CLIL módszer alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori német mint idegennyelv-tanításban. In: Módszertani közlemények tanítók és tanárok számára 54 (2), S. 49–66.
- Sárvári, Tünde (2014b): „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014, S. 225–245.
- Sárvári, Tünde (2015): „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ – Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes Patrícia / Palotás Berta / Reder Anna (Hrsg.): DUfU (= Deutschunterricht für Ungarn 27). Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna. Budapest: UDV, 121–134.
- Sárvári, Tünde (2016): Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule. In: Widlok, Beate (Hrsg.): So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF / DaZ-Unterricht. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 147–150.
- Sárvári, Tünde (2019a): Az osztálytermi rituálék szerepe a kisgyermekkorú német, mint idegennyelv-elsajátításban. In: Karlovitz, János Tibor / Torgyik, Judit (Hrsg.): Szakmódszertani és más emberközpontú tanulmányok. Komárno: International Research Institute, S. 125–132.

- Sárvári, Tünde (2019b): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik 11 (2), S. 42–51.
- Sárvári, Tünde (2019c): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU (= Deutschunterricht für Ungarn 30). Kollokationen lernen. Sonderheft. Budapest: UDV, S. 79–102.
- Sárvári, Tünde (2020a): Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenbildung in Szeged. In: Klein, Ágnes / Márkus, Éva / Meier, Jörg (Hrsg.): Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn. (= Beiträge zur Fachdidaktik 5). Bécs: Praesens Verlag, S. 76–93.
- Sárvári, Tünde (2020b): Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht. In: Juhász, Valéria / Sulyok, Hedvig / Balog, Edit; Basch, Éva / Csetényi, Korinna / Erdei, Tamás / Varga, Emőke / Sárvári, Tünde / Tóthné, Aszalai Anett (Hrsg.) Kommunikáció-és beszédfejlesztés a gyakorlatban = Развитие навыков общения и речи на практике = Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis = Communication and Speech Development in Practice. Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, S. 431–442.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Stein, Tina (2010): Teacher Talk. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag, S. 332.
- Weigmann, Jürgen (1992): Unterrichtsmodell für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- Westhoff, Gerard (1987): Didaktik des Leseverstehens. Ismaning: Hueber.
- Wicke, Rainer E. (1993): Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis. München: Klett Edition Deutsch.
- Widlok, Beate (2013): Kinderportfolio für das erste Fremdsprachenlernen Deutsch als Fremdsprache für Kindergarten, Vorschule und für den Übergang in die Grundschule. München: Goethe Institut. [online] <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/dki/kef.html> (Letzter Zugriff: 30.05.2021).
- Widlok, Beate / Petravić, Ana / Org, Helgi/ Romcea, Rodica (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.
- Wode, Henning (1993): Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.
- Zimmermann, Günther (1988): Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Dahl, Johannes / Weis, Brigitte (Hrsg.): Grammatik im Unterricht. München: Goethe-Institut, S. 160–175.

Kiadó:



Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Felelős kiadó: *Forró Lajos*
Borító: *Toldi Gergő*

Technikai szerkesztés és nyomás:
Innovariant Nyomdaipari Kft.
Felelős vezető: *Drágán György*
www.innovariant.hu
www.facebook.com/Innovariant