

Ana Stipančević

Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache



Novi Sad, 2021.

UNIVERSITÄT NOVI SAD
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT NOVI SAD
21000 Novi Sad
Dr. Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Herausgeber
Prof. Dr. Ivana Živančević Sekeruš

Ana Stipančević
Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache

Rezensentinnen
Prof. Dr. Nikolina Zobenica, ordentliche Professorin an der Philosophischen Fakultät,
Universität Novi Sad
Prof. Dr. Jelena Kostić Tomović, ordentliche Professorin an der Philologischen Fakultät,
Universität Belgrad
Prof. Dr. Saša Jazbec, außerordentliche Professorin an der Philosophischen Fakultät,
Universität Maribor
Doz. Dr. Brigita Kacjan, Dozentin an der Philosophischen Fakultät, Universität Maribor

Lektorinnen
Doz. Dr. Ivana Pajić
M.A. Katharina Peterke

Herstellung, Umschlaggestaltung, Druck und Bindung
Igor Lekić

ISBN
978-86-6065-687-4

URL
<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-687-4>



Novi Sad, 2021.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers und des Autors unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Inhalt und alle in diesem Werk ausgedrückten Ansichten sind ausschließlich die des Autors und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten des Herausgebers wider. Der Herausgeber trägt demnach keine Verantwortung für den Inhalt und die Richtigkeit der Informationen.

INHALT

VORWORT	9
EINLEITUNG	10
1.DIDAKTIK–FACHDIDAKTIK–FREMDSPRACHENDIDAKTIK–DAF- DIDAKTIK	12
1.1 Gegenstand und Aufgaben der Didaktik	12
1.2 Verhältnis von Didaktik und Methodik	14
1.3 Fachdidaktik	15
1.4 Fremdsprachendidaktik	15
1.5 Didaktik für Deutsch als Fremdsprache	16
1.6 Die Bezugsdisziplinen der DaF-Didaktik	16
2. HISTORISCHER ÜBERBLICK DER METHODEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	24
2.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)	24
2.2 Die direkte Methode (DM)	26
2.3 Die audiolinguale Methode (ALM)	28
2.4 Die audiovisuelle Methode (AVM)	30
2.5 Die kommunikative Didaktik	32
2.6 Die interkulturelle Didaktik	36
2.6.1 Vermittlung der interkulturellen Kompetenz	37
2.6.1.1 Traditionelle Verfahren	37
2.6.1.2 Moderne Verfahren	38
2.7 Alternative Methoden	40
2.7.1 Suggestopädie	40
2.7.2 Total Physical Response (TPR)	41

3. ERSTSPRACH-, ZWEITSPRACH- UND FREMDSPRACHENERWERB (FREMDSRPACHENLERNEN)	43
3.1 Erstspracherwerb	43
3.2 Zweitspracherwerb und Fremdsprachenerwerb (Fremdsprachenlernen).....	44
3.3 Unterschiede zwischen dem Erstsprach-, Zweitsprach- und Fremdsprachenerwerb	46
4. INDIVIDUELLE FAKTOREN, DIE DEN FREMDSPRACHENERWERB BEEINFLUSSEN	49
4.1 Alter	49
4.1.1 Die kritische Phase für den Fremdsprachenerwerb	49
4.1.2 Untersuchungen, die die Hypothese der kritischen Periode überprüften...	50
4.1.2.1 L2-Erwerb in der natürlichen Umgebung	51
4.1.2.2 L2-Erwerb im formellen Kontext	52
4.2 Geschlecht	54
4.3 Intelligenz	57
4.3.1 Eindimensionale und mehrdimensionale Intelligenzmodelle	58
4.3.2 Der Einfluss des <i>g-Faktors</i> auf den Fremdsprachenerwerbsprozess	60
4.4 Sprachlerneignung	62
4.5 Lernstile und Lerntypen.....	63
4.6 Emotionen.....	65
4.6.1 Das Verhältnis von Emotion und Kognition	66
4.6.2 Emotionen und Informationsverarbeitung	67
4.6.3 Angst und Fremdsprachenlernen	68
4.6.4 Einfluss von Emotionen auf die Lernleistung	70
4.6.5 Vorschläge zur Förderung von Emotionen im Fremdsprachenunterricht..	71

5. MOTIVATION	76
5.1 Schwierigkeiten bei der Motivation der Schüler für den Fremdsprachenunterricht	77
5.2 Intrinsische und extrinsische Motivation	78
5.3 Integrative und instrumentelle Motivation	79
5.4 Motivationsfaktoren	80
5.4.1 Gesellschaftliche Faktoren	81
5.4.2 Individuelle Faktoren	83
5.4.3 Funktionelle Faktoren	84
5.4.4 Unterrichtsfaktoren	85
5.4.4.1 Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsgestaltung	85
5.4.4.2 Inhalte und Medien	89
6. SPRACHERWERBSTHEORIEN	91
6.1 Behaviorismus	91
6.2 Nativismus	94
6.3 Kognitivismus	98
6.4 Konstruktivismus	99
7. GEDÄCHTNIS UND FREMDSPRACHENERWERB	101
7.1 Zur Organisation des Gedächtnisses	102
7.2 Der Hemisphärenansatz und unterschiedliche Gedächtnisformen	103
7.3 Theorien zur Informationsverarbeitung	104
8. ZIELE DES DAF-UNTERRICHTS	111
8.1 Allgemeine Kompetenzen	111
8.2 Kommunikative Kompetenzen	112
9. ENTWICKLUNG DER LESEKOMPETENZ	114
9.1 Lesestrategien	115
9.1.1 Förderung wissensgesteuerter Strategien	116
9.1.2 Förderung datengesteuerter Strategien	117

9.2 Lesestile und Ebenen des Textverstehens.....	119
9.3 Phasen der Textarbeit	120
9.3.1 Einführungsphase	121
9.3.2 Präsentationsphase.....	124
9.3.3 Semantisierungsphase.....	124
9.3.4 Übungsphase.....	125
9.4 Formen von Hausaufgaben im Fremdsprachenunterricht.....	131
9.5 Didaktische Analyse eines Lesetextes aus dem Lehrwerk	133
9.6 Extensives Lesen	139
9.7 Extensiver Ansatz im universitären Fremdsprachenunterricht.....	141
9.7.1 Untersuchungsergebnisse	143
10. ENTWICKLUNG DER HÖRKOMPETENZ	147
10.1 Geschichte des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht.....	147
10.2 Hören und kognitive Prozesse	148
10.3 Fehler bei der Durchführung von Hörverstehensübungen.....	149
10.4 Methodische Vorgehensweise bei der Arbeit mit Hörtexten.....	150
10.4.1 Vorphase.....	151
10.4.2 Hörphase.....	153
10.4.3 Nachphase.....	154
10.5 Didaktische Analyse eines Hörtextes aus dem Lehrwerk.....	154
10.6 Arbeit mit dialogischen Lese-Hör-Texten	157
10.6.1 Methodische Vorgehensweise bei der Arbeit mit dialogischen Lese-Hör-Texten	157
10.6.2 Didaktische Analyse eines dialogischen Lese-Hör-Textes aus dem Lehrwerk.....	158
10.7 Extensives Hören.....	162
10.8 Effekte des extensiven Hörens auf die Sprachkompetenzen	163

11. ENTWICKLUNG DER SPRECHKOMPETENZ	166
11.1 Schwierigkeiten bei der Entwicklung der Sprechkompetenz	166
11.2 Dialogisches Sprechen.....	168
11.2.1 Dialoge und Rollenspiele	168
11.2.2 Argumentatives Sprechen.....	169
11.2.2.1 Didaktische Analyse eines Textes aus dem Lehrwerk mit Schwerpunkt auf dem argumentativen Sprechen	171
11.3 Monologisches Sprechen.....	175
11.3.1 Reproduktives Sprechen (Resümieren)	175
11.3.2 Produktives (freies) Sprechen.....	176
11.3.3 Kreatives Sprechen	178
11.3.3.1 Didaktisierung des Liedes von Namika <i>Je ne parle pas français</i>	179
11.4 Wichtige Techniken zum Abbau von Sprechhemmungen	181
12. ENTWICKLUNG DER SCHREIBKOMPETENZ.....	182
12.1 Gründe für das Schreiben	183
12.2 Schreiben als Prozess	185
12.3 Reproduktives Schreiben.....	186
12.4 Produktives Schreiben	188
12.4.1 Kommunikatives Schreiben.....	188
12.4.1.1 Didaktische Analyse eines Textes aus dem Lehrwerk mit Schwerpunkt auf dem kommunikativen Schreiben	188
12.4.2 Personales und kreatives Schreiben.....	191
12.4.2.1 Personales Schreiben	191
12.4.2.2 Kreatives Schreiben.....	193
12.4.3 Argumentatives Schreiben (Erörterung).....	194

13. GRAMMATIKARBEIT	196
13.1 Über den Sinn und Zweck von Grammatikerklärungen	196
13.2 Pädagogische Grammatik	198
13.3 Grundlagen der Grammatikarbeit	199
13.4 Einführung und Erarbeitung der Grammatik anhand eines Lesetextes	200
13.4.1 Didaktische Analyse eines Lesetextes aus dem Lehrwerk mit Schwerpunkt auf Grammatik	202
13.5 Einführung und Erarbeitung der Grammatik anhand eines Hörtextes	209
13.5.1 Didaktische Analyse eines Hörtextes mit Schwerpunkt auf Grammatik ..	210
13.6 Einübung und Festigung der Grammatik	217
14. WORTSCHATZARBEIT	221
14.1 Wortschatzvermittlung	222
14.1.1 Einführen und Verstehen des Wortschatzes	222
14.1.2 Festigung des Wortschatzes	225
14.1.2.1 Kognitive Wortschatzübungen	227
14.1.2.2 Situativ-pragmatische Übungen	229
14.1.3 Anwendung des Wortschatzes	231
SCHLUSSFOLGERUNG	233
LITERATURVERZEICHNIS	234

VORWORT

Dieses Buch wendet sich an Studierende des Fachs Deutsch als Fremdsprache, an DaF-Lehrende, die ihr methodisches und didaktisches Wissen erweitern möchten, an Aus- und Fortbilder im DaF-Bereich, sowie an alle, die sich mit der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache beschäftigen¹. Es entstand als Ergebnis einer 11-jährigen Tätigkeit in der Lehre und Ausbildung angehender DaF-Lehrer am Institut für Germanistik der Universität Novi Sad.

Ziel dieses Buches ist es, die wichtigsten Gegenstandsbereiche der DaF-Didaktik zu behandeln und den Lehrenden praktische Hilfsmittel für eine fundierte Vorbereitung von Unterrichtsstunden an die Hand zu geben, die ihnen dabei helfen sollen, die Effizienz des Spracherwerbsprozesses ihrer Lernenden zu steigern.

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei meinen Lektorinnen und guten Freundinnen Katharina Peterke und Ivana Pajić für das Lektorat des Buches bedanken. Dank ihnen ist dieser Text viel besser geworden.

Zudem möchte ich meinen Rezensentinnen, Prof. Dr. Jelena Kostić Tomović (Belgrad), Prof. Dr. Saša Jazbec (Maribor), Doz. Dr. Brigita Kacjan (Maribor) für ihre Kommentare, Anmerkungen und Ratschläge meinen herzlichen Dank aussprechen – sie haben zur Verbesserung dieses Buches beigetragen.

Mein besonderer Dank geht an meine vierte Rezensentin, meine Doktormutter und Lebensmentorin, Prof. Dr. Nikolina Zobenica (Novi Sad), die immer an mich geglaubt hat und die mich in diesem großen Unterfangen tatkräftig unterstützt hat. Mit ihrer Unterstützung habe ich es geschafft, meine eigenen Grenzen zu überwinden und dieses Buch zu vollenden. Dafür bin ich ihr unendlich dankbar.

Dieses Buch widme ich meiner Familie und meinen deutschen Vorfahren.

Autorin

¹ In der folgenden Monographie wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form verwendet. Sie bezieht sich auf Personen beiderlei Geschlechts.

EINLEITUNG

Die Didaktik für Deutsch als Fremdsprache befasst sich mit dem Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Sie ist eine junge wissenschaftliche Disziplin, die sich erst in den 1960-er Jahren entwickelte. Seit dieser Zeit sind zahlreiche Publikationen und Didaktiken erschienen, die sich in ihren Schwerpunkten und Zielsetzungen voneinander unterscheiden.

Die vorliegende Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache verfolgt das Ziel, die wichtigsten Gegenstandsbereiche der DaF-Didaktik darzulegen, um angehenden DaF-Lehrenden das für eine effektive Unterrichtsgestaltung nötige theoretische und praktische Wissen an die Hand zu geben.

Der erste Teil des Buches beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen des Fremdsprachenlernens. Es wird auf Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften (Psychologie, Neurodidaktik, Erziehungswissenschaften) hingewiesen, die das Basiswissen für die Organisation und Durchführung des Unterrichtsprozesses darstellen. Man sollte sich bewusst sein, wie Menschen lernen, Informationen verarbeiten, speichern und abrufen, um anhand dieser Kenntnisse Rückschlüsse für förderliche Lern-Arrangements zu ziehen. Besondere Beachtung wird individuellen Faktoren (Alter, Geschlecht, Persönlichkeit, Sprachlerneignung, Intelligenz, kognitiver Stil) geschenkt, die das Fremdsprachenlernen erheblich beeinflussen und die Lehrkräfte bei der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigen sollten.

Zudem wird auf zwei affektive Faktoren (Motivation und Emotionen) näher eingegangen, die Schlüsselfaktoren des Fremdsprachenlernens sind. In der fachdidaktischen Literatur wurde bisher besonders das Thema Emotionen vernachlässigt, obwohl Erkenntnisse aus der Psychologie, Neurologie und Evolutionsbiologie zeigen, dass es sich bei Emotionen und Kognition um zwei miteinander verbundene Komponenten der menschlichen Intelligenz handelt, die das menschliche Handeln gemeinsam bestimmen. Emotionen im Unterricht zu ignorieren, kann die Effektivität des Spracherwerbsprozesses beeinträchtigen. Aus diesem Grund werden in diesem Buch konkrete Beispiele für das Hervorrufen von Emotionen im Unterricht gegeben.

Der zweite Teil der Monographie widmet sich den zentralen Gegenstandsbereichen des fremdsprachlichen Lernens, und zwar der Ausbildung von kommunikativen und linguistischen Kompetenzen. Jedes Kapitel wird durch

didaktische Analysen der Aufgaben zu den jeweiligen Kompetenzen in Lehrwerken abgerundet. Auf diese Weise kann anhand konkreter Beispiele aufgezeigt werden, wie die jeweiligen Kompetenzen in Lehrwerken gefördert werden und ob sich das Lehrwerk an alle didaktischen Prinzipien hält.

Das vorliegende Werk arbeitet mit der Methode der Lehrwerkanalyse, die die Lehrenden zum kritischen Umgang mit Lehrwerken motivieren soll. Ferner wurden auch die Methode der theoretischen Analyse sowie die experimentelle Methode angewendet, um einerseits die wichtigsten Informationen aus der relevanten Literatur systematisch darzulegen und andererseits die Ergebnisse der empirischen Forschungen zum Thema extensives Lesen und Hören darzustellen. Diese Ergebnisse weisen auf die Wichtigkeit der gleichberechtigten Anwendung bewusster und unbewusster Verfahren im Spracherwerbsprozess hin.

Das Buch gliedert sich in vierzehn Kapitel, wobei am Anfang noch ein Inhaltsverzeichnis, ein Vorwort und eine Einleitung stehen. Das Buch endet mit einem Schlusskapitel, in dem die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst werden. Am Ende der Monographie wird die Referenzliteratur angeführt.

1.DIDAKTIK–FACHDIDAKTIK–FREMDSPRACHENDIDAKTIK–DAF-DIDAKTIK

Didaktik ist die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Als Begründer der Didaktik als Wissenschaft gilt Jan Amos Komenský (Comenius). Das Wort Didaktik stammt aus dem Griechischen und lässt sich von *didaskalos* (Lehrer), *didáktike téchne* (Lehrkunst) und *didáskein* (lehren) ableiten. Das Lehren steht also im Mittelpunkt der Didaktik und impliziert drei Dinge: eine lehrende Instanz (einen Lehrer), ein lehrreiches Thema bzw. einen Lernstoff, und ein Gegenüber, das lernen will oder soll (einen Schüler). Die Didaktik beschäftigt sich mit den folgenden drei Faktoren: mit der Rolle des Lehrers im Lernprozess, mit dem Lernstoff und den Unterrichtsinhalten sowie mit der Rolle des Schülers, was als didaktisches Dreieck bezeichnet wird (Decke-Cornill & Küster, 2014, 2).

1.1 Gegenstand und Aufgaben der Didaktik

Die Aufgabe der Didaktik ist es, Lehrende und Lernende beim Lehren und Lernen zu unterstützen, und ihnen Hilfsmittel für die Vorbereitung und Ausrichtung einer Unterrichtsstunde an die Hand zu geben. Ferner beschreibt und analysiert sie die unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse und prüft die resultierenden theoretischen Erkenntnisse in der Praxis, was sie zu einer *analytischen Disziplin* macht (Jank & Meyer, 2007, 15).

Didaktik ist auch eine *normative Disziplin*, denn sie normiert den Lernprozess und bringt Regeln und Anweisungen für die Gestaltung des Unterrichts hervor.

Schließlich ist sie eine *anwendungsbezogene, operative Disziplin*, die nach der Unterrichtsmethodik fragt und Vorschläge für die Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts macht (Decke-Cornill & Küster, 2014, 4).

Folgende Fragestellungen verdeutlichen die Aufgaben der Didaktik (Jank & Meyer, 2007, 27):

1) Wer soll lernen?

Im Schulkontext sind es die Schüler und Schülerinnen, die lernen sollen. Die fachdidaktische Forschung bezieht sich jedoch nicht nur auf den schulischen Unterricht, sondern auf jede Form der bewussten Beeinflussung der Lern- und

Entwicklungsprozesse von Säuglingen, Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren.

2) Was soll gelernt werden?

Diese Frage bezieht sich auf die Lerninhalte. Die Didaktik erforscht und hinterfragt, welche Inhalte relevant sind und in den Unterrichtsprozess integriert werden sollten, und was dabei beiseite gelassen werden kann (Decke-Cornill & Küster, 2014, 4).

3) Von wem soll gelernt werden?

Hier geht es um die Rolle des Lehrers im Lernprozess. Die Aufgabe der Didaktik ist es, zukünftige Lehrer auf den Lehrerberuf und die Organisation des Unterrichtsprozesses vorzubereiten (Decke-Cornill & Küster, 2014, 3).

4) Wann soll gelernt werden?

Diese Frage setzt das Alter der Lernenden und den Lernprozess ins Verhältnis – es geht darum, ob die Lernenden reif genug sind, um sich den vorgesehenen Stoff anzueignen. Entwicklungspsychologen (z. B. Jean Piaget) haben eine ganze Reihe von Gesetzmäßigkeiten der menschlichen geistigen und körperlichen Entwicklung nachgewiesen, die im Unterrichtsprozess zu beachten sind.

5) Mit wem soll gelernt werden?

Diese Frage bezieht sich auf den Einsatz von Sozialformen im Unterricht und beschäftigt sich damit, wann Frontalunterricht angebracht ist und in welchen Phasen die Schüler in Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit arbeiten sollten.

6) Wie soll gelernt werden?

Hier geht es um den Einsatz von geeigneten Methoden im Lernprozess, um das jeweilige Lernziel zu erreichen. Die Welt ändert sich sehr schnell und bringt immer neue Herausforderungen mit sich. Es ist daher wichtig, stets auch die Methoden- und Unterrichtskultur weiterzuentwickeln, die den Schülern mehr Raum für selbstständiges Arbeiten geben und dabei wichtige Kompetenzen für Leben und Beruf fördern soll.

7) Womit soll gelernt werden?

Diese Frage bezieht sich auf die Medien, die im Unterricht verwendet werden können. Das entsprechende Teilgebiet der Didaktik, das sich mit den Funktionen, Wirkungen und Inszenierungen von Medien in Lernprozessen beschäftigt, heißt Mediendidaktik (Kron & Sofos, 2003).

8) Wozu soll gelernt werden?

Die Didaktik beschäftigt sich weiterhin mit der Frage der Lernziele, die im Unterrichtsprozess verfolgt werden. Diese Ziele unterscheiden sich je nach Schulfach, sie können jedoch grob in kognitive, affektive und psychomotorische Ziele eingeteilt werden. Das bedeutet, dass im Unterricht Wissen und Kompetenz entwickelt und gefördert werden, er aber auch der Bildung von Meinungen und Denkweisen dient (Jank & Meyer, 2007, 27).

1.2 Verhältnis von Didaktik und Methodik

Wolfgang Klafki unterscheidet die Didaktik als theoretische Wissenschaft strikt von der Methodik, die sich mit den praktischen Verfahren des Lehrens und Lernens beschäftigt. Er betont weiter, dass methodische Entscheidungen didaktische Fachkenntnisse voraussetzen und ordnet die Methodik damit der Didaktik unter (Klafki, 1971, 4).

Grob gesagt befasst sich die Methodik mit dem „WIE?“ des Unterrichts (Schritte und Wege zur Erreichung von Lernzielen), während sich die Didaktik mit dem „WAS“ (unterrichtsrelevante Inhalte) beschäftigt. Beide Bereiche, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsinhalte, sind dabei durch das betreffende Fachgebiet eng miteinander verbunden (Surkamp, 2010, 219).

Für Friedrich Kron (1994) sind das WAS und WARUM (*Didaktik*) dagegen untrennbar mit dem WIE (*Methodik*) verknüpft und er sieht in Didaktik und Methodik „zwei Seiten ein und derselben Medaille“.

Da methodische Entscheidungen didaktisches Fachwissen voraussetzen und da diese beiden Begriffe eng miteinander verbunden sind, wird in westeuropäischen Ländern und in den USA der Begriff *Didaktik* mit der Bedeutung *Methodik* verwendet.

In osteuropäischen Ländern hingegen wird der Begriff *Methodik* bevorzugt verwendet, wenn es um einzelne Schulfächer geht (*Methodik* befasst sich mit spezifischen Unterrichtsproblemen in einem bestimmten Schulfach) (Bakovljev, 1992, 3), während sich der Begriff *Didaktik* vor allem auf die allgemeine Didaktik im Rahmen der Erziehungswissenschaft bezieht (Bausch, Christ & Krumm, 2007, 1) (*Didaktik* beschäftigt sich mit allgemeinen Problemen des Lehrens und Lernens) (Bakovljev, 1992, 3).

Obwohl sich der Terminus *Methodik* unter dem Einfluss der osteuropäischen Schule in Serbien stark eingebürgert hat, ist er leider nicht passend, denn eine *Methodik* enthält nicht nur Angaben darüber, wie der Unterricht gestaltet werden sollte, sondern sie gibt auch Auskunft über das Wer?, Was?, Wann?, Womit? und Wozu?, bzw. beantwortet alle zentralen Fragen der Didaktik. Aus diesem Grund sollte neben dem Begriff *Methodik* auch der Begriff *Didaktik* verwendet werden.

1.3 Fachdidaktik

Jedes Schulfach verfügt über seine eigene Didaktik. So gibt es die Sprachdidaktik, Literaturdidaktik, Mathematikdidaktik, Sportdidaktik, Fremdsprachendidaktik, DaF-Didaktik usw. Die **Fachdidaktik** integriert sowohl die fachliche als auch die pädagogische Perspektive in ihren Untersuchungsgegenstand (Decke-Cornill & Küster, 2014, 1).

1.4 Fremdsprachendidaktik

Unter **Fremdsprachendidaktik** versteht man eine Unterrichtswissenschaft, die sich mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen befasst. Viele Aspekte der Fremdsprachendidaktik gelten grundsätzlich für alle modernen Schulfremdsprachen. Trotzdem ist jede Sprache spezifisch, jede hat ihre eigene Geschichte, trifft auf unterschiedliche Lernende und sprachliche Lernvoraussetzungen, was bei der Vermittlung der jeweiligen Sprache berücksichtigt werden sollte (Decke-Cornill & Küster, 2014, 1).

Ein besonders großer Unterschied besteht zwischen der Vermittlung der englischen und anderen Fremdsprachen. Englisch hat in der heutigen Welt den Status der Lingua Franca. Dank der Medien ist die Sprache omnipräsent, im Fernsehen werden überwiegend englische Filme und Serien ausgestrahlt und auch englische/amerikanische Musik ist weltweit beliebt. Man hat auch außerhalb des Unterrichts viel Kontakt zur Sprache, was zur Folge hat, dass sich viele Menschen

die Sprache unbewusst durch Zuhören aneignen. Lernvoraussetzungen unterscheiden sich beim Englischlernen und beim Lernen von Deutsch oder anderen Fremdsprachen. Eine Fremdsprachendidaktik muss das berücksichtigen und andere Wege einschlagen sowie spezifische Methoden für die Vermittlung der jeweiligen Fremdsprachen darbieten.

1.5 Didaktik für Deutsch als Fremdsprache

Die **Didaktik für Deutsch als Fremdsprache** (DaF-Didaktik) befasst sich mit dem Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Als institutionalisierte und eigenständige wissenschaftliche Disziplin ist sie noch jung, obwohl das Lehren und Lernen fremder Sprachen schon lange ein Thema wissenschaftlicher Diskussionen ist. Zur Zeit der Reformbewegung am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es intensive Auseinandersetzungen über das Fremdsprachenlernen an Schulen. Als eigenständige Disziplin jedoch entwickelte sich die Fremdsprachendidaktik und somit auch die DaF-Didaktik erst in den 1960-er Jahren (Decke-Cornill & Küster, 2014, 8).

Anhand der Fragestellungen, mit denen sich die allgemeine Didaktik beschäftigt, (Wer? Was? Von wem? Wann? Mit wem? Wie? Womit? Wozu?) lässt sich die Aufgabe der DaF-Didaktik besonders gut erläutern. Während die allgemeine Didaktik all diesen Fragestellungen auf einer allgemeinen Ebene nachgeht, werden sie von der DaF-Didaktik in Hinblick auf das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache untersucht. Sie befasst sich nämlich mit der Rolle des Lehrenden und Lernenden im Lernprozess, untersucht und entwickelt Inhalte, Methoden und Sozialformen, die sich gut für den DaF-Unterricht eignen, entwirft Konzepte für den Einsatz von Medien im DaF-Unterricht und beschäftigt sich mit Fragen bezüglich der Lernziele. Eine DaF-Didaktik untersucht all jene Faktoren, die in der Planung und Gestaltung des DaF-Unterrichts von Bedeutung sind.

1.6 Die Bezugsdisziplinen der DaF-Didaktik

Wie andere Wissenschaftsdisziplinen befindet sich die DaF-Didaktik in einem Netz aus Bezugswissenschaften. Sie steht in einem besonderen Verhältnis zu Fachwissenschaften auf der einen Seite und zu Wissenschaften, die sich mit Vermittlungsprozessen befassen, auf der anderen Seite. In Hinblick auf Fachwissenschaften ist die DaF-Didaktik eng verwandt mit der Linguistik, Literaturwissenschaft und Landeskunde bzw. mit den Kulturwissenschaften,

während auch ein enges Verhältnis zu Pädagogik und Psychologie besteht, die sich mit Vermittlungsprozessen beschäftigen (Haß, 2010a, 22). Neben diesen Wissenschaften gehört auch die Neurodidaktik zu den Bezugswissenschaften der DaF-Didaktik.

Linguistik

Die Linguistik beschreibt Sprache als ein System menschlicher Kommunikation. Ihre Kernbereiche sind: Phonetik, Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikologie und Pragmatik. Die Fremdsprachendidaktik bedient sich der Erkenntnisse der Linguistik zum Funktionieren von Sprachsystemen und zu entsprechenden Gesetzmäßigkeiten, und fördert deren Anwendung in der Vermittlung von Sprachkenntnissen. Besonders in den 1960-er Jahren ging man davon aus, dass allein die Erkenntnisse der Linguistik zum Aufbau eines Didaktikkonzepts für den Fremdsprachenunterricht ausreichen würden. Dies hat sich als falsch erwiesen, da die Linguistik sich in erster Linie auf die Beschreibung von Sprache als System fokussiert, während die Fremdsprachendidaktik Sprache als Lehr- und Lerngegenstand betrachtet (Haß, 2010a, 23). Sie beschäftigt sich mit Regularitäten einer Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern zu Sprachlernzwecken. Die beiden Wissenschaftsdisziplinen haben also eine komplett unterschiedliche Ausrichtung (Schmidt, 1987, 3).

Ein wichtiger Bereich der Linguistik, der einen großen Einfluss auf die Entwicklung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts hatte, ist die Pragmalinguistik. Sie betrachtet Sprache nicht als ein System von Formen, sondern als Aspekt des menschlichen Handelns. Folglich untersucht sie, wie Menschen Sprache in verschiedenen Kommunikationssituationen zur Verständigung nutzen. Hier geht es vor allem um die Analyse des Sprechaktes, bzw. darum, wie man die Mitteilungsabsichten eines Sprechers beschreiben und klassifizieren kann, wie Sprechabsichten umgesetzt werden, welche Wirkung beim Gesprächspartner erzielt wird usw. Mit Hilfe der Pragmalinguistik war es möglich, ein sprachfunktionales Konzept zu entwickeln, dessen Ziel die möglichst rasche Anwendung des Gelernten in verschiedenen Kommunikationssituationen ist. Die Systematik der Sprechabsichten fand in der Fremdsprachendidaktik starke Beachtung und wirkte sich auf die Formulierung von Lernzielen und die Gestaltung von Lehrwerken aus (Neuner & Hunfeld, 1993, 88).

Erkenntnisse aus der Psycholinguistik hatten ebenfalls einen großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht. Die Psycholinguistik befasst sich mit den kognitiven Prozessen bei der Verarbeitung von Sprache. Sie untersucht, was

im Kopf des Sprechenden vorgeht, welche Prozesse und Mechanismen dafür verantwortlich sind, dass wir jemanden auch unter akustisch erschwerten Bedingungen gut verstehen. Außerdem beschäftigt sie sich mit dem Erstspracherwerb, bzw. damit, wie Kinder Sprache erwerben, und untersucht auch die Probleme, die mit dem Zweit- und Fremdspracherwerb verbunden sind (Harden, 2006, 130).

Literaturwissenschaft

Die Literaturwissenschaft setzt sich mit literarischen Texten verschiedener Genres auseinander (Epik, Drama, Lyrik). Sie untersucht die Beziehungen zwischen Autor, Text und Leser, zieht den historischen Kontext in Betracht und untersucht die Funktion des verwendeten Codes. Dabei bedient sich die Literaturwissenschaft verschiedener Methoden, die jeweils eines der folgenden Elemente in den Mittelpunkt stellen: den Autor (biografische und psychoanalytische Ansätze), den Text (New Criticism), den Code (Strukturalismus und Dekonstruktivismus), den Leser (leserorientierte Ansätze), oder den Kontext (postkoloniale, feministische und kulturwissenschaftliche Ansätze). Für den Fremdsprachenunterricht sind vor allem leserorientierte Ansätze wichtig. Hierzu gehört die Rezeptionstheorie oder Rezeptionsästhetik, die die Reaktionen des Lesers in den Mittelpunkt stellt (Haß, 2010a, 23). Die Rezeptionsforschung geht davon aus, dass ein literarischer Text nicht an sich existiert, sondern erst durch den Rezeptionsprozess entsteht und durch den Leser zum Text wird. Durch unterschiedliche Vorerfahrungen, Weltwissen, Lebensumstände rezipiert jeder Leser den Text auf seine Art und Weise. Die Rezeptionsforschung hatte besonders in den achtziger Jahren einen sehr großen Einfluss auf die Literaturdidaktik und auf die Gestaltung von Lehrplänen, Unterrichtsmodellen, Schulbüchern und didaktischen Materialien (Koppensteiner, 2001, 28). In den letzten Jahren findet sie immer mehr Anwendung im Fremdsprachenunterricht, vor allem seit dem Anspruch der Fremdsprachendidaktiker, literarische Texte im Fremdsprachenunterricht einzusetzen.

Die Literatur nahm in verschiedenen Phasen in der Entwicklungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts einen unterschiedlichen Stellenwert ein. Im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode galt sie als Basis einer humanistischen Bildung und der Sprachunterricht war ihr untergeordnet. Heute besteht in Fachkreisen Einigkeit darüber, dass eine gut

gewählte Literatur doch ihren Platz im Fremdsprachenunterricht hat (Koppensteiner, 2001). Folgende Gründe werden genannt:

- ✚ Literatur hat das Potenzial, die Lernenden zu motivieren, sie kann Emotionen ansprechen und jungen Menschen Raum zur Identifikation bieten. Literarische Texte sind spannender als Sachtexte, da die Autoren sich bewusst darum bemühen, Spannung aufzubauen, um den Leser zum Weiterlesen zu motivieren (Bieler & Jenkins, 1991, 5).
- ✚ Literarische Texte gehören zu den authentischen Texten, sie wurden von Muttersprachlern für Muttersprachler verfasst, um Informationen zu vermitteln, ein spannendes Leseerlebnis zu schaffen, die Phantasie und Wahrnehmungsfähigkeit zu fördern. Als solche haben sie großes Potenzial, anregende Kommunikation im Klassenzimmer zu fördern, zum interkulturellen Lernen beizutragen und Lernende zum Sprechen anzuregen (Koppensteiner, 2001). Ferner können sie im Unterschied zu Sachtexten die gesamte Persönlichkeit des Rezipienten ansprechen (Mummert, 1984).
- ✚ Literarische Texte enthalten auch wichtige Wortschatzbereiche, die in Lehrwerken oder Sachtexten nicht vorkommen, wie z. B. abstrakte Begriffe aus der Welt des Verstands und der Emotionen. Außerdem wird durch regelmäßiges Lesen die Lesekompetenz verbessert (Bieler & Jenkins, 1991, 6), was auch positive Auswirkungen auf die Entwicklung anderer Sprachkompetenzen haben kann, und zwar auf die Wortschatz-, Grammatik-, Sprech- und Schreibkompetenz.

Kulturwissenschaft und Landeskunde

Die Vermittlung von Kenntnissen über Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur der Zielsprachenländer hatte im Rahmen der Landeskunde immer eine große Bedeutung im Fremdsprachenunterricht (Haß, 2010a, 24).

Zu Beginn setzten sich die Kulturwissenschaften vor allem mit Phänomenen der sogenannten „Hochkultur“ auseinander, weshalb diesem Kulturbegriff auch im Rahmen der Landeskunde große Bedeutung beigemessen wurde. Im Fremdsprachenunterricht wurden Inhalte aus dem Bereich der Literatur, Philosophie und Geschichte durchgenommen, um Faktenwissen zu vermitteln. Landeskundliche Informationen dienten nicht als Gesprächsanlass im Unterricht, und es wurde keine Rücksicht auf die Interessen, Vorkenntnisse und das Alter der

Lernenden genommen (Storch, 2009, 286), was auch später von vielen Fremdsprachendidaktikern kritisiert wurde.

In späteren Phasen setzen sich die Kulturwissenschaften nicht nur mit Phänomenen der Hochkultur, sondern auch mit der Alltagskultur auseinander, was auch Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehrwerken und Lernmaterialien im Fremdsprachenunterricht hatte. In Lehrwerken wurden gewöhnliche Menschen in alltäglichen Situationen dargestellt (Biechele & Padrós, 2003, 40). Das Ziel dabei war, die Lernenden mithilfe dieser kommunikativen Situationen aus dem Alltag besser mit der Alltagskultur des Zielsprachenlandes vertraut zu machen, um eine leichtere Integration im Zielsprachenland zu ermöglichen.

Mittlerweile hat sich erwiesen, dass das Erlernen von Redemitteln und sprachlichen Formen, die in verschiedenen alltäglichen Situationen verwendet werden, nicht unbedingt dazu führen muss, dass die Kommunikation gelingt und die Sprecher einander verstehen. In der Kommunikation zwischen Zugehörigen unterschiedlicher Kulturen kommt es häufig zu Missverständnissen, deren Ursache nicht sprachlicher sondern kultureller Natur ist. Die Gesprächspartner deuten nämlich Äußerungen des jeweils anderen vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Normen und Werte (Surkamp, 2010, 123). Aus diesem Grund begannen die Kulturwissenschaftler, sich mit Interkulturalität als Phänomen zu beschäftigen. Der interkulturelle Ansatz im Rahmen der Landeskunde legte ebenfalls den Schwerpunkt auf die Vermittlungsprozesse zwischen Kulturen. Durch verschiedene Aufgabentypen, die die Lernenden zur mehrperspektivischen Wahrnehmung befähigen, soll das Verständnis für das Fremde ausgebildet, sowie Toleranz und Empathie gefördert werden (Krumm, 2007, 142).

Das gesteigerte Interesse für das Phänomen der Interkulturalität geht mit der Entwicklung der interkulturellen Didaktik einher, die den Einsatz fiktionaler Texte fordert, da diese in ihrem Bezug zur Welt offener sind, zu Hypothesenbildung und Perspektivwechsel anregen und das Potenzial haben, Toleranz, Empathie und Verständnis für das Fremde auszubilden. Aus diesem Grund wird für den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht plädiert. Dabei wird empfohlen, Texte des Genres der Kinder- und Jugendliteratur zu verwenden, da diese sprachlich einfacher sind, sodass man sie bereits im frühen Stadium des Fremdsprachenunterrichts einsetzen kann. Auch literarische Texte aus dem Bereich der Lyrik (z. B. Konkrete Poesie) eignen sich für den Anfangsunterricht (Neuner & Hunfeld, 1993, 120–123). Neben literarischen Texten kann man auch andere fiktionale Texte wie Lieder, Filme und

Fernsehserien im Fremdsprachenunterricht verwenden, um interkulturelles Lernen zu fördern (Stipančević, 2014).

Psychologie

Erkenntnisse aus dem Bereich der Psychologie hatten einen großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht und auf die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes. Viele Methoden des Fremdsprachunterrichts lassen sich auf psychologische Theorien zurückführen. Behavioristische Lerntheorien lagen der Entwicklung der audiolingualen und audiovisuellen Methode zugrunde, während das Verständnis und die Gestaltung von Lernprozessen heute weitgehend von der konstruktivistischen Lerntheorie beeinflusst wird (Haß, 2010a, 24).

Der Konstruktivismus versteht das Lernen als aktiven Konstruktionsprozess, der auf den individuellen Erfahrungen jedes einzelnen Lernenden aufbaut (Bovet & Huwendiek, 2004), und im Zuge dessen der Lernende eine individuelle Repräsentation der Welt erschafft. Das bedeutet, dass beim Lernen unsere Vorerfahrungen, unser Vorwissen und die Lernsituation selbst einen großen Einfluss darauf haben, wie wir etwas verstehen. Der Konstruktivismus weist darauf hin, dass Wissen nicht von einer auf die andere Person übertragen werden kann, da jeder Mensch sein Wissen selbst konstruiert. Aufgabe des Lehrenden ist daher vor allem, die Lernenden durch ein angemessenes Maß an Instruktion in ihrem individuellen Lernprozess zu unterstützen (Stangl, 2020a), sodass sie sich selbständig mit den Lerninhalten auseinandersetzen, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Diese Auffassungen der Konstruktivisten haben die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts maßgeblich beeinflusst. Es wird für den vermehrten Einsatz von Medien und authentischen Texten plädiert, da sie bei der Bearbeitung von Aufgaben verschiedene Zugangsmöglichkeiten und Perspektiven bieten und eine reichhaltige Lernumgebung schaffen. So werden sie den verschiedensten Schülerpersönlichkeiten und Lernstilen gerecht (Roche, 2013, 24). Außerdem wirkte sich der Einfluss des Konstruktivismus auf die Auswahl von Unterrichtsverfahren im Fremdsprachenunterricht aus. Neben herkömmlichen Verfahren werden mehr Methoden und Unterrichtskonzepte eingesetzt, die die Aktivität der Lernenden in den Vordergrund stellen, wie z. B. handlungs- und produktionsorientierter Unterricht, Projektunterricht, aufgabenorientierter Unterricht usw.

Auch die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie trugen zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts bei. Die kognitive Psychologie beschäftigt sich mit

der Art und Weise, wie Menschen lernen, Informationen aufnehmen, verarbeiten, und wieder abrufen (Edelmann, 1995). Diese Erkenntnisse sind von großer Bedeutung für die Fremdsprachendidaktik, denn sie weisen darauf hin, wie Wissen vermittelt und der Unterrichtsprozess organisiert werden sollte, um die Effektivität des Lernprozesses zu gewährleisten.

Die Psychologie beschäftigt sich außerdem mit Lernformen und Lernstilen, geht der Frage der Lernmotivation nach und untersucht die Zusammenhänge zwischen Alter, Geschlecht, Vorwissen und Identität der Lernenden (Haß, 2010a, 24). Dieser Erkenntnisse bediente sich die Sozio- und Psycholinguistik, die diese Faktoren in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb weiterführend untersuchte.

Pädagogik/Erziehungswissenschaft

Da sich die Fremdsprachendidaktik mit dem institutionalisierten Lehren und Lernen von Fremdsprachen befasst, bietet sich eine enge Kooperation mit den pädagogischen Wissenschaften an, besonders mit der allgemeinen Didaktik und Mediendidaktik als didaktische Disziplinen (Haß, 2010a, 25). Über die allgemeine Didaktik war bereits zu Beginn dieses Kapitels die Rede, weshalb an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen wird. Die Mediendidaktik beschäftigt sich mit den Funktionen, Wirkungen, und Inszenierungen von Medien in Lehr- und Lernsituationen, bzw. mit Wegen zur Verbesserung und Optimierung des Unterrichts mithilfe von Medien (Kron & Sofos, 2003).

Neurodidaktik

Vorgänge, Prozesse und Probleme beim Lernen werden heute auch aus neurowissenschaftlicher Sicht betrachtet und interpretiert (Grein, 2013, 6), weswegen die Neurodidaktik eine wichtige Bezugsdisziplin der DaF-Didaktik darstellt.

Ruth (2001, 24) gibt an, dass Neurobiologie und Didaktik sich gegenseitig beeinflussen und dass sich mithilfe neurobiologischer Erkenntnisse didaktische Konzepte evaluieren und verbessern lassen. Die Neurowissenschaften weisen nämlich darauf hin, welche psychologischen, pädagogischen und soziologischen Konzepte des Lernens für das Gehirn sinnvoll sind und welche nicht. Beispielsweise zeigen Erkenntnisse der Neurowissenschaften, dass bei der

Ausbildung von Kompetenzen und Teilkompetenzen zahlreiche Wiederholungen notwendig sind (Sambanis, 2013, 7) und dass der Einsatz von Medien, eine anregende und motivierende Lernumgebung, kooperative Lernformen sowie eine gute und angstfreie Unterrichtsatmosphäre der Arbeitsweise des Gehirns entgegenkommen (Brünner, 2009, 38–39).

Zudem betonten die Neurowissenschaften die Rolle der Emotionen sowohl für die Entwicklung des Gehirns als auch für Lernprozesse. Emotionen werden über das limbische System reguliert, das auch beim Lernen und bei der Gedächtnisbildung aktiv ist. Zudem sind Emotionen an allen bewussten und unbewussten Prozessen beteiligt und können sie beeinflussen (Brünner, 2009, 31). Die Förderung positiver Emotionen ist im Unterrichtsprozess also von großer Bedeutung, da sie eine lernförderliche Wirkung haben.

Die vorangegangenen Ausführungen bekräftigen die Interdisziplinarität der DaF-Didaktik. Um erfolgreich Fremdsprachen lehren zu können, müssen Fremdsprachenlehrende, neben ihren methodisch-didaktischen Kenntnissen, auch über Wissen aus all diesen Fachgebieten verfügen.

2. HISTORISCHER ÜBERBLICK DER METHODEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Das Wort Methode („methodos“) stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Weg etwas zu erreichen, Art der Untersuchung“. Im Kontext von Lehr- und Lernprozessen sind Unterrichtsmethoden planmäßige Verfahren des Unterrichtens (Haß, 2010b).

Das Wort Methode wird im engeren und weiteren Sinne verwendet (Blažević, 2007, 17; Desselmann & Hellmich, 1986, 38). Im engeren Sinne sind Methoden Verfahren und Techniken, die dem Erreichen eines bestimmten Lernziels dienen. Dazu gehören Dialogübungen, Rollenspiele, Diskussionen, Lesen und Hören von Texten, Schreiben von Aufsätzen, Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit usw.

Im weiteren Sinne versteht man unter Methoden methodische Großformen, die der Planung und Gestaltung des Unterrichtsprozesses zugrunde liegen. Sie umfassen Methoden im engeren Sinne sowie andere didaktische Komponenten (Aktivität der Lehrkraft und der Lernenden im Lernprozess, Sozialformen, Inhalte), dank derer bestimmte Unterrichtsziele erreicht werden können. Häufig gründen methodische Großformen auf linguistischen oder psychologischen Theorien (Štasni & Petrovački, 2010, 9–11). In den folgenden Abschnitten werden die wichtigsten methodische Großformen des Fremdsprachenunterrichts dargestellt.

2.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

Die Grammatik-Übersetzungsmethode wurde im Europa des 19. Jahrhunderts für den neusprachlichen Unterricht entwickelt. Als die Gymnasien Englisch und Französisch als Schulfächer aufnahmen, mussten sie sich in Bezug auf die Ziele und die Unterrichtspraxis am Unterricht der Alten Sprachen orientieren (Neuner, 2007, 227). Ziel des damaligen gymnasialen Unterrichts war die allgemeine Geistesbildung, zu welcher die Beschäftigung mit Mathematik und Sprachen beitrug. Die Schüler sollten ihren Verstand durch die Logik und Systematik der Sprachen schulen (Neuner & Hunfeld, 1993, 19).

Das Ziel der Grammatik-Übersetzungsmethode war die Beherrschung der Grammatik der jeweiligen Fremdsprache sowie die Übersetzung von Texten aus der Zielsprache in die Muttersprache und umgekehrt. Lehrwerke nach der GÜM

sind nicht in Lektionen, sondern in Blöcke unterteilt, und zwar nach folgendem Prinzip (Neuner & Hunfeld, 1993, 19–21):

1. Im ersten Teil wird die Grammatik dargestellt;
2. Im zweiten Teil werden Grammatikübungen bearbeitet;
3. Im dritten Teil befinden sich Übersetzungsübungen aus der Muttersprache in die Zielsprache und umgekehrt – aus der Zielsprache in die Muttersprache;
4. Im vierten Teil befinden sich Übungen zum Leseverstehen;
5. Der fünfte Teil enthält Übungen zur Entwicklung der Schreibkompetenz.

Die Schwerpunkte der Arbeit liegen neben Grammatik und Übersetzung noch auf Lesen und Schreiben. Die Lehrkraft kann das Lehrbuch allerdings nicht Seite für Seite durchnehmen, sondern muss sich die Abfolge des Lehrprogramms selbst zusammenstellen (Neuner & Hunfeld, 1993, 21).

Zur Formulierung der Sprachregeln wird die jeweilige Zielsprache mit Hilfe der lateinischen Grammatik dargestellt. Da die Kategorien des Lateinischen aufgrund der strukturellen Unterschiede nicht für die Beschreibung aller Sprachphänomene der jeweiligen Fremdsprache ausreichen, müssen oft auch die Ausnahmen zu den Regeln formuliert werden (Neuner, 2007, 228).

Nach dem Erlernen der Grammatik werden Texte in der Zielsprache gelesen und in die Muttersprache übersetzt. Dabei spielen literarische Texte sowie narrative Texte über wichtige Persönlichkeiten aus Kunst, Literatur und Politik eine große Rolle (Surkamp, 2010, 96). Im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode wird das Sprachenlernen als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden gesehen, weswegen Werke bedeutender Autoren aus der Zielkultur gelesen und übersetzt werden (Neuner & Hunfeld, 1993, 21).

Die GÜM wurde von den Vertretern der „direkten Methode“ kritisiert. Der bekannteste Kritiker war der Marburger Universitätsprofessor Wilhelm Viëtor. Er kritisierte das Lehren einer lebenden Sprache mit den Mitteln und Regeln einer toten Sprache. Zudem kritisierte er, dass die Sprache in sinnlose Bestandteile zerrissen und Wörter und Regeln auswendig gelernt wurden (Neuner & Hunfeld, 1993, 21).

Obwohl die GÜM eine veraltete Methode ist, wird in vielen Unterrichtskontexten auch heute noch ein großer Teil des Unterrichts nach den Prinzipien der GÜM gestaltet (Rösler, 2012, 68).

2.2 Die direkte Methode (DM)

In den 1860-er und 1870-er Jahren veränderte sich das Verständnis der Funktion von Fremdsprachen (Haß, 2010b, 152). Die politische und wirtschaftliche Expansion in Deutschland machte nämlich die Entwicklung der praktischen Sprechfertigkeit notwendig. Grammatische Kenntnisse und die Lektüre bedeutender Werke konnten den neuen Anforderungen nicht gerecht werden, sodass die formalen Bildungsziele von pragmatischen Zielen abgelöst wurden. Zudem konnte die Sprachwissenschaft aufgrund von Sprachvergleichen feststellen, dass jede Sprache eine eigene Struktur hat und die Anwendung des lateinischen Regelsystems auf moderne Sprachen nicht sinnvoll ist (Neuner & Hunfeld, 1993, 34). In diesem Kontext entwickelte sich die direkte Methode, die den Weg für die weltweit bekannte audiolinguale Methode ebnete.

Der Ausgangspunkt für die Entwicklung der direkten Methode war die Veröffentlichung der Schrift *Der Sprachunterricht muß umkehren* von Wilhelm Viëtor (1882). Er wandte sich gegen die Vorherrschaft von Schrift und Grammatik im Unterrichten der lebenden Fremdsprachen und setzte sich für die aktive mündliche Sprachbeherrschung ein. Mit der Abkehr von der traditionellen Grammatikmethode stießen Viëtor und seine Mitstreiter die sogenannte Reformbewegung im neusprachlichen Unterricht an (Neuner & Hunfeld, 1993, 34).

Die Bezeichnung „direkte Methode“ bedeutet, dass die Fremdsprache „direkt“ und ohne Einbezug der Muttersprache vermittelt werden soll. Der Lernende soll dazu bewegt werden, nur in der neuen Sprache zu denken (Neuner & Hunfeld, 1993, 33). Das Ziel dabei war der Erwerb der Fremdsprache nach Vorbild der Muttersprache. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff des „naturgemäßen Lernens“ geprägt. Aus diesem Grund wurde die Umgangssprache in den Unterricht miteinbezogen. Die Lernenden sollten dementsprechend nicht die großen Werke der Literatur lesen und übersetzen, sondern sich in Alltagssituationen zurechtfinden (Neuner & Hunfeld, 1993, 35). Diese Methode wird auch natürliche Methode, Anti-Grammatik-Methode, Reform-Methode und intuitive Methode genannt (Morris, 1966, 10).

Die wichtigsten Prinzipien der direkten Methode sind Folgende (Neuner & Hunfeld, 1993, 34–42):

- Einsprachigkeit des Unterrichts – der Unterricht erfolgt in der Fremdsprache. Die Muttersprache wird als Störfaktor empfunden;
- Nachahmung der Sprachvorbilder – das Erlernen der Fremdsprache erfolgt durch Zuhören und Nachahmen. Die Lehrkraft dient dabei als Sprachmodell, das der Lernende imitieren soll. Auf diese Weise wird auch die Aussprache geschult, die im Rahmen der direkten Methode eine besondere Stellung einnimmt.
- Situativität – der Lernstoff soll in Alltagssituationen eingebettet werden, die in Dialogform dargestellt werden. Diese Dialoge soll der Lernende auswendig lernen und anschließend vorspielen. Man glaubte, dass sich auf diese Weise die Sprech- und Hörkompetenz steigern und die Lernenden durch diese Vorgehensweise ein Gefühl für die fremde Sprache entwickeln würden. Neben Dialogen wurden Geschichten und Märchen gelesen, während Werke der hohen Literatur in diesem Konzept fehlen.
- Gesprochene Sprache hat Vorrang vor geschriebener Sprache – im Unterricht wird der Schwerpunkt der Arbeit auf die Entwicklung des Hörens und Sprechens gelegt, während Lesen und Schreiben im Hintergrund stehen.
- Induktiver Weg des Grammatiklernens/intuitives Grammatiklernen – bei der direkten Methode soll die Sprache unbewusst durch Nachahmung und Gewöhnung erlernt werden. Der Lernende soll aus diesem Gefühl heraus entscheiden können, ob ein Satz grammatikalisch richtig oder falsch ist bzw. er/sie soll sich die Regeln der Fremdsprache intuitiv erschließen. Bewusste Verfahren bei der Grammatikarbeit werden nicht völlig aus dem Unterricht ausgeschlossen. Die grammatikalischen Regeln stehen am Ende einer Unterrichtseinheit, als Bestätigung und Zusammenfassung des neu Gelernten.

Die Bezeichnung *direkte Methode* wird vor allem mit dem Deutschamerikaner Maximilian D. Berlitz in Verbindung gebracht, der eine Reihe von Sprachschulen gründete und Lehrmaterialien nach den Prinzipien der direkten Methode herausgab. Hier wird das direkte Prinzip in Reinkultur angewendet (Surkamp, 2010, 38).

Die direkte Methode, besonders in Form der Berlitz-Methode, hat an vielen privaten Sprachschulen überlebt, auch wenn neue Erkenntnisse die Rolle und Bedeutung bereits gelernter Sprachen betonen und auf ihre Berücksichtigung im Lernprozess hinweisen (Rösler, 2012, 70). Zudem zeigen Ergebnisse von Untersuchungen aus kognitiver Psychologie und Konstruktivismus, dass das Lernen einer Sprache kein mechanischer und imitativer, sondern ein kreativer Prozess ist, der auf individuellen Erfahrungen jedes einzelnen Lernernden aufbaut. Auch die audiolinguale und die audiovisuelle Methode, die in ihren Prinzipien auf der direkten Methode aufbauen, wurden von der Kommunikativen Didaktik abgelöst, da sie sich in der Praxis als nicht besonders effektiv erwiesen haben.

2.3 Die audiolinguale Methode (ALM)

Der Ausdruck „audiolingual“ ist lateinischen Ursprungs (*audire*-hören; *lingua*-Zunge, Sprache) und bedeutet auf Deutsch „Hör-Sprech-Methode“. Die audiolinguale Methode entwickelte sich in den USA aus der direkten Methode und stellt eine Weiterentwicklung der sog. *Army Method* dar. Mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges fehlte es an Menschen, die exotische Sprachen wie Japanisch und Chinesisch beherrschten. Im Auftrag des Militärs wurden zwischen 1941–1943 Sprachprogramme entwickelt, die Militär-Dolmetscher in Intensivsprachkursen ausbildeten (Surkamp, 2010, 5).

Auch in der Nachkriegszeit gab es eine verstärkte Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen. Durch internationale Handelsbeziehungen, Reiseverkehr, wissenschaftlichen und kulturellen Austausch wurde für viel mehr Menschen das Erlernen verschiedener Sprachen notwendig (Neuner & Hunfeld, 1993, 45).

Die audiolinguale Methode entstand unter dem Einfluss des Strukturalismus und Behaviorismus. Der bedeutendste Vertreter des amerikanischen Strukturalismus war Leonard Bloomfield. Er behauptete, dass eine Sprache nur von einem Muttersprachler gelehrt werden kann, der von den Lernenden beobachtet und nachgeahmt wird. Sprachenlernen bedeutete für ihn bewusstes Aufnehmen und Nachahmen, Üben und Auswendiglernen sowie die Analyse der Äußerungen der Lehrkraft (Neuner & Hunfeld, 1993, 59). Zudem nahm die strukturalistische Sprachanalyse nicht mehr das Regelsystem einer zugrundeliegenden Bezugssprache (Latein) als Ausgangspunkt der Sprachbeschreibung, sondern jede Sprache wurde anhand ihres spezifischen Formensystems beschrieben (Bloomfield, 1933; Neuner, 2007). Eine ganze Reihe

der Verfahren der strukturalistischen Analyse finden sich als Übungsformen in der audiolingualen Methode (Satzmusterübungen – pattern drills, Einsetzübungen) (Neuner, 2007, 229).

Unter dem Einfluss der behavioristischen Lerntheorie wurde das Fremdsprachenlernen als mechanischer Prozess der Gewohnheitsbildung gesehen. Ziel dabei war die Entwicklung der Sprechfertigkeit durch Nachahmung (Reiz-Reaktion-Schema) und durch ständiges Einüben von Satzmustern (*pattern drills*) (Neuner, 2007, 229).

Innerhalb der audiolingualen Methode nehmen technologische Hilfsmittel und besonders Sprachlabore einen wichtigen Platz ein. Hier sollte die Aussprache und das Hörverstehen geübt werden. Dem Lernenden werden Sprechmodelle in der Fremdsprache dargeboten, die er imitieren soll (Neuner & Hunfeld, 1993, 57). Man ging davon aus, dass der Lernende nach Aufnahme eines bestimmten Inputs „A-B-C“, den er/sie wiederholt und einübt, am Ende den gleichen Output „A-B-C“ produzieren würde (Storch, 2009: 42). Fehler wurden im Rahmen der audiolingualen Methode als Sünde betrachtet und waren ein Zeichen dafür, dass der Lernende das Sprachmodell nicht präzise genug imitierte (Kleppin, 1998, 50).

Die Vermittlung der Grammatik ist im Rahmen der audiolingualen Methode nicht verschwunden. Im Vergleich zu der direkten Methode hat sie wieder an Bedeutung gewonnen, bleibt jedoch dialogisch verkleidet (Rösler, 2012, 73). Die Themen und Situationen in Dialogen sind einer Grammatikprogression unterordnet und sind so ausgewählt, dass bestimmte Grammatikphänomene eingeführt und geübt werden (Neuner & Hunfeld, 1993, 56). Aus diesem Grund wirkten die Dialoge sehr künstlich und unnatürlich. Die zusammenfassende Grammatikdarstellung befindet sich dann auch nicht in der Lehrwerkslektion, sondern in einem gesonderten Bereich am Ende des Lehrwerks (Neuner & Hunfeld, 1993, 50).

Die wichtigsten Prinzipien der audiolingualen Methode sind folgende (Surkamp, 2010, 5; Neuner & Hunfeld, 1993, 61):

1. Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen: die Schulung des Hörverstehens und des (Nach-)sprechens war im Vordergrund. Danach kam das Leseverstehen und schließlich das Schreiben.
2. Situativität des Unterrichts: Grammatik wurde in Alltagssituationen eingebettet und dialogisch präsentiert.
3. Authentizität der Sprachvorbilder (Nachahmung des Muttersprachlers).

4. Einübung von Sprachmustern durch Imitation und Wiederholung nach Prinzipien des Behaviorismus und Strukturalismus.
5. Einsprachigkeit des Unterrichts, Ausschluss der Muttersprache aus dem Unterrichtsgeschehen.
6. Lernstoffprogression anhand der Grammatik.

2.4 Die audiovisuelle Methode (AVM)

Die audiovisuelle Methode stellt eine Weiterentwicklung der audiolingualen und der direkten Methode dar. Sie entstand in Frankreich in den 1960-er Jahren. Während bei der audiolingualen Methode das Hören und Sprechen im Vordergrund standen, weist die Bezeichnung „audiovisuell“ auf die wichtige Rolle von visuellen Elementen im Fremdsprachenunterricht hin (Rösler, 2012, 73). Ins Deutsche übersetzt bedeutet audiovisuelle Methode „Hör-Seh-Methode“ (Neuner & Hunfeld, 1993, 73).

Das Unterrichtsprinzip der audiovisuellen Methode besteht darin, Sprache, wo immer das möglich ist, mit visuellem Anschauungsmaterial zu verbinden. Bilder werden allerdings nicht nur zur Bedeutungsvermittlung in der Einführung eingesetzt, sondern auch bei der Sprachverarbeitung (Übungen) und der Sprachanwendung (Neuner & Hunfeld, 1993, 64).

Unterrichtstechniken der audiovisuellen Methode

Im Rahmen der audiovisuellen Methode wurden folgende Unterrichtstechniken verwendet (Neuner & Hunfeld, 1993, 65):

1. Die Unterrichtsstunde beginnt mit der Präsentation eines Bildes oder einer Bildfolge und eines auf Tonband aufgenommenen Dialogs – ein visueller Reiz wird mit einem akustischen Reiz verbunden.
2. In der zweiten Phase werden die Bedeutungen einzelner Gesprächseinheiten erklärt (durch Deuten, wiederholtes Anhören einzelner Passagen, Fragen und Antworten).
3. Durch mehrfaches Wiederholen von Bild und Text müssen die Dialoge in der nächsten Phase auswendig gelernt werden.

4. In der vierten Phase sollen sich die Lernenden von der visuell-akustischen Vorgabe lösen. Sie werden aufgefordert, eigene Dialoge zu den Bildern zu verfassen oder die Szene im Rollenspiel nachzuahmen.

Der Aufbau einer solchen Unterrichtseinheit orientiert sich an den Prinzipien der behavioristischen Lerntheorie. Das Lernen wird als Verbindung von Reiz (Bild) und Reaktion (sprachliche Äußerung) gesehen.

Zwischen der ALM und der AVM gibt es sehr viele Ähnlichkeiten. Wie auch die ALM legt die AVM Wert auf die gesprochene Sprache und verwendet einfache Modellsätze zum Üben von Satzstrukturen (*pattern drills*), die die Lernenden auswendig lernen sollen. Technische Hilfsmittel werden im Rahmen beider Methoden eingesetzt und der Unterricht wird ausschließlich in der Fremdsprache abgehalten. Der Hauptunterschied zwischen AVM und ALM liegt im simultanen Einsatz von akustischem und visuellem Material nach der AVM (Neuner & Hunfeld, 1993, 65–66).

Kritik an AVM und ALM

Ihre Blütezeit erlebten die AVM und die ALM in den 1960-er und in den frühen 1970-er Jahren, worauf eine Phase der Ernüchterung folgte. Die erhoffte Wirkung der Methoden blieb aus, denn eine Übertragung des Gelernten auf Realsituationen fand nicht statt. Auch die sprachwissenschaftliche Fundierung wurde in Frage gestellt. Einer der Kritiker war Noam Chomsky (1959), der in seiner kritischen Rezension von Skinners *Verbal Behavior* darlegte, dass der Spracherwerb keine Verhaltenskonditionierung, sondern ein kreativer mentaler Prozess sei.

Weitere Kritikpunkte waren (Firges, 1975; Decke-Cornill & Küster, 2014; Vielau, 1976):

- Rezeptives und reproduktives Lernen und der Ausschluss des kognitiven und kreativen Potenzials der Lernenden;
- das rigide Unterrichtsschema, das zu Monotonie führt;
- die Einschränkung der Rolle der Lehrkraft auf die Rolle eines Medientechnikers;
- die Sinnentleerung und Banalisierung der Lehrbuchdialoge wegen der Dominanz der Grammatikstrukturen;

- der völlige Ausschluss der Muttersprache aus dem Unterrichtsprozess;
- der Widerspruch zwischen angeblicher Situativität und Orientierung an grammatischen Strukturen – Dialogsituationen sind nur ein Vorwand für die Einführung von grammatischen Phänomenen.

Auch wenn die ALM und die AVM sich nicht als effektiv erwiesen haben, haben sie wichtige Impulse für die Entwicklung der kommunikativen Didaktik gesetzt. Vor allem die Prinzipien der „Situativität“, die „Authentizität der Sprachvorbilder“, die „Einbettung des Lehrstoffs in Alltagssituationen“ sowie das „Üben im Kontext“ wurden im Rahmen des kommunikativen Ansatzes aufgegriffen und weiterentwickelt (Neuner & Hunfeld, 1993, 84). Außerdem haben beide Methoden zum Einsatz von visuellen und Audio-Medien im Fremdsprachenunterricht beigetragen (Surkamp, 2010, 7).

2.5 Die kommunikative Didaktik

Der kommunikative Ansatz entwickelte sich in den 1970-er Jahren, als gesellschaftliche Veränderungen und internationale Verflechtungen von Politik und Wirtschaft eine Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik erforderlich machten (Surkamp, 2010, 137). Wichtige Impulse für die Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts wurden durch die Integration der Pragmalinguistik gesetzt. Sie betrachtete Sprache nicht als ein System von sprachlichen Formen, sondern als einen Aspekt des menschlichen Handelns. Zur selben Zeit wurde die behavioristische Lerntheorie, die ein wichtiger Faktor im Konzept der ALM und AVM war, immer mehr kritisiert. All diese neuen Impulse wirkten sich auf den Fremdsprachenunterricht aus und führten zur Entwicklung der kommunikativen Didaktik (Neuner & Hunfeld, 1993, 84).

Während sich die meisten früheren Methoden an der Lehrperspektive und Lehrstoffvermittlung orientierten, wendet sich die kommunikative Didaktik unter dem Einfluss der empirischen Forschung stärker den Lernenden, ihren Lernbedürfnissen, Interessen und ihrer Motivation zu und versucht sie in der didaktischen Konzeption zu berücksichtigen (Surkamp, 2010, 137).

Das Hauptziel des kommunikativen Ansatzes ist die Entwicklung von fremdsprachlichem Können bzw. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) (Neuner & Hunfeld, 1993, 85). Als weitere Ziele werden die Förderung von linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen genannt, die im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für*

Sprachen festgelegt und in nationale Curricula und Bildungsstandards übertragen wurden (Surkamp, 2010, 139–140).

Die kommunikative Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts bezieht sich auf alle Aspekte des Lehrens und Lernens und betrifft neben der Thematik und Methodik, auch die Unterrichtsmaterialien und Sozialformen. Zentrale Grundprinzipien des kommunikativen Unterrichts sind Folgende (Legutke, 1988; Surkamp, 2010, 138–139):

1. **Inhaltsorientierung** – die Lerninhalte müssen kommunikationsrelevant sein, Interesse wecken und zum Austausch von Gedanken und Erfahrungen anregen. Aus diesem Grund fordert die kommunikative Didaktik den Einsatz von authentischen Texten, die Authentizität ins Klassenzimmer bringen und ein größeres Motivationspotenzial haben als konstruierte Texte.
2. **Flexible Lehrmaterialien** – Lehrmaterialien sollen so offen angelegt sein, dass sie an jeder Stelle den Zielen und Bedürfnissen der Lerngruppe angepasst, variiert und ergänzt werden können. Zudem sollten unterschiedliche Lehrmaterialien verwendet werden, um eine reichhaltige Lernumgebung zu schaffen.
3. **Kommunikative Übungen** – im kommunikativen Fremdsprachenunterricht spielen Übungen eine zentrale Rolle, da sie die Lernenden auf reale kommunikative Situationen vorbereiten sollen. Aus diesem Grund sollten vielfältige Übungen verwendet werden, die in authentische oder simulierte Kommunikationssituationen (Rollenspiele, Alltagsszenarien, Projekte) eingebettet sind und die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen sowie Kommunikationsstrategien unterstützen.
4. **Dialogfördernde Sozialformen** – auch die soziale Dimension des Fremdsprachenunterrichts erfuh durch den kommunikativen Ansatz Veränderungen. Damit im Klassenzimmer wirklichkeitsnahe Kommunikationsanlässe geschaffen werden können, müssen im Unterricht variierende Sozialformen verwendet werden (z. B. Partner- und Gruppenarbeit), die den gedanklichen Austausch fördern und für die Entwicklung der Diskursfähigkeit sorgen.
5. **Öffnung nach Außen** – dieses Prinzip bezieht sich darauf, dass die Lernenden nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb des Unterrichtskontextes Kontakt zur Zielsprache aufnehmen, um sich auf

diese Weise auf authentische kommunikative Situationen und Kontakte vorzubereiten. Aus diesem Grund wird Lernenden empfohlen, sich Filme, Radio- und Fernsehsendungen in der Zielsprache anzusehen und anzuhören.

Die kommunikative Didaktik veränderte grundlegend die Rolle der Lehrenden und der Lernenden im Lernprozess. Die Lehrkraft, die im traditionellen Fremdsprachenunterricht als Wissensvermittler fungierte, erhält im kommunikativen Unterricht die Rolle eines Lernberaters und Helfers (Surkamp, 2010, 139). Die Lernenden werden im Rahmen der kommunikativen Didaktik nicht als „leeres Gefäß“ verstanden, das mit Wissen gefüllt werden muss, sondern als aktiver Partner im Lernprozess, der zum selbstentdeckenden Lernen und zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache angeregt werden soll (Neuner & Hunfeld, 1993, 104).

In den früheren Methoden des Fremdsprachenunterrichts (GÜM, ALM, AVM) spielte die Grammatik eine führende Rolle bei der Entwicklung einer Lehrprogression, während ihr alle anderen Faktoren wie Inhalte, Themen und Situationen unterordnet wurden. In der kommunikativen Didaktik verlor die Grammatik ihre führende Rolle. Bei Erstellung der Lehrstoffprogression spielen neben der Grammatik mehrere Faktoren eine gleichrangige Rolle, und zwar die Sprechintentionen (von denen die Grammatik abgeleitet wird), die Themen und die Texte (Neuner & Hunfeld, 1993, 97). Zudem sollte die Grammatik so vermittelt werden, dass sie den Kommunikationsprozess unterstützt, dabei aber keinen Selbstzweck darstellt (Rösler, 2012, 78).

Ferner muss nicht die gesamte Grammatik der jeweiligen Fremdsprache vermittelt werden, um die Lernenden zur Kommunikation zu befähigen. Es gibt Grammatikphänomene, die Lernende aktiv anwenden sollten, während es bei anderen ausreicht, dass sie erkannt werden. So wird im Rahmen der kommunikativen Didaktik zwischen einer *Mitteilungs-* und einer *Verstehensgrammatik* unterschieden (Neuner & Hunfeld, 1993, 92).

Seit den 1980-er Jahren erfuhr das Konzept zahlreiche Weiterentwicklungen, die belegen, dass der kommunikative Ansatz dank seiner konzeptionellen Offenheit auch heute noch als die zentrale methodische Grundlage des Fremdsprachenunterrichts gilt (Surkamp, 2010, 139). Obwohl es sich um ein weitläufig akzeptiertes Konzept handelt, stellt sich die Frage, ob die kommunikative Didaktik tatsächlich in den schulischen Alltag integriert wurde oder ob sie ein theoretisches Konstrukt geblieben ist. Piepho stellt ernüchtert fest,

dass die kommunikativen Prinzipien den Schulalltag und die Unterrichtspraxis wenig verändert haben und der kommunikative Fremdsprachenunterricht immer noch eine Zielvorstellung ist (Piepho, 2001).

2.6 Die interkulturelle Didaktik

Die interkulturelle Didaktik entstand in der zweiten Hälfte der 1980-er Jahre und stellt eine Weiterentwicklung der kommunikativen Didaktik dar. Die größere Mobilität der Menschen und die Entwicklung neuer Technologien schufen mehr Raum für Missverständnisse, das Entstehen von Vorurteilen und Kulturschocks. Dem Fremdsprachenunterricht kommt demzufolge eine neue Aufgabe zu, und zwar mit den Lernenden nicht nur die Verwendung der Sprache zu üben, sondern sie auf interkulturelle Kontakte vorzubereiten, sie dazu zu bewegen, die Verschiedenheit der Menschen zu akzeptieren, eine neue Kultur zu entdecken und die eigene Kultur anders zu betrachten (Neuner, 2007, 232). Das Ziel der interkulturellen Didaktik und des interkulturellen Lernens ist außerdem, zu verhindern, dass die Lernenden im Zielsprachenland oder im Kontakt mit Muttersprachlern Tabus verletzen und den Äußerungen von Fremden falsche Bedeutungen zuschreiben (Surkamp, 2010, 123).

Die folgenden Beispiele berichten von Ereignissen oder Situationen, in denen Schwierigkeiten oder Missverständnisse in der Kommunikation auftraten und die als *critical incident* (kritische Ereignisse) bezeichnet werden. Es handelt sich um Missverständnisse aus kulturellen Gründen (Biechele & Padrós, 2003):

Ein französischer Austauschschüler beklagt sich nach ein paar Tagen bei seiner Gastfamilie, dass er dort kein Abendessen bekommt (nur Brot, Wurst und Käse).

Eine russische Seminarteilnehmerin bekommt von ihrer deutschen Gastfamilie gesagt: „Bitte fühlen Sie sich bei uns wie zu Hause – Essen ist im Kühlschrank, Getränke sind im Keller, nehmen Sie sich jederzeit, was Sie möchten.“ Sie äußert im Seminar, sie fühlt sich nicht als Gast behandelt.

Eine brasilianische Studentin sagt: „Die Deutschen sind kalt – sie geben sich bei der Begrüßung nur die Hand.“

Die Beispiele zeigen, dass Personen Situationen keineswegs neutral wahrnehmen. Vielmehr beschreiben und bewerten sie Ereignisse in einer anderen Kultur vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Normen. Dabei kann man die dargestellten Äußerungen nicht als richtig oder falsch bewerten, weil sie individuelle Interpretationen darstellen, denen eine kulturspezifische Perspektive zugrunde liegt (Biechele & Padrós, 2003).

Im Mittelpunkt der interkulturellen Didaktik steht das Bewusstsein über die Relativität von Werten. Dieses Bewusstsein ist nicht leicht zu erlangen, da Werte eng mit der eigenen Identität verbunden sind (Kumbier & Schulz von Thun, 2008). Grundlegend ist hier der Vergleich von Elementen, Einheiten und Strukturen der eigenen Kultur mit Elementen der Zielkultur (Neuner & Hunfeld, 1993, 117). Zudem sollen die Lernenden Kompetenzen wie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel ausbilden sowie Toleranz und Empathie entwickeln (Krumm 2007, 142).

2.6.1 Vermittlung der interkulturellen Kompetenz

Es gibt verschiedene Möglichkeiten und Verfahren zur Vermittlung der Kulturkenntnisse und der interkulturellen Kompetenz. Es wird zwischen traditionellen und modernen Verfahren unterschieden (Stipančević, 2014).

2.6.1.1 Traditionelle Verfahren

Im Klassenzimmer stoßen die Schüler durch die Begegnung mit der Lehrkraft auf die fremdkulturelle Wirklichkeit (Storch, 2009, 288). Die Lehrkraft ist Vertreter/in des Zielsprachenlandes und durch seine/ihre Persönlichkeit bekommen die Lernenden einen ersten Eindruck von den Menschen des Zielsprachenlandes, ihrer Sprache und ihren Verhaltensweisen. Hier können sich bestimmte Vorurteile, die gegenüber einer Kultur oder Sprache bestehen, festsetzen oder abbauen. Aus diesem Grund spielt die Persönlichkeit der Lehrkraft eine sehr wichtige Rolle in der Vermittlung zwischen Kulturen (Stipančević, 2014).

Zudem kann das jeweilige Lehrwerk, das im Unterricht verwendet wird, das Bild einer Kultur übertragen. In allen Sätzen, Texten oder Illustrationen wird der Lernende mit Informationen, sozialen Konventionen, Einstellungen und Werten des Zielsprachenlandes konfrontiert (Storch, 2009, 285–286). Deswegen ist es wichtig, aktuelle Lehrwerke zu wählen, die die fremdsprachliche Wirklichkeit realitätsnah darstellen (Stipančević, 2014). Bisher wurden zwei Lehrwerke nach dem interkulturellen Ansatz erstellt, und zwar *Sprachbrücke* für Anfänger und *Sichtwechsel* für fortgeschrittene Lernende (Rösler, 2012, 83).

Traditionelle Verfahren reichen für eine angemessene Vermittlung von Kulturkenntnissen nicht aus. Sind sie die einzigen Medien im Unterricht, kann der kulturelle Horizont der Lernenden sehr begrenzt bleiben (Stipančević, 2014). Aus diesem Grund wird empfohlen, moderne Verfahren und Techniken zu verwenden.

2.6.1.2 Moderne Verfahren

Unter modernen Verfahren zur Vermittlung von Kulturkenntnissen und interkultureller Kompetenz versteht man Projekte, die sich mit historischen oder aktuellen Ereignissen beschäftigen. Dazu gehören auch gegenseitige Besuche von Schulklassen oder Auslandsaufenthalte (Leupold, 2007, 131). Es ist dabei sehr wichtig, dass mit der Lehrkraft über diese Erfahrungen reflektiert wird, denn erst dann kann eine Annäherung an das Fremde stattfinden (Decke-Cornill & Küster, 2014, 235).

Da viele Menschen nicht in der Lage sind, in deutschsprachige Länder zu reisen, kann durch neue Technologien ein indirekter Zugang und Einblick in die Kultur des Zielsprachenlandes gewonnen werden (Leupold, 2007, 131). Mithilfe des Internets haben die Lernenden die Möglichkeit, sich Sendungen in der Zielsprache anzusehen, Nachrichten zu hören, aber auch Zeitungsartikel zu lesen. „Authentisch“ wird zum Stichwort sowohl der kommunikativen als auch der interkulturellen Didaktik. Der Begriff bezieht sich auf den Einsatz von Print- und Medientexten (Stipančević, 2014).

Von den Print-Texten kommt der Literatur eine besonders wichtige Rolle zu. Wenn die Helden einer Geschichte aus verschiedenen Kulturen stammen und ihre Lebensweise sowie die Normen und Werte der Kultur, der sie angehören, dargestellt werden, kann eine Diskussion zum Thema Kultur angestoßen werden (was ist eine Kultur, welche Bräuche und Verhaltensweisen sind in der Kultur der Lernenden üblich bzw. unüblich, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen zwischen den Kulturen der Lernenden, wie löst man potenzielle Missverständnisse und Konflikte) (Schumann, 2009, 174). Die Arbeit mit literarischen Werken ermöglicht auch einen kreativen Umgang mit dem Thema. Nach der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text können sich die Lernenden durch verschiedene Aufgaben nach handlungs- und produktionsorientierten Methoden in verschiedene Rollen und Perspektiven hineinversetzen und so die jeweilige Kultur besser verstehen. Migrationsliteratur eignet sich für die Vermittlung interkultureller Kenntnisse besonders gut (Stipančević, 2014).

Auch durch Musik können Kenntnisse zur Kultur des Zielsprachenlandes vermittelt werden. Musik und Kultur sind nämlich eng miteinander verbunden, was sich in Instrumenten, Rhythmen und Inhalten der Liedtexte niederschlägt. Zudem sind Lieder in bestimmten gesellschaftlichen Situationen entstanden und sagen etwas über ihre Epoche und die entsprechenden sozialen Umstände aus

(Huth, 2013). Das Lied *99 Luftballons* von Nena ist z. B. vor dem Hintergrund der letzten Phase des Kalten Krieges in Deutschland entstanden.

Auch Spielfilme eignen sich für die Anregung des interkulturellen Lernens, da sie die komplexe Wirklichkeit der fremden Kultur ins Klassenzimmer bringen und authentische Äußerungsanlässe schaffen können. Weiterhin geben sie einen Einblick in die Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive der Angehörigen einer Kultur (Surkamp, 2010, 125). Besondere Bedeutung haben für den Fremdsprachenunterricht Filme, in denen interkulturelle Begegnungen behandelt werden (Stipančević, 2014).

Auch andere Filmformate wie Fernsehserien sind für das interkulturelle Lernen förderlich. Die Fernsehserie und der Film *Türkisch für Anfänger* (2006–2009) haben das Genre „Ethno-Komödien“ eingeführt und sind ein gutes Mittel, um die Lernenden für interkulturelle Kontakte zu sensibilisieren. In der Serie geht es um eine Patchworkfamilie, deren Mitglieder zwei verschiedenen Kulturen angehören – der deutschen und der türkischen. Im Zusammenleben kommt es zu Konflikten zwischen Familienmitgliedern, die auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind und humoristische Effekte bei den Zuschauern auslösen. Dabei werden mehrere Bereiche angesprochen wie kulinarische Gewohnheiten, soziale Tabus, religiöse Sensibilitäten, Gleichberechtigungsvorstellungen. Die Komödie dient in diesem Kontext als kritisches Mittel zur Auseinandersetzung mit Migrationsprozessen und bietet allen Mitgliedern der Gesellschaft eine Plattform zur Meinungsäußerung (Acharya, 2015, 159).

Die interkulturelle Didaktik ist kein geschlossenes und vollständig entwickeltes Konzept (Haß, 2010b, 154), sondern wird auch heute noch erweitert und ergänzt. Die interkulturelle Orientierung hat die Diskussion um den Fremdsprachenunterricht vor allem um die Einsicht erweitert, dass die Lernenden im DaF-Unterricht nicht nur sprachliche Kompetenzen entwickeln sollten, sondern auch als Personen mit eigenen Verhaltensweisen und Wertesystemen an einen neuen kulturellen Kontext herangeführt werden müssen (Rösler, 2012, 85).

2.7 Alternative Methoden

Die Bezeichnung „alternative Methoden“ ist ein Sammelbegriff für Methodenvorschläge, die sich von herkömmlichen Methodenkonzepten abgrenzen. Sie haben sich außerhalb der traditionellen schulischen Unterrichtskontexte entwickelt (Rösler, 2012, 88) und bauen auf den Erkenntnissen der Suggestologie, der humanistischen Psychologie, der Psychotherapie und der Kunstformen auf. Im Rahmen der alternativen Methoden lassen sich fünf Gruppen unterscheiden (Ortner, 2007, 234):

- 1) Suggestopädische Ansätze: Suggestopädie, Superlearning;
- 2) Verstehensansätze: Total Physical Response, Comprehension Approach;
- 3) Therapeutische Ansätze: Community Language Learning; Silent Way;
- 4) Nativistische Ansätze: Fremdsprachenwachstum;
- 5) Kommunikative Ansätze: Natural Approach; Drama-Methode.

In folgendem Abschnitt werden zwei alternative Methoden vorgestellt, und zwar *Suggestopädie* und *Total Physical Response*. Ausführliche Informationen über andere Methoden sind bei Ortner (1998) zu finden.

2.7.1 Suggestopädie

Die Suggestopädie als Methode entstand in den 1960-er Jahren in Bulgarien. Ihr Gründer ist der bulgarische Arzt, Psychotherapeut und Erziehungswissenschaftler Georgi Lozanov, der die Elemente und Techniken der Suggestion auf den Fremdsprachenunterricht angewendet hat. Lozanov stellte nämlich fest, dass durch den Einsatz verschiedener suggestiver Verfahren gute Behaltensleistungen erzielt werden können (Baur, 1996, 106). In den USA wurde diese Methode weiterentwickelt und als „Superlearning“ bekannt (Haß, 2010b, 154).

Die Suggestopädie ist die in der deutschsprachigen Praxis am häufigsten verwendete alternative Methode. Um psychische Barrieren abzubauen, sollen Lernende in einen Entspannungszustand versetzt werden. Dabei ist auch die Gestaltung der Räume wichtig. Unterrichtsräume sollen hell sein und mit Farben, Blumen, Bildern und graphischen Darstellungen versehen werden, die dem

jeweiligen Fach und Lehrstoff entsprechen (Maier & Weber, 1987). Auf diese Weise kann eine positive Atmosphäre hergestellt werden, die die Lernenden zur Mitarbeit motiviert (Beermann, 2006, 86). Ein wichtiger Bestandteil der Suggestopädie ist die klassische Musik. Ergebnisse der Musikforschung zeigen, dass Musik eine aktivierende Wirkung auf neuronale Prozesse hat und lernförderlich ist (Quast, 1995).

In der ersten Phase einer Unterrichtsstunde, die nach dem suggestopädischen Ansatz gestaltet ist, wird der Text in der Zielsprache vorgelesen, während er von den Lernenden in der Übersetzung oder in der Zielsprache mitgelesen wird. Danach wird der Text in einem emotional-expressiven Stil erneut vorgelesen, passend zu emotional-expressiver Musik, die bei normaler Lautstärke abgespielt wird. In der dritten Phase erfolgt das Lesen begleitet von langsamer Musik (Surkamp, 2010, 299). Schließlich sollen die Informationen in einem entspannten Zustand wiederholt werden, um so besser behalten zu werden und leichter in das Langzeitgedächtnis zu gelangen. Dieser Zustand wird als *Alpha-Zustand* bezeichnet. Er entspricht einem angenehmen, entspannten Ruhezustand und kann durch verschiedene Techniken erreicht werden, z. B. durch Atemtechnik, Meditation, oder entspannte Musik (Schiffler, 2012, 15). Zudem werden im Rahmen des suggestopädischen Ansatzes traditionelle Grammatikübungen bearbeitet, es werden Texte übersetzt, aber auch Dialoge und Rollenspiele eingeübt (Haß, 2010b, 154).

2.7.2 Total Physical Response (TPR)

Die TPR-Methode wurde in den 1960-er Jahren vom amerikanischen Psychologen James Asher entwickelt. Die Methode gründet auf dem behavioristischen Prinzip, nach dem das Lernen als Reiz-Reaktion-Verfahren verstanden wird (Haß, 2010b, 155). Diese Methode ging von der Beobachtung aus, dass beim Erstspracherwerb das Verstehen vor der Produktion kommt. So spielen im Rahmen dieser Methode das Hörverstehen und die daraus resultierenden körperlichen Reaktionen eine ganz besondere Rolle (Surkamp, 2010, 306). Asher (1986) ging davon aus, dass man eine Sprache am besten lernt, wenn die sprachliche Form mit einer Handlung assoziiert wird.

Das methodische Verfahren besteht aus drei Phasen, und zwar: *demonstration*, *instruction*, *jumbled order*. In der Demonstrationsphase spricht die Lehrkraft eine Äußerung aus und führt die Handlung vor („setz dich“ wird

begleitet durch die entsprechende Handlung). In der Instruktionsphase spricht die Lehrkraft die Aufforderung nur aus, während die Lernenden die geforderte Handlung ausführen sollen. In der letzten Phase nennt die Lehrkraft die Aufforderungen, die die Lernenden ausführen sollen, in vermischter Reihenfolge. TPR wird in Deutschland vor allem in der Primarstufe praktiziert. Die Methode hat den Vorteil, dass Handlungen stets mit sprachlichen Bezeichnungen verknüpft sind. Auf der anderen Seite ist ihr Anwendungsbereich im Fremdsprachenunterricht sehr beschränkt, da nicht viele neue Wörter und Ausdrücke mit einer Handlung assoziiert werden können (Surkamp, 2010, 307).

3. ERSTSPRACH-, ZWEITSPRACH- UND FREMDSPRACHENERWERB (FREMDSPRACHENLERNEN)

In diesem Kapitel werden die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache definiert und erläutert. Ferner wird auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Erstsprach-, Zweitsprach-, und Fremdsprachenerwerb (Fremdsprachenlernen) eingegangen.

3.1 Erstspracherwerb

Erstsprache (L1) bezeichnet die Sprache, die ein Kind als erste erwirbt, was auch *Erstspracherwerb* genannt wird. Die Erstsprache wird normalerweise von Geburt an in einer natürlichen Umgebung durch Interaktion erworben. Im Alltag spricht man auch von der *Muttersprache* oder vom *Mutterspracherwerb*. Dieser Terminus ist allerdings problematisch, da an der Spracherwerbssituation des Kindes andere Personen und Familienmitglieder außer der Mutter beteiligt sein können, weshalb in der Linguistik der Terminus *Erstsprache* bevorzugt wird (Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel & Pilypaitytė, 2013, 22).

Wächst das Kind von Geburt an mit zwei Sprachen auf, weil jeder Elternteil in der Kommunikation mit dem Kind eine andere Sprache verwendet, kann das Kind beide Sprachen als *Erstsprache* erwerben. Diese Erwerbssituation nennt man *simultaner Bilingualismus* (Ballweg et al., 2013).

Es gibt verschiedene Konstellationen beim frühkindlichen Bilingualismus (Schneider, 2015, 21):

- 1) Die Erstsprachen der Eltern unterscheiden sich, wobei jeder Elternteil in der Kommunikation mit dem Kind seine Erstsprache verwendet. Eine der beiden Sprachen ist dabei die Sprache der Umgebung, in der das Kind lebt.
- 2) Die Erstsprachen der Eltern unterscheiden sich, wobei sich die Umgebungssprache von beiden unterscheidet, sodass das Kind drei Sprachen lernt.
- 3) Die Erstsprache der Eltern ist identisch und entspricht der Umgebungssprache. Ein Elternteil verwendet in der Kommunikation mit dem Kind seine Zweitsprache, d. h. eine Fremdsprache, die er auf

hohem Niveau beherrscht. Diese Konstellation wird als artifizielle Bilingualität bezeichnet.

Wichtige Voraussetzung für einen gelungenen simultanen Bilingualismus ist, dass mit dem Kind ausreichend und konsequent in beiden Sprachen gesprochen wird (Ballweg et al. 2013). Falls das nicht der Fall ist, bzw. falls die L2-Kenntnisse eines Elternteils zu gering sind, kann sich die Sprachaneignung der zweiten Sprache (L2) ungünstig auf das Kind auswirken (Schneider, 2015).

Bis zum 20. Jahrhundert behaupteten die Wissenschaftler, dass sich Bilingualismus und Mehrsprachigkeit negativ auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Man ging davon aus, dass mehrsprachige Kinder Defizite im sprachlichen und nicht-sprachlichen kognitiven Bereich aufweisen. Mittlerweile wurde jedoch nachgewiesen, dass Bilingualismus und Mehrsprachigkeit zu keiner defizitären Entwicklungen führen. Studien zeigen heute, dass bilinguale Menschen große kognitive Vorteile haben. Sie verfügen über eine bessere Selbstkontrolle und damit auch eine verlängerte Aufmerksamkeitsspanne. Ferner lernen sie eine neue Fremdsprache leichter (Joller-Voss, 2010), haben ein besseres Sprachgefühl und besser ausgebildete soziale Kompetenzen. Schließlich verzögert jede im Gehirn gespeicherte Sprache die Altersdemenz um ca. vier bis fünf Jahre (Grein, 2013).

Auf der anderen Seite herrscht immer noch ein negativ besetztes Vorurteil, dass das Sprachmischen bei mehrsprachigen Kindern ein Indiz für mangelnde Sprachkompetenz ist. Studien zeigen aber, dass das Sprachmischen Teil des Sprachverhaltens mehrsprachiger Kinder ist und bis zum dritten Lebensalter auftritt, dann aber abnimmt (Wode, 2009, 51). Den Kindern wird um das zweite Lebensjahr herum bewusst, mit wem und in welcher Situation sie die jeweilige Sprache verwenden (Schneider, 2015, 211).

3.2 Zweitspracherwerb und Fremdsprachenerwerb (Fremdsprachenlernen)

Bei *Deutsch als Zweitsprache* handelt es sich um den Spracherwerb, der durch reale Kommunikation mit oder ohne Unterstützung von Sprachunterricht erfolgt. Die Sprachaneignung vollzieht sich im Land der Zielsprache und steht häufig in Verbindung mit Migration (Ahrenholz, 2013). Die Zweitsprache wird sowohl natürlich, bzw. ungesteuert (unbewusst, außerhalb des Unterrichts) erworben als auch bewusst und gesteuert, beginnend mit der Förderung im Kindergarten bis zu Orientierungskursen für erwachsene Migranten. Ein weiteres Element, das bei der Definition von *Deutsch als Zweitsprache* wichtig ist, ist die

Tatsache, dass Sprecher diese Sprache bereits während des Lernprozesses gleichzeitig in ihrer Lebenswelt verwenden. Sie ist für ihren Alltag unmittelbar relevant und für das Überleben in einem gesellschaftlichen Kontext von großer Bedeutung (Rösler, 2012, 30–31).

Falls das Kind seine Zweitsprache ab dem Alter von drei Jahren erwirbt, wenn es die Erstsprache größtenteils schon verinnerlicht hat, spricht man von *sukzessiver Zweisprachigkeit* oder *frühem Zweitspracherwerb*. Das kommt vor, wenn sich die Erstsprache der Familie von der Umgebungssprache (Kindergarten, Schule) unterscheidet (Ballweg et al., 2013). Wird die Zweitsprache nicht später als mit drei oder vier Jahren erworben, kann man davon ausgehen, dass Erstspracherwerb und früher Zweitspracherwerb ähnlich verlaufen (Rösler, 2012, 26).

Während man die Formen der „Zweitsprache“ früher nur über das Alter bestimmte, kann man das heute mithilfe des Gehirnschans nachmessen. Mittels Gehirnschans lässt sich nämlich die Hirnaktivität bei mehrsprachigen Menschen beobachten, die darauf hinweist, dass es einen Unterschied macht, ob eine Sprache früher oder später erworben wird. Bei einem frühen Erwerb von zwei oder drei Sprachen (bis zum dritten Lebensjahr), ist zu erkennen, dass sich alle Sprachen in einem großen neuronalen Netzwerk befinden. Wird zu einem späteren Zeitpunkt eine vierte Sprache erlernt, wird sie in das große Netzwerk integriert (Pallier et al., 2003). Werden die zweite und dritte Sprache aber sukzessive (nach dem zehnten Lebensjahr) gelernt, bilden sich drei getrennte Netzwerke im Gehirn aus. Kommt dann noch eine vierte Sprache hinzu, wird dementsprechend auch ein viertes Netzwerk gebildet. Neuere Studien belegen allerdings, dass auch bei der Beherrschung einer Sprache, die nicht im frühkindlichen Alter erworben wurde, ein Netzwerk vorhanden ist (Pallier et al., 2003).

Deutsch als Fremdsprache wird meist mit dem Erlernen der deutschen Sprache im Heimatland in Verbindung gebracht. Das Lernen der Fremdsprache ist an institutionell gesteuerte Kontexte gebunden (Schule, Sprachschule, Universität) und erfolgt mithilfe von Unterricht, wobei die Sprache vor allem bewusst gelernt wird. In dem Sinne spricht man vom *Fremdsprachenlernen*. Dies ist eine prototypische Situation – in der Realität gibt es aber nicht eindeutig zuzuordnende Kontexte des Sprachlernens. Der Deutschunterricht kann in Form von Ferienkursen und Aufenthalten an Goethe-Instituten im Zielsprachenland stattfinden. Außerdem sind im Unterricht im Heimatland Lehrer und Lehrwerk nicht der einzige Zugang zur fremden Sprache. Neue Medien wie das

Satellitenfernsehen, der Computer und das Internet ermöglichen jederzeit Kontakte zu Zielsprache und Zielkultur, wodurch viel mehr Lernende auch einen ungesteuerten Zugang zur Sprache haben. So können auch implizite (unbewusste) Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die die Bezeichnung Fremdsprachenerwerb rechtfertigen (Koeppel, 2013, 3–7).

3.3 Unterschiede zwischen dem Erstsprach-, Zweitsprach- und Fremdsprachenerwerb

Wenn man in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zurückblickt, lässt sich schlußfolgern, dass viele Methoden und Ansätze die Unterschiede zwischen dem Spracherwerb in einer natürlichen Umgebung und dem Fremdsprachenlernen im Heimatland nicht berücksichtigen. Der Grund hierfür liegt vermutlich in objektiven Schwierigkeiten, die mit der Untersuchung des Fremdsprachenlernens verbunden waren (Petrović, 1988, 12). Im Folgenden wird näher auf die Unterschiede zwischen diesen drei Erwerbsprozessen eingegangen.

Der sprachliche Input und das Bedürfnis nach Kommunikation

Der sprachliche Input ist beim Erwerb der Erst- und Zweitsprache in der natürlichen Umgebung unbegrenzt. Das bedeutet, dass das Kind konstant in der Situation ist, die Sprache aktiv (durch Sprechen oder Schreiben) und passiv (durch Hören oder Lesen) zu benutzen (Petrović, 1988, 13). Der Lernende ist der fremden Sprache im Alltag, bei der Arbeit oder – wenn es sich nicht um Erwachsene handelt – im Kindergarten und in der Schule ständig ausgesetzt. Im Alltag strebt jeder danach, kommunikative und soziale Bedürfnisse zu befriedigen, ungeachtet dessen, wie gut oder schlecht eine Sprache beherrscht wird (Koeppel, 2013, 3). Ein großes Bedürfnis nach Kommunikation stellt eine beachtliche Motivation für den Erst- und Zweitspracherwerb in natürlicher Umgebung dar. Wenn man die Sprache der Umgebung kennt und beherrscht, kann man sich besser in die Gesellschaft integrieren (Petrović, 1988, 13) und soziale Kontakte knüpfen.

Beim Erlernen einer Fremdsprache ist der Input relativ begrenzt und beschränkt sich normalerweise auf ein Lehrwerk und Zusatzmaterialien. Das Bedürfnis nach Kommunikation in der Fremdsprache ist im institutionellen/formellen Unterrichtskontext geringer als in der natürlichen Umgebung (Petrović, 1988, 12–13). Die Kommunikation läuft lediglich während der Unterrichtsstunde in der Fremdsprache, während sie nach dem Unterricht in

der Muttersprache erfolgt. Die Motivation, die Sprache zu erlernen und zu beherrschen, ist daher nicht so groß wie in der natürlichen Umgebung.

Fehler und Fehlerkorrektur

Jeder Spracherwerbsprozess, ob Erst- Zweit- oder Fremdsprachenerwerb, wird von Fehlern begleitet. Beim Erstspracherwerb handelt es sich um sogenannte Entwicklungsfehler, bzw. Fehler, die sich aufgrund von notwendigen Entwicklungsstadien im Verlauf des Spracherwerbsprozesses ergeben (Kleppin, 1998, 33). Dabei spielen Korrekturen der Eltern keine große Rolle, da die Kinder sie sowieso ignorieren (Pinker, 1996, 324). Viel wichtiger ist ein reichhaltiger Input, bzw. die Tatsache, dass das Kind der Sprache in großem Umfang ausgesetzt ist. So ist das Kind imstande, einerseits seine Hypothesen über die Sprache aufzustellen und zu prüfen, und andererseits seine Äußerungen zu modifizieren, indem es sie an die Sprache der Erwachsenen anpasst (Petrović, 1988, 13).

Der Zweitspracherwerb verläuft in dem Sinne sehr ähnlich wie der Erstspracherwerb, besonders dann, wenn die Zweitsprache im Kindesalter erworben wird. Das Kind macht entwicklungsbedingte Fehler, die mit der Zeit verschwinden, wenn das Kind der Sprache genug ausgesetzt ist. Falls aber der Sprachlernende nicht motiviert genug ist, die Sprache gut zu beherrschen (was bei erwachsenen Lernenden häufig der Fall ist), werden Fehler fossilisiert und setzen sich fest.

Beim Fremdsprachenerwerb ist die Fehlerkorrektur ein Teil des Lehr- und Lernprozesses und trägt zur Bewusstmachung des Lernens bei. Vertreter der Identitätshypothese behaupten, dass ein Fremdsprachenlernender eine Fremdsprache, unabhängig von Alter und Muttersprache, in Sequenzen erwirbt, die dem Mutterspracherwerb ähnlich sind. Dementsprechend macht der Lernende ähnliche Fehler wie ein Kind, das die Sprache als Muttersprache erwirbt (Kleppin, 1998, 33). Das Problem bei der Behebung von Fehlern im Fremdsprachenunterricht ist, dass der Lernende der Fremdsprache nicht genug ausgesetzt ist. Er kann nicht selbständig seine Hypothesen über die Sprache prüfen und seine Vermutungen zu sprachlichen Formen modifizieren, was dazu führt, dass Fehler nicht von selbst verschwinden. Die Fehlerkorrektur erfolgt normalerweise nur mit Hilfe des Lehrers und des Lernmaterials (Petrović, 1988, 13), was den ganzen Spracherwerbsprozess verlangsamt.

Kognitive Prozesse

Ein wichtiger Unterschied zwischen dem Erst-, Zweit-, und Fremdsprachenerwerb (Fremdsprachenlernen) liegt in den kognitiven Prozessen, die beim Spracherwerbsprozess ablaufen. Die Erstsprache wird nämlich ungesteuert und unbewusst erworben, die *Zweitsprache* wird teilweise unbewusst erworben und teilweise bewusst gelernt, während die *Fremdsprache* meistens gesteuert und bewusst gelernt wird (Petrović, 1988, 14). In diesem Sinne soll kurz erläutert werden, inwiefern die Verben *erwerben* und *lernen* auf diese kognitiven Prozesse hinweisen. Mit dem Lernen werden bewusste Prozesse verbunden, mit dem Erwerben die unbewussten (Koeppel, 2013, 4).

In diesem Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine Fremdsprache auch unbewusst erworben werden kann, und zwar dann, wenn der Lernende der Sprache in größerem Umfang ausgesetzt ist – bei einem Aufenthalt im Zielsprachenland oder im intensiven Kontakt mit Muttersprachlern. Weiterhin können durch einen verstärkten Medieneinsatz und Medienkonsum (Computer und Internet, Fernsehen, Film, Musik und Radio, Zeitungen und Magazine) tiefe Einblicke in die Kultur des Zielsprachenlandes gewonnen werden und die Sprache wird eher ungesteuert und auf unbewusster Ebene erworben (Petrović, 1988, 14).

Im weiteren Verlauf dieses Buches wird stets auf die große Bedeutung einer Kombination bewusster und unbewusster Verfahren für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerbsprozess hingewiesen. Lehrenden werden zudem konkrete Techniken und Anweisungen an die Hand gegeben, die sie in ihren Lerngruppen anwenden können.

4. INDIVIDUELLE FAKTOREN, DIE DEN FREMDSPRACHENERWERB BEEINFLUSSEN

Die Fremdsprachenforschung hatte es sich bis in die 1960-er Jahre zur Aufgabe gemacht, allgemeine Feststellungen zu einem korrekten Verfahren zum Fremdsprachenlernen hervorzubringen, was eine intensive Methodendiskussion zur Folge hatte. Seit der Entwicklung der kommunikativen Didaktik und der Hinwendung zum Lernenden, war klar geworden, dass die Vielzahl von Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen, es erschweren, allgemeine Aussagen über das „richtige“ Vorgehen zu treffen (Rösler, 2012). Vor allem den inneren, bzw. individuellen Faktoren, die in anderen Wissenschaften traditionell behandelt wurden, wurde im Rahmen der Sprachlehrforschung immer größere Aufmerksamkeit geschenkt. Hierzu zählen die Faktoren Alter, Geschlecht, Persönlichkeit, Sprachlerneignung, Motivation, Intelligenz, Affekte und kognitiver Stil. Diese Faktoren werden auch als lerner-endogene Faktoren bezeichnet, während zu den äußeren bzw. lerner-exogenen Faktoren die Unterrichtssituation (Lehrer, Lerner, Methoden, Materialien), soziale Herkunft, Kontakt und Interaktion mit den Mitgliedern der Zielsprachlichen Kultur gehören (Riemer, 1997).

4.1 Alter

Die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Alter und Spracherwerb gehört zu den wichtigsten Arbeitsgebieten der Spracherwerbsforschung, denn daraus resultierende Erkenntnisse beinhalten wichtige Implikationen für die Sprachbildungspolitik (R. Ellis, 1994, 485). Zu diesem Thema gibt es verschiedene Studien, die unterschiedliche Thesen unterstützen und darauf hinweisen, dass keine allgemeingültige Schlussfolgerung gezogen werden kann, sondern verschiedene Aspekte in Betracht gezogen werden sollten, wenn es um den Faktor Alter in Bezug auf das Fremdsprachenlernen geht.

4.1.1 Die kritische Phase für den Fremdsprachenerwerb

Die *Hypothese der kritischen Periode* wurde von Penfield und Roberts (1959) erarbeitet und von Lenneberg (1967) weiterentwickelt. Sie bezieht sich ursprünglich auf den Erstspracherwerb und mit „kritisch“ ist gemeint, dass es nach einem bestimmten Zeitpunkt in der Entwicklung nicht mehr möglich ist, die Muttersprache zu erwerben (Patkowski, 1980, 449). Als Beweis hierfür werden

„Wolfskinder“ genannt, die die ersten Jahre ihres Lebens ohne sprachlichen Input verbracht haben und später nicht mehr in der Lage waren, die Sprache vollständig zu erlernen.

Später wurde die Hypothese auf das Fremdsprachenlernen übertragen, mit der Vermutung, dass jüngere Lerner Fremdsprachen besser und erfolgreicher lernen als ältere. Nach der *Hypothese der kritischen Periode* gibt es eine feste Zeitspanne (vom zweiten Lebensjahr bis zur Pubertät – zehntes bis fünfzehntes Lebensjahr), in der Sprachen mühelos erlernt werden können, weil das Gehirn über eine gewisse Plastizität verfügt und nicht lateralisiert ist. Das bedeutet, dass verschiedene Regionen im Gehirn verschiedene Funktionen ausüben können – die Funktionen, die normalerweise nur von einer Hemisphäre ausgeübt werden, werden auch in die andere Hemisphäre übertragen. Durch den Verlust der Plastizität, bzw. durch den Lateralisierungsprozess (der nach dem zehnten, bzw. fünfzehnten Lebensjahr ansetzt), kommt es zur Aufgabenverteilung und Spezialisierung der Hemisphären auf gewisse Funktionen, weshalb der Spracherwerbsprozess viel schwerer abläuft. Aus diesem Grund sollte man sich, laut Penfield und Roberts (1959), Sprachen bis zum zehnten bzw. fünfzehnten Lebensjahr aneignen.

Weitere Argumente für die *Hypothese der kritischen Periode* von Penfield, Roberts und Lenneberg beruhen auf klinischen Studien mit Aphasikern, im Rahmen derer festgestellt wurde, dass Kinder mit linkshemisphärischen Störungen ihre Sprachfähigkeit vollständig wiedergewinnen konnten. Dank der neuronalen Plastizität des kindlichen Gehirns übernahm die rechte Hirnhälfte Funktionen, die normalerweise von der linken Hirnhälfte ausgeübt werden. Studien mit Erwachsenen wiederum belegen, dass die Muttersprache nach einem Schädel-Hirn-Trauma nicht in vollem Umfang wieder erlernt werden kann, was Lenneberg mit dem Lateralisierungsprozess begründet (Lenneberg, 1967).

Es wurden zahlreiche Untersuchungen durchgeführt, die die Hypothese der kritischen Periode überprüfen sollten.

4.1.2 Untersuchungen, die die Hypothese der kritischen Periode überprüfen

Bei den folgenden Forschungsergebnissen muss darauf geachtet werden, ob die Fremdsprache in der natürlichen Umgebung (im Zielsprachenland) oder im formellen Kontext (im institutionalisierten Unterricht) erworben bzw. gelernt wurde.

4.1.2.1 L2-Erwerb in der natürlichen Umgebung

Die *Hypothese der kritischen Periode* beruht auf einer falschen Annahme, denn heute ist bekannt, dass die Lateralisierung kurz nach der Geburt stattfindet, und nicht nach dem zehnten bzw. fünfzehnten Lebensjahr, wie Penfield und Lenneberg glaubten. Dennoch scheint die Pubertät, auch wenn sie nicht den Abschluss der Lateralisierung markiert, für den L2-Erwerb eine Grenze darzustellen (Strozer, 1994), besonders in Bezug auf die Aussprache. Generell gilt für die akzentfreie Beherrschung einer L2: Je früher mit dem Lernen begonnen wird, desto besser. Untersuchungen zum L2-Erwerb von Immigranten zeigen, dass nicht die Länge des Aufenthalts im Zielsprachenland entscheidend ist, sondern das Alter zum Zeitpunkt der Einreise. Kinder, die vor der Pubertät immigrieren, schaffen es bei ausreichender Kommunikation und ausreichendem Input die L2 akzentfrei zu sprechen, während diejenigen, die später im Land ankommen, schlechter abschneiden (Huneke & Steinig, 2013).

Oyama (1976) untersuchte den Akzent von 60 Immigranten in den USA im Alter von sechs bis zwanzig Jahren, die 5–18 Jahre in den USA gelebt hatten. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Sprachproduktion der Lernenden akzentfreier war, je jünger sie waren, während die Länge des Aufenthalts keine große Rolle spielte. Weitere Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen Alter und Aussprache erforscht haben, unterstützen die These, dass jüngere Lerner besser abschneiden, bzw. akzentfreier sprechen (R. Ellis, 1994, 488).

Zu ähnlichen Ergebnissen kam man in Hinblick auf den Grammatikerwerb (Morphologie und Syntax). Patkowski (1980) untersuchte die Sprachkenntnisse von 67 Immigranten, die in unterschiedlichem Alter in die USA kamen. Lerner, die vor der Pubertät (vor dem fünfzehnten Lebensjahr) mit dem L2 Erwerb begonnen hatten, waren in Bezug auf die Morphologie und Syntax besser als Lerner, die nach der Pubertät begannen, die L2 zu lernen.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass sowohl Kinder (bis zum zwölften Lebensjahr) als auch Jugendliche (zwölftes bis fünfzehntes Lebensjahr) ein muttersprachliches Niveau erreichen können, wenn der L2-Erwerb in natürlicher Umgebung stattfindet (Ballweg et. al., 2013).

Long (1990) weist darauf hin, dass die kritische Phase für die Aussprache das sechste Lebensjahr ist, während die kritische Phase für die Grammatik etwas später folgt, nämlich im fünfzehnten Lebensjahr. Dementsprechend gibt es keine allumfassende kritische Periode für alle sprachlichen Ebenen, sondern *mehrere*

kritische Perioden. Es gibt allerdings immer wieder Ausnahmen von der Regel. So können auch Erwachsene mithilfe einer Lehrperson und Instruktionen einen muttersprachlichen Akzent erwerben. Für diese These sind jedoch weitere Forschungen notwendig (R. Ellis, 1994, 492).

4.1.2.2 L2-Erwerb im formellen Kontext

Findet der Erwerbsprozess der L2 nicht im Land der Zielsprache statt, sondern im Heimatland und im institutionalisierten Unterricht, wo dem Lernenden nur wenige Stunden in der Woche zur Verfügung stehen, geht der Vorteil eines früh begonnenen Spracherwerbsprozesses verloren. Muñoz führte hierzu eine Unterrichtsstudie an Schulen im Raum Barcelona durch, die belegen sollte, ob ein früher oder später Beginn des Fremdsprachenlernens (Englisch) zu bevorzugen ist. An der Untersuchung nahmen Schüler/innen im Alter von acht, elf, vierzehn und achtzehn Jahren teil. Die älteren Lernenden, die später mit dem Fremdsprachenlernen begonnen hatten, schnitten in allen Bereichen der darauffolgenden Tests besser ab. Der Lernfortschritt, der zu drei Zeitpunkten gemessen wurde (die erste Messung erfolgte nach 200 Unterrichtsstunden, die zweite nach 416 und die dritte nach 726), war bei älteren Lernenden jedes Mal größer. Lediglich beim Hörverstehen und der mündlichen Sprachproduktion erzielten die jüngeren Lernenden ähnlich gute Ergebnisse wie die älteren. Die größten Unterschiede waren bei einem Lückentest zu erkennen, in dem die Lernenden fehlende Wörter einsetzen mussten sowie in einem Diktat (Muñoz, 2006).

Eine Pilotstudie von Burstall (1975) prüfte ebenfalls die Effektivität einer früheren und späteren Einführung des Fremdsprachenlernens an Schulen in England und Wales. Es wurden zwei Gruppen von Lernenden nach fünf Jahren Französischunterricht verglichen. Eine Gruppe hatte im Alter von acht und die andere im Alter von elf Jahren begonnen, Französisch zu lernen. Beide Gruppen wurden dann im Alter von sechzehn Jahren in Hinblick auf ihre Sprachkompetenzen getestet. Laut den Untersuchungsergebnissen überstieg die Leistung der Gruppe, die mit elf Jahren mit dem Französischlernen begann, im Leseverstehen, Sprechen und Schreiben die Leistungen der Gruppe, die bereits mit acht Jahren Französisch lernte. Nur im Hörverstehenstest erzielte die Gruppe, die früher mit dem Lernen begann, bessere Lernergebnisse als die ältere Gruppe.

Snow und Hoefnagel-Höhle (1978) überprüften, welche von drei Lernergruppen die holländische Sprache am schnellsten beherrschen würde - Kinder (6–10), Jugendliche (12–15) oder Erwachsene (18–60). Die Lernenden wurden dreimal getestet. In Hinblick auf Morphologie und Syntax erzielten die Jugendlichen die besten Ergebnisse, darauf folgten die Erwachsenen und an letzter Stelle die Kinder. Nur im Aussprachetest gab es sehr kleine Unterschiede in den Leistungen der Kinder und der anderen beiden Lernergruppen. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass der Zeitabschnitt zwischen dem zwölften und fünfzehnten Lebensjahr für das Fremdsprachenlernen besonders geeignet ist, da die Lernenden in dem Alter die größten Fortschritte machen (Huneke & Steinig, 2013, 16).

Die Ergebnisse der dargestellten Untersuchungen zeigen, dass die weit verbreitete Annahme, dass zum Erzielen eines hohen Sprachniveaus früh mit dem Lernen einer Fremdsprache begonnen werden sollte, nur teilweise zutrifft (Huneke & Steinig, 2013, 16). Dies gilt, wenn im Zielsprachenland gelernt wird, bzw. wenn der Erwerb unter ähnlichen Bedingungen wie denen des Erstspracherwerbs stattfindet (Ballweg et al., 2013, 39). Wenige Unterrichtsstunden im Kindergarten oder in der Grundschule reichen aber nicht aus, um implizite (unbewusste) Lernprozesse in Gang zu setzen, die im Kindesalter ausgeprägt sind. Jüngere Lernende können demnach nur dann einen ähnlich schnellen Erfolg wie Jugendliche und Erwachsene erzielen, wenn sie der betreffenden Fremdsprache in größerem Umfang ausgesetzt sind - beispielsweise an einer *Immersionsschule*, an der die Fremdsprache zugleich die Unterrichtssprache ist. Unter solchen Umständen, die dem Erstspracherwerb ähneln, können Kinder schneller Fortschritte machen. Andernfalls wird ein späterer Beginn des Fremdsprachenunterrichts an Schulen empfohlen (ab dem zwölften Lebensjahr). Ab diesem Alter haben Lernende besser entwickelte intellektuelle Fähigkeiten, Lernstrategien (Muñoz, 2006, 25–35) und eine besser entwickelte abstrakte Denkfähigkeit, weshalb sie schneller und effektiver Fremdsprachen lernen können als jüngere Lernende.

Erkenntnisse der Neurowissenschaften zeigen, dass generell zwischen dem zwölften und dem fünfzehnten Lebensjahr (Pubertätsphase) sehr effektiv gelernt wird, da in diesem Zeitraum viele neue Verbindungen zwischen den Nervenzellen im Gehirn entstehen, die zum Ende dieser Phase wieder verloren gehen. Verbindungen aber, die in dieser Zeit oft verwendet werden, bleiben erhalten. Obwohl sich die Pubertät besonders gut zum Lernen eignet, fehlt den Jugendlichen in dieser Phase die Motivation und der Lernzuwachs ist in dem Alter meist sehr

gering. Um den Lernzuwachs zu steigern, sollte sich die Lehrkraft der pubertätsbedingten Änderungen im Leben ihrer Schüler bewusst werden, sie unterstützen und Verständnis für ein vorübergehendes Desinteresse an Lernstoff und Schule zeigen. Zudem sollte die Lehrkraft versuchen, den Unterricht gemäß den Interessen der Lernenden zu gestalten, um dadurch ihre Motivation zu steigern. Der Einsatz von digitalen Medien, die Erarbeitung von aktuellen Themen und Inhalten, die Binnendifferenzierung im Unterricht, der Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit – all das kann sich sehr förderlich auf die Motivation der Jugendlichen auswirken und ihr Interesse am Lernstoff wecken (Ballweg et. al., 2013, 42–43).

4.2 Geschlecht

Ein weit verbreitetes Vorurteil spricht Frauen eine Überlegenheit gegenüber den Männern zu, wenn es um das Erlernen einer Fremdsprache geht. In philologischen Studiengängen machen Frauen tatsächlich die Mehrheit der Teilnehmer aus, aber hat dies wirklich mit einer größeren Sprachbegabung zu tun (Rierner, 2017)? Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse von Untersuchungen dargestellt, die den Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Sprachbegabung besser beleuchten.

Geschlechtsspezifische Sprachvarietäten sind der Untersuchungsgegenstand der Soziolinguistik, bzw. Genderlinguistik als Teilgebiet der Soziolinguistik (Veith, 2005). Eine der bedeutendsten Linguistinnen auf diesem Gebiet ist Robin Lakoff, die Unterschiede im Sprachgebrauch von Frauen und Männern auf der grammatikalischen, phonologischen und semantischen Ebene feststellte. Sie beschreibt die weibliche Sprache als machtlos, was sie mit den Machtverhältnissen in der heutigen Zeit begründet. Frauen benutzen nämlich oft gehaltlose Adjektive wie „schön“ oder „nett“, stellen mehr Fragen als Äußerungen auszusprechen und neigen generell dazu, abschwächende Ausdrücke zu verwenden wie „irgendwie“ oder „vielleicht“, was Unsicherheit und geringes Selbstvertrauen reflektiert (Lakoff, 1975, 56–59). Während Frauen im Gespräch oft aktive Zuhörerinnen sind, machen Männer Aussagen ohne Bezug, oder stellen Scheinbezüge her. Ferner sind sie dominant im Gespräch, sie sprechen, um sich selbst darzustellen oder sich mit anderen zu messen (Veith, 2005, 167).

Weiterhin stellten soziolinguistische Untersuchungen fest, dass Frauen im Gespräch mehr standardisierte Sprachformen verwenden als Männer und auch

offen sind, neue Sprachformen in ihr Sprachregister aufzunehmen. Auf der anderen Seite verwenden Männer mehr nicht standardisierte sprachliche Formen und sind auch nicht so sensitiv neue sprachliche Formen aufzunehmen (Labov, 1991). Sprachdidaktiker gehen davon aus, dass diese Offenheit für die Integration neuer sprachlicher Formen in das eigene Sprachregister ein Schlüsselaspekt in der besseren Leistung weiblicher Sprachlerner ist (R. Ellis, 1994, 202).

Eine größere Untersuchung, die den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Fremdsprachenlernen erforschte, wurde von Burstall (1975) mit 6000 Kindern durchgeführt, die mit acht Jahren begannen, Französisch zu lernen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen durchgängig bessere Testleistungen bei weiblichen im Vergleich zu männlichen Lernenden.

Boyle (1987) führte eine Untersuchung in Hong Kong durch, an der 490 Studierende (257 männlich, 233 weiblich) teilnahmen. Laut der Ergebnisse schnitten die weiblichen Teilnehmer in zehn Englischtests besser ab als die männlichen, wobei es sich in mehreren Fällen um signifikante Unterschiede in den Leistungen der beiden Lernergruppen handelte.

Eine weitere Untersuchung, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Geschlecht und Fremdsprachenlernen beschäftigt, führte Farhady (1982) mit 800 Studierenden durch. Hier erzielten die weiblichen Studienteilnehmer im Hörverstehenstest bessere Leistungen als die männlichen.

Weitere Untersuchungen brachten allerdings auch widersprüchliche Ergebnisse hervor. Boyle (1987) stellte in seiner Untersuchung fest, dass männliche Lernende im Hörverstehenstest besser abschnitten als weibliche, während Bacon (1992) mit seiner Untersuchung zeigte, dass bezüglich des authentischen Hörens keine Unterschiede zwischen den Leistungen weiblicher und männlicher Lernender zu erkennen waren.

Die Mehrheit der heutigen Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Geschlecht und Fremdsprachenlernen beziehen sich auf den Bereich der Lernstrategien, die weibliche und männliche Lernende beim Fremdsprachenerwerbsprozess anwenden, sowie auf ihre Einstellung gegenüber dem Lernen einer Fremdsprache und die entsprechende Motivation (Sunderland, 2000).

Chamot und Kupper (1989, 13–24) weisen darauf hin, dass es signifikante Korrelationen zwischen Lernstrategien und Erfolg beim Fremdsprachenlernen gibt. Hosenfeld (1976, 117–129) unterstützt diese These mit seiner Erkenntnis,

dass leistungsstarke Sprachlerner eine Reihe von effektiven Lernstrategien verwenden, die sie schließlich kombinieren und je nach Aufgabe einsetzen. Im Gegensatz dazu verwenden leistungsschwächere Lernende weniger Strategien und beschränken sich auf einen bestimmten Strategietyp. Ferner sind sich die leistungsschwächeren Lernenden im Gegensatz zu den leistungsstärkeren des Einsatzes der jeweiligen Strategie oft nicht bewusst (Ansyari & Rahmi, 2016).

Oxford und Nyikos (1989, 291–300) untersuchten den Einsatz von Lernstrategien bei 1200 erwachsenen Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Deutschlernern und wiesen nach, dass das Geschlecht eine entscheidende Rolle bei der Auswahl der jeweiligen Strategie spielt. Die Untersuchungsergebnisse belegen eine wesentlich häufigere Nutzung aller Strategietypen von weiblichen Studienteilnehmern, was früheren Untersuchungsergebnissen zur Rolle des Geschlechts beim Fremdsprachenlernen entspricht. Laut Dreyer und Oxford (1996) verwenden weibliche Lernende mehr Strategien als männliche.

Kaylani (1996, 75–88) belegte ebenfalls, dass sich männliche Lernende im Umfang des Einsatzes von Lernstrategien von weiblichen Lernenden unterscheiden. Weibliche Lernende verwenden nämlich häufiger Gedächtnis-, kognitive, Kompensations- und affektive Strategien. Zudem stellte sie in ihren Untersuchungen fest, dass Geschlecht und Sprachkenntnisse korrelieren.

In einer Studie von Aslan (2009) wurde nachgewiesen, dass weibliche Lernende am häufigsten Kompensationsstrategien verwenden, während männliche Lernende metakognitive Strategien bevorzugen.

Es hat sich erwiesen, dass das Geschlecht auch die Motivation der Lernenden beeinflusst, die sich wiederum auf die Leistung auswirkt. In verschiedenen Studien, die den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Motivation beim Fremdsprachenlernen untersuchten ist im Vergleich zu männlichen Lernenden eine größere Motivation bei weiblichen Lernenden zu erkennen (Dornyei, Csizer, & Nemeth, 2006; Mori & Gobel, 2006).

Auch in der bereits erwähnten Untersuchung von Burstall (1975), in der weibliche Lernende in allen Tests besser abschnitten als männliche Lernende, zeigten die weiblichen Studienteilnehmer eine positivere Einstellung zum Französischlernen als die männlichen. Weiterhin fanden Gardner und Lambert (1972) in ihrer Untersuchung heraus, dass weibliche Französischlerner in Kanada motivierter waren als männliche und dass sie eine positivere Einstellung gegenüber den Frankokanadiern hatten. Gardner und Smythe (1975) ziehen die Schlussfolgerung, dass weibliche Lernende zu einer signifikant positiveren

Einstellung gegenüber der jeweiligen Kultur und Sprache neigen als männliche Lernende und so auch wesentlich erfolgreicher Fremdsprachen lernen.

Sung & Padilla (1998) untersuchten die Motivation von 144 Grundschul- und 451 Sekundarschulkindern, die Chinesisch und Koreanisch als Fremdsprache lernten. Die Ergebnisse zeigen erneut eine signifikant höhere Motivation bei weiblichen Lernenden im Vergleich zu männlichen.

In zwei anderen Untersuchungen wurden keine Unterschiede in der Motivation zum Fremdsprachenlernen zwischen männlichen und weiblichen Lernenden festgestellt. Abu-Rabia (1997) stellte in seiner Untersuchung fest, dass sowohl männliche als auch weibliche Lernende in Kanada eine starke extrinsische Motivation zum Englischlernen aufwiesen, während Akram und Ghani (2009) in ihrer Untersuchung keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Motivation weiblicher und männlicher Englischlerner in Pakistan feststellten.

Diese Ergebnisse erlauben die Schlussfolgerung, dass weibliche Lernende einen gewissen Vorsprung gegenüber männlichen Lernenden haben. Dabei ist jedoch auch wichtig zu erwähnen, dass der Erfolg beim Fremdsprachenlernen nicht vom Geschlecht allein abhängt. Das Geschlecht als Faktor steht in engem Zusammenhang zu anderen individuellen Faktoren wie Alter, Motivation, Einstellung, Lernstrategien, Sprachbegabung und Intelligenz sowie zu äußeren Faktoren wie Unterrichtssituation und soziokulturelles Milieu des Lernenden. All diese Faktoren beeinflussen den Spracherwerbsprozess und sind eng miteinander verbunden. Es ist daher schwer zu bestimmen, in welchem Maß jeder Faktor für sich das Lernen einer Fremdsprache beeinflusst.

4.3 Intelligenz

Die Intelligenz gilt als Schlüssel zum Erfolg in Beruf und Alltag. Obwohl sie mehr als 100 Jahre erforscht wurde, herrscht immer noch keine Einigkeit darüber, was alles unter diesem Begriff verstanden werden kann (Süß, 2003). Meist wird Intelligenz als allgemeine Denk- und Problemlösefähigkeit in neuen Situationen definiert, in denen das Individuum keine zuvor erlernten Handlungsrouitinen zur Problemlösung einsetzen kann. Die Intelligenzforschung verfolgte seit Beginn des 20. Jahrhunderts zwei Richtungen: eindimensionale und mehrdimensionale Intelligenzmodelle (Perleth, 2008).

4.3.1 Eindimensionale und mehrdimensionale Intelligenzmodelle

Eindimensionale Intelligenzmodelle stehen in der Tradition von Spearman. Er definierte Intelligenz als eine allgemeine geistige Fähigkeit, die allen spezifischen geistigen Fähigkeiten zugrunde liegt. Spearman ging nämlich von der Existenz eines allgemeinen Intelligenzfaktors aus, den er als *g-Faktor* bezeichnete (*General Factor of Intelligence*) und dem spezifische *s-Faktoren* (sprachliche, mathematische und räumliche Intelligenz) untergeordnet sind, die, neben dem erwähnten *g-Faktor*, die Leistungen in bestimmten Bereichen bestimmen. Aufgrund dieses allgemeinen Intelligenzniveaus könnte man den Erfolg eines Menschen in allen Schulfächern vorhersagen. Selbst Spearman bemerkte, dass Schüler, die in einem Fach gute Noten hatten, auch in anderen Fächern gute Leistungen erbrachten, woraus er die Schlussfolgerung zog, dass es einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Fähigkeitsbereichen des Menschen gibt (Spearman 1904; Stangl 2020b). In der Tradition eindimensionaler Modelle wurden Intelligenztests entwickelt, anhand derer der Intelligenzquotient gemessen wurde, der trotz aller Kritik immer noch als Maß für die geistige Leistungsfähigkeit angesehen wird (Perleth, 2008).

Multidimensionale Modelle gehen davon aus, dass es nicht nur eine übergreifende Intelligenz gibt, sondern mehrere unabhängige Intelligenzdimensionen existieren, die bei der Bearbeitung einer Aufgabe zusammenwirken. So unterschied Thurstone sieben Primärfaktoren der Intelligenz, und zwar: Wortverständnis und Wortflüssigkeit, Gedächtnis, schlussfolgerndes Denken, Rechenfertigkeiten, räumliches Denken und Wahrnehmungs- und Auffassungsgeschwindigkeit (Perleth, 2008).

Das Konzept der multidimensionalen Intelligenz wurde auch von Howard Gardner unterstützt. Er war der Auffassung, dass klassische Intelligenztests nicht imstande seien, alle Fähigkeiten zu erfassen, über die ein Mensch verfügt. Gardner entwarf daher ein Intelligenzmodell, das neun Arten der Intelligenz unterscheidet (Gardner, 2002, 55), nämlich:

Sprachlich-linguistische Intelligenz

Die sprachlich-linguistische Intelligenz gehört zu den am besten erforschten Formen der Intelligenz und bezieht sich einerseits auf die Fähigkeit, Sprachen zu lernen, aber auch auf die Fähigkeit, Sprache zu verwenden, um die eigenen Gedanken und Ideen auszudrücken, zu reflektieren oder um andere Menschen zu verstehen. Menschen folgender Berufsgruppen zählen zu den

Personen mit hoher sprachlicher Intelligenz: Rechtsanwälte, Redner, Schriftsteller und Dichter.

Logisch-mathematische Intelligenz

Die logisch-mathematische Intelligenz bezeichnet die Fähigkeit, mit Abstraktion umzugehen, logische Schlüsse zu ziehen und mathematische Operationen durchzuführen. Mathematiker, Logiker und Naturwissenschaftler sind Menschen mit hoher logisch-mathematischer Intelligenz.

Bildlich-räumliche Intelligenz

Zur bildlich-räumlichen Intelligenz gehört der Sinn für die Strukturen großer Räume, die Seeleute und Piloten besitzen, aber auch Bildhauer, Chirurgen, Ingenieure, Graphiker oder Architekten.

Musikalisch-rhythmische Intelligenz

Menschen mit einer musikalischen Intelligenz haben ein besonderes Gefühl für Klang, Harmonie, Rhythmus und Intonation und sie ist besonders für Musiker, Dirigenten und Komponisten wichtig.

Körperlich-kinästhetische Intelligenz

Die körperlich-kinästhetische Intelligenz bezieht sich auf die Fähigkeit, den eigenen Körper gut zu beherrschen und zu steuern. Menschen mit dieser Intelligenz sind feinmotorisch begabt. Im Sport zeichnet sich das spezielle Talent dadurch aus, dass ein Bewegungsmuster schnell erkannt und ohne große Mühe umgesetzt werden kann. Diese Art der Intelligenz ist wichtig für Sportler, Tänzer, Schauspieler, Handwerker, Mechaniker und für technische Berufe.

Intrapersonelle Intelligenz

Unter intrapersoneller Intelligenz versteht man die Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Stimmungen, Schwächen zu verstehen und sie beeinflussen zu können.

Interpersonelle Intelligenz

Die interpersonale Intelligenz bezeichnet die Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen und mit ihnen einfühlsam zu kommunizieren. Hochsensitive

Menschen verfügen meistens über diese Intelligenzart und sie ist sehr häufig bei politischen oder religiösen Anführern, Lehrern, Ärzten und Schauspielern sowie in beratenden oder heilenden Berufen vorzufinden.

Naturalistische Intelligenz

Menschen mit dieser Intelligenzart besitzen eine besondere Sensibilität für die Natur und Natuphänomene und sind mit der Welt der Lebewesen vertraut.

Existenzielle Intelligenz (Spiritualität)

Sie bezeichnet die Fähigkeit, die Fragen der menschlichen Existenz zu verstehen und zu durchdenken, und beinhaltet auch eine Sensibilität für Grundfragen des Lebens.

(Gardner, 2002, 55).

Gardner ist der Auffassung, dass jeder Mensch über alle Arten der Intelligenz verfügt. Eine starke Ausprägung einer Intelligenz bedeutet nicht unbedingt einen Vorteil im Leben. Es ist allerdings wahrscheinlich, dass ein Individuum einer Beschäftigung nachgeht (Beruf, Hobby), die von dieser Intelligenz motiviert ist (Gardner, 2006, 23).

4.3.2 Der Einfluss des *g-Faktors* auf den Fremdsprachenerwerbsprozess

Die wissenschaftliche Forschung hat sich in der Vergangenheit mit dem Zusammenhang zwischen *g-Faktor* und Fremdsprachenerwerb beschäftigt, bzw. damit, in welchem Ausmaß der *g-Faktor* den Spracherwerbsprozess beeinflusst. Oller und Perkins (1978) behaupten, dass der *g-Faktor* der Sprachbeherrschung mit dem *g-Faktor* der Intelligenz übereinstimmt.

Ein Problem bei dieser Auffassung ist, dass der *g-Faktor* beim Erstspracherwerb keine große Rolle spielt. Alle Kinder, mit Ausnahme von Kindern mit Behinderung, sind imstande, ihre Erstsprache gut zu beherrschen (Lenneberg, 1967). Sollte die Intelligenz beim Erwerb der Erstsprache keinen wichtigen Faktor darstellen, könnte man daraus allerdings den Schluss ziehen,

dass sie auch für den Fremdsprachenerwerb nicht von Bedeutung ist, besonders im Falle eines Erwerbsprozesses in natürlicher Umgebung.

Cummins (1979) unterscheidet zwei Arten von sprachlichen Fähigkeiten:

- 1) *Cognitive academic language proficiency (CALP)* – bezieht sich auf die kognitiv-akademische Sprachbeherrschung bzw. auf den Sprachgebrauch im universitären Bereich (akademische Sprache) (Knapp, 1997, 228), der mit dem *g-Faktor* gleichgesetzt werden kann.
- 2) *Basic interpersonal communication skills (BICS)* – bezieht sich auf die grundlegenden Sprachkompetenzen (Leisen, 2010, 59), die für die mündliche Kommunikation erforderlich sind. Sie sind grundlegend, weil sie natürlich entwickelt werden (Alltagssprache).

Cummins (1979) behauptet, dass CALP und BICS unabhängig voneinander sind und beide eine Rolle im Erst- und Zweitspracherwerb (auch Fremdsprachenerwerb) spielen.

Genesee (1976) stellte in einer Studie zum Französischunterricht einen engen Zusammenhang zwischen Intelligenz und Entwicklung der akademischen Sprachfertigkeit fest, wobei er sich hauptsächlich auf die Bereiche Lesefertigkeit, Grammatik und Wortschatz konzentriert. Zwischen Intelligenz und Sprechkompetenz konnte aber kein Zusammenhang nachgewiesen werden.

Ekstrand (1977) wies in seinen Untersuchungen eine sehr geringe Korrelationen zwischen Intelligenz und Leistungen im Hörverstehenstest und in einer mündlichen Prüfung nach. Eine hohe Korrelation war dagegen zwischen Intelligenz und Leistungen im Leseverstehenstest, Schreibtest und Diktat zu erkennen.

Letztendlich kann man sagen, dass die Intelligenz die Aneignung bestimmter Fähigkeiten beim Fremdsprachenerwerb beeinflussen kann – vor allem derjenigen, die in formellen Unterrichtskontexten entwickelt werden. Dieser Einfluss ist allerdings sehr gering, wenn es um die mündliche Sprachproduktion geht. Anhand der Intelligenz kann der Erfolg beim Fremdsprachenerwerb vorausgesagt werden. Dies gilt besonders für formelle Lernsituationen und weniger für ein Lernen in natürlicher Umgebung (R. Ellis, 1985, 111).

4.4 Sprachlerneignung

Sprachlerneignung kann nur schwer definiert werden. Es stellt sich die Frage, ob sich die Intelligenz von der Sprachlerneignung unterscheidet, oder ob Intelligenz und Sprachlerneignung zwei Aspekte einer generellen sprachlichen Intelligenz darstellen (die Oller auch mit der generellen Intelligenz *g-Faktor* gleichsetzt) (Oller und Perkins, 1978, 413).

Ein Lerneignungstest für Fremdsprachen ermöglicht die Messung der Sprachlerneignung. Einer der verfügbaren Eignungstests ist der *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) von Carroll und Sapon (1959), der auch heute noch in überarbeiteter Form in Gebrauch ist.

Carroll und Sapon (1959) haben vier Fähigkeiten als Komponenten der Sprachlerneignung identifiziert:

- Phonetisches Kodieren – einzelne Phoneme identifizieren und sich merken;
- Grammatische Sensitivität – Funktionen von Wörtern im Satz erkennen;
- Induktives Lernen – Regularitäten im sprachlichen Input entdecken;
- Mechanisches Gedächtnis – sich neue Wörter rasch und effizient einprägen.

Der Erfolg beim Fremdsprachenlernen kann mit diesem Test relativ gut prognostiziert werden. Gardner (1980) stellte eine mittlere Korrelation ($r = 0,41$) zwischen den Ergebnissen der Lernenden im *Modern Language Aptitude Test* und ihren Schulnoten im Fach Französisch fest.

Obwohl der *MLAT* in den 1950-er Jahren entwickelt wurde, um die Lerngeschwindigkeit im audiolingual orientierten Unterricht zu messen, wurde ihm in neueren Untersuchungen auch im kommunikativ orientierten Unterricht und sogar im ungesteuerten Zweitspracherwerb eine relativ hohe Prognosefähigkeit nachgewiesen (Schlak, 2008, 14).

Obwohl der Erfolg beim Fremdsprachenlernen bis zu einem gewissen Grad von der Begabung bzw. von der Sprachlerneignung abhängig ist, ist diese auf keinen Fall der wichtigste und einzige Faktor, der den Erfolg beim Sprachenlernen bestimmt. Der Fremdspracherwerbsprozess ist von zahlreichen anderen Faktoren wie Motivation, Alter, Unterrichtsmethoden und Lehrerpersönlichkeit abhängig, sodass mangelhafte Ergebnisse in einem Lerneignungstest für Fremdsprachen nicht sofort bedeuten, dass Lernerfolge ausbleiben müssen. Guter

Unterricht und eine hohe Motivation der Lernenden können eine unterdurchschnittliche Fremdsprachenlerneignung kompensieren (Huneke & Steinig, 2013, 22).

4.5 Lernstile und Lerntypen

Lernende unterscheiden sich in der Art und Weise, wie sie lernen, bzw. neue Informationen aufnehmen und verarbeiten. Es gibt verschiedene Klassifikationen von Lernstilen. Eine davon unterscheidet visuelle, auditive, motorische, verbale/abstrakt-analytische und interaktionsorientierte Lernstile, die bestimmten Lerntypen zugeordnet werden (Ehrman, 1996, 59). Diese Klassifikationen beruht auf den unterschiedlichen Sinnes- und Wahrnehmungskanälen, die einzelne Lernende bei der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen bevorzugen.

Auditiv Lernenden fällt es leicht, sich gesprochene Inhalte zu merken. Sie können ohne viel Mühe mündlichen Präsentationen folgen, Informationen aus dem Radio oder Fernsehen verstehen und sie wiedergeben. Für diesen Lerntyp wird ein lautes Wiederholen des Lernstoffs empfohlen, da die Informationen so wesentlich besser aufgenommen werden können (Ballweg et al., 2013). Musik und Radio hören und fernsehen sind für auditive Lerner sehr anregende Aktivitäten und sollten deshalb im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.

Visuell Lernende können sich gut Informationen merken, die sie sehen. Der Einsatz von Bildern, Farben, PowerPoint-Präsentationen bringt großen Nutzen für diesen Lerntyp (Ehrmann, 1996). Visuelle Lerner merken sich Informationen auch dann gut, wenn sie selbst Notizen machen und Zusammenhänge schematisch darstellen. Um visuelle Lerner im Unterricht anzusprechen, sollten genauso wie bei auditiven Lernern, Filme und Fernsehsendungen (Ballweg et al., 2013) eingesetzt werden sowie digitale Medien wie Computer, Internet und Smartphones, die zahlreiche visuelle Reize bieten und so zum erfolgreichen Lernen der Sprache beitragen können.

Motorische Lernende lernen am besten durch Bewegung und Handlungen, bzw. wenn sie Dinge selbst ausprobieren oder Handlungen ausführen. Aus diesem Grund wird empfohlen, szenische Interpretationen und Rollenspiele einzusetzen, um diesen Lerntyp anzusprechen. Auch wenn sie etwas aufschreiben oder zeichnen, können motorische Lerner sich Informationen gut merken (Ballweg et al., 2013).

Interaktionsorientierte Lerner arbeiten gerne in Gruppen. Sie behalten Informationen leicht, wenn sie über ein Thema sprechen oder diskutieren. Definitionen und Erklärungen können sie sich besonders gut dann merken, wenn sie von einer anderen Person abgefragt werden. Um den interaktionsorientierten Lerntyp in ausreichendem Maße anzusprechen, sollte der Unterricht Partner- und Gruppenarbeit beinhalten, sodass Lernende mehr miteinander kommunizieren und interagieren.

Verbale und abstrakt-analytische Lerner lernen am besten durch Lesen und sprachlich-abstrakte Erklärung (Bimmel, Kast & Neuner, 2003, 22). Das Lesen von Texten sowie die Grammatikarbeit sind Aktivitäten, die diesen Lerntyp am besten ansprechen und fördern. Die Natur des Fremdsprachenunterrichts entspricht diesem Lerntyp nach wie vor am besten, was zur Folge hat, dass andere Lerntypen nicht ausreichend gefördert werden.

In der Praxis sind meist Mischtypen vorzufinden, allerdings mit deutlichen Präferenzen in eine Richtung. Wichtig ist, dass sich die Lernenden ihrer Vorlieben bewusst werden (Huneke & Steinig, 2013, 25), und dass im Unterricht verschiedene Inhalte und Methoden eingesetzt werden, die verschiedenen Lernenden und Lerntypen gerecht werden.

In der Literatur gibt es noch weitere Klassifikationen von Lernstilen. Eine davon ist die Einteilung der Lerner in impulsive und reflexive, globale und analytische und ambiguitätstolerante und ambiguitätsintolerante Lerner.

Reflexive Lerner neigen dazu, ihre Aufgaben gründlich zu durchdenken, bevor sie sich äußern. Sie brauchen Zeit, um zu einer Lösung zu kommen, weshalb sie meist langsamer und sorgfältiger arbeiten als impulsive Lerner (Ballweg et. al, 2013, 60). Im Gegensatz dazu sind impulsive Lerner schneller und handeln spontaner (Surkamp, 2010, 187).

Das zweite Begriffspaar bezieht sich auf die Herangehensweise bei Aufgaben und Lernproblemen, bzw. darauf, wie sich Lernende den Lernstoff erschließen. Analytische Lerner gehen von den Einzelheiten aus und versuchen so, sich das große Ganze zu erschließen, während globale Lerner sich zuerst einen Überblick über den Lernstoff verschaffen, um sich dann später mit Einzelheiten zu beschäftigen (Surkamp, 2010, 187).

Das letzte Begriffspaar bezieht sich auf die Bereitschaft der Lernenden, Informationen aufzunehmen, die sie nicht vollständig verstehen. Ambiguitätstolerante Lerner kommen in Kommunikationssituationen, in denen sie

nicht alles verstehen, gut zurecht. Ambiguitätsintolerante Lerner sind dagegen schnell von solchen Situationen überfordert und fühlen sich unwohl, da sie stets das Bedürfnis haben, das Gespräch vollständig zu verstehen (Ballweg et. al, 2013, 60).

4.6 Emotionen

Bislang gibt es keine allgemeingültige Definition von Emotionen. Sie lassen sich aber als ein stark motivationaler Zustand charakterisieren, der gewöhnlich von gesteigerter Reizbarkeit oder verstärktem Zuwendungs- oder Rückzugsverhalten begleitet wird und der eine erhöhte Aktivität des autonomen und zentralen Nervensystems umfasst. So bringen die klassischen emotionalen Zustände wie Freude, Ärger und Furcht einen hohen Anteil an Motivation mit sich. Folglich werden Motivation und Emotion in vielen Büchern zusammen behandelt. Furcht führt nämlich zu Rückzugsverhalten, Ärger zu Aggression und Freude zu friedvoller Zuwendung. In allen drei Fällen kommt es auch zu Veränderungen im physiologischen Bereich: Herzschlag- und Pulsfrequenz steigen, die Atmung wird beschleunigt, und ein kribbelndes Gefühl im Bauch weist auf eine verstärkte Aktivität des autonomen Nervensystems hin. Weitere physiologische Reaktionen spiegeln sich in chemischen Veränderungen in Blut und Speichel wider (Becker-Carus, Wendt, 2017, 540).

Emotionen sind demzufolge eine bewegende Erfahrung, die sich auf drei Ebenen vollzieht (Sokolowski, 2008) und beobachten lässt:

- 1) Physiologische Ebene: umfasst körperlich-physiologische Veränderungen (wie hormonale Reaktionen);
- 2) Kognitive Ebene: bezeichnet den Bereich des eigenen psychologischen Erlebens sowie die kognitive Interpretation des Erlebens (z. B. Angstgefühle);
- 3) Motorische Ebene: umfasst den Bereich des Verhaltens und Ausdrucks von Emotionen, einschließlich der Tendenz zum Handeln (z. B. Weinen, Lachen, ängstliche Ausrufe).

Die Frage nach den Lernbedingungen wurde in der Psychologie vor allem aus der Perspektive der kognitiven Motivations- und Lerntheorien untersucht, während sich nur sehr wenige Untersuchungen mit der Rolle der emotionalen Faktoren im Lernprozess beschäftigten. In den letzten Jahren gibt es aber immer mehr Theorien und Forschungsarbeiten, die sich mit dem Zusammenhang

zwischen Emotionen und Lernprozessen befassen (Krapp, 2005, 603). Erkenntnisse aus der Psychologie, Neurologie und Evolutionsbiologie zeigen auf, dass es sich bei Emotionen und Kognition nicht um zwei getrennte Bereiche der menschlichen Psyche handelt, sondern um zwei miteinander verknüpfte Komponenten der menschlichen Intelligenz, die gemeinsam das menschliche Handeln und damit auch das Sprachhandeln bestimmen (Wolff, 2004, 92).

4.6.1 Das Verhältnis von Emotion und Kognition

Kognition bezeichnet geistige Aktivität, die Wahrnehmungs-, Lern-, Denk-, Speicher-, Erinnerungs-, Abstrahierungs- und Problemlöseprozesse umfasst (Wolff, 2004, 90). Untersuchungen haben gezeigt, dass Emotionen die Kognition beeinflussen, bzw. das kognitive Verhalten des Menschen steuern. Eine positive Stimmung fördert demnach ganzheitliches, kreatives und intuitives Denken, während eine negative Stimmung mit rigidem, detailorientiertem und analytischem Denken verbunden wird (Hänze, 1998). Umgekehrt kann aber auch die Kognition Emotionen beeinflussen. So kann die kognitive Beurteilung einer Sache Freude, Trauer oder Wut auslösen, während das erfolgreiche Lösen eines Problems Stolz hervorrufen kann (Wolff, 2004, 90).

Der Ansatz, das Verhältnis von Kognition und Emotion zu bestimmen, stammt von Jean Piaget (1981). Er untersuchte die Entwicklung der Intelligenz bei Kindern und unterschied vier Stadien der kognitiven Entwicklung: das sensomotorische, das präoperativ-anschauliche, das konkret-operationale und das formal-operationale Stadium. In seinem Phasenmodell zeigt er auch, dass jede kognitive Entwicklungsstufe einer emotionalen entspricht (die Stufe der konkreten Operationen entspricht der affektiven Stufe der normativen Gefühle, die Stufe der formalen Operationen entspricht der Stufe der idealistischen Gefühle usw.). Das heißt, dass sich Emotionen und Kognition in der Ontogenese parallel entwickeln und eng miteinander verbunden sind (Wolff, 2004, 92).

Weiterhin vergleicht Piaget (1981) das kognitiv-emotionale System des Menschen mit einem Motor, wobei die Kognition die Struktur des Motors darstellt und die affektive Komponente den Treibstoff, der den Motor antreibt. Affekte lenken nämlich das Interesse des Individuums auf bestimmte Informationen und leiten dadurch die kognitiven Handlungen des Menschen. Hänze (1998) verweist auch darauf, dass unsere Kognition und Konstruktionsprozesse (Wahrnehmung, Denken, Lernen und Handeln) von Emotionen beeinflusst werden und dass man

die Eindrücke aus der Umwelt verarbeitet, die von den Emotionen hervorgehoben werden.

Verschiedene empirische Studien zeigen ferner, dass sich Lernende emotional bedeutsames Lernmaterial auch besser einprägen als neutrales Lernmaterial (Hänze, 1998). In einer Untersuchung von Schürer-Necker (1994) blieben z. B. Texte, die emotionale Themen behandeln, besser in Erinnerung als andere.

4.6.2 Emotionen und Informationsverarbeitung

Die neurologische Hirnforschung belegt, dass Emotionen die Informationsverarbeitung beeinflussen. Das Forschungsteam um Gary Lynch stellte fest, dass Synapsen, die Kontaktstellen zwischen Nervenzellen darstellen, eine wichtige Rolle bei der Informationsübertragung, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung spielen. Bei positiven Gefühlen vergrößern sich die Synapsen um bis zu 30 %, wobei sich der Synapsenspalt verringert. Das löst einen verstärkten Transmitterfluss aus, was sich positiv auf Lernprozesse auswirkt (Decke-Cornill & Küster, 2014, 46).

Ferner zeigen neuere Hirnforschungen, dass Informationen je nach Stimmung unterschiedlich erfasst werden. Informationen, die mit positiven Emotionen verbunden sind, werden über den Hippocampus aufgenommen und anschließend in der Hirnrinde weiterverarbeitet, wo sie langfristig gespeichert werden.

Auf der anderen Seite werden Informationen, die mit negativen Emotionen verbunden sind, vom Mandelkern aufgenommen. Der Mandelkern wird aufgrund seiner Fähigkeit, Teile des Gehirns zu blockieren, auch Gehirnalarm genannt, und wird hauptsächlich von Angstgefühlen aktiviert. Seine Aktivierung führt zu einem Anstieg des Blutdrucks und der Herzfrequenz und er dient dazu, den Körper auf schnelle Reaktionen in einem Konflikt oder auf eine Flucht vorzubereiten. Diese Reaktionen, die in der phylogenetisch alten Hirnstruktur entstanden sind, waren für unsere Vorfahren von großer Bedeutung, da sie ihnen in gefährlichen Situationen halfen, schnell Entscheidungen zu treffen und zu reagieren und sich so das Leben zu retten. Der Mandelkern hilft allerdings nicht bei der Informationsverarbeitung (Phelps, 2006). Das Problem ist, dass sich der Mandelkern beim Menschen auch dann aktiviert, wenn er sich nicht in einer lebensgefährlichen Situation befindet. Das kommt oft in Prüfungssituationen vor, was zur Folge hat, dass sich der Prüfling nicht an den Lernstoff erinnern kann,

weil er „blockiert“ ist. Diese wohlbekannte Blockade wird also durch die Aktivierung des Mandelkerns ausgelöst.

Wenn also die Angst vor einer Lehrkraft das Lernklima im Klassenzimmer bestimmt, kann dies den Lernprozess erheblich beeinträchtigen, was auch Krashens *Affective Filter Hypothese* besagt. Menschen nehmen am besten sprachlichen Input auf, wenn sie sich in einer angstfreien Spracherwerbsumgebung befinden, in der sie sich sicher fühlen. Angst treibt Menschen in die Defensive und blockiert sie, weshalb man sich im Unterricht besonders bemühen sollte, eine angstfreie Unterrichtsatmosphäre zu schaffen (Krashen & Terrell, 1983).

4.6.3 Angst und Fremdsprachenlernen

Angst gehört bis heute zu den meistuntersuchten Emotionen im Lernprozess. Pekrun et al. (2002) stellen fest, dass im Zeitraum von 27 Jahren über 1200 Studien durchgeführt wurden, die sich mit Angst im Schulkontext beschäftigen. Eine der wichtigsten Fragen verschiedener Untersuchungen war, welche Situationen bei Lernenden Angstzustände auslösen. Bailey (1983) analysierte die Tagebücher von 11 Lernenden und fand heraus, dass sie ängstlich wurden, als sie sich mit Mitschülern verglichen, und dabei schlechter waren. Bailey fügte aber hinzu, dass die Lernenden wieder konkurrenzfähig wurden, als sie merklich Fortschritte in ihren Sprachkenntnissen machten, woraufhin auch ihr Ängstlichkeitsniveau sank. Erfolgserlebnisse und Fortschritte tragen also dazu bei, dass Angst abgebaut wird. Bailey stellte weiterhin fest, dass auch Tests zu den angstausslösenden Faktoren zählen, sowie das Bild, das Lernende von ihrer Beziehung zur Lehrperson haben.

In Hinblick auf Sprachkompetenzen zeigen die Studien, dass die Ängstlichkeit der Lernenden in Sprechsituationen am größten ist sowie in Hörsituationen, in denen das Hörverstehen überprüft wird (N. Ellis, 1994). Die Gründe dafür, dass ausgerechnet diese zwei Kompetenzen Angstgefühle auslösen, können unterschiedlich sein. Lernende haben bei Hörverstehensaufgaben nicht viel Zeit zum Nachdenken und können nicht mehrmals auf den Text zurückgreifen. Außerdem sprechen die Sprecher in einem Hörtext normalerweise schneller und anders als die Lehrperson im Klassenraum, was zu Verständnisschwierigkeiten führen kann. Ähnlich ergeht es den Lernenden, wenn sie in der Fremdsprache über etwas berichten sollen. Auch hier haben die Lernenden nicht genug Zeit zum Nachdenken und verfügen häufig nicht über den entsprechenden Wortschatz, sodass sie nicht imstande sind, ihre eigentlichen Gedanken auszudrücken. Um

diese Probleme aus dem Weg zu räumen und Angst abzubauen, sollten die nachfolgend beschriebenen Schritte vorgenommen werden:

1) Regelmäßige Schulung des Hörverstehens und der mündlichen Sprachproduktion

Um die Angst vor dem Hören und Sprechen abzubauen, müssen Hör- und Sprechübungen ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Das bezieht sich nicht nur auf die Förderung dieser Kompetenzen im Rahmen der Unterrichtsstunde, sondern auch im Rahmen der Hausarbeit, da die reine Unterrichtszeit zur Entwicklung dieser Kompetenzen, und vor allem zur Entwicklung der Sprechkompetenz, nicht ausreicht. Berechnungen zufolge spricht jeder Lernende maximal 1 Minute pro Unterrichtsstunde, was bei 20 Lernenden im Kurs maximal 3,5 Stunden Sprechzeit in 3 Jahren ergibt, wenn der Unterricht 2 Stunden pro Woche beträgt (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2014, 88). Vor diesem Hintergrund ist die Sprechangst bei Lernenden nicht verwunderlich. Aus diesem Grund sollten Lernende im Rahmen der Hausarbeit dazu angeregt werden, sich nicht nur Hörtexte aus dem Lehrwerk, sondern über Musik, Radio, Filme oder Sendungen auch authentische Hör(seh)texte anzuhören bzw. anzusehen. Weiterhin sollte die Lehrperson die Lernenden dazu ermutigen, zu Hause viel Deutsch zu sprechen. Es sollte sogar eine Pflichtaufgabe sein, einen Aufsatz nach dem Schreiben auch mündlich einzuüben, denn nur durch regelmäßiges Sprechtraining kann auch die Sprechkompetenz entwickelt werden, wodurch wiederum die Sprechangst abgebaut wird.

2) Gute methodisch-didaktische Vorbereitung

Eine methodisch gut aufbereitete Unterrichtsstunde kann erheblich zur Senkung des Ängstlichkeitsniveaus in der Klasse beitragen. In Hinblick auf die Schulung des Hörverstehens bedeutet dies die Einführung einer Vorentlastungsphase und das Durchgehen der Aufgaben vor dem Anhören des Textes sowie mehrmaliges Vorspielen des Hörtextes.

Zur Förderung der mündlichen Sprachproduktion ist eine gründliche Erarbeitung des Textes (Hör- oder Lesetext) wichtig sowie das Angebot didaktischer Hilfsmittel (Satzanfänge, Fragen, Stichpunkte), um in der Anschlussphase Äußerungen zum Thema zu erleichtern.

Die Verwendung variierender Sozialformen in Partner- und Gruppenarbeit ist ebenfalls eine wichtige Technik zum Abbau von Sprechangst. Die Lehrkraft sollte den Lernenden stets die Gelegenheit geben, sich zuerst mit ihren Sitznachbarn über ein Thema auszutauschen, und erst dann die Diskussion im Plenum initiieren. Da sich Lernende eher trauen, mit Mitschülern zu kommunizieren als mit der Lehrkraft im Plenum, werden so die Sprechanteile der ganzen Klasse erhöht und die Sprechangst wird langsam abgebaut.

Angst wird normalerweise negativ gesehen, sie kann jedoch auch einen positiven Einfluss auf den Einzelnen haben, indem dieser seine Angst überwindet und so über sich hinauswächst (N. Ellis, 1994, 482).

4.6.4 Einfluss von Emotionen auf die Lernleistung

Neuere Forschungsergebnisse belegen, dass der Unterrichtsprozess und Lehr-Lern-Situationen keinesfalls von Angst dominiert werden, sondern auch eine Vielzahl anderer Emotionen auftreten. Studien von Pekrun und Kollegen (Pekrun, Goetz, Titz, Perry, 2002), in denen Studierende zu ihrer Gefühlslage in Lern-, Unterrichts-, und Prüfungssituationen befragt wurden, berichten von einer Vielfalt von Emotionen. Angst wurde zwar am häufigsten genannt, es war aber auch von Emotionen wie Freude, Hoffnung, Stolz, Erleichterung, Ärger, Langweile und Scham die Rede. Die vielfältigen Emotionen, die im Unterrichtsprozess auftreten können, wurden ebenfalls klassifiziert.

Ein Modell, das sowohl die Klassifikation der Lernemotionen als auch ihren Einfluss auf die Leistung beachtet, ist das kognitiv-motivationale Mediationsmodell. Nach diesem Modell nehmen die Emotionen über kognitive und motivationale Mechanismen Einfluss auf die Leistung, indem sie sich auf die Lernmotivation, Lernstrategien, kognitive Ressourcen und die Selbstregulierung auswirken. Weiterhin wird festgestellt, dass unterschiedliche Emotionen diese Mechanismen auch unterschiedlich beeinflussen (Pekrun et al., 2002). Pekrun (2002) teilt Emotionen, im Rahmen dieses Modells, in vier Gruppen auf und weist auf ihren Einfluss auf die Lernleistung hin:

- ✚ positiv aktivierende Emotionen wie Hoffnung, Stolz und Freude;
- ✚ positiv deaktivierende Emotionen wie Erleichterung;
- ✚ negativ aktivierende Emotionen wie Angst, Ärger oder Scham;
- ✚ negativ deaktivierende Emotionen wie Langweile oder Hoffnungslosigkeit.

Man geht davon aus, dass *positiv aktivierende Emotionen* die Lernmotivation steigern, die Lernleistung positiv beeinflussen und flexibles, kreatives Denken anregen, während *negativ deaktivierende Emotionen* die Motivation abschwächen und den Lernprozess behindern, da sie den Fokus von der Aufgabe nehmen, irrelevante Kognitionen anregen und einen oberflächlichen Verarbeitungsstil unterstützen.

Für die anderen beiden Gruppen von Emotionen (positiv deaktivierende und negativ aktivierende) müssen komplexere Effekte in Betracht gezogen werden. *Positiv deaktivierende Emotionen* können die Lernmotivation abschwächen und zur Abwendung von der Aufgabe führen, sie können sich jedoch auch positiv auswirken und die Lernmotivation steigern. Ähnliches gilt für *negativ aktivierende Emotionen*, z. B. Angst. Sie können das Interesse und die Motivation abschwächen, aber auch verstärkend wirken, indem sie den Lernenden motivieren, die Situation zu überwinden (Perkun et al., 2002).

All dies weist darauf hin, dass Motivation und Emotion in enger Verbindung zueinander stehen, und dass die Motivation auch notwendige Bedingung für das Auftreten von Emotionen sein kann (Rheinberg, 1999, 191).

4.6.5 Vorschläge zur Förderung von Emotionen im Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachendidaktik ist es bisher nicht gelungen, ein Modell des fremdsprachlichen Lernens zu entwickeln, das Emotionen in den Lernprozess miteinbezieht (Wolff, 2004, 87–88). Es gibt aber verschiedene Empfehlungen, die Lehrern helfen können, im Unterrichtsprozess Emotionen auszulösen.

1) Authentizität und Situiertheit

Der Psychologe Mandl (Mandl, Renkl & Gruber, 1996) beklagt, dass Schüler ihre in der Schule erworbenen Kenntnisse im Alltag nicht anwenden können. Der Wissenserwerb ist nicht mit Handlungszielen verknüpft, was zur Folge hat, dass der Lernstoff für die Schüler weniger persönlichen Wert hat. Einen Ausweg aus dieser Situation sehen Mandl und seine Mitarbeiter im *situierten und kontextualisierten Lernen*. Wird anhand eines aktuellen Problems gelernt, wird das Lernen selbstrelevanter und die Lernenden prägen sich den Lernstoff dank des emotionalen Bezugs besser ein. Aus diesem Grund wird vorgeschlagen, dass sich

die Lernenden im Unterricht mit realistischen Problemen beschäftigen, und zwar durch einen *authentischen Kontext*, der die Lernenden auf die Anwendung des Wissens vorbereitet. Weiterhin soll auch auf die emotionale Wirkung von Lerninhalten geachtet werden. Inhalte, die eine Bedeutung für die Schüler haben und an ihre Ziele und ihr Vorwissen anknüpfen, haben eine wesentlich bessere Chance, später auch angewendet zu werden (Hänze, 1998, 131).

Im Kontext des Fremdsprachlernens bedeutet dies, dass im Unterricht nicht nur Lehrwerke sondern auch authentische Materialien und Texte angewendet werden sollten, damit die Lernenden in die zielsprachliche Kultur eintauchen können und sich dabei mit aktuellen Themen und Problemen beschäftigen. Authentische Texte und Materialien kontextualisieren den Lernvorgang und ermöglichen den Einsatz verschiedener Methoden, die auf die Anwendung der Sprachkenntnisse in einer realen Situation abzielen (Stipančević, 2016). Besonders Audio- und audiovisuelle Texte wie Filme, Fernsehserien und Musik haben ein großes Potenzial, Emotionen auszulösen. Die Kombination von Klang, Text und Video wirkt auf verschiedene Sinneskanäle und aktiviert beide Hirnhälften, was zu einem ganzheitlichen Lernen beiträgt.

Neben Audio- und audiovisuellen Texten haben auch literarische Texte das Potenzial, Emotionen auszulösen. Wichtig ist nur, Texte zu finden, die zum Alter, zu den Interessen und den Vorkenntnissen der jeweiligen Gruppe passen (Zobenica, 2018).

2) Einsatz von Medien und offenen Unterrichtskonzepten

Dieser Punkt steht in enger Verbindung zu Authentizität und Situiertheit, denn gerade Medien ermöglichen, die Authentizität ins Klassenzimmer zu bringen, reale Kommunikationsanlässe zu schaffen und das Lernen zu kontextualisieren. Medien sprechen zudem verschiedene Sinnesmodalitäten an, wodurch Emotionen im Lernprozess ausgelöst werden können.

Außerdem stellen Medien eine wichtige Voraussetzung für den Einsatz innovativer Unterrichtsmodelle, wie Projektunterricht und handlungs- und produktionsorientierter Unterricht, dar. Das Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung eignet sich besonders deshalb für die Einbeziehung von Emotionen in den Fremdsprachenunterricht, weil das sprachliche Handeln nach einer emotionalen Ausdruckskomponente verlangt (Surkamp, 2010, 46).

Die Handlungs- und Produktionsorientierung hat ihren Platz vor allem im Literaturunterricht und bezieht sich auf den kreativen Umgang mit literarischen Texten. Als Konzept wurde sie auch in die Fremdsprachendidaktik aufgenommen. Auch hier ist der Text der Ausgangspunkt für die kreative Tätigkeit der Lernenden. Dabei unterscheidet man vier Varianten: textproduktive Verfahren, szenische, visuelle und akustische Gestaltung (von Brand, 2010). Anhand eines Textes kann also ein neuer kreativer Text entstehen, oder der Text kann als Impuls für eine szenische, akustische oder visuelle Darstellung dienen. Diese kreativen Tätigkeiten können bei den Lernenden auch Emotionen auslösen. Wichtig ist nur, dass der Lernende eine Aufgabe wählt, die seinen Interessen entspricht, denn erst durch eine passende Aufgabe wird sich der Lernende angesprochen fühlen.

3) Schülerzentrierung und Selbstbestimmung fördern

Eines der wichtigsten Prinzipien des kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist die Berücksichtigung der Individualität, der Interessen und Bedürfnisse der Lernenden durch die Lehrkraft, wenn sie den Unterricht gestaltet (Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, 2013, 29). Die daraus folgende Schülerzentrierung und Selbstbestimmung impliziert außerdem, dass den Schülern mehr Gelegenheit gegeben werden sollte, Methoden und Inhalte nach ihren eigenen Empfindungen und Bedürfnissen zu bestimmen. Damit ist keine „Anarchie im Klassenzimmer“ gemeint – es sind immer noch von außen vorgegebene Ziele und Rahmenbedingungen vorhanden, die eingehalten werden müssen. Hier geht es vor allem darum, die kognitiven mit emotionalen Lernzielen zu verbinden. Indem die Lehrkraft die Verantwortung für das Lernen verstärkt auf den Lernenden überträgt, wird die Selbstständigkeit des Lernenden gefördert, was zur Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls und der ganzen Persönlichkeit des Schülers beiträgt. Ferner sprechen viele Forschungsergebnisse dafür, dass Lern- und Denkvorgänge besonders dann effektiv sind, wenn auf Gefühle und Stimmungen der Lernenden Rücksicht genommen wird (Hänze, 1998, 134).

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kann die Lehrkraft den Lernenden vor allem in der Übungsphase mehr Freiheit gewähren, indem sie ein breiteres Aufgabenangebot bietet, Aufgaben stellt und so den Unterrichtsprozess differenziert. Das bietet sich vor allem bei der Erarbeitung von fiktionalen Texten (Filme, Musik oder Geschichten) an, die den Einsatz von verschiedenen Methoden und variantenreichen Übungen ermöglichen.

Zudem kann die Lehrkraft auch im Rahmen der Hausarbeit verschiedene Aufgabenstellungen anbieten und dadurch den Lernprozess differenzieren und individualisieren. Die Lernenden können einen authentischen Text nach Wahl lesen, oder sich einen Film oder eine Serie ansehen und im Unterricht darüber berichten. Auf diese Art und Weise übernehmen die Lernenden die Initiative und Verantwortung für das eigene Lernen und der Unterrichtsprozess wird individualisiert, was sich positiv auf die Motivation auswirken und schließlich Emotionen bei den Lernenden auslösen kann (Stipančević, 2020).

4) Gute interpersonale Beziehungen

Um motivierte und zufriedene Schüler zu haben, ist auch eine intakte Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schülern wichtig. Wenn diese Beziehung nicht stimmt, kann es schnell zu einer mangelnden Lern- und Arbeitsbereitschaft bei den Lernenden kommen. Um ein gutes emotionales Verhältnis zu ihren Schülern aufzubauen, sollten Lehrkräfte ihnen Respekt, Interesse und Wertschätzung entgegenbringen (Peniuk, 2004, 194; Smolka, 2004, 61). Wenn die Schüler merken, dass sich die Lehrkraft wirklich für sie interessiert, vertrauen sie ihr eher und sind bereit, sich mehr zu engagieren.

Weiterhin sollten Lehrkräfte versuchen, jedem Schüler ein Gefühl der Akzeptanz und Wertschätzung zu vermitteln und die Lernenden ermutigen, ohne Angst Fragen zu stellen und ihre Meinung zu äußern. Ferner sollte die Lehrkraft Vertrauen in ihre Schüler und deren Fähigkeiten haben (Peniuk, 2004, 194). Untersuchungen zeigen, dass Schüler ab einem bestimmten Alter das Bedürfnis haben, den Erwartungen ihrer Lehrer gerecht zu werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, Lernenden eine positive Einstellung zu vermitteln und ihnen das Gefühl zu geben, dass mit ausreichend Fleiß und Mühe nicht nur die besten, sondern alle Schüler imstande sind, den Lernstoff zu beherrschen (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić & Miljković, 2003, 238).

Um Emotionen auszulösen und Interesse für ein Fach bei den Lernenden zu wecken, ist es zudem wichtig, dass die Lehrkraft selbst Freude an ihrer Arbeit hat und motiviert ist. In dem Fall überträgt sich dieses Gefühl der Freude und Begeisterung auch auf die Schüler (Smolka, 2004, 73) .

5) Emotionen im Unterricht erkennen und sie regulieren

Weiterhin sollten sowohl Lernende als auch Lehrkräfte eigene und fremde Gefühle und Stimmungslagen erkennen und interpretieren können. Die Lehrkraft kann die Unterrichtsziele besser an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen, wenn sie deren Gefühle und Stimmungslage berücksichtigen kann. Nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch der Umgang mit Emotionen ist im Schulunterricht von großer Bedeutung. Die Lehrkraft sollte den Lernenden helfen, ihre Leistungen auf geeignete Weise zu attribuieren, um dadurch konstruktive, leistungsbezogene Emotionen zu fördern. Die Erklärung einer schlechten Leistung mit mangelnder Anstrengung als Ursache erlaubt es dem Lernenden, seinen Mißerfolg zu akzeptieren, ihn dabei aber nicht als unveränderbar und „gottgegeben“ hinzunehmen (Hänze, 1998, 128–129).

5. MOTIVATION

Auf dem Gebiet der Fremdsprachenerwerbsforschung gilt Motivation als einer der Schlüsselfaktoren, die den Erfolg beim Fremdsprachenerwerb bestimmen (Cheng & Dörnyei 2007). Eine Vielzahl von Studien belegt positive Zusammenhänge zwischen Lernmotivation und Schulleistung (Helmke, 1997; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004; Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993). Je motivierter die Lernenden sind, desto bessere Ergebnisse erzielen sie, während sich Lernprobleme von Schülern häufig auf mangelnde Lernmotivation zurückführen lassen (Otto, 2007). Untersuchungen zeigen auch, dass sich die Begabung eines Kindes nicht automatisch in guten Schulleistungen niederschlägt. Dementsprechend gibt es hochbegabte Lerner, die leistungsmäßig versagen, während durchschnittlich Begabte oft zu den Klassenbesten gehören. Der Grund, warum Schüler mit gleicher Begabung unterschiedliche Schulleistungen erbringen, hängt stark mit ihrer Motivation für das jeweilige Fach zusammen (Smolka, 2004). Aufgrund der großen Bedeutung der Motivation für den Fremdsprachenerwerbsprozess ist sie in den letzten Jahrzehnten Gegenstand umfangreicher Forschungsarbeiten, in denen die Natur dieses komplexen Konstrukts und seine Auswirkungen auf den Lernprozess untersucht werden (Cheng & Dörnyei, 2007).

Es gibt viele Definitionen des Begriffs Motivation. Laut einer allgemeinen Definition ist Motivation das, was einem Menschen die Energie für sein eigenes Tun gibt und die Richtung seiner Tätigkeit bestimmt. Motivation ist nämlich dann vorhanden, wenn man ein Bedürfnis befriedigen möchte (Otto, 2007).

Der Begriff Lernmotivation bezieht sich dagegen auf den Wunsch oder die Absicht, sich bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten anzueignen (Schiefele, 1996). Solmecke definiert sie als Bereitschaft, verschiedene Lernaktivitäten durchzuführen und an ihnen teilzunehmen. Lernbereitschaft drückt sich durch aktive und zielgerichtete Konzentration, Aufmerksamkeit und Anstrengung aus (Solmecke, 1983). Demzufolge stellt Motivation eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg dar (Dorsch, Häcker & Stapf, 1994).

Die Motivation steht in engem Zusammenhang zu Emotionen, die sich wiederum positiv auf die Kognition und Lernprozesse auswirken. Sie löst positive Emotionen aus, was zur Interessenentwicklung führt und dafür sorgt, dass das Lernziel mit Freude verfolgt wird. Die positiven Emotionen bringen dann kognitive Prozesse in Gang und steuern die Aufmerksamkeit, was eine

Überführung der Lernergebnisse in Wissen ermöglicht und zu Erkenntnissen führt. Die Beobachtung eines Wissenszuwachses wirkt sich dann wieder positiv auf die Motivation aus und verstärkt sie (Schumann, 2004, 264).

5.1 Schwierigkeiten bei der Motivation der Schüler für den Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht ist die Frage der Motivation der Schüler von großer Bedeutung, aber auch mit besonders vielen Schwierigkeiten verbunden. Um den Grund hierfür herauszufinden, muss die gesamte Lernsituation unter die Lupe genommen werden.

Der Lernende hat vor Beginn des Fremdsprachenerwerbs bereits eine Sprache gelernt, und zwar seine Muttersprache. Bei der Motivation von Kindern zum Erstspracherwerb treten üblicherweise keine Probleme auf. Beginn und Verlauf des Erstspracherwerbs sind bei allen Kindern ungefähr identisch und in der Abfolge der Lernschritte in sehr geringem Maße von Umwelteinflüssen abhängig. Auch hier spielt die Motivation jedoch eine wichtige Rolle. Die Sprachentwicklung ist sehr eng mit der allgemeinen Entwicklung des Kindes verbunden. Das Kind braucht die Sprache, um in die umgebende Welt hineinzuwachsen und seine Kommunikationsbedürfnisse zu befriedigen. Weiterhin ist der Erstspracherwerb stark mit Emotionen verbunden. Das Kind lernt die Sprache, um mit der Mutter und anderen vertrauten Personen zu kommunizieren. Mit der Sprache werden die Befriedigung von Bedürfnissen, das Gefühl von Sicherheit, Zuneigung und Zugehörigkeit verknüpft. Viele Wörter und Redewendungen sind an Gefühle gebunden, sodass bei vielen Menschen die emotionale Bindung an die Muttersprache groß ist (Solmecke, 1976, 10–11).

Die Situation beim Fremdsprachenerwerb in der Schule ist dagegen eine ganz andere. Der Schüler kann mithilfe der Muttersprache sein Bedürfnis nach sozialen Kontakten befriedigen. Im Fremdsprachenunterricht erweist sich dies jedoch als großes Hemmnis, denn es fällt wesentlich schwerer, sich in der Fremdsprache auszudrücken und Lernende sind schnell in Versuchung, sich einfach der Muttersprache zu bedienen. Die Notwendigkeit zur fremdsprachlichen Kommunikation besteht eigentlich nur im Zwang des Stundenplans. Die Lernenden stehen beim Fremdsprachenlernen in der Schule zudem unter Leistungsdruck. Die Fremdsprache wird mit Klassenarbeiten, Hausaufgaben und allgemein mit der schulischen Atmosphäre in Verbindung gebracht, sodass nur eine sehr geringe emotionale Bindung zur Sprache besteht. Die

Belohnungsmöglichkeiten des Lehrers sind begrenzt, da er keine Möglichkeit hat, primäre Bedürfnisse des Lernenden zu befriedigen. Belohnung beschränkt sich daher auf ein Kopfnicken, verbale Bestätigung oder eine gute Benotung (Solmecke, 1976, 11–12).

Zudem ist der Fremdsprachenunterricht sehr oft realitätsfern. Im Unterricht überwiegen formorientierte Übungen, während die Übermittlung von Informationen in „echten“ Kommunikationssituationen auf der Strecke bleibt. Hinzu kommt noch, dass die Fremdsprache als Schulfach für den Schüler wöchentlich nur einen sehr geringen Teil des Stundenplans ausmacht und sich der Lernende gleich nach Ende der Unterrichtsstunde wieder in der Muttersprache verständigen kann (Solmecke, 1976, 14).

Die vorangegangenen Ausführungen lassen den Schluss zu, dass die Motivation der Lernenden für den Fremdsprachenunterricht weder in ihrer Ausprägung noch in ihrer Funktion viel mit dem Mutterspracherwerb zu tun hat. Ein echtes Bedürfnis, die Fremdsprache zu beherrschen, wird man bei den meisten Lernenden zu Beginn des Kurses nicht feststellen können. Die Motivation der Lernenden liegt vor allem in der Hand der Lehrkraft, wobei diese sich in der Regel auf die allgemeine Lernbereitschaft der Schüler und die vorhandene Wertschätzung der Umwelt für den Fremdsprachenunterricht stützen kann (Solmecke, 1976, 14). Für eine größere Effizienz des Spracherwerbsprozesses ist es also ganz besonders wichtig, die Motivation zu fördern.

5.2 Intrinsische und extrinsische Motivation

Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie unterscheidet man zwischen einer intrinsischen und einer extrinsischen Motivation. *Intrinsische Motivation* bedeutet, dass ein Lerner von „innen“ zum Lernen motiviert ist. Intrinsisch motiviertes Verhalten ist selbstbestimmt, entsteht aus einem Interesse für das Lernen und die Aktivität selbst und ist mit Spaß und Freude verbunden (Riemer, 2004, 41). Zu den intrinsischen Faktoren gehören Lernmotiv und Lerninhalt, sowie persönliche Interessen, Wünsche und deren Erfüllung (Smolka, 2004, 58). Ein intrinsisch motivierter Lerner lernt also Fremdsprachen, weil es ihm Spaß macht, weil er Sprachen mag oder sich für die zielsprachige Kultur und das entsprechende Land interessiert. Das Fremdsprachenlernen wird hier als eine Bereicherung der eigenen Persönlichkeit erlebt (Schumann, 2004, 265).

Wenig selbstbestimmtes Verhalten wird mit der *extrinsischen Motivation* in Verbindung gebracht. Im Rahmen der extrinsischen Motivation wird der Lerner „von außen“ zum Lernen veranlasst. Diese Art der Motivation entwickelt sich aus pragmatischen Überlegungen zum Nutzen der Fremdsprache in Alltag und Beruf (Schumann, 2004, 265). Zu den extrinsischen Faktoren zählen Hoffnung auf Erfolg, Lob und Belohnung, aber auch die Furcht vor Misserfolg (Smolka, 2004, 58). Ein extrinsisch motivierter Lerner lernt Fremdsprachen, um gute Noten zu bekommen, wegen besserer Berufsaussichten oder auch, um Konflikte und Bestrafung zu vermeiden, z. B. Streit mit den Eltern, schlechte Noten usw.

Diese beiden Arten der Motivation ergänzen sich und fast immer ist es ein Zusammenspiel von eigenem Antrieb und äußeren Anforderungen, dass die Lerner zum Lernen bewegt (Smolka, 2004, 58). Das emotionale Potenzial der intrinsischen Motivation ist dabei jedoch viel größer als das der extrinsischen Motivation. Das persönliche Interesse und die Freude am Lernen einer Fremdsprache kann nämlich stärkere Emotionen auslösen als das Bewusstsein über die Nützlichkeit der Fremdsprachenkenntnisse. So hat die intrinsische Motivation einen deutlich stärkeren Einfluss auf den Lernprozess. Aus diesem Grund wird die intrinsische Motivation als die stabilere gesehen und als diejenige, die im Unterrichtsprozess besonders gefördert werden sollte (Schumann, 2004, 265).

Fehlt die Motivation ganz, spricht man von Amotivation. Hierzu kommt es, wenn der Lerner keinen Zusammenhang zwischen der Lernaktivität und deren Konsequenzen sieht. Amotivierte Lerner sind meistens passiv, beschränken sich auf das Notwendige und neigen dazu, Aufgaben nach Möglichkeit nicht zu bearbeiten (Riemer, 2004, 41).

5.3 Integrative und instrumentelle Motivation

Bis in die frühen 1990-er Jahre stand die Motivationsforschung stark unter dem Einfluss von Robert Gardner und Wallace Lambert, die Motivation aus der sozial-psychologischen Perspektive konzeptualisierten. Sie gingen davon aus, dass ethnozentrische Tendenzen der Lernenden und ihre Einstellung zur zielsprachigen Kultur ihren Erfolg beim Erwerb einer Sprache bestimmen. Der Auffassung der beiden Forscher nach ist ein Lernender integrativ orientiert, wenn er aus Interesse am zielsprachigen Land, dessen Einwohnern und deren Kultur eine Fremdsprache lernt und sich möglicherweise in das zielsprachige Land integrieren möchte. Eine instrumentelle Orientierung liegt dann vor, wenn der Lernende eine Fremdsprache

lernt, weil er einen gewissen Nutzen daraus ziehen kann, z. B. eine berufliche Weiterentwicklung, eine Steigerung des sozialen Ansehens, das Bestehen einer Prüfung usw. Welche Orientierung den besseren Erfolg verspricht, kann aufgrund von unterschiedlichen Untersuchungsergebnissen nicht mit Sicherheit festgestellt werden. In einer Studie mit englischsprachigen Schülern in bikulturellen Regionen Kanadas, durchgeführt von Gardner und Lambert (1972), erzielten integrativ orientierte Lernende, die zum Zweck einer erfolgreicher Kommunikation mit Frankokanadiern Französisch lernten, bessere Lernergebnisse als instrumentell orientierte Lernende. Andererseits belegen auf den Philippinen und in Indien durchgeführte Untersuchungen einen besseren Lerneffekt bei instrumenteller Orientierung (Lukmani, 1972). Wie im Falle der extrinsischen und intrinsischen Motivation ergänzen sich diese zwei Orientierungen und beide spielen für die Motivation eine wichtige Rolle. Das heißt für die Lehrkraft, dass im Lernprozess beide Orientierungen im Unterricht entsprechend gefördert werden sollten (Storch, 2009, 332).

Es muss darauf hingewiesen werden, dass intrinsische und extrinsische Motivation, bzw. integrative und instrumentelle Orientierung auch altersabhängig sind. Im schulischen Unterricht kann bei jüngeren Lernenden ein Neugierverhalten beobachtet werden, wahres Interesse ist jedoch noch nicht ausreichend entwickelt (Düwell, 1979). Deshalb dominiert im Fremdsprachenunterricht für die entsprechenden Altersgruppen die extrinsische Motivation, z. B. Lehrerlob und Noten. Erst mit zunehmendem Alter kann sich eine intrinsische (integrative) Motivation entwickeln. Bei jüngeren Lernern wirken auch konkrete Verstärker wie Fleißbildchen oder Stempel. In der Pubertät werden abstrakte Verstärker wie der Hinweis auf Korrektheit und die Nützlichkeit der Fremdsprache wirksamer. Die Schülermotivation wird bei jüngeren Lernenden dementsprechend eher durch Nahziele beeinflusst (Fleißbilder oder Zuwendung durch den Lehrer), während sie mit zunehmendem Alter auch durch Fernziele beeinflusst wird (Zeugnis oder Berufswünsche) (Storch, 2009, 336).

5.4 Motivationsfaktoren

Die Forschung der 1990-er Jahre zeigt, dass integrative und instrumentelle Orientierung nicht ausreichen, um das Motivationskonstrukt im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vollständig zu erklären. Die Wissenschaftler waren der Ansicht, dass der integrativen Orientierung im Unterrichtskontext eine geringere Bedeutung zukommt als anderen Variablen, z. B. Funktionalität und Relevanz der

jeweilige Fremdsprache sowie generelle Dispositionen gegenüber dem Fremdsprachenlernen wie das allgemeine Interesse, frühere Sprachlernerfahrungen oder Unterrichtsfaktoren (Riemer, 2004, 36). In seinen neueren Publikationen stellt Gardner (2001) sein aktualisiertes *social educational model* vor. Im Rahmen dieses Modells werden externe Einflüsse auf den Lernenden berücksichtigt wie soziale, familiäre und kulturelle Herkunft, frühere Sprachlernerfahrungen sowie Faktoren des Unterrichtskontextes (Riemer, 2004, 38). Heute herrscht Konsens darüber, dass sich die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache aus unterschiedlichen Komponenten zusammensetzt und dass verschiedene Faktoren die Lernmotivation beeinflussen, und zwar (Riemer, 2004; Solmecke, 1983; Storch, 2009):

- 1) Gesellschaftliche Faktoren: der politische und soziokulturelle Rahmen, innerhalb dessen der Unterricht stattfindet, Einstellungen und Vorurteile gegenüber dem Zielsprachenland und seiner Kultur vonseiten der Gesellschaft, der Eltern und anderer Bezugsgruppen.
- 2) Individuelle Faktoren: generelle Dispositionen gegenüber dem Fremdsprachenlernen (Interessen, Sprachlerneignung, Intelligenz, Vorerfahrungen und die Einschätzung der Erfolgsaussichten), Einstellung zur zielsprachigen Gesellschaft, Kultur und zur Sprache selbst, Lernziele sowie Einstellung des Lernenden zur Lehrkraft und zum Unterrichtsprozess.
- 3) Unterrichtsfaktoren: die Persönlichkeit des Lehrers, seine Kompetenzen und sein Verhalten, der Lernstoff, die Unterrichtsgestaltung und die Unterrichtsatmosphäre. Hier können im Grunde alle Unterrichtsphänomene aufgezählt werden, da sie die Schülermotivation in gewisser Weise alle beeinflussen.
- 4) Funktionelle Faktoren: die Möglichkeit zur Anwendung von Sprachkenntnissen außerhalb des Schulkontextes, also der Sinn und Zweck des Fremdsprachenlernens.

5.4.1 Gesellschaftliche Faktoren

Lee geht davon aus, dass die Hälfte des Interesses und der Aufmerksamkeit der Lernenden bereits gewonnen oder verloren ist, bevor der Sprachunterricht überhaupt beginnt. Unter dem Einfluss der Gesellschaft, der Eltern oder anderer Bezugsgruppen kommen die Lernenden mit bestimmten Erwartungen und Meinungen in den Unterricht. Diese können sowohl positiv als

auch negativ sein. Häufig bezeichnen Lernende ein Schulfach als schwierig, langweilig oder leicht, obwohl sie noch nie Unterricht im jeweiligen Fach hatten. Von Anfang an ist die Motivation der Lernenden also teilweise von den Eindrücken und Gefühlen abhängig. Dies gilt auch für den Fremdsprachenunterricht (Lee, 1976, 42–43). Dieser läuft unter erschwerten Bedingungen ab, wenn das Lernen einer Fremdsprache aus politischen oder religiösen Gründen als Quelle rebellischer Gedanken betrachtet wird. Andere wiederum betrachten das Lernen einer Fremdsprache positiv, als Mittel zur Flucht vor schwierigen Lebensumständen, oder als Erziehungsmittel. Zudem können Geschehnisse in der Historie des Zielsprachenlandes einen positiven oder negativen Einfluss auf die Einstellung der Lernenden haben und ihre Lernmotivation beeinflussen. Die Sprache eines Invasors wird, zumindest für einige Zeit, mit Abscheu betrachtet, während die Sprache eines Befreiers einige Zeit lang mit Begeisterung gesehen und gelernt wird (Lee, 1976, 45).

Die Einstellung der Eltern gegenüber der Zielsprache und -kultur haben ebenfalls einen großen Effekt auf die Einstellung ihrer Kinder und dadurch auch auf ihre Motivation für das Fremdsprachenlernen. Hierzu wurde eine Untersuchung mit englischsprechenden Schülern, die Französisch lernten, durchgeführt. Es stellte sich heraus, dass integrativ orientierte Schüler, deren Interesse an der Sprache vom Bedürfnis nach erfolgreicher Kommunikation mit den Sprechern dieser Sprache herrührte, gewöhnlich aus Familien stammten, in denen sich auch die Eltern zu einer integrativen Orientierung bekannten und in denen eine pro-französische Einstellung herrschte. Zudem erzielten Kinder aus solchen Familien tatsächlich bessere Leistungen in Französisch als instrumentell orientierte Schüler. Diese Erkenntnisse bestätigen die Annahme, dass eine integrative Orientierung bereits im Elternhaus gefördert wird und ein akzeptierendes Umfeld in direktem Zusammenhang mit der Leistung im Fremdspracherwerbsprozess steht (Gardner & Lambert, 1972). Das häusliche Umfeld kann allerdings auch ein nicht akzeptierendes sein. Selbst dann ist nicht gesagt, dass die Kinder die Einstellung ihrer Eltern übernehmen (Lee, 1976, 44).

Auch Medien können die Motivation der Lernenden positiv oder negativ beeinflussen, in Abhängigkeit davon, welche Inhalte den Lernenden präsentiert werden. Wenn sich der Lernende nur Kriegsfilm und Serien ansieht, können negative Assoziationen und Vorurteile gegenüber der jeweiligen Sprache oder Kultur entstehen und sich festsetzen. Aktuelle Filme, Sendungen und Inhalte dagegen, die ein positives Bild der zielsprachigen Kultur und der Sprache selbst vermitteln, können die Motivation der Lernenden positiv stärken. Medien sollten

daher nur mit dem Ziel der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und Toleranz sowie des Abbaus von Vorurteilen gegenüber der Zielkultur eingesetzt werden.

5.4.2 Individuelle Faktoren

Zahlreiche individuelle Faktoren beeinflussen die Lernmotivation der Schüler. Dazu gehören die bereits erwähnte Einstellung der Lernenden zum Zielsprachenland und dessen Kultur, ihre integrative oder instrumentelle Orientierung, aber auch die Lernziele und die Willenskraft des Schülers, diese Ziele wirklich zu erreichen (Riemer, 2004, 42–43). Wer mit dem festen Vorsatz arbeitet, wirklich etwas zu lernen, wird bessere Ergebnisse erzielen als jemand, der die gleiche Arbeit ohne Lernwillen erledigt. Die Bereitschaft des Lernenden zur Mitarbeit ist also ein wichtiger Lernfaktor. Motivation und Lernwille sind teilweise durch äußere Faktoren manipulierbar. Ein Schüler, der anfangs keine Motivation zum Lernen der Fremdsprache zeigt, kann also mit bestimmten Mitteln zur Beschäftigung mit der Sprache angeregt werden (Lado, 1976, 29).

Auch die persönliche Wertschätzung der Fremdsprache bzw., ob der Lernende die Sprache als „schön“, „hart“ oder „melodisch“ empfindet (Riemer, 2004, 42), ist ein wichtiger individueller Faktor. Je schöner und melodischer der Lernende die Sprache findet, desto mehr wird er sich anstrengen, die Sprache zu lernen.

Auch frühere Sprachlernerfahrungen sowie die Erfolgsaussichten spielen eine wichtige Rolle und beeinflussen die Lernmotivation. Erfolg im Unterricht steigert nämlich die Motivation. Man geht davon aus, dass Erfolg besonders dann zum Lernen motiviert, wenn sich der Lernende die Ursachen für den Erfolg selbst zuschreibt (Riemer, 2004, 39).

Die Beurteilung des Unterrichtskontextes seitens der Lernenden und ihre Einstellung gegenüber dem besuchten Unterricht, der Lehrperson und den Mitlernenden sowie den verwendeten Materialien sind weitere wichtige individuelle Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen (Riemer, 2004, 43). Es ist daher wichtig, als Lehrperson selbst motiviert zu sein und den Lernenden inspirierende und anregende Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen.

Es stellt sich die Frage, ob alle Komponenten gleichermaßen wichtig sind. Riemer (1997) bezeichnet den Fremdspracherwerb als individuellen Prozess, bei dem nur im Einzelfall entscheidbar ist, welche Motivationskomponenten zum

Erfolg führen. In diesem Zusammenhang muss auch die Relevanz der Zielsprache für den Lernenden berücksichtigt werden bzw., ob und in welchem Ausmaß die Fremdsprachenkenntnisse benötigt werden. Je größer die Notwendigkeit, desto motivierter der Lernende. Hier spielen also auch funktionelle Faktoren eine wichtige Rolle.

5.4.3 Funktionelle Faktoren

Untersuchungen zeigen, dass ein besonders einflussreicher Motivationsfaktor in der objektiven Notwendigkeit zum Erwerb und zur Verwendung der Fremdsprache liegt. Ist diese nicht vorhanden, so ist die Motivation wegen der geringeren funktionalen Relevanz der Sprache viel schwächer ausgeprägt. Ein junger Mensch, der in einem bilingualen Umfeld aufwächst, muss in der Regel notwendigerweise eine zweite Sprache lernen, um in sein Umfeld integriert zu werden und keine soziale Isolation zu erfahren. Im Fremdsprachenunterricht hat die Sprache dagegen nicht denselben Stellenwert in der Kommunikation und sozialen Interaktion wie im bilingualen Umfeld. Die Kommunikation in der Fremdsprache findet im Fremdsprachenunterricht vor allem mit dem Lehrer statt, der die Sprache unterrichtet, nicht aber mit dem Mitschüler, mit dem die Gespräche ganz natürlich in der Muttersprache ablaufen. Gegenwarts- und zukunftsorientierte Ziele von Lernenden sind im Fremdsprachenunterricht häufiger auf die Erfüllung schulischer Ansprüche ausgerichtet als auf den Gebrauch der Sprache in realen kommunikativen Situationen. Aus diesem Grund ist es wichtig, variantenreiche Methoden einzusetzen und die unterrichtlichen Lernziele so zu formulieren, dass die Fremdsprache für den Schüler die Funktion eines gegenwärtigen und künftigen Kommunikationsmittels und nicht die eines Übungsstoffs erhält (Wieczerkowski, 1976, 30–40). Zu diesem Zweck sollten neben aktuellen Lehrwerken auch authentische Inhalte und Materialien verwendet werden wie Zeitungstexte, Fachtexte, Berichte, Filme, Fernsehserien und Sendungen. Diese bringen den Schüler in die Situation, neu erworbene Sprachkenntnisse anzuwenden, wodurch ihm die Relevanz des Lernstoffs vor Augen geführt wird. Können die Schüler ihre Sprachkenntnisse in der realen Welt anwenden, werden sie die Fremdsprache mit mehr Engagement lernen. Unterrichtsfaktoren spielen daher für die Lernmotivation eine besonders große Rolle.

5.4.4 Unterrichtsfaktoren

Untersuchungen zufolge haben Lernende zwar von Anfang an bestimmte Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht, ihre Motivation wird jedoch stark von der unmittelbaren Lernumgebung beeinflusst.

Dörnyei und Otto (1998) entwickelten ein Prozessmodell der Motivation, wonach die Lernmotivation der Lernenden kein gleichbleibendes, sondern ein sehr dynamisches Konstrukt ist, das sich ständig ändert. Anhand dieses Modells werden Handlungsabläufe in drei Phasen unterteilt: Handlungsplanung (*preactional stage*), Handlungsdurchführung (*actional stage*) und Handlungsauswertung (*postactional stage*).

In der Phase der Handlungsplanung (*preactional stage*) wird noch nicht gelernt, es entwickeln sich aber bestimmte Einstellungen und Ziele, die die Motivation positiv oder negativ beeinflussen können. Hier handelt es sich, wie bereits erwähnt, um die Einstellung der Lernenden zum Zielsprachenland und dessen Kultur, Erfolgsaussichten, Selbstwertgefühl (Vertrauen des Lernenden in seine Fähigkeit, die Fremdsprache erfolgreich zu lernen) usw.

In der Phase der Handlungsdurchführung (*actional stage*) findet der Lernprozess statt. Diese Phase ist dafür entscheidend, wie sich die Einstellung des Lernenden zum Fach, zur Lehrperson und zum Unterrichtsprozess entwickelt.

In der Phase der Handlungsauswertung (*postactional stage*) geht es um Selbstreflexion und Bewertung, Feedback sowie um Attribution, bzw. um die Ursachenzuschreibung für Erfolg und Misserfolg.

Gerade in der Phase der Handlungsdurchführung (*actional stage*) kann die Lehrperson die Motivation der Lernenden erheblich beeinflussen. Es ist daher sehr wichtig, sich den Unterrichtsfaktoren zuzuwenden, die die Motivation wecken und aufrechterhalten können – der Lehrperson sowie den Unterrichtsinhalten und -methoden.

5.4.4.1 Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsgestaltung

Zahlreiche Untersuchungen haben bestätigt, dass die Lehrerpersönlichkeit in großem Maße zur Motivation der Lernenden und Effektivität des Unterrichts beitragen kann. Sehr oft wird das Unterrichtsfach mit dem Lehrer gleichgesetzt (Schiefele, 1996, 338), weshalb es von großer Bedeutung ist, sich eingehender mit diesem Unterrichtsfaktor zu beschäftigen.

Im modernen Unterricht sollte der Lehrer nicht die Funktion des omnipotenten Wissensvermittlers übernehmen (Huneke & Steinig, 2013). Vielmehr sollte er den Lernenden helfen, Lernstrategien zu entwickeln und sie so befähigen, mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und ihren Lernprozess selbständig zu gestalten (Surkamp 2010). Um das erreichen zu können, müssen Lehrende über entsprechende fachliche, methodisch-didaktische, pädagogisch-psychologische, soziale und kommunikative Kompetenzen verfügen (Schart & Legutke, 2012). In der heutigen Zeit der Digitalisierung ist es für Lehrpersonen zudem von großer Wichtigkeit, neue Medien bedienen und erfolgreich in den Unterrichtsprozess einbauen zu können, sodass zu den bereits erwähnten Kompetenzen noch medienpädagogische und mediendidaktische Kompetenzen hinzukommen (Kron & Sofos, 2003).

Die Lehrperson sollte den Unterricht gut planen und systematisch durchführen sowie den Lernstoff verständlich erklären. Bei der Vermittlung des Lernstoffs und bei der Unterrichtsgestaltung sind Geschick, Phantasie, Begeisterung und Einfühlungsvermögen unabdingbar. Ohne einen motivierten Lehrer wird auch bei den Schülern keine Motivation geweckt. Führt die Lehrperson den Unterricht monoton und trocken durch, entsteht bei den Lernenden eher Langweile. Demzufolge ist die Frage der Schülermotivierung sehr eng mit der Frage der Lehrermotivation verbunden (Storch, 2009, 330).

Weiterhin sollten Lehrende über soziale und kommunikative Kompetenzen verfügen und gut mit ihren Lernenden umgehen können. Die menschliche Wärme eines Lehrers steigert den Erfolg seiner Schüler signifikant (Ausubel, Novak & Hanesian 1980, 576), während emotionale Kälte und ein distanziertes Verhalten als wenig lernfördernd gelten. Schüler wünschen sich nämlich hilfsbereite Lehrer, die sich wirklich für ihre Entwicklung interessieren und auf ihre Gefühle eingehen (Storch, 2009, 330).

Auch die Atmosphäre in der Klasse stellt eine wichtige Voraussetzung für effektives schulisches Lernen dar und die Lehrperson kann sie erheblich beeinflussen. Wenn der Unterricht von Gelassenheit, Offenheit, Transparenz und Humor geprägt ist, fühlen sich Schüler in der Klasse wohl und sind eher bereit zu lernen und mitzuarbeiten (Smolka, 2004, 73).

Die interpersonelle Beziehung zwischen dem Lehrenden und den Lernenden ist also einer der wichtigsten Faktoren für einen gelungenen Unterricht. Die Erfahrung vieler Schüler zeigt, dass man am besten lernt, wenn die Beziehung zum Lehrer stimmt. Man sollte dementsprechend eine Kultur entwickeln, in der

sich emotionales und kognitives Lernen vereinen. Zu einer affektiven und effektiven Lernsituation gehören (Peniuk, 2004, 194–195):

- + Zuneigung und Empathie;
- + Vertrauen der Lehrperson in das Schülerverhalten und die Schülerfähigkeiten;
- + Respekt, Interesse und Wertschätzung;
- + Herausforderung und Förderung;
- + Anerkennung und Unterstützung;
- + Mitwirkung und Beteiligung.

Dean Spitzer (1990) hat das Konzept der *Supermotivation* entwickelt, das auch auf den Fremdsprachenunterricht angewendet werden kann. Er war der Auffassung, dass eine Sache umso motivierender ist, je mehr Motivatoren der Kontext hat.

- + **Handlungsorientierung:** Die Schüler sollten, wo immer möglich, die Rolle der aktiv Handelnden übernehmen und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Ein aktiver Umgang mit dem Lernstoff führt zu besseren Lernergebnissen. Die Lehrperson beschränkt sich in diesen Phasen auf die Rolle des Organisators, Moderators, Helfers und Ratgebers (Storch, 2009, 335). Im Fremdsprachenunterricht können folgende Methoden verwendet werden, damit Lernende verstärkt eine aktive Rolle im Lernprozess übernehmen: Schreiben eines Gedichtes oder einer Geschichte, Teilnahme an Debatten und Diskussionen, Halten von Referaten zu verschiedenen Themen, Erstellen von Postern, Lernplakaten und PowerPoint-Präsentationen, Teilnahme an Rollenspielen, Theaterproduktionen, verschiedenen Projekten, Durchführung einer Talkshow (Smolka, 2004, 65).
- + **Soziale Interaktion:** Durch den Einsatz von Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit wird der Sprechanteil der Lernenden erhöht und ihre Aktivität im Unterrichtsprozess gesteigert. Ferner führt der Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit dazu, dass Lernende mehr miteinander kommunizieren.
- + **Spaß:** Je mehr Spaß man am Unterricht hat, desto motiverter ist man. Aus diesem Grund sollten im Unterricht Inhalte wie Filme, Musik, Fernsehserien, lustige Videoclips oder Zeitungsartikel eingesetzt werden, die Interesse

wecken und Spaß am Lernen fördern. Ferner sollte der Unterricht auch Spiele und spielerische Aktivitäten beinhalten, da auch sie eine förderliche Wirkung auf das Lernen haben.

✚ **Auswahl:** In der Praxis impliziert dies eine Mitwirkung der Schüler an der Bestimmung von Zielen, Inhalten und Lernformen im Unterricht – wo immer dies möglich ist. Das Bewusstsein der Schüler über die Berücksichtigung ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse im Unterricht wurde schon immer als Idealfall der Motivation gesehen (Dietrich, 1976, 63). Erfahrungen aus der Praxis zeigen auch, dass Lernende bereit sind, sich mehr anzustrengen und zu arbeiten, wenn Inhalte ihren Interessen entsprechen und wenn sie selbst die Möglichkeit haben, zwischen verschiedenen Aufgabenformaten und Aktivitäten zu wählen (Stipančević, 2018). Auf diese Weise wird der Unterricht differenziert und individualisiert, was die Motivation und den Lernerfolg erhöht.

✚ **Abwechslung:** Eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung kann Langweile vorbeugen und die Motivation wecken. Das bezieht sich auf den gezielten Wechsel von Sozialformen, sowie auf den Einsatz von variantenreichen Methoden, Inhalten, Übungen und Aufgaben (Storch, 2009, 335).

✚ **Erfolgsmessung und Anerkennung:** Für eine lang anhaltende Motivation ist es von großer Bedeutung, dass Leistungen in unterschiedlichen Bereichen erkannt und aufrichtig geschätzt werden. Man sollte dabei die individuellen Erfolge und Lernfortschritte wahrnehmen und fördern und sich bei der Leistungsmessung nicht nur an den Lehrplanvorgaben orientieren. Vor allem die individuellen Lernfortschritte von lernschwächeren Schülern sollten ausdrücklich anerkannt werden und sie sollten für ihre persönliche Entwicklung gelobt und individuell bewertet werden (Smolka, 2004, 66).

✚ **Rückmeldung:** Die Rückmeldung steht in engem Zusammenhang mit der Erfolgsmessung. Hier geht es darum, dass der Lernfortschritt stets kommentiert werden sollte. Dabei sollte man die Schüler nicht pauschal, sondern individuell, authentisch und gezielt für ihre Lernfortschritte loben. Auch Kritik ist wirksam, wenn sie angemessen formuliert wird und man das bisher Erreichte wertschätzt. Kritik sollte anspornen, statt zu verletzen. Die Formulierung sollte dabei knapp, konkret und konstruktiv sein. Je deutlicher und kürzer die Anmerkung ist, desto größer ist ihre Wirkung und die Wahrscheinlichkeit, dass sie verstanden wird (Solmecke, 2004, 74–75).

- ✚ **Fehlertoleranz:** Fehler sind etwas ganz Natürliches, was sowohl zum Erstspracherwerb als auch zum Zweit- und Fremdsprachenerwerb gehört. Aus diesem Grund sollten Fehler nicht als „Sünde“ der Lernenden betrachtet werden, sondern als ein Bestandteil des Lernprozesses (Kleppin, 1998). Das heißt aber nicht, dass man Fehler ignorieren und darauf hoffen sollte, dass sie von alleine verschwinden. Man sollte die Lernenden auf Fehler hinweisen, sie kommentieren aber auch Vorschläge zu ihrer Verbesserung anbieten.
- ✚ **Herausforderung:** Für eine hohe Motivation ist es auch wichtig, dass die Aufgaben eine gewisse Herausforderung darstellen. Auch hier kann man im Unterricht differenzieren und individualisieren, sodass die Schüler von den Aufgaben weder über- noch unterfordert sind.

5.4.4.2 Inhalte und Medien

Ein kognitiver Antrieb ist die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiches Lernen (Ausubel et al., 1980). In vielen fachdidaktischen Publikationen wird allerdings ein Inhaltsdefizit beklagt. Im Rahmen von verschiedenen Untersuchungen zum Thema „Motivation“ wurden Lehrbuchtexte von Lernenden als wenig lernfördernd und motivierend bezeichnet, während authentische Texte und vor allem audio-visuelle und Audio-Texte wie Musik, Film, Videobeiträge und Fernsehsendungen positiv bewertet wurden (Düwell 1979; Stipančević 2015, 2016). Auch wenn einige authentische Texte auf den ersten Blick schwierig wirken, wird sich der Lernende, falls Motivation und Interesse an Text und Thema bestehen, besonders bemühen, die Texte zu verstehen (Stipančević, 2020a). Untersuchungen von Estes und Vaughan (1973) zeigen, dass großes Interesse an einem bestimmten Thema die Bewältigung einer Textpassage ermöglichen kann, die unter anderen Umständen zu schwer wäre. Die Lehrperson sollte also stets den Einsatz authentischer Materialien und Texte in Erwägung ziehen – vor allem, wenn die Texte und Lektionen im Lehrbuch für die Schüler wenig interessant sind (Storch, 2009, 332).

Medien als Träger von Materialien haben einen großen Einfluss auf die Motivation der Lernenden. Holt man die Lernenden bei ihrem derzeitigen Wissensstand ab, ist die mediale Welt ein wichtiger Ausgangspunkt (Poelchau, 2004, 11). Medien ermöglichen nämlich die Anwendung von Sprachkenntnissen sowie die Vernetzung des fremdsprachlichen Lernprozesses im Klassenzimmer mit der außerschulischen Wirklichkeit (Freudenstein 2003: 396-397). Sie können

dazu beitragen, die Kluft zwischen Schule und außerschulischer Wirklichkeit zu überbrücken. Wenn Schüler in ihrer Freizeit gerne Serien oder Filme ansehen, Musik hören und im Internet recherchieren, können diese Aktivitäten auch mit dem Fremdsprachenlernen verbunden werden (Stipančević, 2020b).

Zudem sprechen Medien verschiedene Sinnesmodalitäten an und können im Lernprozess auch Emotionen auslösen. Ein mehrkanaliges und emotionales Lernen ist eine gute Voraussetzung für die erfolgreiche Verankerung von Informationen im Gedächtnis (Brünner, 2009). Medien stellen auch eine wichtige Voraussetzung zum Einsatz innovativer Unterrichtsmodelle dar. Das Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung sowie der Projektunterricht sind ohne einen gezielten Medieneinsatz nicht umsetzbar (Puchta & Schratz, 1984). Digitale Medien allein machen allerdings noch keinen modernen Unterricht aus, wenn nicht auch die entsprechenden Methoden und Unterrichtskonzepte angewendet werden. Um das Potential digitaler Medien ausschöpfen zu können, ist es daher von großer Bedeutung, dass Lehrkräfte über die bereits erwähnten medienpädagogischen und mediendidaktischen Kompetenzen verfügen (Stipančević, 2020b).

6. SPRACHERWERBSTHEORIEN

Das Interesse für das Lernen besteht seit vielen Jahrhunderten – allerdings gibt es bis heute noch keine allgemeingültige Theorie für diesen komplexen Vorgang. Das liegt daran, dass viele Aspekte des Lernens dem menschlichen Bewusstsein nicht zugänglich sind. Inzwischen haben neue Technologien dabei geholfen, die Funktionsweise des Gehirns genauer zu untersuchen. Erkenntnisse aus den Neuro- und Kognitionswissenschaften zeigen auf, dass Lernen ein aktiver Vorgang ist, der durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgt (Ballweg et al., 2013, 16).

Im Folgenden werden vier Sprachlerntheorien dargestellt, die als Erklärungsmodelle sowohl für das Lernen im Allgemeinen als auch für das Sprach- und Fremdsprachenlernen dienen: die behavioristische, nativistische, kognitivistische und konstruktivistische Lern- bzw. Spracherwerbstheorie.

6.1 Behaviorismus

Die Bezeichnung Behaviorismus stammt von dem englischen Begriff „behavior“ ab, was auf Deutsch „Verhalten“ bedeutet. Gemeint ist eine psychologische Strömung, deren Begründer John Watson und Edward Thorndike waren. In den 1950-er Jahren wurde die Theorie von Skinner weiterentwickelt. Die Grundlagen des Behaviorismus finden sich in der Verhaltensforschung von Iwan Pawlow (Brünner, 2009, 40), auf den sich Behavioristen in ihren Untersuchungen bezogen haben. Er erforschte das Verhalten von Tieren und stellte fest, dass manche Reaktionen angeboren sind und sich kaum beeinflussen lassen, während andere durch einen besonderen Reiz bedingt und beeinflussbar sind (Decke-Cornill, & Küster, 2014, 22).

Iwan Pawlow ist bekannt für sein Experiment mit Hunden, mit dem er das Phänomen der klassischen Konditionierung nachwies. Vor dem Experiment stellte er fest, dass Hunde beim Anblick von Futter mit Speichelbildung reagieren, was ein natürlicher und angeborener Reflex ist. Pawlow verwendete in seinen Versuchen ein Klingelzeichen als neutralen Reiz, auf das der Hund erwartungsgemäß nicht mit Speichelbildung reagierte. Im Laufe des Experiments bekam der Hund Futter, wenn gleichzeitig das Klingelzeichen zu hören war. Nach mehrmaliger Wiederholung des Vorgangs reichte ein Klingeln aus, um beim Hund Speichelfluss auszulösen. Aus einem neutralen Reiz wurde ein konditionierter

Reiz, sodass schließlich auch eine konditionierte Reaktion, bzw. ein bedingter Reflex (Speichelfluss) hervorgerufen werden konnte (Becker-Carus, Wendt, 2017). Das Hauptziel der behavioristischen Lerntheorie ist es zu analysieren und zu verstehen, wie bestimmte Reize oder Stimuli bestimmte Verhaltensweisen und Reaktionen auslösen. Behavioristen glaubten, dass das Verhalten durch Manipulation von Umweltreizen in eine bestimmte Richtung gelenkt werden kann (Becker-Carus, Wendt, 2017, 7) bzw. das menschliche Verhalten durch bestimmte Verfahren beeinflussbar ist.

Im Rahmen des Behaviorismus entwickelten sich drei Lerntheorien und zwar: die klassische Konditionierung, die instrumentelle oder operante Konditionierung und Lernen am Modell. Im Fremdsprachenunterricht, der auf dem behavioristischen Modell basiert (audiolinguale und audiovisuelle Methode), findet man vor allem Elemente der instrumentellen Konditionierung und des Lernens am Modell.

Die *operante oder instrumentelle Konditionierung* ist ein Lernprinzip, das von Thorndike postuliert und später von Skinner weiterentwickelt wurde. Es wird auch „Lernen am Erfolg“ genannt. Dieses Konzept des Behaviorismus stützt sich auf folgende Prinzipien (Hilgard & Bower, 1973):

- ❖ Wenn auf ein Verhalten eine positive Reaktion folgt (Belohnung wie gute Noten, Lob, nette Worte, Geld usw.), wird dieses Verhalten in Zukunft häufiger auftreten;
- ❖ Wenn auf ein Verhalten eine negative Reaktion folgt (Bestrafung wie Tadel, schlechte Note, Kritik usw.), wird dieses Verhalten in Zukunft seltener vorkommen.

Verstärker verfolgen das Ziel, das Verhalten des Menschen zu festigen (positive Verstärker), bzw. zu modifizieren oder zu unterdrücken (negative Verstärker) (Hilgard & Bower, 1973).

Dieses Prinzip wird in der Erziehung von Kindern verwendet, es kann aber auch das Verhalten von Erwachsenen beeinflussen. Auch das Schulsystem basiert auf behavioristischen Prinzipien.

Lernen am Modell wird auch Nachahmungslernen, Beobachtungslernen und Imitationslernen genannt. Dieser Theorie zufolge lernen Menschen nicht nur durch Reaktionen auf bestimmte Reize, sondern auch durch Beobachtung, Wahrnehmung und Nachahmung eines Modells. Das Modell kann dabei eine reale oder eine fiktive Person aus einem Buch oder Film sein. Das Lernen am Modell

setzt allerdings gewisse Bedingungen voraus. So muss der Lernende eine emotionale Beziehung zum Modell haben, das Modell muss in irgendeiner Weise wichtig sein, Ansehen oder einen hohen sozialen Status haben usw. (Schmitt, 1999). Das Modelllernen hebt hervor, dass auch komplexe soziale Handlungen wie die Sprache, berufliche Tätigkeiten durch Nachahmung angeeignet werden könnten (Bandura, 1971). Das Gehirn wird im Rahmen des Behaviorismus als „Black Box“ betrachtet, in die man nicht hineinsehen kann (Brünner, 2009, 40). Das menschliche Gedächtnis war für Behavioristen lediglich ein passiver Behälter, in dem Wissen weder verarbeitet noch konstruiert wird (Holzinger, 2001). Die Vermittlung von Faktenwissen sowie das reproduktive Lernen steht im Rahmen des Behaviorismus im Vordergrund des Lernprozesses.

Die behavioristische Theorie beeinflusste in ganz besonderer Weise die Entwicklung der audiolingualen und audiovisuellen Methode (Neuner & Hunfeld, 1993, 60). Im Zentrum dieser Methode steht die Imitation von gehörter Sprache. Man ging davon aus, dass dies dem L1-Erwerb von Kindern entspricht. Beim Beharren auf Imitation von Lehreräußerungen kommt das Prinzip des Modelllernens im Fremdsprachenunterricht zur Anwendung. Den Lernenden werden verschiedene Modelle einfacher Wörter und Sätze vorgegeben. Diese Muster (*Patterns*) werden dann durch ein Reiz-Reaktionsverfahren immer wieder geübt und gedrillt. Es wurde angenommen, dass sich so sprachliche Kompetenzen zur eigenständigen Nutzung der Fremdsprache entwickeln würden (Roche, 2013, 18). Lob bekräftigt ein richtiges Verhalten der Lernenden, was als Lernverstärkung fungiert. Bei falschem Verhalten bzw. bei einer falschen Antwort, erfolgt eine negative Rückmeldung, sodass der Lernende zu einer Verhaltensänderung angeregt wird bzw. dazu, sich anzustrengen. Das entspricht auch den Prinzipien der instrumentellen Konditionierung bei der Verstärker eine wichtige Rolle spielen. Ferner betonten die Behavioristen, dass es für einen erfolgreichen Lernprozess sinnvoll ist, im Unterricht viele Übungen und Wiederholungen anzubieten (Ballweg et. al., 2013, 16).

Heute wird die behavioristische Theorie vorwiegend kritisch gesehen, da sie das Lernen als imitativen Prozess versteht, wodurch das kognitive und kreative Potenzial der Lernenden vernachlässigt wird (Ballweg et. al., 2013, 16). Auf der anderen Seite muss erwähnt werden, dass die Aneignung von Faktenwissen eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse ist. Problemlösungsprozesse würden ohne das entsprechende Grundlagenwissen kaum erfolgreich ablaufen (Arnold, 2005). Dementsprechend haben Wiederholungsübungen wie Grammatik- und Wortschatzübungen ihre

Berechtigung im Unterrichtsprozess, denn die durch sie verursachte Automatisierung kann für eine erfolgreiche Sprachproduktion sehr wichtig sein (Ballweg et. al., 2013, 17). Wichtig ist, dass es nicht bei dieser Art von Aufgaben bleibt, sondern auch komplexere Aufgaben eingesetzt werden, die auf die Anwendung des Wissens in einer neuen kommunikativen Situation abzielen.

6.2 Nativismus

Die nativistische Theorie geht davon aus, dass Menschen ein genetisches Programm besitzen, das sie zum Spracherwerb befähigt. Sie wurde von Noam Chomsky entwickelt, der sich mit dem kindlichen Spracherwerb beschäftigte. Ihn interessierte, wie alle Kinder, auch wenn sie unter ganz unterschiedlichen Bedingungen aufwachsen und nicht unterrichtet werden, die Struktur einer Sprache beherrschen können und dabei in der Regel nicht einmal korrigiert werden müssen. Chomsky ging davon aus, dass Menschen ein angeborenes mentales Werkzeug zum Spracherwerb – einen Spracherwerbsmechanismus (*Language Acquisition Device*) besitzen, den er auch *Universalgrammatik* nennt. Pinker spricht in dem Sinne auch von einem „Sprachinstinkt“ (Decke-Cornill & Küster, 2014, 24; Pinker, 1996, 324).

Chomsky äußert sich kritisch zu behavioristischen Prinzipien des Spracherwerbs durch Imitation und Verstärkung. Er ist der Meinung, dass ein Mensch nicht jeden geäußerten Satz durch Nachahmung und Verstärkung erworben hat und dass Kinder eine Sprache nicht Satz für Satz lernen, sondern die Regeln der Muttersprache mit dem Input erwerben. Diese Regeln sind so komplex, dass ihr Erwerb eigentlich nur mit der Existenz eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus erklärt werden kann (Pinker, 1996, 324; Decke-Cornill & Küster, 2014, 24).

Stephan Krashen baute auf Erkenntnissen von Nativisten auf und übertrug sie auf den Fremdspracherwerb und Fremdsprachenunterricht. Er ging davon aus, dass ein *Language Acquisition Device* nicht nur dem Erwerb der Erstsprache dient, sondern bei allen Menschen lebenslang vorhanden bleibt und den Erwerb weiterer Sprachen ermöglicht. Das Problem ist, dass der institutionelle Fremdsprachenunterricht diese natürliche Fähigkeit der Menschen zum Spracherwerb nicht berücksichtigt. Er stellt das Lernen von sprachlichen Regeln in den Vordergrund, wodurch der angeborene Spracherwerbsmechanismus (*LAD*) bzw. die Universalgrammatik nicht aktiviert wird. Krashen stellte gemeinsam mit

seinem Kollegen Tracy Terrell fünf Hypothesen auf, die auf empirischen Untersuchungen basieren (Decke-Cornill & Küster, 2014):

Die Acquisition-Learning-Hypothese unterscheidet zwei Wege zur fremdsprachlichen Kompetenz: den Prozess des *Erwerbs* (*Acquisition*) und den Prozess des *Lernens* (*Learning*).

Der Prozess des Fremdsprachenerwerbs (*Acquisition*) verläuft sehr ähnlich wie der Prozess des Erstspracherwerbs. Die Lernenden eignen sich die Sprache unbewusst durch die rezeptiven Aktivitäten Hören und Lesen an. Bei den Lernenden entwickelt sich auf diese Weise ein Gefühl für die Sprache sowie ein Gefühl für die grammatische Korrektheit der Sätze. Diese Art des Spracherwerbs wird vor allem mit informellem und implizitem Lernen in Verbindung gebracht, bzw. mit dem Erwerb der Sprache in einem natürlichen Kontext (Krashen, 1982).

Das Erlernen einer Sprache (*Learning*) verläuft bewusst durch den formellen Unterricht und bezieht sich auf das Lernen von Regeln und Regularitäten einer Sprache. Auf diese Weise entwickelt sich das Sprachwissen, nicht aber das Sprachkönnen bzw. die Fähigkeit, Sprachkenntnisse in einer kommunikativen Situation anzuwenden. Ferner aktiviert diese Art des Lernens das *Language Acquisition Device* nicht (Decke-Cornill & Küster, 2014), weshalb der Spracherwerbsprozess viel langsamer und mühsamer abläuft.

Einige Sprachtheoretiker waren der Ansicht, dass eigentlich nur Kinder zum Erwerb einer Sprache fähig sind, während Erwachsene sie lediglich lernen können. Die *Acquisition-Learning-Hypothese* besagt aber, dass auch Erwachsene eine Sprache erwerben können und diese Fähigkeit mit der Pubertät nicht verloren geht (Krashen, 1982).

Die Monitorhypothese ergänzt die *Acquisition-Learning-Hypothese* und erklärt die Beziehung zwischen Erwerb und Lernen. Beim Lernen (*learning*) entwickelt sich ein „Monitor“ im menschlichen Bewusstsein. Er ist das Ergebnis der gelernten Grammatik und hat die Funktion, Äußerungen auf ihre formale Richtigkeit hin zu prüfen und Korrekturen und Änderungen vorzunehmen. Die Monitorhypothese impliziert, dass das bewusste Lernen und das entsprechende formelle Regelwissen eine sehr einschränkende Rolle haben, wenn es um Leistungen beim Zweit- und Fremdsprachenerwerb geht. Der Monitor wird im Grunde nur verwendet, um Abweichungen von der Norm zu korrigieren und die Sprache zu „polieren“. Der Erwerb (*acquisition*) regt dagegen die Sprachproduktion an und ist auch für deren Flüssigkeit zuständig (Krashen 1982). Da der Spracherwerbsprozess dem Lernprozess in seiner Effektivität weit

überlegen ist, sollten die Lernenden mehr zum unbewussten Spracherwerb als zum bewussten Lernen angeregt werden.

Die Natural-Order-Hypothese besagt, dass viele grammatische Strukturen beim natürlichen Spracherwerb in einer bestimmten, kaum beeinflussbaren Reihenfolge erworben werden. Bei Kindern und Erwachsenen wurde nämlich festgestellt, dass sie Morpheme – unabhängig von ihrer Herkunftssprache – in derselben Reihenfolge erwarben. Die grammatische Progression in Lehrwerken stimmt in der Regel mit dieser „natürlichen“ Progression, bzw. Erwerbssequenz nicht überein (Decke-Cornill & Küster, 2014). Werden bestimmte grammatische Strukturen dann im Lehrwerk zu früh eingeführt, wird der Lernende sie trotz seiner Bemühungen erst später zu kommunikativen Zwecken anwenden können. Der formelle Unterricht und das explizite Lernen können die natürliche Reihenfolge des Spracherwerbs nämlich nicht beeinflussen.

Die Input-Hypothese untersucht die Frage, wie eine Sprache erworben wird und betont die Rolle des Inputs für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess. Dabei überträgt Krashen die Prinzipien des Erstspracherwerbs auf den Fremdsprachenerwerbsprozess. Menschen eignen sich ihre Erstsprache nicht durch Sprachunterricht und die Einführung in grammatische und lexikalische Strukturen an, sondern auf der Grundlage von Input, den sie nicht reproduzieren, sondern lediglich verstehen sollen. Somit ist ein massiver Kontakt zur Sprache von ausschlaggebender Bedeutung für den Erwerbsprozess. Krashens Empfehlung nach sollte der sprachliche Input beim Fremdsprachenerwerbsprozess die Sprachkompetenz des Lernenden nur um eine Erwerbsstufe übersteigen ($i + 1$), damit der Spracherwerbsprozess optimal verlaufen und der Lernende Unbekanntes aus dem Kontext erschließen kann (Krashen, 1982). Unter Input wird jede Form von Kontakt mit Sprache verstanden. Hierzu gehören also auch Lesetexte, Hör- und Liedtexte, Videos, Fernsehsendungen sowie Internetseiten (Ballweg et al., 2013).

Die Affektive-Filter-Hypothese erklärt wie Affekte den Spracherwerbsprozess beeinflussen. In den letzten Jahrzehnten belegten Untersuchungen immer wieder, dass verschiedene affektive Faktoren den Erfolg beim Zweit- und Fremdsprachenerwerb beeinflussen. Die meisten Untersuchungen zu diesem Thema können in drei Kategorien eingeteilt werden:

- 1) Motivation – Lernende mit hoher Motivation zeigen normalerweise bessere Leistungen;

- 2) Selbstbewusstsein – Lernende mit höherem Selbstbewusstsein und besserem Selbstwertgefühl neigen dazu, bessere Leistungen zu erzielen;
- 3) Angst – ein niedriges Angstniveau ist förderlich für den Spracherwerbsprozess.

Die Metapher des affektiven Filters wurde bereits von Dulay und Burt (1977) vorgeschlagen. Sie soll veranschaulichen, dass Menschen sprachlichen Input am besten aufnehmen, wenn sie sich in einer angstfreien Umgebung befinden und sich im Lernprozess sicher fühlen. Angst versetzt in die Defensive und blockiert. Aus diesem Grund ist die Förderung von positiven Emotionen durch eine anregende Lernumgebung und gute Unterrichtsatmosphäre eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Spracherwerbsprozesse.

Der Natural Approach in der Kritik

Krashens und Terrells Hypothesenmodell stieß sowohl auf große Akzeptanz als auch auf große Kritik. Kritisch wird die *Input-Hypothese* gesehen, nach der die Lernenden sich einige Zeit in einer stillen Phase befinden sollen, in der sie sich nur auf die Sprachrezeption konzentrieren. Demgegenüber stehen zwei andere Hypothesen und zwar die *Output-Hypothese* und die *Interaktionshypothese* (Decke-Cornill & Küster, 2014, 29).

Die *Output-Hypothese* wurde von Merrill Swain (1985) formuliert, und betont die große Bedeutung der Sprachproduktion für den Spracherwerb. Diese Hypothese besagt, dass es für einen gelungenen Spracherwerbsprozess nicht ausreicht, den Input zu verstehen, er muss auch aktiv durch Sprechen und Schreiben benutzt werden, denn gerade die Sprachproduktion treibt den Spracherwerbsprozess voran.

Die *Interaktionshypothese* hebt die Rolle der Interaktion in Lernprozessen als wichtige Voraussetzung für einen effektiven Spracherwerbsprozess hervor. Lernende sollten daher Aufgaben in Partner- und Gruppenarbeit bearbeiten, um mehr miteinander über ihre Eindrücke und Erlebnisse zu sprechen. Auf diese Weise regulieren Input-Empfänger den Input selbst mit – sie fragen nach, bitten um Wiederholung, vergewissern sich und wirken damit zusammen mit ihren Interaktionspartnern auf den Input ein, was den Spracherwerbsprozess vorantreibt (Decke-Cornill & Küster, 2014, 29).

6.3 Kognitivismus

Der Kognitivismus ist eine Teildisziplin der Psychologie, die sich mit den inneren Prozessen des Menschen beschäftigt bzw. mit der Art und Weise, wie Informationen aufgenommen, verarbeitet, verstanden und erinnert werden. Unter Kognition versteht man alle Vorgänge, durch die ein Mensch Wissen erwirbt und zu Erkenntnissen kommt (Edelmann, 1995), also Prozesse wie: Denken, Wahrnehmen, Lernen, Erinnern, Urteilen (Brünner, 2009). Im Gegensatz zum Behaviorismus wird menschliches Verhalten im Kognitivismus nicht als bloße Reaktion auf Umweltreize gesehen, sondern als Resultat eines aktiven Umgangs der Kognition mit den eingehenden Reizen (Becker-Carus, Wendt, 2017). Ferner wird das menschliche Gehirn im Rahmen des Kognitivismus nicht als „Black Box“ betrachtet, sondern als wichtiges System zur Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung (Holzinger, 2001).

Demzufolge wird auch das Lernen als Prozess der aktiven Informationsverarbeitung verstanden, der auch die Interpretation und Bewertung der Informationen mit einschließt. Für ein erfolgreiches Lernen im kognitivistischen Sinne müssen die Regeln der Informationsverarbeitung im Unterrichtsprozess beachtet werden (Edelmann, 1995), und zwar die Förderung der Aufmerksamkeit, die Aktivierung des Vorwissens, die entsprechende Organisation, Elaboration und Wiederholung des Lernstoffes.

Kognitivistische Verfahren untersuchen ferner, wie Informationen im Gedächtnis gespeichert werden. Dabei werden verschiedene Gedächtnisspeicher unterschieden, und zwar das Ultrakurzzeit-, Kurzzeit-, und Langzeitgedächtnis. Diese Speicher sind keine passiven Schubladen, sondern dynamische Systeme mit bestimmten Arbeitsfunktionen (Roche 2013). Ferner werden noch verschiedene Gedächtnisarten unterschieden und zwar das *deklarative* und *prozedurale Gedächtnis* (auf die Informationsverarbeitungsprozesse und Gedächtnisarten wird im nächsten Kapitel noch genauer eingegangen).

Kognitivistischen Theorien geht es folglich um das Verstehen des Lernprozesses und um die Übertragbarkeit des Gelernten auf neue Wissensbereiche (Roche, 2013, 21). Für den Unterricht kann man aus dieser Theorie noch ableiten, dass die Vermittlung von Lernstrategien sowie der Einsatz von induktiven Techniken, bei denen die Lernenden aufgefordert werden, Regelmäßigkeiten und Prinzipien selbst zu entdecken (*das entdeckungsorientierte Lernen*), im Vordergrund des Unterrichtsprozesses stehen sollten (Ballweg et al., 2013). Der problemorientierte Unterricht ist ein Unterrichtskonzept, das gerade

forschendes und entdeckendes Lernen fördert. Aber auch im regulären Unterricht sollte man jedoch versuchen, Lernende immer wieder in die Situation zu bringen, selbst Regeln zu entdecken. So können sie sich viel besser an die neu gelernte Form erinnern.

6.4 Konstruktivismus

Im Rahmen des Konstruktivismus wird Lernen als subjektiver Konstruktionsprozess betrachtet, der auf den individuellen Erfahrungen des Lerners aufbaut. Aufgrund der subjektiven Erfahrungen der Lerner produziert das Gehirn kein Duplikat der Wirklichkeit, sondern ein individuell geprägtes Konstrukt (Bovet & Huwendiek, 2004, 205). Der Lerner erschafft also eine individuelle Repräsentation der Welt.

Für den Schulunterricht bedeutet das, dass man Wissen nicht von einer Person auf die andere übertragen kann, da es von jedem Menschen neu konstruiert wird (Decke-Cornill & Küster, 2014, 33). Wenn z. B. die Lehrperson den Lernenden etwas erklärt, dann speichern sie die Informationen nicht automatisch, sondern verbinden sie mit ihrem eigenen Vorwissen und Vorerfahrungen, aufgrund derer sie ein individuelles Bild des Dargestellten erschaffen. Die Aufgabe des Lehrers im Lernprozess ist dementsprechend nicht die Wissensvermittlung, sondern die Unterstützung der Lernenden bei der Erlangung von Erkenntnissen im Lernprozess durch ein angemessenes Maß an Instruktion (Stangl, 2020a).

Dieter Wolff (1997) zieht aus der konstruktivistischen Lerntheorie den Schluss, dass Fremdsprachenunterricht, der mit einem einzigen Medium (mit dem Lehrbuch) erfolgt, wegen seiner Einseitigkeit und Engführung nicht Erfolg versprechend ist. Das Lernen in Gruppen verlangt nämlich nach einer viel reicheren, vielfältigeren, offeneren und herausfordernderen Lernumgebung, um verschiedenen Lernenden und ihren individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die Hirnforschung zeigt zudem, dass die Zahl der Neuronen stark anwächst, wenn die Lernenden einer komplexen und anspruchsvollen Lernumgebung ausgesetzt sind, in der sie neues mit bereits vorhandenem Wissen verbinden können (Brünner, 2009, 43).

Optimale Lernumgebungen sind für Konstruktivisten solche, die den Lernenden ein komplettes oder begrenztes Eintauchen in die zielsprachige Kultur ermöglichen (*Immersion*). Da aber nicht alle Lernenden die Möglichkeit haben,

einige Zeit im Zielsprachenland zu verbringen oder Immersionsschulen zu besuchen, in denen der Lernstoff in der Fremdsprache unterrichtet wird, kommt gerade den Medien bei der Schaffung einer reichen Lernumgebung eine wichtige Rolle zu. Medien ermöglichen es dem Lehrer, die Authentizität ins Klassenzimmer zu bringen und reale Kommunikationsanlässe zu schaffen. Ferner können die Schüler mithilfe der Medien in die zielsprachige Kultur eintauchen und sie dadurch viel intensiver und unmittelbarer erleben, als das mit dem Lehrbuch möglich wäre. Eine authentisch reichhaltige Lernumgebung kontextualisiert zudem das Lernen und fördert verschiedene Zugangsmöglichkeiten und Perspektiven bei der Bearbeitung einer Aufgabe (Roche, 2013, 24). Die Authentizität und der Einsatz von authentischen Texten und Materialien spielen eine Schlüsselrolle im Rahmen des Konstruktivismus.

Außerdem wirkte sich der Einfluss des Konstruktivismus auf die Auswahl von Unterrichtsverfahren im Fremdsprachenunterricht aus. Neben herkömmlichen Verfahren, werden auch Methoden und Unterrichtskonzepte eingesetzt, die die Aktivität der Lernenden in den Vordergrund stellen, z. B. handlungs- und produktionsorientierter Unterricht, Projektunterricht, aufgabenorientierter Unterricht usw.

Die dargestellten Lerntheorien sollten nicht als Gegensätze aufgefasst werden. Jede von ihnen betrachtet den Lernprozess aus einer anderen Perspektive, sodass keine Theorie als absolut richtig und allgemeingültig gelten kann. Vielmehr ergänzen sich die Theorien in ihren Ansätzen (Ballweg et al., 2013), sodass sich Lehrkräfte der besten Aspekte jeder Theorie bedienen und die wichtigsten Prinzipien auf den Fremdsprachenlernprozess anwenden können.

7. GEDÄCHTNIS UND FREMDSPRACHENERWERB

In allen Bildungskontexten geht es darum, möglichst viel und effektiv zu lernen. Im Kontext des schulischen Lernens spielt das Gedächtnis eine besonders wichtige Rolle und ist mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden. Es kommt oft vor, dass einmal gelernter Lernstoff nur teilweise oder fehlerhaft abgerufen wird. Um das Vergessen des schulischen Lernstoffs zu begründen, wurden verschiedene gedächtnispsychologische Theorien entwickelt. Sie sollen das Phänomen detaillierter erklären und so den Lehrenden helfen, ihre Lernenden dabei zu unterstützen, Wissen langfristig zu speichern, flexibel abzurufen und anzuwenden (Zoelch, Berner & Thomas, 2019, 24).

Die kognitive Psychologie hat Modelle der Informationsverarbeitung herausgearbeitet, die sich auch auf den Fremdsprachenunterricht anwenden lassen. Wenn man weiß, wie Menschen lernen, Informationen verarbeiten, speichern und abrufen, kann man auch den Unterrichtsprozess so organisieren, dass der Lernprozess effektiv verläuft (Storch, 2009, 35). Im Folgenden werden die Komponenten und die Struktur des Gedächtnisses aufgeführt sowie ihre Funktionen im Rahmen der Informationsverarbeitung.

Begriffsbestimmung Gedächtnis

Unter „Gedächtnis“ versteht man die Fähigkeit des Organismus, Informationen aufzunehmen, zu speichern und wieder abzurufen. Man unterscheidet drei Phasen im menschlichen Gedächtnisprozess und zwar: Codierung, Speicherung und Abruf (Becker-Carus & Wendt, 2017).

Codierung – unter Codierung versteht man die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen im menschlichen Gedächtnis.

Speicherung – Speicherung bezeichnet die Aufbewahrung von Informationen in einem System (Kurzzeit- oder Langzeitgedächtnis).

Abruf – unter Abruf versteht man das Wiederauffinden der gespeicherten Informationen zu einem späteren Zeitpunkt.

7.1 Zur Organisation des Gedächtnisses

Nach den heutigen Gedächtnismodellen (*Modell der Verarbeitungstiefe, multimodales Gedächtnismodell* – Engelkamp, 1990; Zimmer, 1988) ist das Gedächtnis in verschiedene Subsysteme untergliedert, sodass ein und dieselbe Information in unterschiedlicher Form in den verschiedenen Subsystemen gespeichert werden kann (Storch, 2009, 36). Das Wort „laufen“ wird:

- ✚ als Begriff im *semantischen Gedächtnis* gespeichert;
- ✚ möglicherweise auch in verschiedene *sensorisch-motorische Subsysteme* integriert:
 - als Laut in der akustischen Modalität zusammen mit einem sprechmotorischen Programm;
 - als Schrift in der graphischen Modalität zusammen mit einem schreibmotorischen Programm;
 - als Bild in der ikonischen Modalität;
 - als Handlung in der motorischen Modalität;

Zudem werden noch externe und interne Parallelinformationen mitgespeichert. Werden mit dem Wort bzw. mit der Handlung z. B. bestimmte Emotionen verbunden, werden diese im *emotionalen Gedächtnis* mitgespeichert.

Nach dem *Modell der Verarbeitungstiefe* wird eine Information besser gespeichert, wenn sie auf verschiedene Art und Weise verarbeitet bzw. in verschiedene Subsysteme und Gedächtnisbereiche aufgenommen wird. Für das effektive Lernen und Speichern von Informationen ist es demzufolge von großer Bedeutung, dass man auf verschiedene Art mit dem Lernstoff umgeht. Für das Fremdsprachenlernen bringen diese Erkenntnisse folgende Implikationen mit sich (Storch, 2009, 36):

- ✚ Durch das Lesen bzw. durch die Aktivierung der graphischen Repräsentation lernt man weniger gut als durch das Schreiben. Beim Schreiben werden nämlich sowohl die graphische Repräsentation als auch das schreibmotorische Programm aktiviert.
- ✚ Durch das Hören bzw. durch akustische Repräsentation lernt man weniger gut als durch das Sprechen. Beim Sprechen werden sowohl die akustische Repräsentation als auch das sprechmotorische Programm aktiviert.

- ✚ Durch rein verbale Erklärungen (begriffliche Repräsentation) lernt man weniger gut als durch eine bildgestützte verbale Erklärung, da diese sowohl die begriffliche als auch die visuelle Repräsentation miteinbezieht.

Für einen effektiven Lernprozess ist es von großer Bedeutung, dass sowohl im Unterrichtsprozess als auch im Rahmen der Hausarbeit alle vier Sprachkompetenzen gefördert und trainiert werden. Dabei sollte jedoch den produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben besondere Beachtung geschenkt werden, da sich das Training dieser Kompetenzen förderlich auf die Gedächtnisleistung der Lernenden auswirkt.

7.2 Der Hemisphärenansatz und unterschiedliche Gedächtnisformen

Ergebnisse der neurophysiologischen Hirnforschung zeigen, dass sich das menschliche Gehirn in zwei Hälften teilt, und zwar in die linke und rechte Hirnhälfte, die auch als Hemisphären bezeichnet werden (Solso, 2005; Spitzer, 2003). Die linke und die rechte Hemisphäre der Großrinde übernehmen unterschiedliche Funktionen bei der Verarbeitung der Informationen (Jakobson, 1990).

Es wird davon ausgegangen, dass die linke Hälfte die sprachlich dominante Hemisphäre ist. Sie ist für Sprache zuständig sowie für Leseprozesse und mathematische Operationen. In der linken Hemisphäre werden Informationen linear verarbeitet und hier finden sowohl logische als auch analytische Prozesse statt (Edmondson & House, 1993, 97).

Die rechte Hemisphäre verarbeitet dagegen keine sprachlichen Informationen und ist hauptsächlich sensorisch. Sie prozessiert Bilder statt Worte, erfasst Emotionen, speichert Tonfolgen und Klangbilder (Gedichte und Lieder) (Funk & Koenig, 1991, 86). Wo es nämlich um Kreativität und Phantasie geht, um räumlich-visuelle Orientierung, Bildliches und Musikalisches, ist die rechte Hemisphäre dominant (Edmondson & House, 1993, 97).

Wenn die rechte und die linke Hemisphäre bei der Verarbeitung von Informationen zusammenarbeiten, werden diese länger behalten und schneller erinnert, da sie auf mehreren Ebenen und an verschiedenen Stellen des Gehirns gespeichert werden (Funk & Koenig, 1991, 86).

In der westlichen Welt kommt die linke Hirnhälfte allerdings viel stärker zum Einsatz als die rechte. Die Gründe dafür liegen in unserem Schulsystem, im

Rahmen dessen vor allem linkshemisphärische Fähigkeiten wie Rechnen, Lesen und Schreiben gefördert werden. Rechtshemisphärische Talente wie Kreativität werden dagegen unzureichend gefördert (Holzinger, 2001, 35) und nur selten kommen im Unterricht Methoden und Aktivitäten zum Einsatz, die die rechte Hirnhälfte ansprechen.

In der Fachdidaktik wird aus diesen Erkenntnissen die Forderung abgeleitet, die rechte Gehirnhälfte beim Sprachenlernen durch eine stärkere Verwendung von Bildern, Farben, Gestik, Rhythmus oder Musik mehr einzubeziehen. Diese Elemente spielen in der Suggestopädie eine wichtige Rolle und waren im traditionellen Sprachunterricht unterrepräsentiert (Storch, 2009, 41). Die Nutzung beider Hemisphären erhöht nämlich die Gesamtkapazität des Gedächtnisses, weswegen sie beide in den Denk- und Lernprozess einbezogen werden sollten (Brünner, 2009, 35).

Sehr wichtig für die Einprägung des Lernstoffs ist außerdem der emotionale Zugang. Der Lernstoff, der mit Emotionen verbunden und für den Lernenden subjektiv bedeutsam ist, weckt Interesse und Aufmerksamkeit und wird besser gelernt und behalten als emotional neutraler Lernstoff. Im Unterricht sollte die Lehrkraft deshalb darauf achten, den Lernenden Themen, Situationen und Inhalte von Texten und Übungen so zu vermitteln, dass sie den Lernstoff auf sich und ihre eigene Lebenswelt beziehen können (Storch, 2009, 40).

7.3 Theorien zur Informationsverarbeitung

In der Psychologie werden heute zwei Gedächtnismodelle unterschieden, und zwar das *Ein-Speicher-Modell* und das *Mehr-Speicher-Modell*. Die beiden Modelle erläutern die Informationsverarbeitung aus unterschiedlichen Perspektiven (Raab, Unger, Unger, 2016).

Das *Mehr-Speicher-Modell* geht davon aus, dass es im Gedächtnis drei separate Speichersysteme gibt, die miteinander interagieren: der sensorische Speicher (das sensorische Gedächtnis), der kurzzeitige Speicher (das Kurzzeitgedächtnis) und der langzeitige Speicher (das Langzeitgedächtnis) (Zoelch, Berner & Thomas, 2019, 26).

Das sensorische Gedächtnis

Informationen, denen ein Organismus ausgesetzt ist, werden zunächst für eine sehr kurze Zeit vom sensorischen Gedächtnis registriert (Raab et al., 2016). Die Dauer der Speicherung beträgt von einigen Milisekunden bis zu zwei Sekunden (die Angaben hierzu unterscheiden sich) (Becker-Carus & Wendt, 2017, 356). Man spricht deshalb auch vom Ultrakurzzeitgedächtnis. Während dieser Zeitspanne wird über verschiedene Kontrollprozesse entschieden, ob eine Information weitergeleitet wird (Raab et al., 2016). Die Aufmerksamkeit spielt eine Schlüsselrolle bei der Auswahl und Weiterleitung von Informationen und ist entscheidend für eine sinnvolle und feste Verankerung neuer Informationen im Gedächtnis. Aus diesem Grund sollten dem Lernenden die Lernziele bekannt sein und die Bedeutung des Lernstoffes verständlich sein (Storch, 2009, 40). Die Aufmerksamkeit kann auch folgendermaßen gefördert werden (Vester, 1978, 141):

- ✓ Angabe von Lernzielen;
- ✓ Aktivierung des Vorwissens;
- ✓ Anknüpfen an Bekanntes;
- ✓ Wecken von Neugier und einer positiven Erwartungshaltung;
- ✓ Aktivierung verschiedener Sinnesorgane;
- ✓ Einsatz von Medien (reichhaltige Lernumgebung);
- ✓ Aktivierung von positiven Emotionen.

Das Kurzzeitgedächtnis/ das Arbeitsgedächtnis

Aus der Menge der Informationen, die von unseren Sinnesorganen aufgenommen werden, gelangen manche in das Kurzzeitgedächtnis. Unsere Aufmerksamkeit ist selektiv, sodass das Kurzzeitgedächtnis nur die Informationen erhält, auf die wir unsere Aufmerksamkeit gerichtet haben. Informationen können im Kurzzeitgedächtnis allerdings nur bis etwa zwanzig Sekunden erhalten bleiben (Becker-Carus & Wendt, 2017, 364). Damit sie nicht schnell wieder vergessen werden, müssen sie sich einige Zeit im Kurzzeitgedächtnis befinden. Dies lässt sich durch Wiederholen und Üben erreichen. Das Kurzzeitgedächtnis wird daher auch Arbeitsgedächtnis genannt. Viele Wiederholungen und Übungen lassen die Informationen im Arbeitsgedächtnis zirkulieren und führen schließlich zu ihrer Weitergabe ins Langzeitgedächtnis (Storch, 2009, 38).

Das Kurzzeitgedächtnis ruft auch bereits vorhandene Informationen aus dem Langzeitgedächtnis ab und nimmt eine Art mittlere Position zwischen den beiden Speichersystemen ein (Raab, Unger & Unger, 2016, 107). Das Kurzzeitgedächtnis ist auch die einzige Stufe, auf der Material bewusst verarbeitet wird (Becker-Carus & Wendt, 2017, 364).

Das Kurzzeitgedächtnis verfügt über eine beschränkte Kapazität und kann gleichzeitig nur bis zu sieben Informationseinheiten verarbeiten (Becker-Carus & Wendt, 2017, 364). Lehrkräfte sollten daher bei der Vorbereitung und Gestaltung ihrer Unterrichtsstunden auf diese beschränkte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses achten und Folgendes berücksichtigen (Vizek-Vidović et al., 2003):

- ✚ Im Rahmen einer Unterrichtsstunde sollten nicht zu viele neue Informationen eingeführt werden, zwischen denen kein Zusammenhang besteht.
- ✚ Nachdem neue Begriffe eingeführt oder ein neues Thema erarbeitet wurde, sollten die Lernenden genug Zeit haben, den neuen Lernstoff einzuüben und zu festigen, damit die neuen Informationen gut im Gedächtnis bleiben.

Das Langzeitgedächtnis

Das Langzeitgedächtnis ist das dritte und das umfassendste Gedächtnissystem. Hier werden Informationen gespeichert, die im Kurzzeitgedächtnis verarbeitet wurden. Im Langzeitgedächtnis befinden sich also sowohl Informationen, die vor wenigen Minuten aufgenommen wurden als auch diejenigen, die im Laufe des Lebens abgespeichert wurden. Im Langzeitgedächtnis werden alle Erfahrungen, Informationen, Wörter, Kategorien, Regeln, Emotionen und Fähigkeiten abgespeichert. Seine Kapazität und seine Speicherdauer sind nach heutigem Wissen unbegrenzt (Becker-Carus & Wendt, 2017, 370).

Informationen können auf zwei Arten im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Ein Großteil der Informationen erreicht das Gedächtnis unbewusst, automatisch und ohne besondere Anstrengung. Ein Beispiel hierfür sind Fernsehkinder, die eine Fremdsprache ohne große Anstrengung und Mühe nur beim Fernsehen lernen. Solch eine unbewusste Speicherung von Informationen wird auch als **automatische Codierung** bezeichnet (Becker-Carus & Wendt, 2017, 371–372).

Demgegenüber erfordern andere Informationsbereiche eine bewusste und eher mühevolle **aktive Codierung** (Becker-Carus & Wendt, 2017, 372), zum Beispiel das Erlernen neuer Wörter und Strukturen, die Wiedergabe eines Textes, das Vorbereiten eines Referats. All diese Aktivitäten erfordern aktives Lernen. Für einen effektiven Fremdsprachenerwerbsprozess ist es von großer Bedeutung, Lernende in die Situation zu bringen, sich die Sprache sowohl bewusst durch aktive Codierung als auch unbewusst durch automatische Codierung anzueignen.

Das Langzeitgedächtnis besteht aus verschiedenen Teilsystemen, und zwar aus dem **deklarativen** und **prozeduralen Gedächtnis**. Im *deklarativen Gedächtnis*, das auch als explizites Gedächtnis bezeichnet wird, werden episodisch-autobiografische Ereignisse gespeichert sowie das Faktenwissen (Zoelch et al., 2019, 30). Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts versteht man unter dem deklarativen Wissen sprachliches Regelwissen (Grammatik- und Vokabularkenntnisse), landeskundliches Wissen, das Wissen in Bezug auf Lernstrategien sowie Kenntnisse der Textsorten und Kommunikationskonventionen (Storch, 2009, 38).

Unter dem *prozeduralen* oder *impliziten Gedächtnis* versteht man ein dynamisches Handlungswissen und die Fähigkeit, etwas auf eine bestimmte Weise zu tun. Es handelt sich nämlich um mentale Programme, die unser Verhalten steuern (Portmann, 1991, 41). Prozedurales Wissen erwirbt man allmählich, denn sein Erwerb erfordert Übung. Im Kontext des Fremdsprachenlernens versteht man unter dem prozeduralen Wissen Sprachrezeptions- und Sprachproduktionsverfahren bzw. die Hör-, Lese-, Sprach- und Sprechkompetenz sowie die Fähigkeit zur Anwendung von Lern- und Kommunikationsstrategien (Storch, 2009, 38).

Informationsspeicherung im Langzeitgedächtnis

Die Speicherung von Informationen im Langzeitgedächtnis ist von drei Faktoren abhängig, und zwar von der Organisation und Elaboration des Lernstoffes sowie von kontextuellen Übungen und Wiederholungen.

1. Organisation des Lernstoffes

In verschiedenen Experimenten konnte nachgewiesen werden, dass die Strukturierung und Organisation des Lernstoffes für das Speichern und Abrufen

von großer Bedeutung ist. Eine Möglichkeit der Organisation ist die hierarchische Strukturierung des Lernmaterials, die auch in der späteren Reproduktion des Lernstoffes eine große Hilfe ist (Becker-Carus & Wendt, 2017, 376).

2. Elaboration des Lernstoffes

Unter Elaboration versteht man die Verknüpfung des neuen Lernstoffes mit bereits Gelerntem zur Schaffung eines dichten Assoziationsnetzes zu verschiedenen Kontexten, Inhalten und Situationen (Zimmer, 1988, 151). Elaboration bedeutet Herstellung von Zusammenhängen zwischen neuen und alten Informationen (Vizek-Vidović et al., 2003).

3. Wiederholen des Lernstoffes

In der Gedächtnispsychologie wird zwischen mechanischem und inhaltlichem Wiederholen unterschieden, wobei der bessere Behaltenseffekt beim inhaltlichen Wiederholen nachgewiesen wurde. Aus diesem Grund sollte man darauf achten, dass der Lernstoff nie rein mechanisch gelernt, bzw. formal verarbeitet und geübt wird, sondern inhaltlich bedeutungsvoll, denn nur bedeutungsvoller Lernstoff kann in das semantische Netzwerk des Gedächtnisses eingeordnet werden. Kontextualisiertes Lernen und Üben ist also von ausschlaggebender Bedeutung für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess. Das bezieht sich auch auf formbezogene Unterrichtsaktivitäten, wie z. B. die Festigung morphologischer oder syntaktischer Strukturen. Auch hier darf der Bedeutungs- und Handlungsaspekt nicht vernachlässigt werden und es muss stets ein inhaltlich-thematischer oder situativer Zusammenhang erkennbar sein (Storch, 2009, 39), damit das Grammatikwissen nicht statisch bleibt, sondern in den verschiedensten Kontexten und kommunikativen Situationen angewendet werden kann.

Da die Behaltensleistung von der Verarbeitungstiefe abhängt, sollte der Lernstoff über möglichst viele Eingangskanäle aufgenommen, verarbeitet und gespeichert werden. Je mehr Sinneskanäle am Lernprozess beteiligt sind, in desto mehr Modalitäten wird der Lernstoff verankert und demzufolge wird die Verarbeitungstiefe höher (Storch, 2009, 40).

Übung und Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen

Komplexe Fertigkeiten wie Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben werden nur durch praktisches Handeln entwickelt bzw. durch Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibaktivitäten (Anderson 1983, 79). Aus diesem Grund sollten die Lernenden die Gelegenheit bekommen, authentisch oder zumindest realitätsnah zu kommunizieren. Wie etwas geübt wird, wird es auch im Gedächtnis gespeichert, weswegen alle vier sprachlichen Kompetenzen zu gleichen Anteilen im Unterricht geübt und gefördert werden sollten.

Merke dir:

Hören lernt man durch Hören

Lesen lernt man durch Lesen

Sprechen lernt man durch Sprechen (Lesen und Hören sind allerdings wichtige Voraussetzungen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit. Außerdem spielt das Schreiben hier eine wichtige Rolle, denn sehr oft bereitet man sich schriftlich auf das Sprechen vor)

Schreiben lernt man durch Schreiben (wieder sind Lesen und Hören wichtige Voraussetzungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit. Außerdem spielt das Sprechen eine wichtige Rolle, denn das Schreiben schließt sich häufig an das Sprechen an).

Übung und Entwicklung von sprachlichen Teilkompetenzen

Komplexe sprachliche Fertigkeiten setzen sich aus Teilfertigkeiten zusammen, und zwar aus Grammatik, Wortschatz, Aussprache und Rechtschreibung. Teilfertigkeiten sollten:

- 1) immer im Kontext eingeführt werden (anhand eines Lese- oder Hörtextes);
- 2) nach der Erarbeitung des Textes bewusstgemacht, erklärt und zunächst isoliert geübt werden (kognitive Wortschatz- und Grammatikübungen).
- 3) im Kontext also in einem Textzusammenhang eingeübt werden (nicht in Form von isolierten Sätzen). In dieser Phase sollten Teilfertigkeiten in die Zielfertigkeiten eingebunden werden (Schreiben und Sprechen) (Storch, 2009, 42).

Die Beschäftigung mit Teilfertigkeiten sollte also immer im Rahmen der komplexen Fertigkeit stattfinden. Unterrichtsphasen, in denen Wortschatz, Grammatik oder Aussprache erklärt werden, müssen schließlich immer wieder in Phasen münden, in denen diese Teilfertigkeiten als Komponenten der Zielfertigkeit geübt werden (Storch, 2009, 42). So kann das deklarative Wissen ins prozedurale Wissen (*Können*) überführt werden, bzw. der Lernende wird dazu befähigt, seine Sprachkenntnisse anzuwenden.

8. ZIELE DES DAF-UNTERRICHTS

Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts waren stets von den übergreifenden Zielen abhängig, die im Rahmen verschiedener Methoden verfolgt wurden. Mit der Entwicklung des kommunikativen und interkulturellen Ansatzes in den 1970-er und 1980-er Jahren und der Entwicklung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* wurden gemeinsame Ziele für alle Fremdsprachen formuliert, die auch heute noch verfolgt werden.

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (GER, 2001) stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken in ganz Europa dar. Er gibt vor, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Lernenden entwickeln müssen, um in der Lage zum kommunikativ erfolgreichen Handeln zu sein. Als gemeinsame Basis mit einer Beschreibung der Ziele, Inhalte, Methoden und Sprachkompetenzen erleichtert der GER die Anerkennung von Qualifikationsnachweisen, die in unterschiedlichen Kontexten erworben werden. Nach dem GER sind die Ziele des Unterrichts auf die Entwicklung von allgemeinen und kommunikativen Kompetenzen ausgerichtet.

8.1 Allgemeine Kompetenzen

Zu den allgemeinen Kompetenzen gehören das deklarative Wissen, das prozedurale Wissen, die persönlichkeitsbezogene Kompetenz und die Lernfähigkeit (GER, 2001, 105–108).

Das *deklarative Wissen* umfasst das Wissen über geographische, ökonomische, demographische, wirtschaftliche und politische Merkmale des jeweiligen Zielsprachenlandes. Ferner versteht man darunter auch das Wissen über die Gesellschaft und Kultur der zielsprachigen Gemeinschaft. Das bezieht sich auf Themen des alltäglichen Lebens (Essen und Trinken, Feiertage, Freizeitbeschäftigungen), Lebensbedingungen (Lebensstandard, Wohnverhältnisse), interpersonale Beziehungen sowie Werte, Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf verschiedene gesellschaftliche Themen wie: soziale Schichten, Berufsgruppen, regionale Kulturen, Tradition und sozialer Wandel, Geschichte, Politik, Religion, Humor sowie interkulturelles Bewusstsein.

Das *prozedurale Wissen* bezieht sich auf die Anwendung des deklarativen Wissens im Alltag und im sozialen Miteinander sowie auf die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die Zielkultur miteinander zu vergleichen, als Vermittler

zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu fungieren sowie erfolgreich mit interkulturellen Missverständnissen und Konflikten umzugehen.

Persönlichkeitsbezogene Kompetenz bedeutet, dass die kommunikative Tätigkeit der Lernenden nicht nur durch ihr Wissen beeinflusst wird, sondern auch durch individuelle Faktoren wie Einstellungen, Motivation, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen.

Lernfähigkeit bedeutet die Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuen Erfahrungen und die Fähigkeit zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandene Wissensstrukturen. Sprachlernfähigkeiten werden im Verlauf des Lernprozesses entwickelt und sie ermöglichen den Lernenden, neue Herausforderungen im Fremdspracherwerbsprozess effektiver und selbstständiger zu bewältigen.

8.2 Kommunikative Kompetenzen

Das oberste Ziel des DaF-Unterrichts ist die Befähigung der Lernenden, die Sprache zu Kommunikationszwecken zu verwenden. Kommunikation kann sowohl über den mündlichen als auch über den schriftlichen Sprachgebrauch erfolgen und die am kommunikativen Handeln Beteiligten sind entweder in der Situation, einer fremden Äußerung Informationen zu entnehmen oder sie den anderen zu übermitteln. Dementsprechend werden die kommunikativen Fertigkeiten nach zwei Dimensionen gegliedert (Storch, 2009, 15):

- ✚ nach dem Medium, über das die Kommunikation stattfindet (gesprochene und geschriebene Sprache);
- ✚ nach der kommunikativen Haltung, die ein kommunikativ Handelnder in der Kommunikation einnimmt (rezeptiv und produktiv).

Die vier Grundkompetenzen sind das Hören und Lesen als rezeptive und das Sprechen und Schreiben als produktive Kompetenzen. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung und Förderung dieser Kompetenzen bei den Lernenden.

Das isolierte Hörverstehen und Leseverstehen verlieren in unserer von Medien dominierten Gesellschaft immer mehr an Bedeutung. Audiovisuelle Medien sind in der heutigen Welt prägend und das isolierte Hörverstehen kommt in der Realität sehr selten vor (z. B. bei Telefongesprächen, Durchsagen, oder Radiosendungen). Auch für Schriftmedien spielt das Bild eine immer größere

Rolle. Zeitschriften, Comics, Blogs und Werbung sind stets mit Bildern versehen. Aus diesem Grund spricht man in der Fremdsprachendidaktik auch von Hör-Seh-Verstehen und Lese-Seh-Verstehen (Storch, 2009, 15–16).

Die kommunikative Kompetenz beinhaltet außerdem die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz. Unter linguistischer Kompetenz versteht man die Kenntnis formaler Mittel (lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz) und die Fähigkeit, sie adäquat anzuwenden (GER, 2001). Das vorliegende Buch konzentriert sich im weiteren Verlauf auf die Entwicklung und Förderung von kommunikativen (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) und linguistischen (Grammatik und Wortschatz) Kompetenzen im DaF-Unterricht.

9. ENTWICKLUNG DER LESEKOMPETENZ

Obwohl in den vergangenen Jahren verstärkt audiovisuelle Medien verwendet werden, bleibt ein erheblicher Teil des Kontaktes zwischen Lernenden und Fremdsprache durch schriftliche Texte erhalten – besonders nach dem Ende der Schulzeit oder des Sprachkurses. Zeitungen, Zeitschriften und Bücher sind, besonders in der heutigen Zeit der Digitalisierung, für jeden zugänglich und ermöglichen den Kontakt zur Zielsprache und Zielkultur (Huneke & Steinig, 2013, 143). Die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören stellen außerdem Basiskompetenzen dar, anhand welcher Sprech- und Schreibkompetenzen entwickelt werden. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, sie im DaF-Unterricht auf richtige Art und Weise zu entwickeln und zu fördern.

Lesen wird als ein physiologischer und psychologischer Vorgang definiert, der von der Worterkennung zum Verstehen führt. Als physiologischer Prozess stellt das Lesen die Dekodierung sprachlicher Zeichen auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer und semantischer Ebene dar. Diese Prozesse werden auch als „bottom up“-Prozesse (aufsteigend oder datengeleitet) bezeichnet (Surkamp, 2010, 196). Psychologisch bedeutet Leseverstehen, dass die Bedeutung von Wörtern, Sätzen und größeren Einheiten entschlüsselt wird. Es geht also um das Verstehen des Gelesenen durch die Verarbeitung von Informationen, deren Interpretieren und Bewertung bzw. Reflexion. Das heißt, dass der Leser sein thematisches Vorwissen und sein Weltwissen in den Leseprozess einbringt und so den Text verstehen kann. Diese Prozesse werden als *top-down*-Prozesse (absteigend, wissensgeleitet) bezeichnet (Surkamp, 2010, 196). Das stetige Zusammenspiel der *bottom up*- und *top-down*-Prozesse wird im Interaktionsmodell dargestellt (Surkamp, 2010, 196). Das datengeleitete (*bottom-up*) Modell setzt eine schnelle und effiziente Worterkennung voraus, wobei Hintergrundwissen, Schemata und Textvorhersagen eine wichtige Rolle spielen (*top-down* Modell) und einen großen Einfluss auf das Textverständnis haben. Dem Interaktionsmodell zufolge finden beide Prozesse parallel statt (Stoller & Grabe, 2002, 33).

In der Fremdsprachendidaktik stellt sich die Frage nach den Ursachen für die Schwierigkeiten beim Lesen fremdsprachiger Texte. Liegt es am unzureichenden sprachlichen Wissen oder an einer schwachen Lesekompetenz in der Muttersprache? Hierbei spielen die folgenden Hypothesen aus der

Leseforschung eine Rolle: die *Interdependenzhypothese* und die *Schwellenhypothese*.

Die *Interdependenzhypothese* geht davon aus, dass die Lesefähigkeit in der Fremdsprache von der Lesefähigkeit in der Muttersprache abhängt. Ein schwacher Leser in der Muttersprache wird dieser Hypothese zufolge auch in der Fremdsprache kein guter Leser sein. Ein langsamer Leser, der Wort für Wort liest, wird in der Regel nicht zum Textverständnis gelangen, da er den Text nicht in Sinneinheiten aufnimmt (Surkamp, 2010, 197). Andererseits wird ein guter Leser muttersprachiger Texte auch fremdsprachige Texte gut lesen können, da er die Lesestrategien aus der Muttersprache in der Fremdsprache anwendet (Stoller & Grabe, 2002, 56).

Die *Schwellenhypothese* nimmt an, dass die Lesekompetenz in der Fremdsprache von Sprachkompetenzen in der Fremdsprache abhängt. Gute Leser muttersprachiger Texte sind dieser Hypothese zufolge zunächst schwache Leser fremdsprachiger Texte, da sie über kein entsprechendes Sprachwissen verfügen. Erst wenn sie ein bestimmtes Sprachniveau erreichen, können sie die Strategien aus der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen (Biebricher, 2008, 33). Die Leseforschung neigt heute eher zur Schwellenhypothese (Grabe & Stoller, 2002, 50).

9.1 Lesestrategien

Die Verständnisschwierigkeiten von Lernenden beruhen auf mangelnden Sprachkenntnissen. Das ist jedoch nicht der einzige Grund, warum Lernende Schwierigkeiten haben, fremdsprachige Texte zu verstehen. Viele Lerner neigen zu einem datengesteuerten Verstehen bzw. sie versuchen, alle Wörter in einem Text zu verstehen, wodurch sie ihr Verstehenspotenzial nicht voll ausschöpfen. Damit Lernende fremdsprachige Texte erfolgreich lesen können, müssen ihnen Strategien vermittelt werden, mithilfe derer sie trotz aller Schwierigkeiten die wichtigsten Aussagen eines Textes verstehen können (Storch, 2009, 122).

Man unterscheidet zwei Arten von Strategien – kognitive und metakognitive. Kognitive Strategien beziehen sich direkt auf den Leseprozess und helfen beim Verstehen des Inhalts, während die Lernenden mithilfe von metakognitiven Strategien den Verstehensprozess organisieren und kontrollieren (Rösler & Würfel, 2014, 102). Dazu gehört, sich einen Überblick über den Text und die Leseziele zu verschaffen, um die entsprechende kognitive Strategie

einzusetzen sowie die eigene Leseleistung zu reflektieren und zu evaluieren (Hudson, 2007, 188).

Bei kognitiven Strategien unterscheidet man zwischen wissensgesteuerten und datengesteuerten Strategien.

9.1.1 Förderung wissensgesteuerter Strategien

Wissensgesteuerte Strategien werden vor allem vor dem Lesen eines Textes eingesetzt. Das Ziel dieser Strategien ist die Aktivierung des Vorwissens und der Aufbau einer Erwartungshaltung, um den Lernenden das Verstehen des Textes zu erleichtern. Je mehr Wissen beim Leser vor dem Lesen aktiviert wird, desto weniger Informationen muss er dem Text selbst entnehmen. Auf diese Art kann das fehlende sprachliche Wissen durch das Kontextwissen ausgeglichen werden (Autorenkollektiv, 1986, 265). Es gibt verschiedene Wege der Förderung wissensgesteuerter Strategien (Storch, 2009, 128–133).

Pragmatische Situierung eines Textes

Wenn auf die Textumgebung und Strukturmerkmale eines Textes geachtet wird, kann relativ schnell ein Überblick über die allgemeinen pragmatischen Textbedingungen und über den globalen Textinhalt gewonnen werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, in welchem Teil der Zeitung sich ein bestimmter Text befindet (falls es sich um einen Zeitungstext handelt) und ob Elemente wie Bilder, Tabellen oder Statistiken vorhanden sind, die den Text illustrieren und die Textaussage konkretisieren.

Bei vielen Textsorten beantwortet sich die Frage nach der pragmatischen Situierung von selbst, da der Leser über ein „Textschema“ aus seiner Muttersprache verfügt, das ihm das Lesen von fremdsprachigen Texten erleichtert. Bei Textsorten wie Fahrplänen, Zeitungsanzeigen oder Speisekarten ergibt sich die Lesehaltung von selbst, da die Textsorte an sich die Leseabsicht bestimmt.

Auch anhand der Überschrift oder Bilder können Leser einen Eindruck von Thema und Hauptgedanken eines Textes bekommen. Die Lehrkraft sollte die Lernenden darauf hinweisen und sie zur Hypothesenbildung anregen, um so eine Erwartungshaltung aufzubauen und zielgerichtetes Lesen zu fördern.

Fragengeleitetes Textverstehen

Eine weitere wichtige Technik zur Förderung wissensgesteuerter Strategien ist, die Lernenden aufzufordern, vor dem Lesen Fragen an den Text zu stellen. Hierdurch wird der Verstehensprozess gesteuert.

Hypothesengesteuerter Leseprozess

Beim hypothesengesteuerten Leseprozess stellen die Lernenden anhand von Überschriften, Bildern, Statistiken und Hervorhebungen Hypothesen über den Textinhalt auf. Es handelt sich hierbei um eine wichtige Lesestrategie, denn Hypothesen steuern und erleichtern den Verstehensprozess der Lernenden. Sind die Hypothesen nämlich korrekt, muss der Lernende den Textinhalt nicht aktiv dekodieren, sondern nur wiedererkennen. Auch falsche Hypothesen erleichtern das Verstehen.

Voraussagetext

Eine Übung zum hypothesengeleiteten Textverstehen ist der „Voraussagetext“. Die Lernenden erhalten den ersten Teil eines Textes und formulieren Hypothesen über den weiteren Verlauf der Geschichte. Dann wird der nächste Abschnitt gelesen, und die Hypothesen werden modifiziert, präzisiert, neu gebildet (Westhoff, 1987, 119). Diese Methode eignet sich vor allem bei der Arbeit mit fiktionalen Texten.

9.1.2 Förderung datengesteuerter Strategien

Bei den datengesteuerten Strategien handelt es sich um Strategien, die sich auf Informationen (Daten) aus dem Text beziehen. Man konzentriert sich auf bekannte Wörter (Daten), um zum Textverständnis zu gelangen. Zur Förderung datengesteuerter Strategien bieten sich folgende Techniken an (Storch, 2009, 122–138):

Von Bekanntem ausgehen und es für das Erschließen von Unbekanntem nutzen

Es ist wichtig, sich auf all das zu konzentrieren, was man versteht, und die unverständlichen Textpassagen zunächst zu vernachlässigen. Das ist eine wichtige Voraussetzung beim Einsatz der Verstehensstrategien, die das Ziel haben,

verstandene Textteile für das Verstehen der Textaussage zu nutzen. Während der Schwerpunkt des traditionellen didaktischen Verfahrens auf den unbekannten Wörtern lag, stehen im Mittelpunkt der Arbeit nach modernen didaktischen Verfahren die Wörter, die verstanden werden und bekannt sind.

Nicht „*Unterstreicht alle Wörter, die ihr nicht versteht.*“

Sondern „*Unterstreicht alle Wörter, die ihr versteht.*“

Dabei bietet sich das folgende didaktische Verfahren an:

Schritt 1: Nach dem Überfliegen des Textes (Globalverständnis) erhalten die Schüler die Aufgabe, alle Wörter und Textstellen zu unterstreichen, die sie direkt verstehen (alle bekannten Wörter) und diese anschließend vorzulesen.

Schritt 2: Die Lernenden erkennen, dass sie in der ersten Phase bereits wichtige Textinformationen verstanden haben.

Schritt 3: Die Lernenden lesen den Text noch einmal und versuchen, sich die nicht unterstrichenen Ausdrücke mit Hilfe der verstandenen Textteile zu erschließen.

Jeder Text enthält zahlreiche Elemente, die oft relativ leicht zu verstehen sind wie Zahlen, Eigennamen, geographische Angaben, internationale Ausdrücke, Zeitangaben, Produkt- und Firmennamen. Es ist eine wichtige datengesteuerte Strategie, die Lernenden auf solche Textelemente hinzuweisen und sie für das Verstehen der Gesamtaussage zu nutzen.

Wichtige Informationen im Text unterstreichen bzw. stichwortartig notieren

Wichtige Informationen im Text zu erkennen und sie von weniger wichtigen zu unterscheiden ist eine wirksame datengesteuerte Strategie. Dabei kann die Lehrkraft die Lernenden auf den ersten Teil eines Abschnitts hinweisen, da hier häufig die relevantesten Informationen zu finden sind.

Zusammenfassung und Elaboration

Diese zwei Lesestrategien werden normalerweise nach dem Lesen des Textes eingesetzt, und zwar in der Übungsphase (reproduktive und produktive Phase). Ziele dieser Techniken sind die Vertiefung des Textverstehens, Festigung

des neu erlernten Wortschatzes sowie die Verbindung des Gelesenen mit persönlichen Erfahrungen.

In der Literatur wird betont, dass es nicht nur auf das Üben von Lesestrategien ankommt, sondern auch darauf, ihre Anwendung bewusst zu machen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Lernenden nach der Bearbeitung eines Verstehenstextes ihre Strategien, Vorgehensweisen und mentalen Prozesse reflektieren. Empirische Untersuchungsergebnisse von Stiefenhöfer (1986) und Westhoff (1987) weisen darauf hin, dass ein solches Strategietraining den Erfolg steigern kann (Storch, 2009, 132). In neueren Lehrwerken wird der Einsatz von Lesestrategien geübt und bewusst gemacht (Surkamp, 2009, 198).

9.2 Lesestile und Ebenen des Textverstehens

Aus der muttersprachlichen Lesepraxis wissen wir, dass man Texte nicht immer mit demselben Ziel liest. Einige Texte überfliegt man nur, andere liest man, um bestimmte Informationen zu finden, und wieder andere, z. B. Kochrezepte, werden bis ins Detail durchgegangen, da hier alle Informationen wichtig sind. Beim Lesen von Texten kommen verschiedene Lesestile zum Einsatz (Westhoff, 1997, 101). Man unterscheidet folgende Lesestile, die zu einer unterschiedlichen Tiefe des Textverstehens führen (Grellet, 1981; Storch, 2009; Westhoff, 1997):

- ✚ *Überfliegendes (globales) Lesen*: Lesen, um einen Überblick über einen Text zu erhalten;
- ✚ *Selektives Lesen*: Lesen, um dem Text bestimmte Informationen zu entnehmen;
- ✚ *Totales (intensives) Lesen*: Lesen mit dem Ziel, den Inhalt eines Textes vollständig zu erfassen;
- ✚ *Extensives lesen*: Lesen von längeren Texten mit dem Ziel, den Text global zu verstehen.

Es stellt sich die Frage, wie man sich für den einen oder anderen Lesestil entscheiden soll. Lesestile und Leseziele sind eng miteinander verbunden. Liest man einen Text in der Muttersprache, so ist das Leseziel mit dem Leseinteresse verbunden. Im Fremdsprachenunterricht wird das Leseziel von der Aufgabenstellung beeinflusst (Westhoff, 1997, 102). In Abhängigkeit von

Aufgabe und Ziel gibt es im Fremdsprachenunterricht verschiedene Ebenen des Textverstehens, die in authentischen kommunikativen Situationen auftreten:

- ✚ *Globalverstehen*: die zentralen Inhaltspunkte eines Textes verstehen;
- ✚ *Selektives Verstehen*: einem Text werden gezielt Informationen entnommen. Häufig handelt es sich um die zentralen Textinformationen;
- ✚ *Detailverstehen*: Wort-für-Wort-Verständnis: Alle Aussagen des Textes werden bis auf die Ebene des Einzelwortes verstanden. So detailliert werden vor allem Lerntexte erarbeitet.

Die Lernenden müssen sich bewusst sein, dass bei vielen Texten kein Detailverständnis erforderlich ist. Das muss im Unterricht immer wieder thematisiert werden. Die Lehrkraft sollte die Lernenden daher früh an einen Umgang mit Texten gewöhnen, bei dem sie nicht jedes Wort verstehen müssen, denn das entspricht einer normalen Kommunikationssituation im Zielsprachenland (Storch, 2009, 123).

9.3 Phasen der Textarbeit

Der Text steht als kommunikative Einheit im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts. Er ist Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts, denn Texte werden verstanden und erarbeitet, damit die Lernenden in der Lage sind, neue Texte zu verstehen und zu produzieren. Anhand von Texten werden sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten entwickelt, sie dienen aber auch der Einführung und Erarbeitung von Wortschatz und Grammatik (Storch, 2009, 157). Aus diesem Grund ist eine gute methodisch-didaktische Bearbeitung von Texten von großer Bedeutung für einen erfolgreichen Lernprozess.

In der Didaktik werden zwei Arten von Texten unterschieden, und zwar didaktische und authentische. Didaktische Texte werden primär für den Fremdsprachenunterricht produziert (Grucza, 2000, 79) und sind ein fester Bestandteil jedes Lehrwerks, während authentische Texte von Muttersprachlern für Muttersprachler verfasst und dann von Lehrkräften in den Unterricht integriert werden (Rösler, 2012, 39). Da sie ein großes Motivations- und Lernpotenzial haben, wird im Rahmen des kommunikativen Ansatzes für den verstärkten Einsatz von authentischen Texten plädiert.

Es lassen sich vier Phasen der Textarbeit unterscheiden, und zwar die Einführungsphase, Präsentationsphase, Semantisierungsphase und Übungsphase.

Die Phasierung beginnt mit rezeptiven Aktivitäten (neue sprachliche Mittel im Text lesen oder hören und verstehen) und führt über reproduktive Aktivitäten (neue sprachliche Mittel reproduzieren) zu sprachlich produktiven Aktivitäten (sprachliche Mittel in anderen Situationen verwenden, etwas mündlich oder schriftlich in der Fremdsprache mitteilen) (Bimmer, Kast & Neuner, 2003, 58).

9.3.1 Einführungsphase

Zur Einführungsphase (auch „Vorentlastungsphase“) gehören alle auf den neuen Text bezogenen Aktivitäten, die noch vor dem ersten Lesen oder Hören des Textes durchgeführt werden (Storch, 2009, 162).

Ziele der Einführungsphase:

- Inhaltliches und sprachliches Vorwissen der Lernenden aktivieren;
- Interesse wecken (motivationspsychologische Funktion);
- Vorentlastung des Textes (Einführung des Wortschatzes, der für das Verständnis der wichtigsten Textinformationen beim ersten Hören oder Lesen erforderlich ist);
- Aufbau einer Erwartungshaltung (Steuerung des Lesens).

Im Rahmen der Einführungsphase können folgende Techniken verwendet werden (Dahlhaus, 1994, 52; Storch, 2009, 162):

1) Assoziogramme

Assoziogramme sind eine häufig verwendete Technik in der Einführungsphase. Es geht dabei um die freie Assoziation zu Bildern, Schlüsselwörtern, zum Titel oder zu einer zentralen Aussage. Ein Assoziogramm kann in Form einer Mindmap strukturiert werden, indem inhaltlich zusammengehörige Wörter gruppiert werden. Dadurch, dass alle ihre Assoziationen einbringen, wird das kollektive Vorwissen der ganzen Klasse aktiviert (Storch, 2009).

Damit nicht nur bestimmte Schüler in dieser Phase aktiv werden, kann die Lehrkraft die Lernenden bitten, zuerst in Einzel- oder Partnerarbeit ihre Assoziationen niederzuschreiben und anschließend mit der ganzen Klasse die Ergebnisse zu diskutieren.

Der Lehrer hat auch die Möglichkeit, die Wortsammlung zu steuern, falls den Lernenden keine Assoziationen einfallen. Er muss daher bereits vor der Unterrichtsstunde Fragen für das Assoziogramm vorbereiten.

In dieser Phase sollte der Lehrer neue Wörter einführen, die das Textverständnis erleichtern können. Dabei kann auch auf die Muttersprache zurückgegriffen werden. Die Lernenden nennen das Wort in der Muttersprache und die Lehrkraft trägt das deutsche Wort ins Assoziogramm ein (Dahlhaus, 1994).

2) Bilder

Bilder haben sich als sehr gutes Hilfsmittel in der Einführungsphase erwiesen. Bilder stellen einen wichtigen Äußerungsanlass im Unterricht dar. Sie bringen einen Ausschnitt aus der fremdsprachlichen Realität ins Klassenzimmer, der zu Beschreibung, Kommentar oder Hypothesenbildung anregt (Storch, 2009). Zudem haben sie ein großes Motivationspotenzial – vor allem, wenn anregende Bilder eingesetzt werden. Lehrkräften wird daher empfohlen, Bilder entweder in gedruckter Form oder in PowerPoint-Präsentationen zu zeigen.

Im Rahmen einer Bildbeschreibung können die Lernenden Hypothesen zu den Aussagen der abgebildeten Personen formulieren und das Thema der Stunde erraten. Auf diese Art und Weise wird das Vorwissen aktiviert, die Motivation geweckt und eine Erwartungshaltung aufgebaut. Zudem können durch Bildbeschreibungen wichtige Wörter eingeführt werden, die für das Verständnis des Textes von großer Bedeutung sind.

Zu diesem Zweck können auch Bilder aus dem Lehrwerk verwendet werden. Wenn ein Lesetext durch Bilder ergänzt wird, kann die Lehrkraft, die Lernenden dazu anregen, zunächst die Bilder zu beschreiben, und erst dann den Text zu lesen. Ist auf dem Bild ein Dialog angedeutet, können die Lernenden zunächst einen Dialog schreiben und diesen dann anschließend mit dem Lehrbuchdialog vergleichen (Storch, 2009).

3) Überschriften

Der Unterrichtende schreibt den Titel des Textes an die Tafel und die Schüler bilden Hypothesen dazu. Diese Technik lässt sich gut mit den zuvor erwähnten Techniken kombinieren (Assoziogramme oder Bilder).

4) Wortkarten/Satzkarten

Die Lehrkraft gibt den Lernenden wichtige Wörter/Sätze vor, die im Text vorkommen bzw. thematisch mit dem Textinhalt verknüpft sind. Sie werden auf Karten oder an die Tafel geschrieben oder anhand von Bildern eingeführt. Die Lernenden versuchen im nächsten Schritt, Zusammenhänge zwischen den Wörtern herzustellen, indem sie unter Verwendung dieser Schlüsselwörter eine Geschichte schreiben. Durch Hypothesenbildung entsteht bei den Lernenden ein Erwartungshorizont in Bezug auf den neuen Text. Die geäußerten Hypothesen steuern das Textverstehen, indem die Lernenden beim Lesen darauf achten, welche Hypothesen korrekt waren und welche nicht (Storch, 2009, 163).

5) Musik- oder Videoclips

Gestalten Lehrkräfte den Einstieg in die Unterrichtsstunde mit einem Musik- oder Videoclip, wird das Interesse der Lernenden geweckt und eine Erwartungshaltung entsteht. Der Musik- oder Videoclip dient hier nur als Impuls zur weiteren Erarbeitung des Themas und sollte aus diesem Grund nicht länger als 2–3 Minuten dauern.

6) Hintergrundinformationen zur Thematik bereitstellen

In der Einführungsphase kann die Lehrkraft auch Hintergrundinformationen zur Thematik des Textes geben. Wenn z. B. in der Unterrichtsstunde ein Märchen von den Gebrüder Grimm erarbeitet wird, kann die Lehrkraft in der Einführungsphase die wichtigsten Fakten über die Gebrüder Grimm nennen und die bekanntesten Märchen anhand von Bildern darstellen.

Hintergrundinformationen zu einem bestimmten Thema zu präsentieren kann auch die Aufgabe der Lernenden sein. Wenn in der Unterrichtsstunde ein Lied erarbeitet werden soll, kann die Lehrkraft die Lernenden dazu auffordern, im Rahmen der Hausarbeit Informationen über die entsprechende Musikgruppe zu sammeln und sie in der nächsten Stunde vorzustellen. Die Beiträge der Lernenden zu diesem Thema sind dann die Einführungsphase der Unterrichtsstunde.

Im Rahmen der Einführungsphase können mehrere Techniken verwendet und kombiniert werden. Nach dem Einsatz dieser Techniken kann die Lehrkraft auch eine kurze Diskussion anregen, um die Lerner für das Thema zu

interessieren. Die Dauer der Einführungsphase kann variieren, beträgt aber normalerweise zwischen fünf und zehn Minuten.

9.3.2 Präsentationsphase

Die Präsentationsphase beginnt, wenn die Schüler den neuen Text zum ersten Mal hören oder lesen. Diese Phase wird auch als *Lesephase 1* bezeichnet, da der Text erstmals gelesen wird.

Ziele der Präsentationsphase:

➤ Globales Textverstehen

Im Rahmen dieser Phase werden Aufgaben gestellt, die das Ziel haben, das globale Textverstehen zu prüfen. Es handelt sich um *leichtere Aufgaben*, sodass es in dieser Phase noch nicht nötig ist, unbekannte Wörter zu erklären. Falls unbekannte Wörter in der Aufgabe vorkommen, sollte man diese (Schlüsselwörter) erklären (Bimmer, Kast & Neuner, 2003, 68). Im Rahmen dieser Phase werden Aufgaben ohne sprachliche Aktivitäten gestellt oder solche, die ein Minimum an sprachlichen Aktivitäten erfordern. Das sind:

- Titel/Untertitel für den Text finden;
- Zuordnungsübungen: Welches Bild passt zum Text / Welche Überschrift passt zum Abschnitt;
- Satzkarten: ein Text wird in Form von ungeordneten Sätzen, Absätzen präsentiert, die in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen;
- Verstehensinseln schaffen („Was habt ihr verstanden?“ statt „Was habt ihr nicht verstanden?“);
- Multiple-Choice-Aufgaben;
- Richtig/Falsch-Aufgaben.

9.3.3 Semantisierungsphase

In der Semantisierungsphase geht es darum, den Lernenden neue Wörter und Strukturen zu erklären. Semantisieren heißt Bedeutung ermitteln, Unverstandenes verstehen (Bimmer, Kast & Neuner, 2003, 80). Unbekannte Wörter werden anhand von Bildern, Synonymen, Antonymen oder durch verbale

Erklärungen in der Fremdsprache eingeführt (mehr darüber im Kapitel *Wortschatzarbeit*).

Ziele der Semantisierungsphase

- Die Schüler lernen neue Wörter kennen
- Selektives Textverstehen

Nachdem die unbekannten Wörter erklärt wurden, werden Aufgaben zur Überprüfung des Textverstehens gestellt. Diese Phase wird auch als *Lesephase II* bezeichnet, da der Text noch einmal gelesen wird (diesmal im Stillen, sodass sich die Lernenden auf den Inhalt konzentrieren können). Zuerst wird die Aufgabe gestellt, dann werden die Lernenden aufgefordert, den Text still zu lesen, damit das Lesen zielgerichtet erfolgt. Im Rahmen dieser Phase werden Aufgaben mit sprachlichen Aktivitäten erteilt. Solche Aufgaben sind:

- W-Fragen stellen;
- Abschnitte zusammenfassen;
- Tabellen mit Schlüsselinformationen ergänzen.

Im Rahmen der Präsentations- und Semantisierungsphase wird empfohlen, nur eine Aufgabe zu stellen. Die verbliebene Zeit sollte für die Übungsphase genutzt werden, und zwar zum Üben der mündlichen Sprachproduktion. Hier können und sollen mehrere Aufgaben gestellt und variiert werden.

9.3.4 Übungsphase

In der Übungsphase lernen die Schüler, die neuen sprachlichen Formen, die vorher eingeführt, präsentiert und semantisiert wurden, aktiv zu verwenden. Da nichts im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, was nicht geübt und wiederholt wird, wird diese Phase als wichtigste Phase des Unterrichtsgeschehens bezeichnet, die auch die meiste Zeit einnimmt (Bimmer, Kast & Neuner, 2003, 83).

Ziele:

- Festigung des Wortschatzes
- Einübung der neu erlernten Wörter

Die Übungsphase sollte schrittweise aufgebaut sein. Zuerst sollten reproduktive Übungen durchgeführt werden, die auf die Anwendung des Vokabulars in einem bekannten Kontext abzielen und schließlich produktive Aufgaben stellen, die sich auf die Anwendung des Gelernten in neuen Situationen beziehen (Bimmer, Kast & Neuner, 2003, 95).

9.3.4.1 Reproduktive Textarbeit

Im Rahmen der reproduktiven Phase sollen die Lernenden einen Text reproduzieren bzw. mit eigenen Worten zusammenfassen. Das ist auch eine wichtige Lesestrategie, denn auf diese Art und Weise wird das Textverständnis vertieft und das neue Vokabular gefestigt. Ferner ist es eine gute Vorbereitung auf die produktive Phase, in der der neue Lernstoff elaboriert bzw. in Verbindung mit eigenen Erfahrungen gebracht wird. Für eine erfolgreiche Durchführung der reproduktiven Phase ist es von großer Bedeutung, den Lernenden Hilfsmittel an die Hand zu geben, durch die sie den Text leichter zusammenfassen können.

Folgende Schritte werden für die Durchführung der reproduktiven Phase empfohlen (Storch, 2009):

Schritt 1: Die Lernenden bekommen Hilfsmittel, anhand welcher Sie den Text zusammenfassen sollen (Schlüsselwörter, Stichpunkte, Redemittel, Bilder, Fragen).

Es ist am effektivsten, wenn die reproduktive Phase mit der Aufgabe aus der Semantisierungsphase verbunden wird. Die Antworten in der Aufgabe weisen bereits auf wichtige Aspekte im Text hin und können dadurch als Hilfsmittel fungieren. Aus diesem Grund wird Folgendes vorgeschlagen:

- Wenn in der Semantisierungsphase W-Fragen gestellt wurden → Zusammenfassung des Textes anhand der Antworten auf die W-Fragen;
- Wenn in der Semantisierungsphase Abschnitte zusammengefasst wurden → Zusammenfassung des Textes anhand der Zusammenfassungen der Abschnitte;
- Wenn in der Semantisierungsphase Tabellen ergänzt wurden → Zusammenfassung des Textes anhand der Schlüsselinformationen aus der Tabelle.

- ❖ *Die Zusammenfassungen können noch mit Hilfe von Illustrationen und Textkarten angefertigt werden, aber auch in dialogischer Form erfolgen (Rollenspiele).*

Schritt 2: Die reproduktive Phase sollte mündlich in Partnerarbeit durchgeführt werden → der eine Kursteilnehmer fasst den Text halblaut zusammen, der Tischnachbar hört zu und greift gegebenenfalls ein, dann erfolgt ein Rollentausch. Auf diese Weise übt jeder Lernende die Textreproduktion mit Hilfe seiner Notizen für sich allein.

→ Das Üben der Textreproduktion in Partnerarbeit stellt eine Vorbereitung auf die Präsentation vor der Klasse dar. Da aus Zeitmangel nicht alle Lernenden ihre Version vortragen können, hat doch wenigstens jeder für sich die Aufgabe bereits bearbeitet.

Schritt 3: Die Lernenden sollen den Inhalt des Textes im Plenum frei vortragen. Sie sollen also tatsächlich erzählen statt vorzulesen. Es dürfen Stichpunkte zur Hilfe genommen werden.

9.3.4.2 Wortschatzübungen

Im Rahmen dieser Phase können auch kognitive und situativ-pragmatische Wortschatzübungen eingesetzt werden, die auf die Festigung des neu erlernten Wortschatzes abzielen. In dieser Phase können folgende Wortschatzübungen zum Einsatz kommen:

- Kognitive Übungen – Einzelwortübungen (Zuordnungsaufgaben, Gegensätze finden, Über- und Unterordnung, Synonyme und Antonyme finden);
- Situativ-pragmatische Übungen – Textübungen (Lückentexte).

Um den roten Faden in der Unterrichtsstunde nicht zu verlieren, kann die Lehrkraft den Lernenden solche Aufgaben als Hausarbeit aufgeben, während die Zeit im Unterricht für das Sprechen genutzt werden sollte.

9.3.4.3 Produktive Textarbeit

In dieser Phase sollen Schüler produktiv mit dem neuen Thema umgehen und das neue Vokabular aktiv anwenden.

Ziel:

- Anwendung des Wortschatzes in einer kommunikativen Situation

In dieser Phase können folgende Aktivitäten durchgeführt werden (Decke-Cornill & Küster, 2014, 187):

- Berichten über eigene Erfahrungen in Bezug auf das Thema;
- Schilderung eigener emotionalen Reaktionen auf das Gelesene;
- Diskussionen und Rollenspiele;
- Schreiben einer Stellungnahme oder Kritik zum Text;
- Kreative Aufgaben;
 - ✓ Innere Monologe zu den Situationen im Text schreiben;
 - ✓ Eine Biographie der Hauptperson erfinden;
 - ✓ Ein neues Ende schreiben;
 - ✓ Die Geschichte weiterschreiben;
 - ✓ Neue Personen in die Handlung einführen.

In dieser Phase soll man sowohl das monologische als auch das dialogische Sprechen fördern. Schreiben im Unterricht sollte sich auf das Notieren von Stichpunkten beschränken. Die Unterrichtszeit sollte hauptsächlich für die mündliche Kommunikation genutzt werden, während sich Schreibaktivitäten mehr für die Hausarbeit eignen.

Die Lehrkraft muss die Lernenden auf das freie Sprechen (und Schreiben) vorbereiten und ihnen Hilfsmittel zur Verfügung stellen, damit sie sich leichter ausdrücken können. Dabei kann sie ihnen Redemittel in Form von Satzanfängen, wichtigen Wörtern und Wendungen, Stichpunkten oder Fragen (und möglichen Antworten) anbieten. Je mehr Redemittel man den Lernenden zur Verfügung

stellt, desto sicherer und fließender werden sie im Unterricht sprechen und sich mit mehr Lust und Engagment am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Stellt das Lehrwerk wenige Redemittel zum Sprechen zur Verfügung, sollten sie von der Lehrkraft ergänzt werden.

Im Folgenden werden Schritte zur Durchführung der produktiven Phase vorgestellt (Storch, 2009).

Schritte bei der Durchführung der produktiven Phase:

Schritt 1: Die produktive Phase beginnt mit Einzelarbeit, im Rahmen derer sich die Lernenden zuerst überlegen, was sie sagen wollen. Dann ergänzen sie das Arbeitsblatt mit den vorgegebenen Redemitteln.

Schritt 2: Darauf folgt die Partnerarbeit. Jeweils ein Kursteilnehmer erzählt seinem Gesprächspartner etwas über sich, danach werden die Rollen getauscht. Das stille Üben der Textproduktion stellt eine Vorbereitung auf die Präsentation vor der Klasse dar. Auf diese Weise bekommen alle Lernenden die Gelegenheit, sich in der Unterrichtsstunde zu äußern.

** Um die Sprechanteile der Lernenden zu erhöhen, kann man sie auffordern, sich nach der Partnerarbeit mit einem anderen Partner zusammenzutun, mit dem sie sich noch einmal zum Thema austauschen. Auf diese Weise wird der neu erlernte Wortschatz besser gefestigt und das fließende Sprechen wird gefördert.*

Schritt 3: Die Lernenden sollen ihre Ergebnisse im Plenum frei vortragen – sie sollen also tatsächlich erzählen statt vorzulesen. Stichpunkte dürfen zur Hilfe genommen werden.

Im folgenden Beispiel werden mehrere Hilfsmittel kombiniert und zwar: Fragen, Satzanfänge und wichtige Wörter und Wendungen, damit die Lernenden die Aufgabe besser und leichter bewältigen können.

1. Wie wichtig ist Mode für Sie?
2. Was ist Ihnen bei Kleidung wichtig (Marke, Qualität, Preis...)
3. Wie viel Geld geben Sie für Kleidung aus?
4. Achten Sie auf Markenkleidung?
5. Wie oft gehen Sie shoppen?
6. Wo kaufen Sie ein? Haben Sie Lieblingsgeschäfte?
7. Kaufen Sie Ihre Kleidung allein oder nehmen Sie einen/eine Freund/in mit?
8. Wie würden Sie Ihr Outfit beschreiben?
9. Was würden Sie zum ersten Date anziehen?
10. Was tragen Sie gern, und was tragen sie nicht so gern?
11. Was war ihr letzter Fehlkauf?

Mode ist für mich wichtig / nicht so wichtig

Mir ist (Marke, Qualität, Preis) wichtig.

Ich gebe wenig/viel Geld für Kleidung aus.

Ja, ich achte auf Markenkleidung / Nein, Markenkleidung ist mir nicht so wichtig.

Ich gehe shoppen jede Woche/einmal im Monat/einmal in 6 Monaten ...

Meine Lieblingsgeschäfte sind

Wenn ich einkaufen gehe, nehme ich meine Mutter/meinen Bruder/meine beste Freundin mit.

Mein Outfit ist (modern, elegant, sportlich, urban, casual).

Zum ersten Date würde ich (Jeans, Sportschuhe, ein Hemd, ein T-Shirt, einen Rock, ein Kleid, eine Bluse, Pumps, ein Sakko...) anziehen.

Ich trage gern


Ich trage nicht so gern


Mein letzter Fehlkauf war

Dieses Arbeitsblatt und die Diskussion im Klassenraum bereiten die Lernenden auf ihre Hausaufgabe vor, die ebenfalls kommunikativ orientiert sein und sich an den Inhalt der Unterrichtsstunde anschließen sollte. Zum Beispiel können die Lernenden zu Hause einen Aufsatz zum Thema Mode schreiben, mündlich einüben und diesen in der nächsten Stunde vorstellen. Es gibt auch andere Formen von Hausaufgaben, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

9.4 Formen von Hausaufgaben im Fremdsprachenunterricht


Die häufigste Form von Hausaufgaben im Fremdsprachenunterricht sind Wortschatz- und Grammatikübungen. Diese sind zwar förderlich und haben ihre Berechtigung im Unterrichtsprozess, die Hausaufgabenpraxis soll und darf jedoch nicht nur auf der Erledigung derartiger Aufgaben beruhen. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Art von Hausaufgaben sich in der Praxis bei DaF-Lernenden gut bewährt hat und im Unterrichtsprozess verwendet werden sollte:

-  **Reproduktiv-produktive Aufgaben** (Zusammenfassung eines erarbeiteten Textes sowie das Berichten über eigene Erfahrungen) – nach der Erarbeitung eines Textes (Hör- oder Lesetext) können Lernende den Text im Rahmen der Hausarbeit mit eigenen Worten zusammenfassen und anschließend über eigene Erfahrungen zum Thema schreiben und berichten.

-  **Kreative Aufgaben** – im Rahmen einer Hausarbeit kann man den Lernenden die Möglichkeit geben, sich kreativ zu äußern und so ihre Fantasie anregen. Eine Voraussetzung für die Durchführung derartiger Aufgaben ist ein inhaltlich interessanter Text, der in der Unterrichtsstunde erarbeitet wurde. In Lehrwerken sind meistens Sachtexte vertreten, die nicht viele Impulse zur Durchführung kreativer Aufgaben bieten. Aus diesem Grund ist es wichtig, authentische, fiktionale Texte und Inhalte einzusetzen wie Geschichten, Lieder und Filme, die nicht nur die Fantasie und Kreativität fördern, sondern auch die Individualisierung und Differenzierung der Aufgaben ermöglichen. Nachdem also eine Geschichte, ein Film, oder ein Lied im Unterricht erarbeitet worden ist, können die Lernenden im Rahmen der Hausarbeit folgende Aufgaben bearbeiten:

- die Geschichte fortsetzen;
- sich eine Vorgeschichte ausdenken;
- ein neues Ende zu der Geschichte schreiben;
- die Geschichte aus einer anderen Perspektive schreiben;
- einen inneren Monolog der Figuren schreiben und ihn anschließend im Unterricht vortragen;
- die Handlung der Geschichte in einen neuen zeitlichen Kontext setzen;
- eine fiktive Biografie zu den Figuren schreiben;
- ein Rollenspiel zu einer Szene aus der Geschichte entwickeln und darstellen.

Hierbei sollte man den Lernenden mehrere Themen anbieten und ihnen die Möglichkeit geben, die Aufgaben zu wählen, die ihren Interessen entsprechen.

 **Projekte/Rechercheaufgaben** – die Lernenden können im Rahmen der Hausarbeit dazu angeleitet werden, im Internet nach verschiedenen Informationen zu suchen, die sie dann im Unterricht mündlich präsentieren sollen. Solche Aufgaben können verschiedene Formen annehmen:

- *Vorbereitende Aufgaben* (Aufgaben, die das Thema der Unterrichtsstunde einführen) – ein Beispiel wäre die Suche der Lernenden nach einer Musikgruppe, die sie dann in der Stunde vorstellen. Daraufhin wird ein Lied der entsprechenden Gruppe erarbeitet.
- *Nachbereitende Aufgaben* (Aufgaben, die sich an das Thema der Unterrichtsstunde anschließen und es vertiefen) – in der Unterrichtsstunde wurde das Thema *Wohnungsanzeigen* durchgenommen, woraufhin die Lernenden im Rahmen der Hausarbeit im Internet eine Wohnung in Deutschland finden sollen, die sie mieten würden.
- *Freie Aufgaben* (Aufgaben, die sich nicht an das Thema der Unterrichtsstunde anschließen) – es ist sehr wichtig, dass die Lernenden im Unterricht die Gelegenheit erhalten, sich mit Inhalten und Themen zu beschäftigen, die sie persönlich interessieren. Dabei kann die Lehrperson den Lernenden nur Impulse geben. Sie können zum Beispiel dazu angeregt werden, einen Zeitungsartikel zu lesen, der ihnen gefällt, oder eine Sendung

bzw. einen Film / eine Fernsehserie nach eigener Wahl anzusehen. So wird der Unterrichtsprozess individualisiert und differenziert, was sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken kann.

Alle oben angeführten Formen von Aufgaben sollten nicht nur mit **Schreiben**, sondern auch mit **Sprechen** verbunden werden, indem die Lernenden ihre Aufsätze mündlich einstudieren. Die reine Unterrichtszeit reicht nicht für die Entwicklung der Sprechfertigkeit bei allen Lernenden aus, weshalb ein reger Gebrauch der Fremdsprache außerhalb des Klassenzimmers eine entscheidende Rolle für den Lernerfolg spielt.

9.5 Didaktische Analyse eines Lesetextes aus dem Lehrwerk

Lehrwerke beachten nicht immer alle didaktischen Prinzipien der Textarbeit. Man sollte daher bei ihrem Einsatz kritisch bleiben und sie, wo nötig, ergänzen und adaptieren. Im Folgenden wird die Erarbeitung eines Lesetextes aus dem Lehrwerk *Netzwerk A2* (Dengler, Rusch, Schmitz, Sieber, 2017) analysiert.

Der Traumberuf?

7

- a Arbeiten Sie zu zweit. Jeder liest einen Text. Markieren Sie im Text Informationen zu Name, Ausbildung und beruflichen Tätigkeiten. Schreiben Sie die Informationen in die Tabelle.

Name	Ausbildung	berufliche Tätigkeiten	Grund für den Berufswechsel
	Ausbildung zur Industriekauffrau		

Vom Büro in die Möbelwerkstatt

Nach ihrer Ausbildung zur Industriekauffrau hat Christina Bohnsack 17 Jahre bei einem Elektrokonzern gearbeitet – dann wurde sie plötzlich arbeitslos. Was konnte sie ohne ihre Arbeit tun? Aber dann hatte sie eine Idee: Alte Möbel neu gestalten.

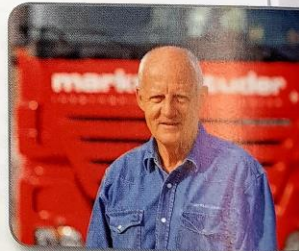
Sie hat ein Praktikum in einer Tischlerei gemacht und dann die Firma Siesen.de gegründet. Jetzt macht sie aus antiken Möbeln liebevolle Schmuckstücke für große und kleine Leute. Die Arbeit in der kleinen Werkstatt gefällt ihr viel besser als die Arbeit im Büro. Hier kann sie kreativ sein. Und wenn ihre kleine Firma nicht genug Geld bringt? „Ich werde jetzt 40 Jahre alt. Zurück in meinen alten Job als Industriekauffrau kann ich immer. Aber dann habe ich wenigstens meinen Traum gelebt. Das kann mir keiner mehr nehmen.“



Vom Operationssaal auf die Autobahn

Markus Studer hat in Zürich Medizin studiert. Am Universitätsspital Zürich und an der University of Alabama at Birmingham (Alabama, USA) hat er seine Ausbildung zum Herzchirurgen gemacht. Später ist er Oberarzt der Herzchirurgie am Universitätsspital Zürich und Leiter eines Herzentrums geworden.

Nach 25 Jahren als erfolgreicher Herzchirurg hat Dr. Markus Studer den weißen Arztkittel gegen einen blauen Overall getauscht: Er ist Fernfahrer geworden und hat sich einen Traum erfüllt. Er verdient in seinem neuen Beruf wenig, aber er hat seine Entscheidung nie bereut. Er liebt die Freiheit auf der Straße und kommt mit seinem Lastwagen an sehr viele Orte. „Für mich war immer schon klar, dass ich auf dem Höhepunkt meiner Karriere aufhören möchte und etwas anderes mache.“



- b Stellen Sie Ihrem Partner / Ihrer Partnerin „Ihre“ Person vor. Er/Sie hört zu und ergänzt die Tabelle.

- c Sprechen Sie zu zweit über die beiden Personen. Was sind Parallelen, was sind Gegensätze?

Christina Bohnsack wurde arbeitslos.
Aber Markus Studer hat seinen Beruf als Herzchirurg ...

Präpositionen:

ohne + Akkusativ, mit + Dativ

Was konnte sie ohne ihre Arbeit tun?

Mit ihrer Idee will sie Geld verdienen.

- 8 a Das Verb **werden**. Unterstreichen Sie die Formen von **werden** in den Texten von Aufgabe 7a und ergänzen Sie die Sätze im Kasten. Vergleichen Sie mit Ihrer Sprache.

werden + Substantiv, Adjektiv, ...

Präsens

werden + Substantiv: Er wird Fernfahrer.

werden + Adjektiv: Sie wird arbeitslos.

werden + Altersangabe: Ich _____ 40 Jahre alt.

Präteritum Sie _____ arbeitslos.

Perfekt Er ist Oberarzt _____.

Ihre Sprache

- b Schreiben Sie zwei Sätze im Präsens, zwei im Präteritum und zwei im Perfekt.

ich		23 Jahre alt
du		krank
er/es/sie	werden	bekannt
wir		Arzt/Ärztin
ihr		Fernfahrer/-in
sie		gesund
Sie		Schauspieler/in

werden

ich werde wir werden

du wirst ihr werdet

er/es/sie wird sie/Sie werden

Sie wird bekannt.
Er ist 23 Jahre alt geworden.

- c Und Sie? Welche Berufswünsche hatten und haben Sie? Spielen Sie. Würfeln Sie zweimal. Sie würfeln 1 und 5 → 15. Sie würfeln 5 und 1 → 51. Usw.

Mit 15 wollte ich ...

Mit 21 wurde ich ...

Mit 51 will ich ...

9

- a Was ist Ihr Traumberuf? Und warum? Recherchieren Sie Informationen zu den vier folgenden Aspekten. Schreiben Sie einen Text über Ihren Traumberuf.

Ausbildung

Arbeitsort

Tätigkeiten

Arbeitszeiten

Ich wollte schon immer Tiertrainer werden.
Ich finde den Beruf toll, weil ...

5.11

- b Hängen Sie die Texte im Kursraum auf. Wählen Sie einen interessanten Text. Wer hat ihn geschrieben? Sprechen Sie mit dem Autor / der Autorin.

10

- a m oder n? Was hören Sie am Wortende? Stellen Sie sich hintereinander auf. Sie hören m: Machen Sie einen Schritt nach vorn. Sie hören n: Machen Sie einen Schritt nach hinten.

1.51

1.52

- b Hören Sie und ergänzen Sie. Sprechen Sie dann die Sätze.

- I _____ ihre _____ Haus macht Frau Bohnsack aus alte _____ Möbel _____ neues Design mit viele _____ Farbe _____.
- Mit seine _____ neue _____ Lkw fährt Markus Studer über die Straße _____.
- Seine _____ schöne _____ Lkw möchte er nicht mehr gegen de _____ alte _____ Arztkittel tausche _____.

siebenundfünfzig

57

DAS ZIEL: Die Schüler können dem Text „Traumberuf“ die wichtigsten Informationen entnehmen, die Personen und ihre Berufe vorstellen, sowie über ihre eigenen Traumberufe sprechen.

Die Lektion fängt gleich mit einer Aufgabe an (7a), die die Schüler anleitet, den Text selektiv zu lesen und die Tabelle zu ergänzen. Diese Aufgabe passt zur zweiten Phase der Semantisierungsphase, während eine Einführungsphase, Präsentationsphase und die erste Phase der Semantisierungsphase (Erklärung der Schlüsselwörter) ausgelassen wurden. In dem Fall muss die Lehrkraft diese Phasen mithilfe von bestimmten Aktivitäten ergänzen.

In der *Einführungsphase* kann die Lehrkraft in einer PowerPoint-Präsentation Bilder von verschiedenen Berufen zeigen und die Lernenden bitten, die jeweiligen Berufe zu beschreiben und darüber zu diskutieren, ob sie diesen Beruf interessant finden oder nicht. Anschließend kann das Thema der Unterrichtsstunde bestimmt werden. Zudem kann die Lehrkraft eine kurze Diskussion in Gang setzen, um das Interesse der Schüler für das Thema und für den Text zu wecken, z. B. mit folgenden Fragen: *Haben Sie einen Traumberuf? Was möchten Sie eines Tages werden? Welchen Beruf würden sie niemals ausüben wollen? Wären Sie mutig genug, um ihren Beruf mit 40 zu wechseln?* Nachdem die Lernenden kurz über ihre Erfahrungen gesprochen haben, wird der Text gelesen, in dem es darum geht, wie zwei Personen nach langjähriger Berufstätigkeit in einem bestimmten Feld einen neuen Beruf gefunden haben.

Im Rahmen der *Präsentationsphase* gibt es verschiedene Arten von Aufgaben, die Lehrkräfte ihren Lernenden stellen können. Eine davon ist, den Text zu lesen und zu unterstreichen, was verstanden wurde. Das ist eine sehr wichtige datengesteuerte Strategie, die Lernende auf bekannte Elemente im Text hinweist. Hier merken Lerner, dass sie schon Einiges im Text verstehen, was sich positiv auf ihre Motivation und ihr Selbstbewusstsein auswirkt.

Anschließend soll die Lehrkraft im Rahmen der *Semantisierungsphase* die anderen Wörter erklären, die für das Textverständnis von großer Bedeutung sind. Die Schüler wirken aktiv bei der Erklärung der unbekannten Wörter mit, denn sie versuchen, anhand des Kontextes und der Erklärungen der Lehrkraft die Bedeutungen der neuen Wörter zu erraten. Erst dann sollte Aufgabe 7a bearbeitet werden, in der von den Lernenden die Ergänzung der wichtigsten Informationen aus dem Text in der Tabelle erwartet wird.

Nach Erledigung der Aufgabe und Kontrolle der Ergebnisse, kann zu Aufgabe 7b übergegangen werden. Hier geht es um die Textreproduktion anhand der Informationen aus der Tabelle. Die Schüler sollen sich gegenseitig eine Person aus dem Text vorstellen und diese anschließend miteinander vergleichen (Aufgabe 7c). Auf diese Weise wird die *reproduktive Phase* durchgeführt.

Aufgabe 9a ist als Teil der *produktiven Phase* konzipiert. Die Lernenden sollen hier von ihrem Traumberuf erzählen². In Aufgabe 9a werden den Lernenden nicht sehr viele Redemittel an die Hand gegeben. Die Erfahrung aus der Praxis zeigt, dass die Sprechanteile der Lernenden bei einem geringen Angebot an Redemitteln minimal sind. Demzufolge sollte man den Lernenden auf einem Arbeitsblatt mehrere Redemittel in Form von Fragen, Stichpunkten und Satzanfängen zur Verfügung stellen, damit sie sich leichter zum Thema äußern können. Diese Redemittel stellen eine große Sicherheit für die Lernenden dar, sie stärken ihr Selbstbewusstsein und tragen zum Abbau von Sprechangst bei.

1) Was ist Ihr Traumberuf?

Ich möchte werden. (Lehrer/in, Arzt/Ärztin, Psychologe/in, Polizist/in, Ingenieur/in, Profi-Sportler/in, Zahnarzt/ärztin, Anwalt/Anwältin, Friseur/in, Sänger/in ...)

2) Wie lange dauert die Ausbildung für diesen Beruf?

Die Ausbildung dauert 1 Jahr/2, 3, 4 Jahre.

3) Wie sind die Arbeitszeiten?

Man arbeitet von bis Uhr / Es gibt keine feste Arbeitszeiten / Man arbeitet in Schichten.

4) Was gefällt Ihnen an diesem Beruf?

- der Umgang mit Menschen;
- die Tatsache, dass ich den anderen helfen kann;
- die Arbeit im Büro;

² Im Rahmen dieser Lektion wird auch die Grammatik erarbeitet, und zwar das Verb „werden“ im Präteritum und Perfekt. Da diese grammatische Einheit für die Durchführung der produktiven Aufgabe nicht von großer Bedeutung ist, kann sie in der darauffolgenden Unterrichtsstunde erarbeitet werden, damit der rote Faden nicht verloren geht.

- er ist sehr kreativ, abwechslungsreich und spannend;
 - man kann in diesem Beruf viel Geld verdienen;
 - die Arbeit mit Kindern macht mir Spaß;
 - ich kann die anderen beeinflussen.
- 5) Welche Eigenschaften sollte man haben, wenn man diesen Beruf ausüben will?
- Man sollte sein. (offen, geduldig, freundlich, empathisch, kreativ, kommunikativ, laut, mutig, redegewandt, belastbar, diszipliniert, fleißig, gefühlvoll, autoritativ).
- 6) Hast du ein Vorbild in diesem Beruf?
- Mein Vorbild ist

Nachdem die Lernenden das Arbeitsblatt ergänzt haben, sollten sie sich zunächst in Partnerarbeit miteinander austauschen, damit alle Lernenden die Gelegenheit bekommen, ihre Meinung zu äußern und ihre Sprechkompetenz zu entwickeln. Daraufhin kann die Lehrkraft einzelnen Lernenden im Plenum Fragen zu ihrem Traumberuf stellen und so ein Gespräch mit der ganzen Klasse anstoßen.

Dieses Arbeitsblatt und die Diskussion im Klassenraum bereiten die Lernenden auf ihre Hausaufgabe vor, die das Schreiben eines Aufsatzes zum Thema *Traumberuf* beinhaltet, der dann mündlich einstudiert und später vor der Klasse vorgetragen werden soll. Nur durch regelmäßiges Sprechtraining im Rahmen der Hausarbeit kann auch die Sprechkompetenz entwickelt werden.

Nach obigen Überlegungen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass bei der Erarbeitung des Textes sowohl die Einführungsphase als auch die Präsentations- und Semantisierungsphase (Erklärung der Schlüsselwörter) fehlen. Zudem werden in der produktiven Phase wenige Redemittel dargeboten. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass die Lehrkraft diese Phasen durch entsprechende Aktivitäten ergänzen sollte, damit der neue Wortschatz besser verstanden und behalten wird und die Lernenden die kommunikativen Aktivitäten im Unterricht erfolgreicher bewältigen können.

9.6 Extensives Lesen

Für die Entwicklung der Lesekompetenz ist es von großer Bedeutung, dass nicht nur in der Klasse gelesen wird, sondern auch außerhalb des Unterrichts (Lutjeharms, 2009) bzw. dass die Lernenden viel extensiv lesen (Westhoff, 1987; Solmecke, 1993; Stipančević, 2020).

Unter „extensivem Lesen“ versteht man das Lesen von längeren Texten in möglichst hoher Frequenz, wobei die Lernenden selbst die Auswahl der Texte bestimmen (Biebricher, 2008, 39). Deshalb wird dieser Ansatz auch als *reading for pleasure* (Lesen zum Vergnügen) bezeichnet (Day & Bamford, 1998). Eines der Ziele des extensiven Lesens ist die Steigerung der Lesemotivation (Kirchhoff, 2009), aber auch die Verbesserung der Lesekompetenz (Edmondson, 1996; Elley, 1991; Elley & Mangubhai, 1981). Texte, die extensiv gelesen werden, sollen nur auf globaler Ebene verstanden werden (Biebricher, 2008, 39). Auf diese Art sollen Lesende zum Lesen motiviert werden, ihre Lesestrategien verbessern und auch den Wortschatz erweitern.

Texte, die gelesen werden, werden normalerweise im Unterricht bzw. Plenum nicht besprochen (Barnett, 1989, 167). Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen aber, dass gerade die Besprechung der Texte im Plenum sehr nützlich ist, da auf diese Weise die Sprechkompetenz gefördert wird und der Unterrichtsprozess lebendiger und interessanter wird. Aus Zeitgründen können sich die Lernenden im Unterricht zunächst in Partner- oder Gruppenarbeit über das Gelesene austauschen, woraufhin die Lehrperson ein paar Lernende aufrufen kann, ihre Beiträge zu präsentieren. Nach jedem Beitrag kann die Lehrkraft weitere Fragen stellen, um auch die anderen Lernenden in den Unterrichtsprozess miteinzubeziehen. Diese Vorgehensweise hat sich als gut erwiesen, vor allem bei Unterrichtseinheiten mit einer Dauer von 90 Minuten (Stipančević, 2020).

Um einen großen Vorteil aus dem extensiven Lesen zu ziehen ist es wichtig, dass Lesen mit Schreiben und Sprechen verbunden wird bzw. dass die Lernenden die wichtigsten Informationen aus dem Text herausschreiben und diese dann auch mündlich einüben. Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zeigen in diesem Zusammenhang einen positiven Effekt auf den Spracherwerbsprozess (Hulstijn, 1992; Nation, 2001; Paribakht, Wesche, 1997; Stipančević, 2016, Stipančević, 2020a).

Die Textauswahl spielt eine große Rolle für den Erfolg von extensiven Lernprogrammen. Lernende sollten durch das Lesen motiviert werden, weshalb

man ihnen die Wahl des Textes überlassen sollte. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass Texte leichter bzw. besser verstanden werden, je mehr sie den Interessen der Lernenden entsprechen (Estes & Vaughan, 1973). Die Lehrkraft kann die Lernenden auf digitale Texte hinweisen und ihnen verschiedene Internetseiten zur Verfügung stellen, während die Entscheidung für einen bestimmten Text bei den Lernenden liegt. Dabei wird empfohlen, dass die Lernenden authentische Texte lesen wie Zeitungen, Zeitschriften oder Blogs usw. Authentische Texte haben, wie sich im Rahmen verschiedener Untersuchungen erwiesen hat, ein großes Motivationspotenzial (Düwell, 1979; Stipančević, 2015, 2016). Auch wenn einige authentische Texte sprachlich komplexer sind als didaktisierte Texte, wird sich der Lernende, falls Motivation und Interesse an Text und Thema bestehen, besonders anstrengen, sie zu verstehen (Stipančević, 2020).

Ein Großteil der extensiven Leseprogramme findet vor allem im asiatischen Raum mit erwachsenen Lernenden statt (Biebricher, 2008, 41). An deutschen Schulen werden für den Fremdsprachenunterricht an der Grundschule „Bücherkisten“ vorgeschlagen (Börner & Brusch, 2004; Burwitz-Melzer, 2004) und seit den 1990-er Jahren wird auch die Einrichtung englischer Klassenbibliotheken unterstützt (Biederstädt, 1990; Stenzel, 1990; 1994). Die Aufgabe der Lehrkräfte ist es in diesem Zusammenhang, den Lernenden Lesestrategien zu vermitteln, während von den Lernenden erwartet wird, dass sie in ihrer Freizeit Texte in der Fremdsprache lesen (Ross & Porteous-Schwier, 2005; Volkmann, 2000).

Während von den Lernenden erwartet wird, in ihrer Freizeit fremdsprachige Texte zu lesen oder fremdsprachige (konkret für den DaF-Unterricht deutsche) Fernsehprogramme anzusehen, tun die meisten Lernenden dies jedoch nicht, weshalb es ratsam ist, als Lehrkraft selbst das Programm mit den Lernenden durchzugehen und es zum Bestandteil des regulären Unterrichts zu machen (Stipančević, 2020).

Der extensive Ansatz beruht auf der *Input-* und *Output-*Hypothese sowie auf der konstruktivistischen Lerntheorie. Im Rahmen dieser Theorien werden folgende Elemente als wichtige Voraussetzungen für einen effektiven Spracherwerbsprozess bezeichnet (Decke-Cornill & Küster, 2014; Krashen, 1985; Wolff, 1997):

1. Massiver Kontakt mit der Fremdsprache;
2. Anwendung von Sprachkenntnissen durch produktive Aktivitäten
3. (Sprechen und Schreiben);
4. Reichhaltige, offene und herausfordernde Lernumgebung;
5. Differenzierung des Unterrichtsprozesses.

Ein herkömmlicher Unterricht, der sich auf die Arbeit mit einem Lehrwerk beschränkt, ist nicht besonders erfolgsversprechend, sondern verlangt nach Ergänzungen in Form vom Einsatz digitaler Medien, die einen Zugriff auf reichhaltige Materialien ermöglichen und dadurch das Lernen kontextualisieren.

Das folgende Kapitel beschreibt die Anwendung des extensiven Ansatzes im DaF-Unterricht und die daraus gewonnenen Effekte auf die Sprachkompetenzen der Lernenden. Im Rahmen der Untersuchung wurden nicht nur Lesetexte extensiv gelesen, sondern auch Hörtexte (Videos) extensiv gehört.

9.7 Extensiver Ansatz im universitären Fremdsprachenunterricht

Die Untersuchung zu den Effekten des extensiven Lesens und Hörens wurde mit Studierenden im Wahlfach Deutsch an der Philosophischen Fakultät in Novi Sad durchgeführt. Die Lernenden waren auf Niveaustufe A2, der Unterricht fand zweimal pro Woche statt und die Unterrichtsstunden dauerten jeweils 90 Minuten. Die Untersuchung dauerte zwei Semester (insgesamt 48 Unterrichtsstunden), von Oktober 2014 bis Juni 2015. Die Lernenden wurden nach einem Einstufungstest in zwei Gruppen eingeteilt: eine Experimentalgruppe, mit der das extensive Programm durchgeführt wurde, und eine Kontrollgruppe, der regulärer Unterricht erteilt wurde. Nach der Einteilung der Lernenden in Gruppen, wurden noch drei Pretests durchgeführt, die gezeigt haben, dass keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Leistungen der Gruppen bestanden (Stipančević, 2020).

Unterricht in der Kontrollgruppe

Der Unterricht in der Kontrollgruppe war keineswegs traditionell. Der Unterricht wurde nach der kommunikativen Methode organisiert. Das bedeutet, dass die Förderung von vier Sprachkompetenzen im Vordergrund des Unterrichtsprozesses stand. In der Kontrollgruppe wurden verschiedene

Lehrwerke eingesetzt, und zwar: *Schritte International* (Hilpert et al., 2006, 2007), *Optimal* (Müller et al., 2011), *Delfin* (Aufderstraße et al., 2003). Auch Zusatzmaterialien wie *Grammatik und Konversation* (Swerlova, 2013) wurden zum Üben der Grammatik in kommunikativen Situationen angewendet. Zudem wurden bei dieser Gruppe auch Medien wie Computer, Beamer und PowerPoint-Präsentationen eingesetzt (Stipančević, 2020).

Da Hausaufgaben in dieser Untersuchung eine wichtige Rolle spielen, wird im Rahmen beider Gruppen näher darauf eingegangen. In der Kontrollgruppe bekamen die Lerner typische Hausaufgabenformen, und zwar: Wortschatz- und Grammatikübungen, Aufgaben zur Überprüfung des Leseverstehens sowie das Schreiben von Aufsätzen zu verschiedenen Themen (Stipančević, 2020).

Unterricht in der Experimentalgruppe

Die gleichen Themen, die in der Kontrollgruppe mithilfe eines Lehrwerks bearbeitet wurden, wurden in der Experimentalgruppe anhand von authentischen Texten erarbeitet. Neben Schrifttexten wurden auch Lieder, Filme und Fernsehserien eingesetzt. Zugleich wurde aber auch nicht ganz auf ein Lehrwerk (*Delfin*) verzichtet, da man mit Lernenden auf einem niedrigeren Sprachniveau (A2) arbeitete. Es wurde verwendet, um den thematischen Wortschatz einzuführen sowie für Dialog- und Grammatikübungen (ungefähr 5 %) (Stipančević, 2020).

Das extensive Programm wurde im Rahmen der Hausarbeit durchgeführt. Die Lernenden sollten nach jeder Unterrichtsstunde entweder authentische digitale Texte lesen oder Filme/Fernsehserien/Sendungen auf Deutsch ansehen. Die Lernenden bestimmten selbst, welche Texte sie lesen bzw. welche Serien/Sendungen/Filme sie sich ansehen werden. Auf diese Art und Weise wurde eine reichhaltige Lernumgebung geschaffen, was sich, der konstruktivistischen Lerntheorie zufolge, positiv auf den Lernprozess auswirkt (Stipančević, 2020).

Gemäß der *Output*-Hypothese sollte der Input mit produktiven Aktivitäten (Sprech- und Schreibaktivitäten) verbunden werden, da diese den Spracherwerbsprozess besonders vorantreiben. Aus diesem Grund fassten die Lernenden alle Texte, die sie gelesen und gehört hatten, mit eigenen Worten zusammen, äußerten ihre Meinung dazu und übten sie schließlich mündlich ein. Im Unterricht wurden die Texte zunächst in Partnerarbeit und später im Plenum präsentiert, was auch viele Impulse zur weiteren Diskussion lieferte. Die Lernenden bewerteten diese Phasen der Unterrichtsstunde als besonders fruchtbar

und nützlich, da über aktuelle Themen und Ereignisse gesprochen und diskutiert wurde. Solche Phasen nahmen 20–30 Minuten der Unterrichtszeit ein. In den übrigen 60–70 Minuten wurde regulärer Unterricht erteilt. Nach der Stunde wurden alle Aufgaben bei der Lehrperson abgegeben, die sie dann kontrollierte und in Hinblick auf ihre grammatische Richtigkeit überprüfte (Stipančević, 2020).

9.7.1 Untersuchungsergebnisse

Im Juni wurden die Lernenden in Hinblick auf ihre Sprachkompetenzen getestet, und zwar mithilfe von drei verschiedenen Tests (Stipančević, 2020).

Test 1

Zu Beginn der Untersuchung wurde mit beiden Gruppen ein standardisierter Test der Stufe A2 durchgeführt. Da dieser Test bei beiden Gruppen gut ausfiel und keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt wurden, wurde mit den Lernenden am Ende der Untersuchung der Test für das Goethe-Zertifikat auf Stufe B1 durchgeführt (Balser et al., 2014). Die Ergebnisse dieses Tests sind in Tabelle 1 aufgeführt.

<i>TEST 1</i>	<i>Gruppe</i>	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SA</i>	<i>Unterschied im MW</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>T1 Hören</i>	<i>EG</i>	17	22,29	3,37	1,18	1,032	0,310
	<i>KG</i>	17	21,12	3,28			
<i>T1 Lesen</i>	<i>EG</i>	17	15,88	3,28	2,00	1,467	0,152
	<i>KG</i>	17	13,88	4,57			
<i>T1 Schreiben</i>	<i>EG</i>	17	68,76	26,12	28,59	2,897	0,007
	<i>KG</i>	17	40,18	31,21			

Tab. 1: Ergebnisse von *Test 1* nach Durchführung der Untersuchung

Die Tabelle zeigt, dass sich nur im Bereich des Schreibens statistisch signifikante Unterschiede feststellen lassen ($t = 2,897$; $p = 0,007$).

Test 2

Mit diesem nicht standardisierten Test wurde anhand eines authentischen Textes (Süddeutsche Zeitung, 2011) die Lesekompetenz überprüft. Außerdem wurde die Schreibkompetenz getestet, indem die Lernenden ihre Meinung zum Artikel niederschreiben und zwei Aufsätze verfassen sollten. Die Ergebnisse dieses Tests sind in Tabelle 2 aufgeführt.

TEST 2	Gruppe	N	MW	SA	Unterschied im MW	t	p
T2 Lesen	EG	16	10,75	1,49	1,16	1,570	0,127
	KG	16	9,59	2,54			
T2 Schreiben	EG	16	19,88	7,58	5,31	2,133	0,041
	KG	16	14,56	6,46			

Tab. 2: Ergebnisse von *Test 2* nach Durchführung der Untersuchung

Im zweiten Test ließen sich nur im Bereich des Schreibens signifikante Unterschiede in der Leistung der beiden Gruppen feststellen ($t = 2,133$; $p = 0,041$), während der Lesetest keine Unterschiede ergab.

Test 3

Mithilfe dieses nicht standardisierten Tests wurde anhand einer Folge der Fernsehserie *Mein Leben & Ich* (2001–2010) die Hör-Seh-Kompetenz getestet. Auch die Schreibkompetenz wurde geprüft, indem die Lernenden die gezeigte Folge mit eigenen Worten zusammenfassen sollten.

TEST 3	Gruppe	N	MW	SA	Unterschiede im MW	t	p
T3 Hören	EG	17	8,50	1,87	0,24	0,371	0,713
	KG	17	8,26	1,83			
T3 Schreiben	EG	17	10,32	3,23	4,24	3,868	0,001
	KG	17	6,09	3,16			

Tab. 3: Ergebnisse von *Test 3* nach Durchführung der Untersuchung

Im dritten Test ließen sich nur im Bereich des Schreibens statistisch signifikante Unterschiede feststellen ($t = 3,868$; $p = 0,001$) wie bei den beiden anderen Tests.

Fragebögen

Neben den Tests füllten die Lernenden einen Fragebogen aus, im Rahmen dessen sie ihre Eindrücke und Erfahrungen mit diesem Sprachförderprogramm äußerten. Auf der Skala des semantischen Differentials (1–7) sollten die Probanden der Experimentalgruppe angeben, wie effektiv sie die Arbeit mit authentischen Texten einschätzen. Dabei steht 1 für „nicht effektiv“ und 7 für „sehr effektiv“, während 4 eine neutrale Haltung bedeutet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 dargestellt.

<i>Wie schätzen Sie die Effektivität des Einsatzes von authentischen Texten ein?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>MW</i>	<i>SA</i>
4 (<i>neutrale Haltung, nicht effektiv aber auch nicht ineffektiv</i>)	2	11,1	6,44	0,98
6 (<i>ziemlich effektiv</i>)	4	22,2		
7 (<i>sehr effektiv</i>)	12	66,7		
Gesamt	18	100,0		

Tab. 4: Einschätzung der Effektivität von authentischen Texten in der Experimentalgruppe am Ende der Untersuchung

Die Tabelle zeigt einen hohen Durchschnittswert ($MW = 6,44$; $SA = 0,98$), was bedeutet, dass die Lernenden der Experimentalgruppe den Einsatz von authentischen Texten im Unterricht als sehr effektiv erlebten (Stipančević, 2018). Im Rahmen der nächsten Frage sollten Lernende ihre Bewertung begründen. Diese Erklärungen wurden gruppiert und sind in Tabelle 5 dargestellt:

	<i>Erklärungen der Lernenden in der Experimentalgruppe</i>	<i>N</i>
1	Ich bemerke große Fortschritte in Hinblick auf die Sprachkenntnisse.	8
2	Ich finde diese Art des Lernens interessanter.	5
3	Ich spreche leichter und verstehe besser.	4
4	Ich finde diese Art des Lernens schwieriger.	1
5	Ich habe keine Fortschritte bemerkt.	1

Tab. 5: Erklärungen der Lernenden in der Experimentalgruppe für ihre Bewertung im Rahmen der vorherigen Frage

Diese Antworten bestätigen zwei wichtige Annahmen, die im Zusammenhang mit dem extensiven Programm bereits am Anfang des Kapitels genannt wurden, und zwar, dass sich dieses Programm förderlich auf die Lese(motivation) und Sprachkenntnisse auswirkt.

Der extensive Ansatz bietet große Vorteile für den DaF-Unterricht, weshalb er ein integraler Bestandteil des Unterrichtsprozesses werden sollte. Ein verstärkter Input und eine reichhaltige Lernumgebung tragen dazu bei, dass die Sprache nicht nur bewusst, sondern auch unbewusst erworben wird, was den ganzen Spracherwerbsprozess effizienter macht.

Für die richtige Umsetzung dieses Programms ist es wichtig, den Lernenden die Freiheit zu geben, Texte zu lesen/hören, die sie persönlich interessieren, da sich dies positiv auf ihre Motivation auswirkt. Ferner sollten authentische Texte gelesen/gehört werden, da diese Texte die Lernenden besonders motivieren. Damit die Lernenden tatsächlich Fortschritte machen können, ist zudem wichtig, dass das Lesen und Hören stets mit produktiven Aktivitäten (Sprechen und Schreiben) verbunden wird, da dies laut *Output*-Hypothese den Spracherwerbsprozess besonders vorantreibt. Bei Berücksichtigung all dieser Methoden und Techniken sind bereits nach einem Semester die Fortschritte einer Lerngruppe festzustellen. Solche Unterrichtstechniken tragen dazu bei, dass die Lernenden mit mehr Interesse und Engagement Deutsch lernen (Stipančević, 2020).

10. ENTWICKLUNG DER HÖRKOMPETENZ

Die Hörkompetenz stellt eine der wichtigsten Kompetenzen sowohl beim Erst- als auch beim Zweit- und Fremdspracherwerb dar. Der Erstspracherwerb beginnt mit dem Hören der Sprache. Diese Fähigkeit entwickelt sich von Geburt an, während das Kind erst mit 12 oder 15 Monaten sein erstes Wort aussprechen kann. Das Hören kommt nämlich vor dem Sprechen (Petrović, 1987, 28).

Vom Zusammenspiel dieser beiden Kompetenzen zeugt die Tatsache, dass es ohne Hören kein Sprechen gibt. Kinder, die ohne Hörfähigkeit geboren werden, bleiben meist stumm und müssen lernen, sich mithilfe einer Gebärdensprache zu verständigen (Solmecke, 1992, 4). Demzufolge hat das Hören auch im Fremdsprachenunterricht einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Sprechfähigkeit und einer guten Aussprache. Viele Lernende, die gerade in diesen Bereichen Schwierigkeiten haben, sollten die Fremdsprache viel mehr hören, denn Hörverstehenstexte geben einen sprachlichen Input, ohne den das Erlernen einer Sprache nicht möglich ist (Surkamp, 2010). Die rezeptiven Kompetenzen machen zwei Drittel der muttersprachlichen Kommunikation aus, wobei die Hörkompetenz an erster Stelle steht (55 %), gefolgt von der Sprechkompetenz mit 23 %, der Lesekompetenz mit 13 % und der Schreibkompetenz mit 9 % (Kieweg 2003, 23). Aus diesem Grund müssen die rezeptiven Fähigkeiten, und besonders das Hörverstehen, systematisch und regelmäßig geschult werden (Doff & Klippel, 2007, 75).

10.1 Geschichte des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht

Hören war lange Zeit eine vernachlässigte Fertigkeit. In der Grammatik-Übersetzungs-Methode lag der Schwerpunkt der Arbeit auf Grammatik, Übersetzung und intensivem Lesen. Es gab keine Kassetten zu den Lehrwerken, die Sprache wurde vor allem über die Lehrerstimme gehört (Dahlhaus, 1994, 12).

In der audiovisuellen und audiolingualen Methode wurden Hören und Sprechen ins Zentrum des Fremdsprachenunterrichts gerückt. Es gab Kassetten und Sprachlabore, aber es gab keine speziellen Übungen für das Hörverstehen. Das Hören beschränkte sich auf Hören und Nachsprechen, Hören und Antworten und Hören und Umformen von Sätzen. Im Rahmen dieser Methoden wurde die Aufmerksamkeit den sogenannten *bottom-up*-Prozessen gewidmet: dem

phonologischen, morphosyntaktischen und lexiko-semantischen Dekodieren (Dahlhaus, 1994, 12).

Erst im Rahmen der kommunikativen Didaktik wird dem Hörverstehen viel Aufmerksamkeit geschenkt. Man beschäftigt sich nicht nur mit *bottom-up*- sondern auch mit *top-down*- oder wissensgeleiteten Prozessen, die sich auf die Kenntnis der kommunikativen Situation, die Intention des Sprechenden und das Weltwissen beziehen. Diese Informationen sind nämlich von großer Bedeutung für das richtige Verstehen von Hörtexten (Dirven, 1992).

10.2 Hören und kognitive Prozesse

Unter dem Einfluss der Semiotik Mitte des 20. Jahrhunderts wurde die sprachliche Kommunikation als Informationsübertragung vom Sender zum Empfänger gesehen. Der gemeinsame Code, oder die gemeinsame Sprache, ermöglichte nach diesem Modell, eine eindeutige Deutung der Nachricht, unabhängig von Hörer oder Empfänger (Hörmann, 1981, 139). Hören und Lesen wurden als passive Fertigkeiten bezeichnet, da dem Hörer bzw. Leser Informationen vermittelt werden, die er lediglich aufnehmen soll. Dass die Rolle des Rezipienten sehr wichtig ist, wurde durch die Entwicklung der Pragmalinguistik festgestellt. Der Zuhörer muss nämlich die Absicht des Sprechenden (Illokution), den Sinn des Gesagten und den Grund, warum etwas gesagt wird, verstehen (Rost, 1990, 3).

Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie haben in großem Maße dazu beigetragen, dass sich die Einstellung gegenüber der Informationsverarbeitung verändert. Seit den 1980-er Jahren wird das Hören nicht mehr als ein passiver, sondern als aktiver Prozess der Bedeutungskonstruktion verstanden, bei dem sich die Informationen aus dem Text mit dem sprachlichen, pragmatischen und soziokulturellen Wissen verbinden. Das Verständnis des Hörtextes beruht auf dem Zusammenspiel von *top-down*- (absteigenden) und *bottom-up*- (aufsteigenden) Prozessen. Unter *top-down*- oder absteigenden Prozessen versteht man die Kenntnis der kommunikativen Situation, der Intention der Sprechenden und das Weltwissen, während sich *bottom up*- oder aufsteigende Prozesse auf die Dekodierung von sprachlichen Zeichen auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer, semantischer und lexikalischer Ebene beziehen (Buck, 2001, 2). Diese Prozesse laufen nicht nacheinander, sondern gleichzeitig ab. Gute Hörversther nutzen sowohl *top-down*- als auch *bottom up*-Strategien, während

sich weniger erfolgreiche Lerner vor allem auf *bottom-up*-Strategien konzentrieren (Surkamp, 2010, 104).

Es ist allerdings bekannt, dass *bottom up*-Prozesse nicht bis zum Ende ablaufen müssen, damit der Lernende den Sinn einer Aussage versteht. Aufgrund des sprachlichen und außersprachlichen Wissens kann man von Bekanntem auf Unbekanntes schließen (Langenmayr, 1991, 56). Wenn es also in einer Rede heißt: „Meine Damen und xxxx. Ich begrüße Sie ...“, dann kann das richtige Wort für xxxx problemlos ergänzt werden. Hört man im Radio „Schwerer xxxx auf der A45!“, dann ergänzt man nicht nur ganz automatisch das Wort „Unfall“, sondern auch, dass die A45 eine besondere Art von Straße ist, auf der Autos mit hoher Geschwindigkeit fahren. Erfahrung und Vorwissen befähigen uns, zukünftige Ereignisse zu antizipieren. Sehr oft hat man eine Äußerung schon verstanden, bevor sie zu Ende geführt ist. Dabei muss allerdings betont werden, dass die Lernenden für die Rekonstruktion der Bedeutung aus dem Kontext bereits über gewisse Sprachkenntnisse verfügen müssen (Solmecke, 1992, 7).

10.3 Fehler bei der Durchführung von Hörverstehensübungen

Beobachtungen zeigen, dass Hörverstehensübungen sehr oft nach folgendem Muster ablaufen:

Eine CD wird eingelegt, und die Lernenden werden ermahnt, gut zuzuhören. Das Buch ist offen, die Schüler hören zu, lesen mit und unterstreichen die unbekannten Wörter.

Bei dieser Vorgehensweise werden die Lernenden auf unbekannte anstatt auf bekannte Informationen hingewiesen, wodurch ihnen eine falsche Strategie vermittelt wird. Ferner wird bei gleichzeitigem Hören und Lesen nicht die Hörkompetenz, sondern die Aussprache geschult.

Als Argument für dieses Vorgehen hört man von Lehrkräften, dass die Schüler den Text aufgrund seines Schwierigkeitsgrades nicht verstehen würden und dass die Erarbeitung des Inhalts ohne Transkription viel zu lange dauern würde. Mit der Textvorlage kann man Zeit gewinnen. Jeder, der eine Fremdsprache gelernt hat, weiß, wie schwierig es ist, Hörtexte zu verstehen. Die Hörkompetenz wird sich aber nur durch eine regelmäßige Hörverstehensschulung entwickeln, und zwar dann, wenn die Schüler Texte ohne Transkription hören (Dahlhaus, 1994). Günther Zimmermann (1980) vertritt die Ansicht, dass beim Hören ohne Mitlesen die Aufmerksamkeit ganz auf das Hören gerichtet ist und

dass die Schüler auf diese Weise Vertrauen in ihr Hörverstehen entwickeln können.

Grundsätzlich sollte ein Hörtext ohne die Möglichkeit zum Mitlesen abgespielt werden. Die Transkription des Hörtextes sollte den Lernenden erst im zweiten oder dritten Durchgang zur Verfügung gestellt werden, falls sich die Lehrkraft nicht für einen kompletten Verzicht auf den schriftlichen Text entschieden hat (Dahlhaus, 1994).

Das zweite Muster, nach dem Hörverstehensübungen durchgeführt werden, ist folgendes:

Eine CD wird eingelegt und die Lernenden werden ermahnt, gut zuzuhören. Die Bücher sind zu. Dann ertönt der Text und schließlich werden zur Verständnisüberprüfung Fragen zum Text gestellt.

Bei dieser Vorgehensweise wundert es nicht, wenn sich die Hörkompetenz langsam entwickelt und viele Lernende Angst vor jedem neuen Text haben. Die Lernenden wissen nicht, worauf sie beim Hören achten sollen. Fragen nach dem Hören überprüfen nämlich weniger das Textverständnis, als vielmehr die Gedächtnisleistung (Dahlhaus, 1994, 38). Bei dieser Vorgehensweise wäre es auch für einen Muttersprachler schwierig, nach dem Zuhören Fragen zu beantworten.

10.4 Methodische Vorgehensweise bei der Arbeit mit Hörtexten

Das Hörverstehen ist eine der schwierigsten Kompetenzen beim Erlernen einer Sprache. Im Gegensatz zum Lesetext, den man im eigenen Tempo lesen kann, muss man sich beim Hören an das Tempo des Sprechers gewöhnen. Wenn die Lehrerin oder der Lehrer im Unterricht sprechen, werden sie in der Regel gut verstanden. An ihre Sprechweise sind die Lernenden gewöhnt, und sie berücksichtigen die geringeren Sprachkenntnisse der Lernenden. Trifft der Lernende aber auf andere Sprecher der Fremdsprache, entweder bei einer persönlichen Begegnung oder in den Medien, verliert er oft nach wenigen Worten den Anschluss und versteht am Ende nichts. Hörverstehensübungen, bei denen man nichts versteht, sind „Motivationskiller“, die Lernende davon abbringen können, sich weiter mit gesprochenen Texten zu beschäftigen (Solmecke, 1992, 4). Dieses Problem kann nur durch kontinuierliche Arbeit mit Hörtexten sowie eine gute methodisch-didaktische Vorgehensweise überwunden werden.

Bezüglich der konkreten Planung eines Unterrichts, in dem Hörtexte eingesetzt werden, werden in der Fachliteratur drei Phasen unterschieden: Die

Vorphase, die Hörphase und die Nachphase. Dementsprechend unterscheidet man Aufgaben,

- die vor dem Hören des Textes bearbeitet werden,
- die bearbeitet werden, während der Text gehört wird,
- die nach dem Hören des Textes bearbeitet werden.

Aufgaben, die vor dem Hören eines Textes bearbeitet werden, können den Verstehensprozess am intensivsten beeinflussen und steuern. Der Schwerpunkt der methodisch-didaktischen Arbeit sollte daher auf den Aufgaben der Vorphase liegen (Dahlhaus, 1994).

10.4.1 Vorphase

Zur Vorphase oder Einführungsphase gehören (wie bei Lesetexten) alle Aktivitäten, die durchgeführt werden, bevor die Lernenden den Text das erste Mal hören (Storch, 2009, 162). Sie verfolgen dieselben Ziele wie Aktivitäten bei Lesetexten:

Ziele der Einführungsphase (Dahlhaus, 1994):

- das inhaltliche und sprachliche Vorwissen der Lernenden aktivieren;
- Interesse wecken und Motivation fördern;
- eine Erwartungshaltung entwickeln;
- Vorentlastung des Textes – es werden Wörter eingeführt, die für das Verstehen des Hörtextes wichtig sind. Das, was das globale Verständnis des Textes verhindern und belasten könnte, wird vor dem Hören erklärt.

In der Vorphase können folgende Aktivitäten durchgeführt werden:

1. Arbeit mit Bildern

Wie bei Lesetexten lassen sich Bilder auch bei Hörtexten gut einsetzen. Wenn zu einem Hörtext ein Foto abgebildet ist, sollte die Lehrkraft mit den Schülern darüber sprechen, was auf dem Bild dargestellt ist, um das Thema und die Gesprächssituation vorzubereiten. Deutet das Bild einen Dialog an, bietet es

sich an, die Schüler zu fragen, was die Personen sagen könnten. Auf diese Weise sollen wichtige Redemittel und Wörter aus dem Hörtext eingeführt sowie eine Erwartungshaltung aufgebaut werden (Dahlhaus, 1994, 17).

Falls die Bilder im Lehrbuch nicht besonders anregend sind, kann die Lehrkraft selbst Bilder mitbringen oder eine PowerPoint-Präsentation mit interessanten Bildern vorbereiten. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass das Interesse am Thema bei den Lernenden mit zunehmender Attraktivität der Bilder steigt wie auch die Motivation zur Teilnahme am Unterrichtsgeschehen.

2. Erarbeitung eines Lesetextes

In manchen Lehrwerken wird im Rahmen einer Lektion zuerst ein Lesetext und danach ein Hörtext erarbeitet. Dabei dient der Lesetext, der thematisch mit dem Hörtext verbunden ist, als wichtige Vorentlastungsphase (Koeppel, 2013, 252).

3. Assoziogramme

Assoziogramme können wie bei Lesetexten auch bei Hörtexten in der Einführungsphase eingesetzt werden. Um alle Schüler im Unterrichtsprozess zu aktivieren, können die Lernenden zunächst dazu aufgefordert werden, jeder für sich Assoziationen aufzuschreiben, sodass jeder Schüler etwas zur Assoziationsrunde beiträgt (Dahlhaus, 1994, 54). Durch Assoziogramme kann einerseits das sprachliche Vorwissen aktiviert werden, andererseits werden wichtige Wörter eingeführt, die das Textverständnis erleichtern.

4. Vorgabe von Satzkarten/Wortkarten

Mit Satzkarten/Wortkarten gibt der Lehrer den Lernenden wichtige Wörter/Sätze vor, die im Hörtext vorkommen und einen Bezug zum Text haben, während die Lernenden versuchen, anhand dieser Ausdrücke eine Geschichte zu schreiben (Storch, 2009). Dadurch wird eine Erwartungshaltung aufgebaut, die zum gelenkten Hören führt, weil die Lernenden in der Hörphase darauf achten, ob ihre Hypothesen korrekt waren oder nicht.

5. Hintergrundinformationen zur Thematik

In der Vorphase kann die Lehrkraft den Lernenden Hintergrundinformationen zur Thematik des Hörtextes geben, um sie auf diese Weise auf das Hören vorzubereiten und das Textverständnis zu erleichtern (Underwood, 1989, 31).

In der Einführungsphase können mehrere Aktivitäten kombiniert werden, um die Lernenden besser auf das Hörverstehen vorzubereiten. Nach dem Einsatz dieser Techniken kann die Lehrkraft auch eine kurze Diskussion initiieren, um die Lerner für das Thema zu interessieren. Die Dauer der Einführungsphase kann variieren, beträgt aber normalerweise zwischen 5 und 10 Minuten.

Merke dir:

- ❖ Aufgaben vor dem Hören eines Textes haben eine wichtige Funktion, weil sie den Hörprozess steuern und die Lernenden auf wichtige Aspekte des Textes hinweisen können.
- ❖ In der Vorphase werden die wichtigsten (Schlüsselwörter) erklärt → bei Hörtexten gibt es keine Semantisierungsphase wie bei Lese- und Lese-Hör-Texten.
- ❖ Die Lernenden sollen vor dem Hören des Textes die Arbeitsanweisung der Aufgabe lesen, die in der Hörphase zu bearbeiten ist. Auf diese Weise lernen die Schüler zielgerichtet zu hören (Dahlhaus, 1994).

10.4.2 Hörphase

Hörtexte können auf verschiedenen Ebenen verstanden werden. Meistens werden sie auf globaler oder selektiver Ebene verstanden, während auf das Detailverständnis in der Regel verzichtet wird (Koeppel, 2013, 250).

Aufgaben für die Hörphase sollten möglichst einfach strukturiert sein und wenig Schreibaktivitäten erfordern, da gleichzeitiges Hören und Schreiben den Lernenden überfordert. Vor allem Fragen zum Text werden beim Hörverstehen kritisch gesehen, weil zu ihrer Beantwortung mehr erforderlich ist als die Hörfähigkeit. Fragen zu einem Text setzen ein gewisses Maß an Lesekompetenz voraus, da sie in schriftlicher Form präsentiert werden (Bahns, 2009, 128).

Folgende Übungsformen können in der Hörphase eingesetzt werden (Dahlhaus, 1994):

- Mehrwahlantworten (*Multiple choice*);
- Richtig/Falsch-Aufgaben;
- Informationen zuordnen;

- Lückentexte ergänzen;
- Ausfüllen von Textrastern;
- Richtige Reihenfolge herstellen (Wörter, Überschriften, Abschnitte, Bilder);
- Band stoppen und Vermutungen anstellen.

Alle Aufgaben, die während des Zuhörens bearbeitet werden, sollten vor dem Hören zunächst durchgelesen werden, damit die Lernenden zielgerichtet hören (Dahlhaus, 1994).

10.4.3 Nachphase

In der Phase nach dem Anhören des Textes werden vor allem die Lösungen zu den Aufgaben überprüft, die während der Hörphase bearbeitet worden sind. Zudem werden hier verschiedene reproduktive und produktive Aufgaben eingesetzt, die sich an das Thema des Hörtextes anschließen (Rösler, 2012). Folgende Aktivitäten können in der Phase nach dem Hören des Textes durchgeführt werden:

- Zusammenfassung des Textes;
- Berichten über eigene Erfahrungen in Bezug auf das Thema;
- Dialoge oder Rollenspiele;
- Schreiben einer Stellungnahme oder Kritik zum Text;
- Kreative Aufgaben.

Für alle Aufgabentypen ist es von großer Bedeutung, den Lernenden verschiedene Redemittel und Hilfsmittel in Form von Fragen, Stichpunkten oder Satzanfängen an die Hand zu geben, damit sie sich leichter zum vorgegebenen Thema äußern und die jeweilige Aufgabe bewältigen können. Wenn die Hörverstehensaufgaben so aufbereitet werden, wird auch die Angst vor dem Hören der fremdsprachlichen Texte abgebaut.

10.5 Didaktische Analyse eines Hörtextes aus dem Lehrwerk

In diesem Abschnitt wird die methodisch-didaktische Erarbeitung eines Hörtextes aus dem Lehrwerk „Schritte international 3“ (Hilpert et al., 2006) analysiert.

E1 Auf welche Party möchten Sie gehen? Warum?



Ich möchte auf das Straßenfest gehen. Das sieht nett aus. Da treffe ich sicher Freunde und Nachbarn. Wir können uns unterhalten und haben viel Spaß.

E2 Silke und Wolfgang planen eine Party. Hören Sie.

- a Was meinen Sie: Auf welche Party (E1) möchte Wolfgang gehen, auf welche möchte Silke gehen?
- b Hören Sie noch einmal. Wer sagt was? Ordnen Sie zu: S = Silke / W = Wolfgang
- ☐ Man kann die Gäste telefonisch einladen.
 - ☐ Besonders wichtig ist gutes Essen. Und ein guter Wein!
 - ☐ Eine Party darf nicht zu groß sein.
 - ☐ Hauptsache, es gibt genug Getränke, nicht nur Alkohol. Wir brauchen auch Wasser und Saft.
 - ☐ Ich möchte eine Tanzparty machen.
 - ☐ Der Raum muss schön dekoriert sein. Das gibt eine gute Atmosphäre.
 - ☐ Gute Musik ist wichtig für die Stimmung.
 - ☐ Wir können eine Kostümparty machen.
 - ☐ Ich möchte viele Leute einladen.

E3 Eine Party planen

- a Arbeiten Sie in kleinen Gruppen: Organisieren Sie für nächsten Freitag eine Party mit einem Motto, z.B. eine Strandparty oder eine Dschungelparty. Was ist Ihnen wichtig? Was nicht?

Budget ● Gäste ● Uhrzeit ● Raum ● Dekoration ● Unterhaltung (Musik, Feuerwerk ...) ● Essen/Trinken

Ich finde es toll, wenn ... Ist das wirklich so wichtig?
 Mir ist wichtig, dass ... Muss das sein?
 Die Hauptsache ist, dass ...
 Hauptsache, ...

- b Stellen Sie Ihre Party vor und überzeugen Sie die anderen im Kurs: Sie sollen zu Ihrer Party kommen.

Unser Motto ist ...
 Unsere Party findet ... statt.
 Wir feiern in/im ... / zu Hause bei ...
 Wir laden ... ein!
 Ihr müsst ...
 Unser Raum ist so dekoriert; ...
 Zum Essen/Trinken gibt es ...
 Und natürlich haben wir auch Musik! ...

Große Party!

Motto: Birne



Bitte verkleiden!
 Am Freitag um 23 Uhr
 Bei Susanne

DAS ZIEL: Die Schüler können dem Hörtext „Eine Party planen“ die wichtigsten Informationen entnehmen und eine Party planen.

Das Lehrwerk bildet für die *Einführungsphase* (Vorphase) drei Situationen (E1) ab, die Lernende sowohl inhaltlich als auch sprachlich auf die Hörsituation vorbereiten soll. Die Lernenden sollen ihre Meinung zur dargestellten Situationen äußern bzw. angeben, welche Party sie gern besuchen würden und warum. Durch Bildbeschreibung und Meinungsäußerung soll die Lehrkraft wichtige Wörter einführen, die im Hörtext vorkommen. Alles, was das Textverständnis behindern könnte, wird vor und nicht nach dem Hören des Textes erklärt. In dieser Lektion wurde die Forderung nach dem Einsatz einer Aktivität vor dem Hören also erfüllt. Falls aber eine solche Aufgabe ausfällt, muss der Lehrer sie ergänzen, um die Schüler gut auf das Hören vorzubereiten.

Im Rahmen der *Präsentationsphase* (Hörphase) wird der Text zweimal (oder bei Bedarf auch dreimal) global angehört (Aufgaben E2a, E2b). Es ist wichtig, die Lernenden darauf hinzuweisen, die Aufgaben vor dem Hören des Textes zu lesen. Zudem sollte die Lehrkraft vor dem ersten Anhören des Textes sicherstellen, dass die Lernenden die Aufgabe verstanden haben und, falls vorhanden, unbekannte Wörter erklären.

In der *Übungsphase* (Nachphase) werden produktive Aufgaben bearbeitet. Die Lernenden sollen eine Party organisieren (E3a) und den anderen anschließend ihre Planung vorstellen (E3b). Für beide Aufgaben werden Redemittel angeboten, um den Lernenden die Bewältigung der Aufgabe zu erleichtern. Falls für die letzte Phase keine oder sehr wenige Redemittel vorhanden sind, sollten sie von der Lehrkraft ergänzt werden, damit sich die Lernenden sicherer und leichter zum Thema äußern können.

In dieser Lektion sind alle Phasen vorhanden, und zwar die Vorphase, die Hörphase und die Nachphase. In manchen Lehrwerken kommt es vor, dass im Rahmen einer Lektion sowohl ein Hörtext als auch ein Lesetext erarbeitet werden. Da sie sich thematisch auf das gleiche Thema beziehen, wird es normalerweise reichen nach der Erarbeitung des Lese- und Hörtextes nur eine gemeinsame produktive Übungsphase durchzuführen.

10.6 Arbeit mit dialogischen Lese-Hör-Texten

Hörtexte haben verschiedene Präsentationsformen. Dabei unterscheiden sich zwei Grundformen und zwar Hörtexte mit und ohne Text (Transkription). Hörtexte mit Text (Transkription) findet man vor allem für niedrigere Sprachstufen (A1 und A2), da durch solche Hörtexte nicht nur das Hörverstehen sondern auch die Aussprache geschult wird. Dabei handelt es sich vor allem um sogenannte dialogische Lese-Hör-Texte. Sie sehen aus wie Hötexte, sind in dialogischer Form und beinhalten eine Höraufgabe, werden aber schließlich als Lesetexte behandelt. Das Ziel dieser Dialogarbeit ist, die Lernenden auf verschiedene Alltagssituationen im Zielsprachenland vorzubereiten (wie man Gespräche im Restaurant, an der Hotelrezeption, beim Einkaufen und am Arbeitsplatz führt, wie man sich verabredet, Freunde zu einer Party einlädt usw.).

10.6.1 Methodische Vorgehensweise bei der Arbeit mit dialogischen Lese-Hör-Texten

Bei der Arbeit mit dialogischen Lese-Hör-Texten werden ähnliche methodisch-didaktische Verfahren verwendet wie bei Lesetexten. Es gibt eine Einführungsphase, eine Präsentationsphase, eine Semantisierungsphase und eine Übungsphase.

Einführungsphase

In der Einführungsphase können dieselben Aktivitäten verwendet werden wie bei Lese- und Hörtexten, und zwar: Assoziogramme, Bilder, Überschriften sowie Satz- und Wortkarten, anhand welcher das sprachliche und inhaltliche Vorwissen aktiviert wird, Hypothesen über den Textinhalt geäußert und Schlüsselwörter eingeführt werden.

Präsentationsphase

Die Präsentationsphase beginnt, wenn die Schüler den neuen Text zum ersten Mal hören. In dieser Phase lesen die Lernenden zunächst die Aufgabenstellung, während die Lehrkraft unbekannte Wörter in der Aufgabe erklärt (falls die Aufgabe vorhanden ist). Anschließend wird der Text angehört und gleichzeitig wird die Aufgabe zur Überprüfung des Hörverstehens bearbeitet.

Im zweiten Durchgang wird der Hörtext gleichzeitig angehört und mitgelesen, da so die Aussprache geschult wird. Schließlich wird der Dialog noch mit verteilten Rollen gelesen.

Semantisierungsphase

In der darauffolgenden Semantisierungsphase werden Schlüsselwörter erklärt. Da Dialoge auf Anfängerniveau relativ kurz sind, muss das selektive Textverständnis nicht geprüft werden. Vielmehr ist das Ziel der Dialogarbeit, die Lernenden anhand des vorgegebenen Dialoges einen neuen Dialog schreiben und vorspielen zu lassen (Storch, 2009, 220). Aus diesem Grund wird bei dieser Textsorte die reproduktive Phase nicht durchgeführt.

Übungsphase – produktive Phase

In der produktiven Phase sollen die Lernenden schließlich anhand der vorgegebenen Redemittel den Dialog variieren. Falls solche Redemittel fehlen, dann sollte sie die Lehrkraft entweder ergänzen oder den Lernenden empfehlen, sich beim Verfassen eines neuen Dialogs am vorhandenen Dialog zu orientieren. Auf diese Weise wird das dialogische Sprechen gefördert, das eine wichtige Kompetenz im DaF-Unterricht darstellt.

Dialoge sollten allerdings nicht nur im Rahmen der Unterrichtsstunde geübt und variiert werden, sondern auch zu Hause in Form einer Hausaufgabe. Für die Entwicklung der Sprechkompetenz sind regelmäßige Sprechübungen zu Hause unabdingbar. In diesem Sinne können die Lernenden nach Erarbeitung des Themas dazu aufgefordert werden, den durchgenommenen Dialog im Rahmen der Hausarbeit mündlich einzuüben. Auf diese Weise prägen sich die Lernenden wichtige Redemittel ein und festigen ihr Wissen, während sie von Anfang an daran gewöhnt werden, ihre Sprechfertigkeit zu trainieren.

10.6.2 Didaktische Analyse eines dialogischen Lese-Hör-Textes aus dem Lehrwerk

Im Folgenden wird die methodisch-didaktische Erarbeitung eines dialogischen Lese-Hör-Textes aus dem Lehrwerk „Schritte international 3“ (Hilpert et al., 2006) analysiert.

CD 1 79/100

C1

Hören Sie das Telefongespräch. Kreuzen Sie an: richtig oder falsch?



- a Der Chef ist schon im Haus.
b Der Chef soll Herrn Jelinek zurückrufen.
c Die Sekretärin soll dem Chef etwas ausrichten.
d Herr Jelinek kommt heute erst später ins Büro.

richtig	falsch
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

80-82/100

C2

Hören Sie die Telefongespräche und ergänzen Sie.

Durchwahl ☐ ausrichten ☐ sprechen ☐ später noch einmal ☐ auf Wiederhören ☐
 verbinden ☐ noch nicht ☐ außer Haus ☐ schon im Haus

- 1 ☐ Firma Kletz, Meier, guten Tag.

▲ Guten Tag, hier ist Schmidt.

Könnten Sie mich bitte mit Herrn Kraus?

- ☐ Tut mir leid, der ist gerade nicht am Platz. Kann ich ihm etwas?

▲ Nein danke. Ich versuche es später noch einmal.

- ☐ Gut, dann auf Wiederhören, und einen schönen Tag noch.

▲ Danke, gleichfalls.

- 2 ☐ Grüß Gott. Fehr hier. Kann ich bitte Herrn Burli

aus der Exportabteilung?

- ▼ Tut mir leid, der ist leider gerade?

■ Ist denn sonst jemand aus der Abteilung da?

- ▼ Nein, da ist im Moment niemand da. Es ist gerade Mittagspause.

Können Sie vielleicht anrufen? So gegen 14 Uhr?

■ Ja gut, ...

- 3 ☐ Guten Tag, hier ist Müller. Ist Frau Huber?

■ Nein, sie ist leider da. Kann ich etwas ausrichten?

- ◆ Nein danke, nichts. Aber geben Sie mir doch bitte ihre?

■ Ja gern, das ist die 274.

- ◆ Vielen Dank. Also dann,?

jemand

niemand

schon

noch nicht

etwas

nichts



C3

Rollenspiel: Spielen Sie Telefongespräche.

Anrufer/in

Sie wollen Frau ... sprechen.
 Sie rufen später noch einmal an.

Herrn ... aus der Export-Importabteilung oder
 jemand anderen aus der Abteilung sprechen

bitte mit Frau ... verbinden –
 Durchwahl geben

Firma

Frau ... nicht da.
 ... etwas ausrichten?

Herr ... nicht da
 niemand sonst da – bitte später anrufen

Frau ... außer Haus –
 Durchwahl: 253

DAS ZIEL: Die Schüler können dem Hörtext „Telefonieren am Arbeitsplatz“ die wichtigsten Informationen entnehmen und Telefongespräche am Arbeitsplatz führen.

Hörtexte werden im Rahmen dieser Lektion auf zwei Arten präsentiert – als Hörtext mit Bild (ohne Transkription) (C1), über den das Hörverstehen entwickelt wird, und als Hörtext mit Transkription (Lese-Hör-Text) (C2), anhand dessen sowohl das Hörverstehen als auch die Aussprache und das dialogische Sprechen gefördert werden.

Beide Hörtexte sind thematisch miteinander verbunden – sie behandeln beide das Thema „Telefonieren am Arbeitsplatz“. Es fehlt allerdings eine *Einführungsphase* (Vorphase), in der die Lernenden auf die Hörsituation vorbereitet werden. Im Lehrwerk ist zwar eine Abbildung zu sehen, die die Lehrkraft ansprechen kann, für die Lernenden wäre aber eine PowerPoint-Präsentation mit verschiedenen Bildern zum Thema „Telefonieren am Arbeitsplatz“ wesentlich interessanter. Ferner kann die Lehrkraft auch einen Videoclip auf YouTube abspielen, der eine entsprechende Situation zeigt, um die Lernenden auf diese Weise kurz ins Thema einzuführen. Zudem kann die Lehrkraft das Thema „Telefonieren am Arbeitsplatz“ einleiten, indem die Lernenden über ihre Erfahrungen sprechen oder ihre Meinung zum Thema äußern. Durch alle genannten Aktivitäten wird das Interesse geweckt, eine Erwartungshaltung aufgebaut sowie der Wortschatz vorentlastet, sodass die Lernenden die Hörtexte leichter und besser verstehen können.

Im Rahmen der *Präsentationsphase* wird zuerst der erste Hörtext vorgespielt (C1), und danach der zweite (C2). Vor jedem Hören sollte die Lehrkraft die Lernenden darauf hinweisen, die Aufgabe zu lesen, da die Lernenden auf diese Weise lernen, zielgerichtet zu hören. Falls in der Aufgabe unbekannte Wörter vorkommen, sollte die Lehrkraft sie erklären.

Der Hörtext (C2) ist ein dialogischer Lese-Hör-Text und besteht aus drei verschiedenen Dialogen. Im Rahmen dieser Aufgabe sollen die Lernenden vorgegebene Wörter in die passenden Textlücken einfügen. Nachdem der Text angehört und das globale Textverständnis überprüft wurde, kann die Lehrkraft den Text noch einmal vorspielen, um den Lernenden die Gelegenheit zu geben, diesmal auf die Aussprache zu achten. Im nächsten Schritt kann der Text von den Lernenden vorgelesen werden.

In der *Semantisierungsphase* sollen die wichtigsten Schlüsselwörter anhand von Bildern, Mimik und Gestik oder verbalen Erklärungen erläutert

werden. Da die Dialoge sehr kurz sind, muss das selektive Textverständnis nicht überprüft werden und es kann sofort zur Übungsphase übergegangen werden.

In der *Übungsphase (produktive Phase)* sollen die Lernenden den vorgegebenen Dialog variieren. Dies wird mit der Aufgabe C3 erreicht, in der die Lernenden anhand der dargebotenen Redemittel und des vorgegebenen Dialogs Telefongespräche am Arbeitsplatz simulieren sollen. Da genügend Redemittel dargeboten sind, muss die Lehrkraft keine weiteren hinzufügen.

Im Rahmen der Hausarbeit können die Lernenden dazu aufgefordert werden, den durchgenommenen Dialog mündlich einzustudieren. Auf diese Weise prägen sich die Lernenden wichtige Redemittel ein und festigen ihr Wissen, während sie von Anfang an daran gewöhnt werden, ihre Sprechfertigkeit zu trainieren.

Aus der Analyse geht hervor, dass das Lehrwerk die *Präsentationsphase* und die *Übungsphase* in der Erarbeitung von Lese-Hör-Texten berücksichtigt, während die Einführungsphase und die Semantisierungsphase fehlen (Erklärung der unbekannten Wörter).

Folglich sollten die beiden Phasen durch entsprechende Techniken und Aktivitäten ergänzt werden.

10.7 Extensives Hören

„Extensives Hören“ bezeichnet das Hören einer größeren Anzahl von Texten mit dem Ziel eines globalen Textverständnisses. Ziele des Einsatzes von extensiven Hörprogrammen sind einerseits die Steigerung der Hörmotivation, und andererseits die Förderung der Hörkompetenz. Wie auch beim extensiven Lesen spielt beim extensiven Hören die Textauswahl eine große Rolle für den Lernerfolg. Lernende sollen durch das Zuhören motiviert werden, weshalb man ihnen auch die Wahl des Hör(Seh)textes überlassen sollte (Stipančević, 2020). Für Hörübungen werden generell authentische Texte empfohlen, da diese ein großes Motivationspotenzial haben (Düwell, 1979; Stipančević 2015, 2016). Die Forderung nach dem Einsatz von authentischen Texten ist auch mit sprachlichen Aspekten verbunden. Falls die Lernenden am Ende eines Sprachkurses nicht nur ihre Lehrkraft verstehen sollen, ist es von großer Bedeutung, dass sie mit verschiedenen Stimmen, Sprechgeschwindigkeiten und sprachlichen Varietäten vertraut gemacht werden (Grimm & Gutenberg, 2013, 127). Zudem betonen sowohl die konstruktivistische Theorie als auch die Inputhypothese die Rolle eines massiven Kontaktes zur Fremdsprache als wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Spracherwerbsprozesse. Im Rahmen des extensiven Hörens können sich die Lernenden Fernsehserien, Filme, verschiedene Sendungen oder auch Podcasts ansehen und anhören. Die meisten Inhalte sind heute auch online verfügbar (Stipančević, 2020).

Um die Effektivität des extensiven Hörens zu sichern, ist es wie auch beim extensiven Lesen wichtig, die Hörtexte mit produktiven Aktivitäten zu verbinden bzw. die Lernenden das gezeigte Video mit eigenen Worten zusammenfassen und mündlich wiedergeben zu lassen. Ergebnisse verschiedener Studien zeigen, dass sich dies förderlich auf den Spracherwerbsprozess auswirkt (Hulstijn, 1992; Nation, 2001; Paribakht, Wesche, 1997; Stipančević, 2016, Stipančević, 2020a).

Positive Effekte des extensiven Hörens auf die Sprachkompetenzen wurden in einigen Untersuchungen nachgewiesen, insbesondere im Spanischunterricht (Weyers, 1999) und im DaF-Unterricht (Stipančević, 2014). Hier wurde festgestellt, dass ein regelmäßiges Ansehen von Fernsehserien den Wortschatz der Lernenden vergrößert.

Es stellt sich die Frage, ab welcher Niveaustufe extensives Lesen und Hören eingesetzt werden können. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass man solche Programme auch mit Anfängern durchführen kann. Im Folgenden wird

dargestellt, welche Effekte das extensive Hören auf die Sprachkompetenzen von Lernenden der Stufe A1 hatte.

10.8 Effekte des extensiven Hörens auf die Sprachkompetenzen

Die Untersuchung zu den Effekten des extensiven Hörens wurde mit Studierenden der Philosophischen Fakultät in Novi Sad durchgeführt, die Deutsch als Wahlfach hatten. Die Lernenden waren größtenteils auf Niveaustufe A1, wobei manche Studierende in der Vergangenheit bereits Deutsch gelernt, sich aber trotzdem für den Anfängerkurs entschieden haben. Die Untersuchung wurde 2013 mit acht Studierenden durchgeführt (Stipančević, 2014).

Die Lernenden sahen sich im Rahmen des extensiven Hörprogramms Fernsehserien an. Ziel der Untersuchung war die Schulung des Hörverstehens, da nur wenige Lernende außerhalb des Unterrichts die Gelegenheit haben, die deutsche Sprache zu hören. Durch einen verstärkten Input sollte eine gute Basis für die Entwicklung anderer Kompetenzen geschaffen werden. Die Studierenden konnten zwischen zwei Serien wählen: *Unter uns* (1994 –) und *Alles was zählt* (2006 –), da beide täglich online zur Verfügung stehen (Stipančević, 2014).

Wichtig für die Untersuchung war, den Lernenden vor dem Ansehen der Serie eine Aufgabe zu stellen, um ein passives Hören/Sehen zu vermeiden. Da es sich in diesem Falle um Studierende auf Niveaustufe A1 handelte, war die Aufgabe, einfach Wörter zu notieren, die verstanden wurden. Es wurde davon ausgegangen, dass sich das Hörverstehen beim regelmäßigen Ansehen der Serie verbessern wird und mit jedem Mal mehr Wörter verstanden werden würden. Es wurde zudem eine Statistik über die Zahl der verstandenen Wörter im ersten und zweiten Semester geführt (Stipančević, 2014).

Das erste Semester

1. STUNDE	3. STUNDE	4. STUNDE	ENDE DES SEMESTERS
- 30 Wörter	- 60 Wörter, auch Konstruktionen (Syntagmen)	- Wörter, Konstruktionen und Sätze (4)	- 50 Wörter - 8 Konstruktionen - 5 Sätze Ausnahme: - 70 Wörter - 6 Konstruktionen - 41 Sätze

Tab. 6: Ergebnisse des Fernsehens im Laufe des 1. Semesters

In den ersten zwei Folgen haben die Studierenden im Durchschnitt 30 Wörter verstanden. Es handelte sich hauptsächlich um Wörter, die in den ersten Unterrichtsstunden eingeführt wurden, und die sich auf folgende Bereiche beziehen: Begrüßen und Verabschieden, Familienmitglieder. Ab der dritten Stunde stieg die Zahl der verstandenen Wörter auf 60, wobei einige Studierende nicht nur Wörter, sondern auch Syntagmen oder Konstruktionen verstanden. Ab der vierten Stunde begriff die Mehrheit auch Sätze. Da nicht alle Studierenden die Serien regelmäßig ansahen, variieren die Ergebnisse. Am Ende des ersten Semesters hat die Mehrheit im Durchschnitt 5 Sätze in einer Serie herausgehört, 8 Konstruktionen und zusätzlich noch 50 Wörter. Die Ausnahme ist eine Studentin, die sich die Serie zweimal pro Woche ansah, und am Ende des ersten Semesters 41 Sätze, 6 Konstruktionen und noch zusätzlich 70 Wörter verstehen konnte. Es handelt sich zudem um die Studentin, die bereits in der Vergangenheit Deutsch gelernt hatte, und bei der durch das regelmäßige Ansehen von Fernsehserien das passive Sprachwissen sehr schnell aktiviert wurde (Stipančević, 2014).

Das zweite Semester

März	April	Mai
90–100 Wörter, auch Konstruktionen und Sätze	Zusammenfassung der Folge in 3 Sätzen	Verfassen längerer Texte

Tab. 7: Ergebnisse des Fernsehens im Laufe des 2. Semesters

Die gleiche Vorgehensweise kam auch im zweiten Semester zum Einsatz. Die Studierenden sollten aufschreiben, was sie beim Zuhören verstanden haben. Da die Studierenden aber im Laufe des Semesters bis zu 100 Wörter heraushören konnten, und mittlerweile Vertrauen in ihr Hörverstehen gewonnen hatten, wurde ein weiterer Schritt in Richtung Sprachproduktion gemacht. So sollten die Lernenden versuchen, jeweilige Folge in ein paar Sätzen zusammenzufassen. Zu Beginn des Semesters fassten die Lernenden eine Folge in ungefähr drei Sätzen zusammen, während sie gegen Ende des Semesters lange Texte schrieben (ca. 200 Wörter). Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass ein regelmäßiges Hören der Fremdsprache nicht nur das Hörverstehen verbessert, sondern auch den Wortschatz erweitert (Stipančević, 2014).

In dieser Untersuchung ließen sich auch einige Mängel der Arbeit mit audiovisuellen Texten feststellen. Obwohl die Studierenden große Fortschritte im Hörverstehen und in der Sprachproduktion machten, schlichen sich beim Schreiben viele Grammatikfehler ein. Das betraf auch Grammatikbereiche, die den Lernenden bekannt waren und in der Unterrichtsstunde durchgenommen wurden. Aus diesem Grund wurden in der nächsten Untersuchung (siehe Kapitel „Extensives Lesen“) sowohl Lese- als auch Hörtexte eingesetzt, und zwar so, dass die Lernenden als Hausarbeit nach einer Unterrichtsstunde einen Text lesen und sich nach einer anderen Unterrichtsstunde einen Videobeitrag ansehen sollten. Diese Vorgehensweise hat sich als effektiv erwiesen, denn das Lesen und Zusammenfassen von authentischen Lesetexten verbesserte die Grammatikkompetenz der Lernenden, die beim Verfassen von Texten deutlich weniger Fehler machten als die Teilnehmer dieser Untersuchung.

11. ENTWICKLUNG DER SPRECHKOMPETENZ

Mit der Ablösung der Grammatik-Übersetzungsmethode wurden Sprechen und Hören als primäre Fertigkeiten betrachtet – sowohl in der direkten Methode als auch in der audiolingualen und audiovisuellen Methode. Im Rahmen dieser methodischen Konzepte wurde das Sprechen jedoch auf das Sprechen in Alltagssituationen beschränkt, bei dem die Lernenden Modelldialoge imitieren und auswendig lernen sollten. Die kommunikative Didaktik erkannte unter dem Einfluss der Kognitiven Psychologie und Pragmalinguistik, dass mechanische Dialogübungen nicht zu einer mündlichen kommunikativen Kompetenz führen. Stattdessen sollten Situationen ausgewählt und geschaffen werden, in denen die Lernenden eigene Sprechabsichten verfolgen, für die sie mit geeigneten Redemitteln auszurüsten sind (Koeppel, 2013, 299).

In ihrer frühen Phase beschäftigte sich die kommunikative Didaktik, die die Lernenden auf die Bewältigung verschiedener kommunikativer Situationen vorbereiten soll, vor allem mit dem dialogischen Sprechen. Erst in ihrer Fortentwicklung und vor allem im Rahmen des interkulturellen Ansatzes wurde auch dem monologischen Sprechen Aufmerksamkeit geschenkt. Das Sprechen wurde als Mittel zur Erkenntnis, Reflexion und Auseinandersetzung gesehen, sodass methodische Techniken wie Erzählen und Berichten, Kurzvorträge und längere Stellungnahmen in den Unterrichtsprozess miteinbezogen wurden (Koeppel, 2013, 299).

11.1 Schwierigkeiten bei der Entwicklung der Sprechkompetenz

Das Sprechen ist ein sehr komplexer Prozess, bei dem viele kleine Teilprozesse parallel und automatisch ablaufen. Wenn ein Sprecher die Sprache mündlich benutzt, dann muss er verschiedene Elemente beachten und zwar: die Wortwahl, grammatische Strukturen, die Kommunikationssituation sowie den Kommunikationspartner (Funk et al., 2014, 86–87).

Das bekannteste Modell, das zeigt, wie das Sprechen funktioniert und was dabei im Kopf des Lernenden vorgeht, wurde von Levelt (1989) entworfen. Er unterscheidet drei Phasen: **Konzeptualisierungs-, Formulierungs-, und Artikulationsphase.**

In der Konzeptualisierungsphase wird die Mitteilung geplant. Dabei ist das Weltwissen, das die Sprecher besitzen, von großer Hilfe sowie das Wissen um die jeweilige Gesprächssituation und die Gesprächspartner.

In der Formulierungsphase greift der Sprecher auf sein mentales Lexikon zurück und sucht nach den entsprechenden Wörtern und Strukturen. Die Formulierung existiert nämlich zunächst im Kopf, während sie in der Artikulationsphase laut ausgesprochen wird.

Alle mentalen Vorgänge werden überprüft, entweder durch einen internen Monitor (Konzeptualisierungsphase) oder durch das Hörverstehenssystem (Formulierungs- und Artikulationsphase). Der Sprecher hört mit, während er plant und spricht. Ist man mit dem Ergebnis der Formulierungsphase nicht zufrieden, bricht man die Artikulation ab. Ein Sprechen ohne Hören ist nämlich kaum möglich (Funk et al., 2014, 86–87).

Sprachunterricht bedeutet allerdings nicht immer Sprechunterricht. Manche Berechnungen gehen davon aus, dass jeder Lernende maximal 1 Minute Sprechzeit pro Unterrichtsstunde hat. Bei 20 Lernenden im Kurs macht das maximal 3,5 Stunden Sprechzeit in 3 Jahren, wenn der Unterricht zweimal in der Woche stattfindet (Schatz, 2006, 49). Der Sprechanteil der Lernenden ist zu gering, um die Sprechkompetenz zu entwickeln.

Für die Ausbildung der Sprechfähigkeit ist es von großer Bedeutung, zwischen dem Sprechen als Ziel- und Mittlerfertigkeit zu unterscheiden. Beim Sprechen als Mittlerfertigkeit steht nicht die Sprechfertigkeit als solche im Vordergrund, sondern das Sprechen ist lediglich ein Mittel zum Zweck. Beim Abfragen des Wortschatzes oder bei der Überprüfung einer Leseverstehensaufgabe wird zwar gesprochen, aber nur, um die Lösungen zu kontrollieren. Solche Übungen verfolgen einen ganz anderen Zweck, und zwar die Festigung des Wortschatzes und die Schulung des Leseverstehens. Vom Sprechen als Zielfertigkeit spricht man dann, wenn die Lernenden die Sprache zu Kommunikationszwecken verwenden, um sich mit anderen zu verständigen oder über etwas zu berichten (Funk et al., 2014, 88). Die Lernenden verwenden beim Sprechen als Zielfertigkeit die Sprache nicht auf Wort- oder Satzebene, sondern auf Textebene.

Für eine erfolgreiche Entwicklung der Sprechkompetenz muss das Sprechen intensiv geübt und dementsprechend viel Zeit für Sprechaktivitäten eingeplant werden. Die Lernenden müssen dabei gut auf diese Aktivitäten vorbereitet werden. Es reicht nicht, zu sagen „Fassen Sie den Text zusammen“

oder „Äußern Sie Ihre Meinung dazu“. Die Lehrkraft muss die Lernenden durch entsprechende didaktische Schritte auf das Sprechen vorbereiten, um ihnen die Angst davor zu nehmen und ihre Freude am Unterricht zu steigern.

Sprechen als Kompetenz steht in engem Zusammenhang mit anderen Kompetenzen, vor allem Hören und Lesen, weil sich das Sprechen vor allem an diese Kompetenzen anschließt. Durch die Erarbeitung eines Lese- oder Hörtextes erhält der Lernende einen sprachlichen Input, den er aktiv beim Sprechen einsetzen soll.

Dabei spielt auch das Schreiben als Basis für ein erfolgreiches Sprechen eine wichtige Rolle. Durch das Schreiben werden die Lernenden auf das Sprechen vorbereitet, indem sie ihre mündliche Äußerung zuerst schriftlich festhalten und sie anschließend präsentieren. Es bietet sich also an, das Sprechen durch das Schreiben vorzubereiten (Storch, 2009, 236).

Die Sprechfertigkeit kann in monologisches und dialogisches Sprechen unterteilt werden. Monologisches Sprechen bezieht sich auf Vorträge und längere Redebeiträge wie Argumentationen und das Erzählen von Geschichten, während sich das dialogische Sprechen auf die Teilnahme an Gesprächen und Diskussionen bezieht. Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen unterscheidet zwischen dialogischem und monologischem Sprechen (Decke-Cornill & Küster, 2014, 188) als Sprechformen, die im Fremdsprachenunterricht sowohl geübt als auch geprüft werden sollen.

11.2 Dialogisches Sprechen

In diesem Abschnitt wird auf zwei Arten des dialogischen Sprechens eingegangen, und zwar auf Dialoge (Rollenspiele) und Diskussionen (argumentatives Sprechen).

11.2.1 Dialoge und Rollenspiele

Dialogische Texte eignen sich besonders im Anfangsunterricht zur Förderung der Sprechkompetenz. Dialoge funktionieren als kommunikative Muster, die nach der Einübung und Reproduktion unterschiedlich variiert werden (Storch, 2009, 220). Methodische Verfahren für die Präsentation und Erarbeitung

von Dialogen wurden bereits im Kapitel „Hören“ (Arbeit mit dialogischen Lese-Hör-Texten) vorgestellt und werden deshalb hier nicht detaillierter erläutert.

Rollenspiele sind sehr beliebte Aktivitäten im Unterricht und werden als eine gute Möglichkeit gesehen, die fremdsprachliche Handlungskompetenz zu trainieren. In Rollenspielen können Situationen aus dem realen Leben simuliert werden (Schatz, 2001). Dabei sollten auch parasprachliche (Lautstärke) und nonverbale (Gestikulation, Mimik) Elemente gezielt eingesetzt werden. Rollenspiele werden oft in Partner- oder Gruppenarbeit vorbereitet und anschließend vor der Klasse präsentiert (Storch, 2009, 230).





Um Rollenspiele im Unterrichtsprozess erfolgreich umzusetzen, sollten Rollenkarten angefertigt werden. Sie beschreiben Situation, Zeit und Ort für die Darstellung der Lernenden. Auch Gesprächsziele und Beziehungen sind vorgegeben und bei Bedarf sollten noch zusätzliche Redemittel zur Verfügung gestellt werden (Schatz, 2001), damit die Lernenden die kommunikative Aufgabe besser und leichter bewältigen können.

11.2.2 Argumentatives Sprechen

Im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht werden die Lernenden zu Diskussionen aufgefordert. Sie sollen dazu angeregt werden, ihre Meinung zu äußern und über ihre Gefühle, Vorstellungen und Pläne zu sprechen. Es handelt sich um eine anspruchsvolle Aufgabe, bei der die Lernenden komplexere Inhalte versprachlichen müssen. Aus diesem Grund müssen die Lernenden gut auf Diskussionen vorbereitet werden (Schatz, 2001).

Auch hier spielt der Text, der vor Beginn der Diskussion gründlich erarbeitet werden sollte, eine wichtige Rolle (Hohmann, 2009, 156). Bei der Auswahl von Text und Thema sollte berücksichtigt werden, dass sie sich in der Realität der Lernenden wiederfinden, und altersgemäß sind. Nur, wenn sich die Lernenden direkt angesprochen fühlen, werden sie sich auch an der Diskussion beteiligen (Schatz, 2001). Aus diesem Grund wird empfohlen, bei Diskussionen authentische Texte einzusetzen.

Schritte bei der Vorbereitung von Diskussionen:

-  Zunächst sollten Lehrkräfte einen argumentativen Text finden, in dem Pro- und Kontra-Argumente für und gegen ein bestimmtes Thema angeführt werden. Auf diese Weise werden durch den Text wichtige Redemittel eingeführt, die Lernende in Diskussionen verwenden können.
-  Der Text sollte zunächst gründlich erarbeitet werden. Das setzt eine Einführungsphase, Präsentationsphase und Semantisierungsphase voraus. Als Aufgabe zur Überprüfung des selektiven Textverstehens ist das Notieren der Pro- und Kontra-Argumente aus dem Text zu empfehlen.
-  In der nächsten Phase sollen Lernende in Partnerarbeit oder im Plenum dazu aufgefordert werden, weitere Pro- und Kontra-Argumente zu finden. Auf diese Weise erhalten sie die Gelegenheit, sich mehr in den Unterrichtsprozess einzubringen und ihre Sichtweise auszudrücken.
-  Wichtig für eine erfolgreiche Diskussionsführung ist, dass die Lernenden über Diskursmittel verfügen, die in Diskussionen und beim Einsatz von Argumenten verwendet werden.

Redemittel für Pro-Argumente

Ein erstes Argument für ... ist, dass ...

Ein weiteres Argument für ... ist, dass ...

Der Vorteil von ... ist auch ...

Dafür spricht noch, dass ...

Ich möchte dies durch ein Beispiel belegen ...

Redemittel für Kontra-Argumente

Dagegen spricht, dass ...

Das Hauptargument gegen ... ist, ...

Der Nachteil von ... ist ...

Ein weiteres Argument gegen ... ist ...

Ich möchte dies durch ein Beispiel belegen ...

Die eigene Meinung ausdrücken

Ich bin der Meinung/Ansicht/Auffassung, dass ...

Meiner Meinung/Ansicht/Auffassung nach ist ...

Ich glaube/meine/finde, dass ...

Ich vertrete den Standpunkt, dass ...

Angesichts dieser Informationen vertrete ich den Standpunkt, dass ...



Es wird vorgeschlagen, die Diskussion zunächst in Partnerarbeit durchzuführen und später in Gruppenarbeit oder im Plenum. Auf diese Weise können die Lernenden zuerst mündlich einüben, was sie später vortragen sollen, wodurch auch die Redeangst abgebaut wird (Schatz, 2001).

Durch argumentatives Sprechen üben die Lernenden, den eigenen Standpunkt auszudrücken und zu vertreten. Nach einer Diskussion bietet sich als Aktivität das Schreiben einer Erörterung oder einer Stellungnahme an (*argumentatives Schreiben*), denn die intensive sprachliche und inhaltliche Beschäftigung mit einem Thema ist eine gute Vorbereitung auf das Schreiben eines Textes (Schatz, 2001).

11.2.2.1 Didaktische Analyse eines Textes aus dem Lehrwerk mit Schwerpunkt auf dem argumentativen Sprechen

In diesem Abschnitt wird die methodisch-didaktische Erarbeitung eines Lesetextes aus dem Lehrwerk *Netzwerk B1.2* (Dengler, Rusch, Schmitz, Sieber, 2017) mit Schwerpunkt auf dem argumentativen Sprechen analysiert.

Total global

6

2.47

- a Hören Sie das Gespräch zum Thema *Globalisierung* und notieren Sie, welche Aspekte zu diesem Thema genannt werden.

Wirtschaft hat sich verändert, ...

- b Globalisierung – Was ist das? Welche Aspekte gehören noch dazu? Sammeln Sie im Kurs.

7

- a Meinungen zur Globalisierung. Arbeiten Sie zu zweit. Jeder liest einen Text und notiert die Argumente aus dem Text in Stichworten.



A Ich finde es eigentlich gut, dass unser Leben internationaler geworden ist. Man bekommt durch das Internet sofort alle Informationen, egal wo auf der Welt etwas passiert ist. Auch in der Forschung werden ständig weltweit Informationen ausgetauscht und es wird mehr zusammengearbeitet. Das ist doch ein großer Vorteil. Durch die

Globalisierung verbreitet sich technischer Fortschritt mit rasender Geschwindigkeit und wir haben eine viel größere Auswahl an Produkten als früher. Durch die große Konkurrenz gibt es auch viele billige Produkte. Wir Konsumenten profitieren von den sinkenden Preisen. Positiv ist auch, dass viele Länder von der Globalisierung profitieren und es dort viel mehr Wohlstand als früher gibt. Außerdem gefällt es mir, dass heute alles mobiler ist, auch in der Arbeitswelt. Ich habe zum Beispiel fünf Jahre in Asien gearbeitet, jetzt lebe und arbeite ich in Frankreich. In anderen Ländern zu arbeiten ist heute viel einfacher als früher. Ich finde, es gibt viele überzeugende Argumente für die Globalisierung.

Bernd Christiansen, Toulouse



B Ich sehe die Globalisierung eher kritisch. Mein Nachbar hat bei einem Handyhersteller in der Produktion gearbeitet und gerade seine Stelle verloren. Das ist natürlich eine furchtbare Situation für die Familie. Die komplette Produktion wurde in ein anderes Land verlegt. Und warum? Weil die Firma dort billiger produzieren kann. Das

ist doch ein wichtiges Argument gegen die Globalisierung. Dort arbeiten die Leute dann unter schlechteren Bedingungen für weniger Geld. Man muss auch bedenken, dass auf dem wachsenden Weltmarkt nur die großen Firmen überleben können, und die werden dann immer größer. Kleinere Firmen schaffen es bei dieser starken Konkurrenz oft nicht. Und diese schrecklichen Finanzkrisen gehören ja leider auch zur Globalisierung. Plötzlich sind wir betroffen, weil Banker in der ganzen Welt falsch spekulieren. Das ist für mich eine beunruhigende Situation. Insgesamt haben wir sinkende Löhne durch die Globalisierung, aber die Topmanager wissen nicht, wohin mit ihrem Geld. Ich finde es wirklich sehr problematisch, dass die Unterschiede zwischen Arm und Reich immer größer werden.

Kati Grubens, Mannheim

- b Informieren Sie Ihren Partner und erstellen Sie zusammen eine Tabelle mit den Vor- und Nachteilen der Globalisierung.

Vorteile	Nachteile

- c Lesen Sie die Texte noch einmal. Mit welchen Formulierungen drücken die Personen ihre Meinung aus? Markieren Sie im Text und sammeln Sie im Kurs.

Text A: Ich finde es eigentlich gut ...

- d Was ist Ihre Meinung? Was hat sich in Ihrem Land durch die Globalisierung verändert? Sprechen Sie in Gruppen und nennen Sie Beispiele. Verwenden Sie dabei die Redemittel, die Sie in 7c gesammelt haben.

DAS ZIEL: Die Schüler können im Text „Globalisierung“ die wichtigsten Argumente verstehen und über Vorteile und Nachteile der Globalisierung sprechen.

Für die *Einführungsphase* sieht das Lehrwerk die Aufgaben 6a und 6b vor, in denen die Lernenden Redemittel und Assoziationen zum Thema *Globalisierung* selbständig sammeln und aus dem Hörtext heraushören sollen. Eine andere Variante dieser Phase ist die Vorbereitung einer PowerPoint-Präsentation, die durch Bilder Interesse bei den Lernenden wecken und sie so zum Sprechen anregen soll. Auch das Abspielen eines kurzen Videobeitrags auf YouTube zum Thema *Globalisierung* kann für die Lernenden sehr interessant sein und sie zu mehr Diskussionen und Meinungsäußerungen anregen als ein Assoziogramm.

Das Lehrwerk bietet im Rahmen der *Präsentationsphase* keine Aufgabe zum globalen Textverstehen. Die Lehrkraft kann sie ergänzen, indem sie die Lernenden auffordert Überschriften für jeweilige Abschnitte zu finden. Im Rahmen der *Semantisierungsphase* sollen zunächst die Schlüsselwörter im Text erklärt werden. Erst dann sollen die Lernenden sich der Aufgabe zum selektiven Textverstehen (7a) widmen, in der sie Argumente für bzw. gegen die Globalisierung aus dem Text herausschreiben, diese ihren Sitznachbarn vorstellen (7b) und schließlich eine Tabelle mit den Vor- und Nachteilen der Globalisierung erstellen sollen. Auf diese Weise wird auch die *reproduktive Phase* durchgeführt. Im Rahmen dieser Aufgabe kann die Lehrkraft die Lernenden auch dazu auffordern, weitere Argumente für und gegen die Globalisierung zu finden, um sie noch mehr in den Unterrichtsprozess miteinzubeziehen.

In Aufgabe 7c sollen die Lernenden Redemittel aus dem Text herausschreiben, mithilfe derer die Personen aus dem Text ihre Meinung ausdrücken. Die Lehrkraft kann den Lernenden zusätzliche Diskursmittel zur Verfügung stellen, falls das Lehrwerk ihrer Meinung nach zu wenige bietet. Auf diese Weise bereiten sich die Lernenden auf die produktive Phase bzw. auf die Formulierung ihrer eigenen Meinung zum Thema vor.

In der letzten, *produktiven Phase* können die Lernenden dazu aufgefordert werden, ihre eigene Meinung zum Thema „Globalisierung“ auszudrücken (Aufgabe 7d). Dabei sollen sie sich an den Argumenten und Redemitteln orientieren, die in der vorherigen Phase eingeführt wurden. Diskussionen sollen zunächst in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden

und erst dann im Plenum, damit alle Lernenden in der Unterrichtsstunde die Gelegenheit bekommen, zu sprechen und ihre Meinung zu äußern.

An eine Diskussion lassen sich gut schriftliche Äußerungen anschließen. So können die Lernenden im Rahmen der Hausarbeit dazu aufgefordert werden, eine Erörterung zum Thema „Globalisierung“ zu schreiben und mündlich einzustudieren, wodurch sowohl argumentatives Schreiben als auch argumentatives Sprechen gefördert werden.

Diese Analyse lässt die Schlussfolgerung zu, dass das Lehrwerk den wichtigsten didaktischen Anforderungen in Hinblick auf das argumentative Sprechen genügt. Nur die Präsentationsphase fehlt sowie der erste Schritt der Semantisierungsphase (Erklärungen der unbekannten Wörter). Werden Schlüsselwörter nicht erklärt, werden die Lernenden nicht imstande sein, die Aufgabe zum selektiven Textverstehen zu bearbeiten sowie den Text wiederzugeben oder über eigene Erfahrungen zu berichten. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrkräfte diese Aktivität in der Unterrichtsstunde durchführen.

11.3 Monologisches Sprechen

Texte spielen eine große Rolle im Fremdsprachenunterricht. Sie ermöglichen die Einführung von neuem Sprachmaterial, vermitteln soziokulturelle Informationen und bieten differenzierte Gesprächsanlässe sowie zahlreiche Übungsmöglichkeiten zum Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Damit Texte ihre Funktion erfüllen können und ihr Potential im Fremdsprachenunterricht voll und ganz ausgeschöpft werden kann, müssen sie gründlich erarbeitet werden. Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der Sprachkompetenz ist der Text als Vorlage für das textgebundene Gespräch. Dieses stellt eine hilfreiche Vorstufe zum freien Gespräch dar, da der Lernende die Gelegenheit bekommt, sich für Äußerungen zum Thema in der Fremdsprache zunächst am Inhalt zu orientieren und diesen zu reproduzieren. Im Fremdsprachenunterricht sollten zwei Arten des monologischen Sprechens gefördert werden, und zwar das reproduktive und das produktive Sprechen (Hohmann, 2009, 156).

11.3.1 Reproduktives Sprechen (Resümieren)

Die freie Wiedergabe von Zusammenhängen stellt in der Fremdsprache eine große Herausforderung dar. Die Lernenden sind überfordert, wenn sie nicht darauf vorbereitet werden und sie benötigen verschiedene Hilfestellungen. Eine mögliche Hilfestellung ist das Angebot von Stichpunkten, Konstruktionen, Anfängen der Haupt- und Nebensätze oder von wichtigen Wörtern und Wendungen als Formulierungshilfen (Hohmann, 2009, 157). Zusammenhängende mündliche Lerneräußerungen können auch durch vorgegebene Fragen gesteuert werden. Die Fragen geben eine Struktur vor, an der sich die Lernenden orientieren können (Storch, 2009, 236). Das Resümieren von Texten kann sich auch an den in der Semantisierungsphase bearbeiteten Aufgaben orientieren.

Schritte beim reproduktiven Sprechen

Schritt 1: Erarbeitung des Textes auf selektiver Ebene (Einführungsphase, Präsentation und Semantisierungsphase werden durchgeführt → Aufgaben zur Überprüfung des selektiven Textverstehens werden gestellt).

Schritt 2: Die Lernenden bekommen Hilfsmittel, anhand welcher Sie den Text zusammenfassen sollen (Stichpunkte, Redemittel, Anfänge der Haupt- und

Nebensätze). Besonders effektiv ist der direkte Anschluss der reproduktiven Phase an die **Semantisierungsphase**.

Die Hilfsmittel unterscheiden sich je nach Aktivität in der Semantisierungsphase:

- In der Semantisierungsphase wurden W-Fragen gestellt → Zusammenfassung des Textes kann anhand der Antworten auf die W-Fragen erfolgen;
- In der Semantisierungsphase wurden Abschnitte zusammengefasst → Zusammenfassung des Textes kann anhand der Zusammenfassungen der Abschnitte erfolgen;
- In der Semantisierungsphase wurden Tabellen ergänzt → Zusammenfassung des Textes kann anhand der Schlüsselinformationen aus der Tabelle erfolgen.

Schritt 3: Simultanes Üben in Partnerarbeit: ein Teilnehmer fasst den Text halblaut zusammen, der Tischnachbar hört zu und greift gegebenenfalls helfend ein, dann Rollentausch oder jeder Lernende übt die Textreproduktion mit Hilfe seiner Notizen für sich allein (Hohmann, 2009, 158).

→ Das stille Üben der Textreproduktion stellt eine Vorbereitung auf die Äußerung vor der Klasse dar. Da nicht alle Lernenden ihre Version vortragen können, bearbeiten bei einem solchen Vorgehen doch alle Lernenden die Aufgabe (Storch, 2009, 236).

Schritt 4: Schließlich sollen die Lernenden ihren Beitrag frei vortragen. Das bedeutet, dass sie wirklich frei erzählen und nicht vorlesen. Die Stichpunkte dürfen dabei zur Hilfe genommen werden (Storch, 2009, 236).

11.3.2 Produktives (freies) Sprechen

Das freie Gespräch soll den Lernenden die Möglichkeit zum mitteilungsbezogenen Sprechen geben. Voraussetzung für die Teilnahme an einem solchen Gespräch ist, dass das Thema ansprechend ist und die Lernenden über die notwendigen Ausdrucksmittel verfügen. Da das freie Sprechen für die Lernenden eine große Herausforderung darstellt, sollte es sich an die Erarbeitung eines Textes anschließen, der mit seiner vertrauten Thematik und Formulierungshilfen als

Ausgangsbasis dient. Die Lernenden können sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenserfahrung zum Thema äußern. Die mündliche Korrektur tritt dabei in den Hintergrund, das freie Sprechen in den Vordergrund (Hohmann, 2009, 158).

Schritte beim produktiven Sprechen

Schritt 1: Erarbeitung des Textes auf selektiver Ebene (Einführungsphase, Präsentation und Semantisierungsphase werden durchgeführt → Fragen zur Überprüfung des selektiven Textverstehens werden gestellt).

Schritt 2: Nachdem der Text erarbeitet wurde, sollen ihn die Lernenden mit Hilfe von Stichpunkten, Redemitteln und Fragen zuerst in Partnerarbeit, dann im Plenum zusammenfassen (**reproduktives Sprechen**).

Das reproduktive Sprechen ist eine wichtige Vorstufe und gute Vorbereitung auf das freie Sprechen, da die Lernenden in der Textreproduktion wichtige Ausdrucksmittel verwenden, die sie dann beim freien Sprechen in einem neuen Kontext anwenden können.

Schritt 3: Den Lernenden werden wichtige Redemittel (Satzanfänge, Fragen, Stichpunkte, bestimmte Wörter und Wendungen) an die Hand gegeben, anhand welcher sie über etwas erzählen oder berichten sollen.

Schritt 4: Simultanes Üben in Partnerarbeit: der eine Kursteilnehmer berichtet über sich selbst und danach werden die Rollen getauscht (**produktives Sprechen**) → Das stille Üben der Textproduktion stellt eine Vorbereitung auf die Äußerung vor der Klasse dar. Da nicht alle Lernenden ihre Version vortragen können, kommt so jeder Lernende zum Zuge.

Schritt 5: Die Lernenden sollen ihre Ergebnisse im Plenum frei vortragen und dabei auch tatsächlich erzählen, statt vorzulesen. Die Stichpunkte dürfen dabei zur Hilfe genommen werden (Storch, 2009, 236).

Da im Rahmen der Textarbeit mit Lese- und Hörtexten bereits auf das reproduktive und produktive Sprechen eingegangen wurde und zu diesem Zweck

auch Lektionstexte analysiert wurden, werden im Rahmen dieses Kapitels keine weiteren Beispiele oder Analysen für diese Art des Sprechens angeführt.

11.3.3 Kreatives Sprechen

Im Fremdsprachenunterricht kann neben dem thematischen Sprechen auch das kreative Sprechen gefördert werden. Das Ziel dabei ist, Kreativität, Einbildungskraft und Motivation zu stärken (Schatz, 2001). Auch das kreative Sprechen sollte sich an die Erarbeitung eines Textes anschließen, der als Ausgangsbasis für die kreative Tätigkeit dient. Hierbei ist der Einsatz von fiktionalen Texten (literarische Texte, Filme, Musik) empfehlenswert, da diese allgemeine menschliche Themen behandeln, viel offen lassen und dadurch Impulse für die kreative Arbeit geben.

Auch hier sollte Sprechen mit Schreiben verbunden werden. Die Lernenden können ihre Formulierung zunächst schriftlich festhalten, um sie anschließend mündlich zu präsentieren. Auf diese Weise werden die Lernenden nicht überfordert und haben genug Zeit, sich auf den mündlichen Beitrag vorzubereiten.

Folgende Aufgabenformen können eingesetzt werden (Brenner, 2011):

- Innere (äußere) Monologe zu Situationen aus Geschichte, Film oder Lied schreiben und erzählen;
- Eine Biographie für die Hauptperson erfinden und erzählen;
- Ein neues Ende schreiben und vorstellen;
- Die Geschichte weitererzählen;
- Die Geschichte aus einer anderen Perspektive erzählen;
- Neue Personen zur Handlung hinzufügen;
- Die Geschichte in einen neuen zeitlichen Kontext bringen;
- Einzelne Szenen szenisch darstellen.

Wie bereits erwähnt, eignen sich fiktionale Texte besonders gut zur Förderung des kreativen Sprechens und Schreibens. Im Folgenden wird gezeigt, welche kreativen Aufgaben nach der Erarbeitung eines Liedes bearbeitet werden können.

11.3.3.1 Didaktisierung des Liedes von Namika *Je ne parle pas français*

Das Lied *Je ne parle pas français* (2018) eignet sich gut für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht, da es sehr melodisch und rhythmisch ist und die Sängerin eine klare Aussprache hat. Ferner behandelt sie ein sehr beliebtes Thema, und zwar die Liebe als Universalsprache zwischen Menschen. Im Lied geht es um die Bekanntschaft zwischen einer Deutschen und einem Franzosen, die zufällig in Paris aufeinandertreffen, sich aber wegen sprachlicher Barrieren nicht verständigen können. Schließlich finden sie durch die Liebe eine Universalsprache, die sie beide gut verstehen.

Bei der Erarbeitung eines Liedes wendet man ähnliche methodisch-didaktische Techniken an wie bei der Erarbeitung von Hör- und Lesetexten. Es gibt eine Einführungsphase, eine Präsentationsphase, eine Semantisierungsphase und eine Übungsphase, in der kreative Aufgaben durchgeführt werden.

In der *Einführungsphase* kann die Lehrkraft Bilder aus dem Musikvideo verwenden, um die Lernenden auf die jeweilige kommunikative Situation vorzubereiten. Die Lernenden beschreiben einzelne Bilder und äußern anschließend ihre Vermutungen und Hypothesen zur Handlung, wodurch auch das kreative Sprechen gefördert wird.

In der *Präsentationsphase* wird das Lied angehört. Das Abspielen des Liedes sollte allerdings immer mit einer Aufgabe verbunden werden. So kann die Lehrkraft den Lernenden zum Beispiel einen Lückentext geben, den sie beim Anhören des Liedes ergänzen sollen oder eine ungeordnete Reihenfolge von Strophen oder Versen, die die Lernenden in die richtige Reihenfolge bringen sollen (Rodriguez Cemillan, 2000).

In der *Semantisierungsphase* werden Schlüsselwörter erklärt und das Lied kann übersetzt werden. Praxiserfahrungen zeigen, dass Lernende gern an Unterrichtsaktivitäten teilnehmen, die die Übersetzung von Liedern beinhalten. Damit das für die Lernenden nicht zu anspruchsvoll wird, ist eine Einteilung in Gruppen empfehlenswert, bei der jede Gruppe eine Strophe übersetzt. Im Rahmen dieser Phase soll noch das Textverständnis geprüft werden, das durch W-Fragen gesteuert wird.

In der *Übungsphase* (reproduktiv-produktive Phase) fassen die Lernenden kurz den Inhalt des Liedes zusammen (anhand der Antworten auf die W-Fragen), äußern ihre Eindrücke vom Lied, und sprechen über ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf das Thema des Liedes. Hierfür sind sie mit entsprechenden Redemitteln

auszurüsten wie Fragen, Stichpunkten und Konstruktionen, Anfängen der Haupt- und Nebensätze, damit sie ihre Gedanken leichter formulieren können.

In dieser Phase können auch verschiedene kreative Aufgaben durchgeführt werden, im Rahmen derer sowohl das kreative Sprechen als auch das kreative Schreiben geübt werden. Für das Lied *Je ne parle pas français* können folgende kreative Aufgaben aufgegeben werden:

- ✚ *Schreiben Sie die Geschichte weiter. Was ist später mit dem Paar passiert? Wie sieht ihr Leben in 10 Jahren aus?*
- ✚ *Schreiben Sie das Lied als Geschichte um.*
- ✚ *Schreiben Sie eine Vorgeschichte für das Lied. Was ist vor ihrer Begegnung passiert?*
- ✚ *Schreiben Sie einen inneren Monolog aus der Perspektive des Mannes/der Frau. Wie fühlen Sie sich nach der ersten Begegnung? Was bedeutet diese Bekanntschaft für sie? Schreiben Sie ihre Gedanken nieder und tragen Sie sie in Form eines äußeren Monologs vor.*
- ✚ *Glauben Sie an die Liebe auf den ersten Blick? Haben Sie das schon mal erlebt? Was für eine Erfahrung war das für Sie?*
- ✚ *Haben Sie schon etwas von Seelenverwandten oder Dualseelen („Twin Flames“) gehört? Recherchieren Sie darüber im Internet oder schreiben Sie über diesbezügliche eigene Erfahrungen.*

Empfehlenswert ist, mehrere Aufgaben zur Auswahl zu stellen, sodass die Lernenden ein Thema wählen können, das sie besonders inspiriert und zum Sprechen anregt. Da das kreative Sprechen auch für Muttersprachler schwierig ist, geschweige denn für Fremdsprachlerner, wird im Vorfeld das schriftliche Festhalten der Gedanken und Ideen zur Sprachproduktion empfohlen, worauf dann die mündliche Produktion folgt. Auf diese Weise wird sowohl das kreative Schreiben als auch das kreative Sprechen geübt.

11.4 Wichtige Techniken zum Abbau von Sprechhemmungen

Die Ausbildung der Sprechkompetenz ist nicht automatisch das Ergebnis methodisch gesteuerten Lernens und Übens. Eine wichtige Voraussetzung zur Entwicklung der Sprechkompetenz ist die Bereitschaft der Lernenden, aktiv am unterrichtlichen Gespräch teilzunehmen. Diesbezüglich verhalten sich die Lernenden häufig eher passiv und zurückhaltend. Neben einer guten Unterrichtsvorbereitung sind folgende Techniken wichtig für die Reduzierung von Sprechhemmungen (Hohmann, 2009):

1) Partnergespräch

Sprechhemmungen können abgebaut werden, wenn den Lernenden die Gelegenheit geboten wird, bestimmte Phasen eines Unterrichtsgesprächs vorher mit ihren Sitznachbarn durchzuspielen (Hohmann, 2009). Dabei können die Lernenden auch mehrere Partner wechseln, um die Sprechanteile zu erhöhen. Zudem sprechen die Lernenden immer fließender und sicherer, je öfter sie die Gesprächspartner zum gleichen Thema wechseln.

2) Häusliches Sprechen

Die Sprechzeit im Unterricht reicht für die Entwicklung der Sprechfertigkeit nicht aus. Laut Berechnung sprechen Lernende im Durchschnitt nur eine Minute pro Unterrichtsstunde (Schatz, 2006, 49), was zu wenig ist, um die Sprechkompetenz zu entwickeln. Aus diesem Grund sollte man die Lernenden darauf hinweisen, ihre Sprechfertigkeit auch zu Hause zu trainieren (Hohmann, 2009). Vor allem sollten Lehrkräfte darauf bestehen, dass Lernende alle Aufsätze, die sie im Rahmen der Hausarbeit schreiben auch mündlich einstudieren und sich auf einen Vortrag vor der Klasse vorbereiten. Auf diese Weise werden nicht nur Sprechen und Schreiben geübt, sondern auch Wortschatz und Grammatik, denn durch ein kontextualisiertes Lernen werden sprachliche Formen und Strukturen am besten eingeprägt.

12. ENTWICKLUNG DER SCHREIBKOMPETENZ

Das Schreiben gehört genauso wie das Sprechen zu den produktiven Kompetenzen und viele der Informationen über die Sprechkompetenz können auf die Schreibkompetenz übertragen werden (Decke-Cornill & Küster, 2014, 191). Es gibt allerdings auch Unterschiede zwischen diesen zwei Kompetenzen. Gestik und Mimik, die beim Sprechen verwendet werden und die Kommunikation erleichtern, fehlen in der schriftlichen Kommunikation, genauso wie der zeitliche und räumliche Bezugsrahmen von Sprecher und Zuhörer. Zudem unterscheiden sich Lexik, Syntax und Formalitätsgrad. Ein schriftlicher Text muss nämlich wegen der fehlenden Rückfragemöglichkeiten aus sich selbst heraus verständlich sein (Eßer, 2007, 292).

Beim Schreiben handelt es sich um einen sehr komplexen Prozess. Bei der Beobachtung eines Lernenden beim Verfassen eines Textes fällt auf, dass fast nie ohne Unterbrechung geschrieben wird. Im Schreibprozess gibt es viele Pausen, in denen der Schreibende seinen Text plant und überdenkt. Zudem wird Geschriebenes immer wieder neu gelesen, ergänzt oder auch überarbeitet (Eßer, 2007, 292). Auch in der Muttersprache ist das Schreiben ein sehr anspruchsvoller Prozess, der im Fremdsprachenunterricht besonders achtsam vorbereitet werden muss.

Schreiben als Kompetenz wurde in der DaF-Didaktik lange vernachlässigt. Im Rahmen der *Grammatik-Übersetzungsmethode* wurden zwar Aufsätze geschrieben, das Übersetzen von Texten und das Schreiben von Aufsätzen trugen jedoch nicht zur Kommunikationsfähigkeit der Lernenden bei. Als Reaktion auf den Vorrang der Schriftlichkeit im altsprachlichen Unterricht stand in der *audiolingualen* und *audiovisuellen Methode* die Förderung der mündlichen Fertigkeiten (Hören und Sprechen) im Zentrum des Unterrichts. Auch in der frühen Phase der Kommunikativen Didaktik wurde Kommunikation oft einseitig im Sinne von mündlicher Kommunikation verstanden. Inzwischen hat das Schreiben in der DaF-Didaktik und auch in neueren Lehrwerken an Bedeutung gewonnen und wird immer mehr als gleichberechtigte Fertigkeit gesehen (Storch, 2009, 249).

Wie beim Sprechen ist es auch beim Schreiben wichtig, sich des Unterschieds zwischen Schreiben als Ziel und Schreiben als Mittel bewusst zu sein. Schreiben wird als Zieltätigkeit verstanden, wenn die Lernenden Texte in der geschriebenen Sprache zu realen oder simulierten Schreibanlässen produzieren

(persönliche Stellungnahme zu einem Thema, ein Lesebrief, eine Erörterung usw.). Um Schreiben als Mittlertätigkeit handelt es sich bei Schreibaktivitäten in Form von schriftlichen Grammatikübungen, Wortschatzübungen, Diktaten. Hier ist das Schreiben nicht das Ziel des Unterrichts, sondern nur ein Mittel zum Zweck. Für die Entwicklung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht ist es sinnvoll und wichtig, das Schreiben als Zieltätigkeit zu fördern (Kast, 1999, 8).

12.1 Gründe für das Schreiben

Es stellt sich die Frage, ob das Schreiben als Zielfertigkeit überhaupt ein legitimes Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein kann. Untersuchungen zeigen nämlich, dass die meisten Lernenden die Fremdsprache nach Abschluss des Unterrichts selten in schriftlicher Form verwenden (Kast, 1991, 14). Es müssen daher weitere Gründe für das Schreiben untersucht werden.

1) Schreiben zur Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse

Das Schreiben hat eine kommunikative Bedeutung, bzw. eine Bedeutung im Rahmen der Informationsvermittlung. Sie betrifft folgende Bereiche:

- ✚ Formelle/informelle Briefe (E-Mails)
- ✚ Formulare (Anmeldung im Hotel)
- ✚ Lebenslauf (CV)

Die Rolle des Schreibens im kommunikativen Fremdsprachenunterricht kann nur schwer mit der Bedeutung des Schreibens in Realsituationen begründet werden. Dazu sind andere Gesichtspunkte notwendig (Kast, 1999, 20).

2) Schreiben aufgrund von unterrichtspraktischen Bedürfnissen

Das Schreiben stellt auch für den Unterricht eine wichtige Aktivität dar. Hausaufgaben, Tests, Notizen, Wortschatz- und Grammatikübungen erfolgen vor allem in schriftlicher Form. Dass das Schreiben eine wichtige Rolle im Fremdsprachenerwerbsprozess spielt, zeigen die Ergebnisse einer Untersuchung mit Schülern der 5. Klasse, die zum Untersuchungszeitpunkt Englisch als Fremdsprache lernten (Mindt & Mischke, 1985). Es handelte sich um eine Anfängerklass (13 Schüler pro Gruppe), die 5 Stunden Englischunterricht pro

Woche hatten. Drei Wochen lang wurden beide Gruppen unterschiedlich unterrichtet. Gruppe M hatte in dieser Zeit nur mündlichen Kontakt mit der Fremdsprache (das Schriftbild wurde nicht verwendet), während in Gruppe S nach 5 schriftfreien Stunden auch die Schrift verwendet wurde. Nach Beendigung der drei Unterrichtswochen wurden beide Gruppen drei Wochen gemeinsam unterrichtet. Die abschließenden Tests zeigten folgende Ergebnisse (Storch, 2009, 249):

- Gruppe S erzielte in allen Testbereichen (Hörverstehen, mündlicher Ausdruck, schriftlicher Ausdruck) bessere Ergebnisse als Gruppe M;
- Gruppe S zeigte eine höhere Lernmotivation;
- Bei komplexeren Strukturen hatte Gruppe M mehr Schwierigkeiten im Unterricht und die Lernenden verlangten während der ersten drei Wochen nach Verwendung der Schrift;
- In Gruppe S traten im mündlichen Bereich nicht mehr schriftbedingte Fehler auf als in Gruppe M.

3) Schreiben aufgrund von lernpsychologischen Überlegungen

Das Schreiben fördert auch andere Fertigkeiten. Es hat eine Hilfsfunktion und wird umgekehrt auch selbst von den anderen Fertigkeiten unterstützt. Forschungsergebnisse aus der Neurophysiologie zeigen, dass es keine isoliert „arbeitenden“ Fertikeitszentren in unserer Hirnrinde gibt, sondern dass diese Zentren intensiv miteinander kommunizieren. Die Aktivitäten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind eng miteinander verbunden und unterstützen sich gegenseitig.

Beim Schreiben werden mehrere Sinneskanäle gleichzeitig aktiviert: optische, akustische, sprechmotorische und motorische. Diese Aktivierung mehrerer Sinneskanäle führt dazu, dass sich viele Menschen neue Informationen besonders gut merken, wenn sie sie schriftlich festhalten (Kast, 1999, 21).

4) Schreiben als Hilfe bei der Strukturierung geistiger Handlungen

Schreiben ist eng mit der Entwicklung des Denkens verknüpft. Das schriftliche Festhalten hilft den Menschen, ihre Gedanken zu ordnen und zu strukturieren (Kast, 1999, 21).

Anhand dieser Überlegungen lässt sich schlussfolgern, dass Schreiben einen positiven Einfluss auf die Entwicklung und Förderung anderer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht hat, weshalb es im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten als gleichwertig betrachtet werden sollte.

12.2 Schreiben als Prozess

Beim Schreiben im traditionellen Unterricht wird – sowohl beim Erst- als auch beim Zweit- und Fremdspracherwerb – das fertige Produkt bzw. der vom Lernenden verfasste Text in den Mittelpunkt gestellt. Die Lehrkraft gibt Aufgabe und Thema vor und der Lernende soll einen Aufsatz dazu schreiben. In diesem Kontext wurden keine Hilfestellungen gegeben und die Lernenden wurden nicht auf das Schreiben vorbereitet. Auf diese Weise wurde die Schreibfähigkeit nicht systematisch entwickelt, sondern vorausgesetzt und lediglich durch praktische Aufgaben geübt (Koeppel, 2013, 272).

Ein bekanntes Schreibmodell von Hayes und Flower (1980) zeigt die Komplexität und Vielschichtigkeit des Schreibvorgangs. Das Schreiben wird in diesem Modell als Problemlösungsprozess verstanden, der im Unterricht durch eine Aufgabenstellung angestoßen wird. Der eigentliche Schreibprozess besteht aus drei Teilprozessen, die beliebig oft und simultan laufen können: Planung, Formulierung und Überarbeitung (Funk et al., 2014, 110).

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, dass die schriftliche Textproduktion eine äußerst komplexe Tätigkeit darstellt. Der Lernende muss auf viele Aspekte achten, die alle in den Prozess integriert werden müssen. Dabei spielen auch die sprachliche Form und die Korrektheit eine wichtige Rolle. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass viele schriftliche Lerntexte weder inhaltlich noch sprachlich zufriedenstellend sind. Die meisten Lernenden haben zu wenig Übung im Schreiben fremdsprachlicher Texte, und die Komplexität der Schreibaufgaben überfordert sie oft (Storch, 2009, 252). Aus diesem Grund muss das Schreiben als Prozess verstanden werden, auf den Lernende gut vorbereitet werden müssen.

Das Modell von Hayes und Flower versucht die Schreibprozesse des kompetenten Muttersprachlers zu erfassen. Es diene als Basis zur Entwicklung des Schreibmodells in der L2. Das bekannteste und meist zitierte Modell im Fremdsprachenunterricht ist das Modell von Kast (1999, 24), das vom Wort ausgeht und zu Texten führt (*Vom Wort zum Satz zum Text*). In der Phase des Planens muss der Schreibende das Ziel des Schreibens beachten, also das Thema

und den Leser. Das vorhandene inhaltliche Vorwissen soll in Form eines Assoziogramms oder Mindmaps aktiviert werden (*Wortphase*) und es können noch sprachliche Mittel gesammelt werden, damit der Schreibprozess effizienter verläuft. In der Phase des Formulierens schreiben die Lernenden Satzteile und kurze Sätze nieder (*Satzphase*), während sie sich in der darauffolgenden Phase mit der Vertextung beschäftigen und einen zusammenhängenden Text verfassen sollen (*Textphase*). In der letzten Phase (Überarbeitung) korrigiert und kontrolliert der Lernende seinen Text (Storch, 2009, 254).

Kast schlug noch ein anderes, weniger bekanntes und zitiertes, aber viel praktischeres und effektiveres Schreibmodell vor – das Modell *vom Text zum Wort zum Satz zum Text*. Nach diesem Modell geht man nicht von einzelnen Wörtern oder Ausdrücken, sondern vom Text aus, durch den wichtige Wörter und Ausdrücke eingeführt werden, sodass der Lernende, nach Erarbeitung des Textes imstande ist, einen neuen Text zu verfassen (Kast, 1999, 90). Auch Lehrwerke berücksichtigen eher dieses Schreibmodell, als das Modell *vom Wort zum Satz zum Text*. Vom engen Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben zeugt auch die *Input-Hypothese* von Stephen Krashen (1985, 98). Seiner Ansicht nach wird Textkompetenz besonders durch das Lesen erworben, denn beim Lesen erfährt man, was ein Text ist und wie geschriebene Sprache ist. Demzufolge lernt man das Schreiben nicht primär durch das Schreiben, sondern durch das Lesen. Das Lesen ist die beste vorbereitende Aktivität (Kast, 1999, 66). Aus diesem Grund sollte man bei der Entwicklung der Schreibkompetenz stets vom Text ausgehen, ihn zunächst gründlich erarbeiten, und schließlich Schreibaktivitäten entwickeln. Dabei unterscheidet man zwei Arten des Schreibens – das reproduktive und das produktive Schreiben.

12.3 Reproduktives Schreiben

Die freie Wiedergabe von Zusammenhängen stellt in der Fremdsprache eine große Herausforderung dar. Die Lernenden sind überfordert, wenn sie nicht darauf vorbereitet werden. Aus diesem Grund schließt sich das reproduktive und das produktive Schreiben immer an die Erarbeitung eines Textes an.

Schritte beim reproduktiven Schreiben

Schritt 1: Erarbeitung des Textes auf selektiver Ebene (Einführungsphase, Präsentation und Semantisierungsphase werden durchgeführt → Aufgaben zur Überprüfung des selektiven Textverstehens werden gestellt).

Schritt 2: Die Lernenden bekommen Hilfsmittel, anhand welcher Sie den Text zusammenfassen sollen (Stichpunkte, Redemittel, Anfänge der Haupt- und Nebensätze). Im Anschluss an die Semantisierungsphase ist eine reproduktive Phase sehr effektiv.

- Wenn in der Semantisierungsphase W-Fragen gestellt wurden → Zusammenfassung des Textes kann anhand der Antworten auf die W-Fragen erfolgen;
- Wenn in der Semantisierungsphase Abschnitte zusammengefasst wurden → Zusammenfassung des Textes kann anhand der Zusammenfassungen der Abschnitte erfolgen;
- Wenn in der Semantisierungsphase Tabellen ergänzt wurden → Zusammenfassung des Textes kann anhand der Schlüsselinformationen aus der Tabelle erfolgen.

Schritt 3: Simultanes Üben in Partnerarbeit: der eine Teilnehmer fasst den Text halblaut zusammen, der Tischnachbar hört zu und greift gegebenenfalls helfend ein, dann Rollentausch/ jeder Lernende übt die Textreproduktion mit Hilfe seiner Notizen für sich allein (Hohmann, 2009, 158).

→ Das stille Üben der Textreproduktion stellt eine Vorbereitung auf die Äußerung vor der Klasse dar. Da nicht alle Lernenden ihre Version vortragen können, bearbeitet auf diese Weise doch jeder die Aufgabe (Storch, 2009, 236).

Schritt 4: Die Lernenden sollen ihre Ergebnisse im Plenum frei vortragen, sie sollen also tatsächlich erzählen, statt vorzulesen. Hierbei dürfen sie ihre Stichpunkte zur Hilfe nehmen (Storch, 2009, 236).

→ In all diesen Phasen steht **das Sprechen** im Mittelpunkt, während das **Schreiben** auf das Schreiben von Notizen beschränkt ist. Dies ist berechtigt, da die Unterrichtszeit hauptsächlich der mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache gewidmet sein sollte, während sich Hausarbeiten mehr zum Üben und Fördern der Schreibkompetenz eignen.

Schritt 5: Im Rahmen der Hausarbeit sollen die Lernenden den Text dann, anhand der vorgegebenen Redemittel, mit eigenen Worten schriftlich zusammenfassen – **reproduktives Schreiben**.

Das reproduktive Schreiben sollte nicht nur anhand eines bekannten Textes geübt werden, sondern auch anhand eines unbekannten Textes, und zwar im Rahmen des extensiven Lesens und Hörens. Die Lernenden sollen dazu angeregt werden, authentische Texte in der Fremdsprache zu lesen und anzuhören, sie mit eigenen Worten zusammenzufassen und anschließend mündlich einzustudieren. Durch diese Aktivitäten werden neue Wörter gefestigt, die Schreib- und Sprechkompetenz wird entwickelt und die Grammatik wird in einem Kontext geübt.

12.4 Produktives Schreiben

Man unterscheidet drei Arten des produktiven Schreibens, und zwar das kommunikative, personale und kreative Schreiben.

12.4.1 Kommunikatives Schreiben

Das kommunikative Schreiben wendet sich an reale Adressaten und verfolgt das Ziel, die Lernenden auf die Kommunikation in Realsituationen vorzubereiten. Im Anfängerunterricht spielen hier persönliche Briefe eine bedeutende Rolle, während die Lernenden später offizielle Briefe und E-Mails wie Anfragen, Reservierungen, Anforderungen von Informationsmaterial und Reklamationen schreiben sollen. Bei Fortgeschrittenen umfasst das kommunikative Schreiben Textsorten wie Berichte, Protokolle, Kommentare oder Leserbriefe. Dabei schließt sich auch das kommunikative Schreiben an die Erarbeitung eines Textes an. Normalerweise, präsentiert das Lehrwerk einen Mustertext, der zunächst erarbeitet werden soll (Durchführung der Einführungs-, Präsentations-, Semantisierungs- und reproduktiven Übungsphase), sodass die Lernenden befähigt werden, einen ähnlichen Text zu verfassen (Durchführung der produktiven Übungsphase).

12.4.1.1 Didaktische Analyse eines Textes aus dem Lehrwerk mit Schwerpunkt auf dem kommunikativen Schreiben

Im folgenden Beispiel wird gezeigt, wie das kommunikative Schreiben in Lehrwerken entwickelt und gefördert wird. Es handelt sich um das Lehrwerk „Schritte international 5“ (Hilpert et al., 2007).

C1 Lesen Sie das Bewerbungsschreiben und ergänzen Sie die Tabelle.

Ausbildung (Schule, Studium)	berufliche Erfahrungen	besondere Interessen, Fähigkeiten, Stärken, Kenntnisse
Betriebswirtschaft, Zwischenprüfung mit 2,4 ...		

Führendes Chemieunternehmen aus Deutschland mit zahlreichen Standorten im Ausland sucht **Praktikanten**: Wir bieten Wirtschafts- und Chemie-StudentInnen mit abgeschlossener Zwischenprüfung und ausgezeichneten Computerkenntnissen interessante Praktikumsplätze in unserer Produktions- und Forschungsabteilung. Sie sollten selbstständig, aber auch im Team arbeiten können. Senden Sie Ihre Bewerbung an:
Chemische Werke Mayer, Frau Dr. Petra Plümmer

Sehr geehrte Frau Dr. Plümmer,

mit großem Interesse habe ich Ihre Anzeige gelesen und ich möchte mich für ein Praktikum im Bereich Wirtschaft bewerben.

Ich studiere an der Universität Madrid Betriebswirtschaft und Wirtschaftspsychologie im 7. Semester und habe letztes Jahr meine Zwischenprüfung mit der Note 2,4 abgelegt.

Auch erste praktische Erfahrungen konnte ich bereits sammeln: Im Januar habe ich als Praktikant bei der Firma Dexaco in Moers im Personalbüro gearbeitet. Wie Sie dem Zeugnis entnehmen können, durfte ich dort vielfältige Arbeiten selbstständig erledigen. Aber ich arbeite auch sehr gern im Team. So habe ich viele Semesterarbeiten als Projekte gemeinsam mit anderen Studenten realisiert. Es fällt mir leicht, mich auf Gedanken und Ideen von anderen einzustellen.

Ich beherrsche alle üblichen Computerprogramme und entwickle in meiner Freizeit selbst kleine Computerspiele. Neben meiner Muttersprache Spanisch spreche ich sehr gut Deutsch, Englisch und Portugiesisch.

Über eine Einladung zu einem persönlichen Gespräch würde ich mich sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

...

C2 Sich schriftlich bewerben

- a** Ergänzen Sie die Tabelle aus C1 mit Ihren eigenen Angaben.
b Suchen Sie eine interessante Stellenanzeige im Internet: Schreiben Sie eine Bewerbung. Der Musterbrief in C1 und die Satzanfänge helfen Ihnen.

Wie Sie aus meinen Unterlagen erschen können, war ich in meiner Heimat/in Finnland /
... als ... tätig.
Ich habe dort bei ... gearbeitet. Das ist eine große Firma/ein großes Unternehmen,
die/das ... herstellt/produziert/verkauft/importiert/exportiert.
Ich konnte in verschiedenen Bereichen Erfahrungen sammeln. So war ich ... Dabei habe
ich ... / Zu meinen Tätigkeiten gehörte auch ...
Ich bin es gewohnt, .../Ich kann mir sehr gut vorstellen, .../Es fällt mir leicht, .../
Es macht mir Freude, ...
Über eine Einladung ...

Das ZIEL der Unterrichtsstunde ist, dass die Lernenden die Informationen in der abgebildeten Bewerbung verstehen und daraufhin ihre eigene Bewerbung schreiben.

In dieser Lektion fehlen eine Einführungs-, eine Präsentations-, der erste Schritt bei der Semantisierungsphase (Erklärung der unbekannten Wörter), sowie eine reproduktive Phase. Der Text soll sofort gelesen werden, gefolgt von einer Aufgabe zum selektiven Textverstehen (C1), in der die Lernenden die Tabelle mit den wichtigsten Informationen aus dem Text ergänzen sollen.

Da die Aktivierung von wissensgeleiteten Prozessen von großer Bedeutung für das Verständnis des Textes ist, sollte vor jedem Lesen eines Textes eine *Einführungsphase* durchgeführt werden, durch die die Lernenden sowohl inhaltlich als auch sprachlich auf das Thema vorbereitet werden. Die Lehrkraft kann mit Bildern, Assoziogrammen oder einem kurzen interessanten Video ins Thema der Stunde „Bewerbungen schreiben“ einsteigen, um auf diese Weise eine Erwartungshaltung bei den Lernenden aufzubauen sowie wichtige Wörter und Strukturen einzuführen, die für das Verständnis des Textes von Bedeutung sind.

Im Rahmen der *Präsentationsphase* sollen die Lernenden dazu angeleitet, den Text zu lesen und alle verstandenen Wörter zu unterstreichen. Hierbei handelt es sich um eine wichtige datengeleitete Strategie, deren Ziel die Nutzung der verstandenen Textteile für das Verstehen der Aussage des gesamten Textes ist.

Im zweiten Durchgang, im Rahmen der *Semantisierungsphase*, sollten die Schüler den Text erneut lesen und versuchen, sich die nicht unterstrichenen Stellen mit Hilfe der verstandenen Textteile zu erschließen. Anschließend sollte die Lehrkraft verbal und nonverbal Schlüsselwörter erklären, die sich die Schüler nicht selbständig erschließen konnten. Im Rahmen der Semantisierungsphase ist die Überprüfung des selektiven Textverständnisses vorgesehen, wozu im Lehrwerk die Aufgabe C1 dient.

Die *reproduktive Phase* fehlt in diesem Beispiel, die Lehrkraft sollte sie jedoch in der Unterrichtsstunde durchführen. Anhand der Schlüsselinformationen in der Tabelle sollen die Lernenden den Text zunächst in Partnerarbeit und dann im Plenum mündlich zusammenfassen, um auf diese Weise den neuen Wortschatz zu festigen sowie neue Wörter und Strukturen reproduktiv, auf Textebene, einzuüben. Praxiserfahrungen zeigen, dass die Lernenden bei Durchführung der reproduktiven Phase auch besser auf die freie Textproduktion vorbereitet sind. In dieser Phase kann auch über die Struktur einer Bewerbung diskutiert werden, und zwar, welche Anredeformel bevorzugt verwendet wird, wie das

190

Bewerbungsschreiben beginnt, was angegeben werden sollte und mit welcher Grußformel das Bewerbungsschreiben abgeschlossen wird.

In der *produktiven* Phase sollten die Lernenden zunächst die Aufgabe C2a bearbeiten, in der sie eigene Informationen in die Tabelle aus dem Text eintragen. Diese Aufgabe bereitet die Lernenden auf das Schreiben einer eigenen Bewerbung vor, da Ausbildung, Berufserfahrung und besondere Interessen oder Fähigkeiten eingetragen werden sollen. Abschließend sollen die Lernenden im Rahmen der letzten Aufgabe (C2b) eine eigene Bewerbung schreiben. Dabei sind der Musterbrief aus C1 und die Redemittel aus C2 eine große Hilfe.

Wie man sieht, geht das Lehrwerk von einem Text aus, der zur Produktion eines neuen Textes führen soll. Die Erarbeitung eines Mustertextes erleichtert in großem Ausmaß das Schreiben eines neuen Textes bzw. einer Bewerbung.

Bei der Erarbeitung des Textes fehlen aber sowohl die Einführungs-, Präsentations- und Semantisierungsphase (Erklärung der Schlüsselwörter) als auch eine reproduktive Übungsphase. Das bedeutet, dass die Lehrkraft diese Phasen durch entsprechende Aktivitäten ergänzen sollte, damit der neue Wortschatz besser verstanden und eingeprägt wird und damit die Lernenden besser auf das Schreiben einer Bewerbung vorbereitet werden.

12.4.2 Personales und kreatives Schreiben

Das kreative und personale Schreiben erfüllen weder eine pragmatische Funktion noch bereiten sie die Lernenden auf eine reale kommunikative Situation vor. Dennoch kommt diesen Schreibformen eine wichtige pädagogische Funktion zu, da sie Kreativität und Einbildungskraft fördern und den Lernenden die Möglichkeit geben, ihre Individualität und ihre Meinungen zum Ausdruck zu bringen.

12.4.2.1 Personales Schreiben

Unter personalem Schreiben versteht man das Schreiben von Aufsätzen, in denen die Lernenden über ihre eigenen Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf ein Thema schreiben. Beispiele dafür sind Schreiben von Aufsätzen zum Thema *Mode, Reiseerlebnisse, Sport und Gesundheit, Hobbys, Wendepunkte im Leben, Wünsche und Träume* usw.

Wenn die Lernenden Aufsätze schreiben sollen, müssen sie darauf vorbereitet werden und einen Text als Grundlage haben. Die Schritte, die man

beim personalen Schreiben beachten sollte, gleichen den Unterrichtsschritten beim produktiven Sprechen.

Schritte beim personalen Schreiben

Schritt 1: Erarbeitung des Textes auf selektiver Ebene (Einführungsphase, Präsentation und Semantisierungsphase werden durchgeführt → Fragen zur Überprüfung des selektiven Textverstehens werden gestellt);

Schritt 2: Nachdem der Text erarbeitet wurde, sollen die Lernenden mit Hilfe von Stichpunkten und Redemitteln zuerst in Partnerarbeit und dann im Plenum den Text zusammenfassen (**reproduktives Sprechen**);

Schritt 3: Die Lernenden bekommen Redemittel, anhand welcher sie frei über ein Thema berichten sollen (Satzanfänge, Fragen, Stichpunkte, bestimmte Wörter und Wendungen, Tabellen, Statistiken);

Schritt 4: Simultanes Üben in Partnerarbeit – jeweils ein Kursteilnehmer berichtet seinem Sitznachbarn über sich selbst, danach werden Rollen getauscht (**produktives Sprechen**);

Schritt 5: Die Lernenden sollen ihre Geschichte im Plenum frei vortragen – sie sollen also tatsächlich erzählen, statt vorzulesen.

→ In all diesen Phasen steht **das Sprechen** im Mittelpunkt, während das **Schreiben** auf das Schreiben von Notizen beschränkt ist. Die Unterrichtszeit sollte hauptsächlich der mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache gewidmet sein, während sich Hausarbeiten mehr zum Üben und Fördern der Schreibkompetenz eignen. Durch das Sprechen werden die Lernenden aber auch auf das Schreiben vorbereitet.

Schritt 6: Im Rahmen der Hausarbeit sollen die Lernenden dann anhand der schon vorgegebenen Redemittel über ihre eigenen Erfahrungen/Gedanken in Bezug auf das Thema schreiben – **produktives Schreiben**.

Da im Rahmen der Textarbeit mit Lesetexten (Kapitel 9.5) bereits auf das personale Schreiben eingegangen wurde (das Schreiben eines Aufsatzes zum Thema *Traumberuf*), werden im Rahmen dieses Kapitels keine weiteren Beispiele für diese Art des Schreibens angeführt.

12.4.2.2 Kreatives Schreiben

Das kreative Schreiben steht in engem Zusammenhang mit dem kreativen Sprechen. Normalerweise kommt das Schreiben vor dem Sprechen, da die Lernenden ihre Formulierung zunächst schriftlich festhalten sollten, um sie anschließend zu präsentieren. Kreativ zu schreiben ist nicht einfach, weshalb zu empfehlen ist, die Lernenden vorzugsweise im Rahmen der Hausarbeit kreative Aufsätze schreiben zu lassen.

Wie das kreative Sprechen sollte sich auch das kreative Schreiben an die Erarbeitung eines Textes anschließen. Durch die Erarbeitung des Textes (Geschichte, Film oder Lied) werden die Lernenden für das Thema sensibilisiert und Emotionen werden geweckt, wodurch die Lernenden die kreativen Aufgaben mit mehr Interesse und Motivation bearbeiten. Beim kreativen Schreiben können die gleichen Arten von Aufgaben aufgegeben werden wie beim kreativen Sprechen:

- Innere (äußere) Monologe zu Situationen aus der Geschichte, dem Film, oder dem Lied schreiben;
- Eine Biographie für die Hauptperson erfinden;
- Ein neues Ende schreiben;
- Die Geschichte weiterschreiben;
- Die Geschichte aus einer anderen Perspektive schreiben;
- Der Handlung neue Personen hinzufügen;
- Die Geschichte in einen neuen zeitlichen Kontext versetzen;
- Ein Szenario zu einzelnen Situationen schreiben und vorspielen.

Da im Rahmen des kreativen Sprechens bereits auf das kreative Schreiben eingegangen wurde (Kapitel 11.3.3.1), werden im Rahmen dieses Kapitels keine weiteren Beispiele für diese Art des Schreibens angeführt.

12.4.3 Argumentatives Schreiben (Erörterung)

Eine Erörterung ist eine Textsorte, die eine kritische und argumentative Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Thema voraussetzt. Es gibt verschiedene Formen der Erörterung, und zwar eine lineare und eine freie (dialektische) Erörterung. Eine lineare Erörterung behandelt eine zentrale Fragestellung, zu der Argumente gefunden werden sollen. Dabei handelt es sich um eine einseitige Argumentation bzw. die Lernenden nennen entweder Pro- oder Kontra- Argumente für oder gegen eine bestimmte These. Bei einer freien bzw. dialektischen Erörterung sollen Schüler zu einer These oder Fragestellung sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente finden. Diese Art der Erörterung ist besonders beliebt, da die Themen so aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Eine Erörterung wird in Einleitung, Hauptteil und Schlussfolgerung gegliedert, wobei sich die Argumentation im Hauptteil befindet (Pohl, 2021).

Wenn die Lernenden eine Erörterung schreiben, sollten sie zunächst einen Text erarbeiten, in dem das Thema der Erörterung auf eine argumentative Weise vorgestellt wird. Dabei werden die gleichen Schritte vorgenommen, wie beim argumentativen Sprechen (Kapitel 11.2.2). Das argumentative Sprechen ist eine gute Vorbereitung auf das argumentative Schreiben. Im Folgenden werden die Schritte des argumentativen Schreibens kurz in Erinnerung gerufen:

Schritte beim argumentativen Schreiben

1. Erarbeitung des Textes (Durchführung einer Einführungsphase, Präsentationsphase und Semantisierungsphase). Als Aufgabe zur Überprüfung des selektiven Textverstehens ist das Notieren der Pro- und Kontra-Argumente aus dem Text empfehlenswert.
2. In der nächsten Phase werden Lernende in Partnerarbeit oder im Plenum dazu aufgefordert, weitere Pro- und Kontra-Argumente zu finden.
3. Mit den Lernenden Diskursmittel sammeln/den Lernenden Diskursmittel an die Hand geben, die zum Diskussionsthema gehören.
4. Diskussion in Partnerarbeit/Gruppenarbeit durchführen; später im Plenum → das argumentative Sprechen als Vorbereitung auf das argumentative Schreiben;
5. Den Lernenden das Schreiben einer Erörterung erklären;
6. Schreiben eines Textes (als Hausaufgabe) → **argumentatives Schreiben**.

Auch für eine Erörterung ist es wichtig, dass das Thema ansprechend genug ist und dass es die Lernenden zum Sprechen und Schreiben motiviert. Aus diesem Grund wird empfohlen, auf authentische Texte zurückzugreifen. Diese haben eine größere Relevanz und greifen aktuelle gesellschaftliche Themen auf, die der Gegenstand der Erörterung sein können.

Auch Lehrbuchtexte geben Impulse für das Schreiben einer Erörterung. Anhand des Themas *Globalisierung*, das im Rahmen des argumentativen Sprechens angeführt wurde, wird auch das argumentative Schreiben gefördert, indem die Lernenden im Rahmen der Hausarbeit einen Text zu den Vor- und Nachteilen der Globalisierung verfassen sollen.

Da im Rahmen des argumentativen Sprechens bereits auf das argumentative Schreiben eingegangen wurde (Kapitel 11.2.2.1), werden im Rahmen dieses Kapitels keine weiteren Beispiele für diese Art des Schreibens angeführt.

13. GRAMMATIKARBEIT

13.1 Über den Sinn und Zweck von Grammatikerklärungen

In den vergangenen 200 Jahren war grammatische Korrektheit das zentrale Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Im 19. Jahrhundert wurde nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet, und auch nach Wilhelm Vietör und seiner Forderung, dass Sprachunterricht umkehren muss, blieb die Grammatik das wichtigste Element im Fremdsprachenunterricht (Surkamp, 2010, 92). Lehrwerke folgen bis heute einer grammatischen Progression, mit dem Unterschied, dass im Rahmen der Kommunikativen Didaktik Themen, Situationen und Texte so ausgewählt werden, dass das jeweilige Grammatikphänomen natürlich eingewoben ist und nicht künstlich wirkt, wie es bei der audiolingualen Methode der Fall war. Das führt dazu, dass häufig ähnliche Situationen und Themen zur Präsentation des jeweiligen Grammatikphänomens ausgewählt werden. So wird die Adjektivdeklinaton sehr oft mit dem Thema Kleidungsstücke verbunden oder das Dativobjekt mit Geschenksituationen (Koeppel, 2013, 185).

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht wird die Frage nach dem Wert grammatischer Erklärungen für das Sprachenlernen sehr kontrovers diskutiert. Die Erfahrung zeigt, dass Grammatikkenntnisse nur sehr indirekt an die aktive Sprachbeherrschung gebunden sind. Auch wer alle Regeln und Ausnahmen auswendig kennt und über einen großen Wortschatz verfügt, hat immer wieder Schwierigkeiten beim Gebrauch der Sprache im Austausch mit anderen. Auf der anderen Seite beherrschen viele Menschen, die für einige Jahre in einer fremdsprachigen Umgebung leben und arbeiten, die Fremdsprache nach einiger Zeit, ohne sich der Regularitäten bewusst zu sein. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich Gedanken über den Wert und die Rolle der Grammatikerklärungen im Fremdsprachenunterricht zu machen (Storch, 2009, 74).

Da das Lernen einer Fremdsprache als kreativer Prozess des Aufstellens, Testens und Revidierens von Hypothesen über die Regularitäten der Fremdsprache verstanden wird, haben Grammatikerklärungen die Funktion, diesen Prozess der Hypothesenbildung und -testung zu unterstützen. Ohne Grammatikerklärungen müsste sich der Lernende, wie beim ungesteuerten Spracherwerb, die Regularitäten der Sprache aus dem Input selbst erschließen, was auch beim natürlichen Fremdspracherwerb sehr lange dauert. Im Fremdsprachenunterricht sind die Lernenden aber einem sehr begrenzten sprachlichen Input ausgesetzt,

sodass ihre Möglichkeiten zur aktiven Sprachverwendung nicht ausreichen, um erfolgreich Hypothesen zu formulieren, testen und revidieren. Aus diesem Grund können grammatische Erklärungen dazu beitragen, den Prozess abzukürzen und zu beschleunigen (Storch, 2009, 75).

Die Zweitspracherwerbsforschung hat allerdings auch die Grenzen des Grammatikunterrichts deutlich gemacht. Die Grammatikvermittlung hat keinen Einfluss auf die Abfolge des Erwerbs von Wortstellung, Negation, und anderen Strukturen, die einer Entwicklungssequenz unterliegen. Bei anderen Strukturen dagegen, deren Erwerb keinen Sequenzen unterliegt, ist der Grammatikunterricht erfolgversprechender (Koeppel, 2013, 179).

Einige Fremdsprachendidaktiker wie Reinhold Freudenstein (2000) und Werner Bleyhl (1998) plädieren gegen eine grammatische Progression als Grundlage des Fremdsprachenunterrichts. In seinem Aufsatz *Grammatik lernen? Nein, danke! Grammatik erwerben? Ja bitte!* bezieht sich Freudenstein auf Krashens Erwerbshypothese, die besagt, dass die Geläufigkeit beim fremdsprachlichen Handeln auf dem beruht, was man erworben hat und nicht auf dem, was man gelernt hat (Krashen, 1981, 99). Laut Krashen kann nur erworbenes (implizites) Wissen in der Kommunikation verwendet werden, während gelerntes (explizites) Wissen nicht verhaltensrelevant ist bzw. nicht in Kommunikation angewendet werden kann (Storch, 2009, 76). In diesem Sinne stellt Krashen das explizite Grammatiklernen und den Sinn des Grammatikunterrichts in Frage. Butzkamm (1989) weist aber auf die Möglichkeit der Interaktion unbewusster und bewusster mentaler Prozesse hin und betont, dass das explizite Sprachwissen in ein automatisiertes Können überführt werden könne.

Die Kognitive Psychologie geht heute davon aus, dass explizites Wissen in implizites Können überführt werden kann (Koeppel, 2013, 181), und zwar mit vielen Übungen, in denen kontextualisierte grammatische Einheiten einstudiert werden. Unterrichtsphasen, in denen Wortschatz, Grammatik oder Aussprache erklärt werden, müssen immer wieder in Phasen münden, in denen diese Teilfertigkeiten im Rahmen einer Zielfertigkeit (Sprechen und Schreiben) geübt werden (Storch, 2009, 42). Erst dann macht der Grammatikunterricht Sinn.

13.2 Pädagogische Grammatik

Es gibt verschiedene Definitionen zum Begriff *Grammatik*. Eine davon ist: „die sprachwissenschaftliche Beschreibung des Regelsystems, sein Abbild durch die Sprachwissenschaft“. Diese zu sprachwissenschaftlichen Zwecken möglichst vollständige Beschreibung der Sprache wird „linguistische Grammatik“ genannt (Koeppel, 2013, 182). Im Gegensatz zur linguistischen Grammatik, beschreibt die pädagogische Grammatik die Teile des Systems, die für das Lernen einer Sprache relevant sind. Sie fragt nach den Kenntnissen, Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lernenden und bietet Hilfestellungen beim Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, ist nicht selbst das Unterrichtsziel (Funk & Koenig, 1991). Zudem beinhaltet die pädagogische Grammatik eine Progression und berücksichtigt den Lernfortschritt, indem sie an bereits Gelerntes anschließt und Neues mit bereits Bekanntem verbindet (Storch, 2009, 78).

Für die Einführung und Präsentation der Grammatik werden drei Kriterien genannt, und zwar (Schmidt 1987): Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit. Die Grammatik sollte also in möglichst verständlicher Form eingeführt werden. Zudem sollte sie möglichst einprägsam präsentiert werden, sodass die Lernenden sich die grammatischen Formen leicht merken können. Schließlich sollte die Grammatik so dargestellt werden, dass sie sich beim Üben und in der Kommunikation gut anwenden lässt.

Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollten zudem Folgendes berücksichtigen (Dahl & Weis, 1988; Zimmermann & Wissner-Kurzawa, 1985, Storch, 2009):

1. Grammatische Erklärungen sollten sprachlich einfach und dem Sprachniveau der Lernenden angemessen sein. Die Lehrkraft sollte möglichst einfach und verständlich sprechen und kann das Verständnis durch Verwendung der Muttersprache erleichtern. Ergebnisse vergangener Untersuchungen zeigen, dass die Bewusstmachung in der Muttersprache zu besseren Leistungen führt, als die Bewusstmachung in der Fremdsprache (Zimmermann, 1984).
2. Grammatische Darstellungen sollten knapp und prägnant sein und sich auf das Wesentliche konzentrieren. Weniger Informationen werden leichter verstanden und gelernt.

3. Grammatische Darstellung sollten konkret und anschaulich sein. Rein verbale oder stark linguistisch orientierte Erklärungen sind abstrakt und oft schwer verständlich. Die Lehrersprache sollte in grammatischen Erklärphasen auf keinen Fall dominieren. Tabellen und Schemata mit Symbolen und Farben können die Verständlichkeit wesentlich steigern und wichtige Aspekte eines grammatischen Phänomens gut darstellen.

Heute berücksichtigen die meisten Lehrwerke die Forderungen, die an eine pädagogische Grammatik gestellt werden. Sie richten sich dementsprechend nach der Progression der Grammatik und setzen Tabellen, Schemata und Farben ein, um pädagogisch-grammatische Darstellungen anschaulicher zu machen.

Es stellt sich jedoch die Frage, wie die Grammatik im Rahmen des kommunikativen Ansatzes erarbeitet und geübt werden sollte. Praxiserfahrungen zeigen, dass gerade in diesem Bereich zahlreiche Probleme auftreten und die Grammatik-Übersetzungsmethode nach wie vor den Grammatikunterricht prägt.

13.3 Grundlagen der Grammatikarbeit

Grammatik soll nie abstrakt eingeführt werden, sondern immer in einen Kontext eingebettet. Der Text steht als kommunikative Einheit im Zentrum. Werden grammatische Phänomene kontextualisiert eingeführt, bleiben sie nicht abstrakt und isoliert und es wird ihre Verwendung und Funktion im kommunikativen Zusammenhang erkennbar (Storch, 2009, 182).

Eine systematische Grammatikarbeit sollte also im Allgemeinen erst dann erfolgen, wenn das entsprechende grammatische Phänomen bereits in einem Text oder einer Übung angewendet wurde. Auf diese Weise kann der Lernende Hypothesen über das Funktionieren des entsprechenden Phänomens aufstellen. Zudem ist es auch motivationspsychologisch günstig, wenn die Schüler eine neue Struktur verwenden, bevor sie erklärt wird. Grammatik wird dadurch subjektiv wie objektiv leichter und die Lernenden können ihr Selbstbewusstsein in Bezug auf die neue Sprache entwickeln (Storch, 2009, 183).

Heute berücksichtigen die meisten Lehrwerke diesen Aspekt des Grammatikunterrichts und führen Grammatik stets im Kontext ein. Traditionelle Aussagen zu Beginn der Unterrichtsstunde wie „Wir behandeln heute das Perfekt“ sind nicht angemessen. Wird ein deduktiver Weg mit abstrakten und komplizierten Erklärungen gewählt, erleben die Lernenden Grammatik als etwas Schwieriges, was auf die abstrakte Grammatik auch zutrifft. In neuen Lehrwerken verbietet sich

ein solcher Lektionsbeginn von selbst, denn die Texte müssen zunächst verstanden, erarbeitet und eingeübt werden, bevor grammatische Formen eingeführt werden (Storch, 2009, 182).

Die Schüler sollen auch aktiv an der Erarbeitung des neuen grammatischen Phänomens beteiligt sein. Bei der deduktiven Herangehensweise nehmen die Lernenden dagegen eine rezeptive Haltung ein, während die Lehrkraft das grammatische Phänomen erklärt. Da das Phänomen noch nicht bekannt ist, ist die Phase der Bewusstmachung ausführlicher als bei der induktiven Herangehensweise und ist oft auch mit größeren Verständnisschwierigkeiten verbunden (Storch, 2009, 182).

Grammatik wird in Lehrwerken anhand eines Lese- oder Hörtextes eingeführt und erarbeitet. Dabei müssen methodisch-didaktische Prinzipien beachtet werden, die im Folgenden dargestellt werden.

13.4 Einführung und Erarbeitung der Grammatik anhand eines Lesetextes

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Erarbeitung der Grammatik erfolgt, nachdem der Text erarbeitet wurde. Dabei sollten folgende Schritte eingehalten werden (Quetz, Bolton, Lauerbach, 1981, 76; Storch, 2009):

Schritt 1: Erarbeitung des Textes auf selektiver Ebene (Einführungsphase, Präsentation und Semantisierungsphase werden durchgeführt → Aufgaben zur Überprüfung des selektiven Textverstehens werden gestellt. Hier sollte man am besten W-Fragen stellen und sie so formulieren, dass Schüler beim Beantworten der Fragen dazu aufgefordert werden, das neue Grammatikphänomen zu verwenden).

Schritt 2: Reproduktion des Textes anhand der dargebotenen Redemittel und Antworten auf W-Fragen → Ziel: Die Schüler sollen das neue Grammatikphänomen unbewusst in einem Kontext verwenden.

Schritt 3: In der nächsten, zweiten Präsentationsphase wird die Grammatik induktiv eingeführt. Die aktive Grammatikarbeit verläuft nach Funk & Koenig (1991) in drei Schritten: Sammeln → Ordnen → Systematisieren.

Sammeln

In der Sammelphase sollen die Lernenden genügend Beispiele für das erarbeitete grammatische Phänomen finden.

Bitte schreiben Sie Sätze mit ... heraus!

Ordnen

Danach sollen die Lernenden die Beispiele ordnen (z. B. nach regelmäßigen und unregelmäßigen Fällen). Bei einigen Grammatikphänomenen kann es vorkommen, dass die Phase des Ordners ausfällt, weil es nichts zu ordnen gibt.

Systematisieren → Regeln finden

Nun können die Lernenden eine Regel formulieren und unter die Beispiele notieren. Die Systematisierung sollte im Plenum durchgeführt werden.

Am Ende der Erarbeitungsphase und nach der Präsentation der Ergebnisse sollte die Lehrkraft die Regel noch einmal erklären und zusammenfassen (Storch, 2009, 187).

***Schritt 4:* Durchführung von kognitiven Grammatikübungen**

In dieser Phase werden Übungen durchgeführt, die das neue Grammatikphänomen festigen und die neue Regel automatisieren sollen. Es handelt sich um kognitive (nichtkommunikative) Übungen, bei denen der Schwerpunkt der Arbeit auf der grammatischen Form liegt. Hierzu zählen folgende Übungsformen:

- Lückenübungen;
- Formationsübungen;
- Umformungsübungen;
- Erweiterungsübungen.

Im Rahmen einer Unterrichtsstunde muss man nicht alle Formen der kognitiven Grammatikübungen durchführen. Zwei Übungen diesen Typs reichen für eine Unterrichtsstunde. Handelt es sich nicht um ein komplexes Grammatikphänomen, können Übungen dieser Art in der Unterrichtsstunde übersprungen werden und es kann sofort mit mitteilungsorientierten Übungen

begonnen werden. Die kognitiven Übungen können in diesem Falle im Rahmen der Hausarbeit bearbeitet werden.

Schritt 5: Durchführung von mitteilungsorientierten Übungen

Mitteilungsorientierte Übungen sind die wichtigsten Übungen im Rahmen des Grammatikunterrichts. Es handelt sich um kommunikative Übungen, in denen das grammatische Phänomen im Kontext, auf der Textebene, geübt wird. Man sollte für eine Unterrichtsstunde mehrere mitteilungsorientierte Übungen vorbereiten, denn diese Übungen ermöglichen eine Überführung des deklarativen Wissens in Können bzw. sie zielen auf die Anwendung der Grammatikkenntnisse in einer kommunikativen Situation ab. In dieser Phase kommt es zur inhaltlichen Verbindung mit dem Text, der in der Stunde erarbeitet wurde.

Ziele:

Die Lernenden können in dieser Phase über ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf das Thema berichten und dabei das neue Grammatikphänomen benutzen.

Die Lernenden können Dialoge führen und das grammatische Phänomen im Gespräch anwenden.

Es geht also um eine Verbindung von Grammatik, Sprechen und Schreiben. Im Rahmen dieser Aufgabe ist es wichtig, den Lernenden Redemittel (Stichpunkte, Konstruktionen, Anfänge der Haupt- und Nebensätze) als Formulierungshilfen an die Hand zu geben und Fragen so zu stellen, dass die Lernenden in den Antworten dazu aufgefordert werden, das neue Grammatikphänomen zu verwenden.

13.4.1 Didaktische Analyse eines Lesetextes aus dem Lehrwerk mit Schwerpunkt auf Grammatik

In diesem Abschnitt wird analysiert, wie Grammatik im Rahmen einer Lektion aus dem Lehrwerk eingeführt, erarbeitet und eingeübt wird. Es handelt sich um die Erarbeitung des Präteritums anhand des Textes „Alles anders“ im Lehrwerk *Netzwerk B1.1* (Dengler et al., 2017).

Plötzlich war alles anders

3

Wortschatz
AB

- a Welche positiven oder negativen Ereignisse können ein Leben verändern? Sammeln Sie im Kurs.



- b Lebenswende. Lesen Sie die Einleitung zu einem Zeitschriftenartikel. Kennen Sie Beispiele, die zu der Einleitung passen? Erzählen Sie im Kurs.

Alles anders

Raus aus dem – oft gut situierten, sicheren – Alltag und ein neues Leben beginnen. Andere Dinge im eigenen Leben wichtig finden und sein Leben verändern. Warum machen Menschen das? Warum schlagen sie zum Beispiel (scheinbar) plötzlich einen ganz anderen beruflichen Weg ein? Ein Unfall, eine Trennung,

plötzliche Krankheit oder gar ein Todesfall – oft sind solche Krisensituationen Wendepunkte im Leben. Aber auch langsamere, längere Prozesse können zu so einem Lebenswandel führen. Lesen Sie zwei Lebensgeschichten über Menschen, deren Leben sich sehr stark geändert hat.

- c Arbeiten Sie zu zweit. Jeder liest einen Text über eine Person. Beantworten Sie die Fragen und informieren Sie dann Ihren Partner.

1. Was hat die Person früher gemacht?
2. Was macht sie jetzt?
3. Was war der Grund für die Lebenswende?
4. Wie hat die Person die Krise überwunden?

„Gelähmt sind wir nur im Kopf!“

Das ist das Motto von Markus Holubek und auch der Titel des Buches, das er geschrieben hat. Holubek **bewies**, dass man Dinge schaffen kann, die vorher unmöglich schienen. 2007 passierte es: Holubek stürzte bei einem Skirennen und brach sich die Wirbelsäule. Von einer Sekunde auf die andere war er gelähmt. „Unterhalb des Bauchnabels konnte ich nichts bewegen. Ein unglaubliches Gefühl, irreal.“ Von einem Tag auf den anderen veränderte sich sein Leben: Der sportliche Fernsehredakteur saß im Rollstuhl. Aber Markus Holubek ist ein Mensch, der nie aufgibt. Er dachte: Ich will das schaffen!



Mit sehr viel Training, seinem starken Willen und mit viel Optimismus überwand er alle Blockaden. Er schaffte das Unglaubliche: Er kann wieder gehen. Natürlich ist er noch gelähmt, er kann den größten Teil seiner Beine auch heute nicht spüren. Aber er hatte Glück: Die Art der Verletzung – es waren nicht alle Nerven kaputt – und sein starker Wille machten es möglich und befreiten ihn vom Rollstuhl. Heute arbeitet Holubek als Therapeut und hat es sich zur Aufgabe gemacht, Menschen, die in Krisensituationen sind, Optimismus zu vermitteln. Er hilft ihnen, Ängste abzubauen und aus der Passivität in die Aktivität zu kommen.

Es ging immer um die Wurst.



In den 50er-Jahren übernahm Karl Ludwig Schweisfurth das Familienunternehmen, eine Metzgerei. Er machte daraus die größte und modernste Fleisch- und Wurstwarenfabrik in Europa. Schon nach wenigen Jahren hatte er es geschafft: Er war ein reicher und erfolgreicher Mann. Aber Anfang der 80er-Jahre bekam er durch viele Gespräche mit seinen drei Kindern Zweifel. Tat er das Richtige? Die Kinder wollten die

Firma nicht übernehmen, weil sie den Umgang mit den Tieren und die automatisierte Massenproduktion nicht gut fanden.

Irgendwann wusste Schweisfurth, was er wollte: „Ich steige aus und beginne noch mal von vorne – mit ökologischer Landwirtschaft!“

Er verkaufte sein erfolgreiches Unternehmen und begann tatsächlich ganz von vorn. 1986 gründete er die Herrmannsdorfer Landwerkstätten. Die Tiere haben hier genug Platz und Bewegung, bekommen kein künstliches Futter und kommen schließlich – ohne den Stress langer Transporte – zum Schlachthof auf dem eigenen Hof. Das Fleisch kommt direkt in die eigene Metzgerei. „Fleisch muss wieder kostbar und wertvoll werden. Lieber halb so viel, aber doppelt so gut!“, das war die Grundidee seines neuen Unternehmens.

d Welche Person finden Sie interessanter? Sprechen Sie im Kurs und begründen Sie Ihre Wahl.

4

a Lesen Sie noch einmal Ihren Text aus Aufgabe 3 und markieren Sie die Verben im Präteritum. Ordnen Sie die Verben: Regelmäßig oder unregelmäßig?

regelmäßige Verben	unregelmäßige Verben
stürzen – er stürzte, ...	beweisen – er ...

Präteritum

regelmäßige Verben

im Präteritum immer: -t- + Endung →

hören – er hörte

unregelmäßige Verben

1. und 3. Person Singular (ich und er/es/sie); keine Endung, der Vokal verändert sich → beweisen – er bewies

Achtung: denken – er dachte, wissen – er wusste, ...

b Perfekt oder Präteritum? Lesen Sie die Regel im Kasten und vergleichen Sie mit Ihrer Sprache. Gibt es auch verschiedene Vergangenheitsformen? Wann verwendet man welche Form?

Über Vergangenes berichten

1. Beim Sprechen oder in Texten wie E-Mails oder SMS verwendet man meistens das **Perfekt**.
2. In der geschriebenen Sprache (offizielle Briefe, Zeitungen, Berichte, ...) verwendet man häufig das **Präteritum**.
3. Einige Verben verwendet man fast immer im Präteritum (*sein, haben* und die Modalverben).

Ihre Sprache:

7

c Arbeiten Sie zu zweit. Jeder schreibt eine Überschrift für einen Zeitungsartikel. Tauschen Sie dann Ihre Überschriften und schreiben Sie einen passenden Text. Nutzen Sie auch die Liste der unregelmäßigen Verben im Anhang und auf unserer Internetseite. Tauschen Sie Ihre Artikel und korrigieren Sie sich gegenseitig.

Schwerer Unfall mit Trambahn

Vor drei Tagen gab es einen schweren Autounfall in der Innenstadt.

Ein Autofahrer fuhr über eine rote Ampel und ...

ZIEL: Die Schüler können den Text über Wendepunkte im Leben verstehen und über eigene Wendepunkte oder Wendepunkte anderer Menschen sprechen und schreiben, indem sie das Präteritum verwenden.

Im Rahmen der *Einführungsphase* sieht das Lehrwerk die Bearbeitung der Aufgaben 3a und 3b vor. Aufgabe 3a hat die Form eines Assoziogramms. Die Lernenden sollen über positive oder negative Ereignisse sprechen, die ein Leben verändern können. Auf diese Weise wird das kollektive Vorwissen in der Gruppe aktiviert, das für das Textverständnis wichtig ist. In der nächsten Aufgabe sollen die Lernenden die Einleitung zu einem Zeitungsartikel lesen, der im späteren Verlauf der Stunde vollständig gelesen und erarbeitet wird. Durch das Lesen der Einleitung und das Nachdenken über weitere Beispiele für Menschen, deren Leben von einem bestimmten Ereignis stark beeinflusst wurde, wird bei den Lernenden eine Erwartungshaltung in Bezug auf den zu lesenden Text aufgebaut.

Die Aufgabe für die *Präsentationsphase* fehlt in diesem Beispiel. Die Lehrkraft kann also für diese Phase eine Richtig/Falsch-Aufgabe vorbereiten, die das globale Textverstehen überprüft. In der *Semantisierungsphase* sollten zunächst die Schlüsselwörter erklärt werden und erst danach sollten die Lernenden in Aufgabe 3c Fragen zum Text beantworten (selektives Textverstehen), ihren Partner über das Gelesene informieren und schließlich ihre Meinung zu Personen aus dem Text äußern (4d). Auf diese Weise wird auch die *reproduktive Phase* durchgeführt, die das Ziel verfolgt, dass Lerner unbewusst das Präteritum verwenden.

Wie man sieht, ist der erste Teil der Stunde, in dem Grammatik eingeführt wird, stets der Textarbeit gewidmet, denn Texte müssen zunächst verstanden, erarbeitet und eingeübt werden, bevor Grammatik eingeführt wird (Storch, 2009, 182). Wenn eine Unterrichtsstunde 45 Minuten dauert, wird die Grammatik oft in der nächsten Stunde eingeführt und erarbeitet.

Wenn die Schüler den Text gut verstanden haben und sich über die Informationen aus dem Text ausgetauscht haben, beginnt *Präsentationsphase 2*, in der die Grammatik eingeführt wird. Die aktive Grammatikarbeit beinhaltet drei Schritte, und zwar: Sammeln, Ordnen und Systematisieren. Für die Phase des Sammelns und Ordners ist Aufgabe 4a vorgesehen. Die Lernenden sollen den Text noch einmal lesen, die Verben im Präteritum markieren (*Sammelphase*) und sie in die Tabelle nach regelmäßigen und unregelmäßigen Formen ordnen (*Ordnungsphase*). Anschließend sollen die Lernenden versuchen, die Regeln zur Bildung des Präteritums zu erraten (*Systematisierungsphase*). Nach all diesen

Aktivitäten sollte die Lehrkraft die Regeln nochmals erklären und zusammenfassen.

Da es sich um ein komplexes Grammatikpensum handelt, wird empfohlen, zunächst die *kognitive Grammatikübungen* zu bearbeiten, um die Regeln zu automatisieren. Dafür bietet das Lehrwerk Aufgabe 3b und 3c im Arbeitsbuch. Es handelt sich um einen Lückentext, den Lernende mit entsprechenden Präteritumformen ergänzen sollen.



b Lebenswende. Ergänzen Sie *sein*, *haben* oder ein Modalverb in der richtigen Form im Präteritum. Manchmal gibt es mehrere Möglichkeiten.

1. Markus Holubek _____ bei einem Skirennen einen schweren Unfall.
2. Nach dem Unfall _____ er gelähmt und _____ nicht mehr laufen.
3. Aber er _____ diese Situation nicht akzeptieren: Er _____ wieder gehen lernen.
4. Heute braucht Markus Holubek keinen Rollstuhl mehr. Aber er _____ viel trainieren, um das zu schaffen.
5. Karl Ludwig Schweisfurth _____ eine große Wurstfabrik und _____ sehr reich.
6. Seine Kinder _____ aber nicht in der Fabrik arbeiten.
7. Nach vielen Gesprächen mit ihnen hat er gewusst, dass er alles anders machen _____.
8. Nach dem Verkauf der Firma _____ er noch einmal neu anfangen und ein neues Unternehmen mit ökologischer Landwirtschaft gründen.
9. Dort _____ die Tiere kein künstliches Futter bekommen und sie _____ genug Platz und Bewegung haben. Und das ist bis heute so geblieben.

C Präteritum. Welche Präteritumform passt zu welchem Verb? Verbinden Sie und ergänzen Sie dann die Präteritumsformen im Text.

Verbs in the word cloud: anbieten, wollen, bleiben, arbeitete, wollte, fuhr, sich entscheiden, besuchte, bot ... an, traf, kündigen, beginnen, buchen, fliegen, buchte, kündigte, begann, treffen, besuchen, fahren, blieb, flog.

Susanne Bergner entschied sich (1) an einem ganz normalen Tag im Herbst, ihr Leben zu ändern. Sie _____ (2) in dieser täglichen Routine nicht mehr so weiter machen. Sie _____ (3), so viel Geld wie möglich zu sparen. Damals _____ (4) sie als Event-Managerin in einer großen Agentur. Ein Jahr später _____ (5) sie ihren stressigen Job und _____ (6) ein Ticket für eine lange Reise. Sie _____ (7) zuerst nach Australien, wo sie alte Schulfreunde für ein paar Wochen _____ (8). Von dort _____ (9) sie dann mit einem Auto quer durch das Land. Sie _____ (10) fast ein Jahr in Australien. Zurück in Deutschland _____ (11) sie zufällig einen alten Freund. Er _____ ihr einen interessanten Job _____ (12). Heute verdient Susanne nicht mehr so viel Geld, aber sie hat viel mehr Zeit als früher.

Netzwerk B1.1, 2017, S. 102.

Danach sollten *mitteilungsorientierte Übungen* aufgegeben werden, in denen das grammatische Phänomen in einer kommunikativen Situation verwendet wird. Das Lehrwerk bietet dazu die Aufgabe 4c, in der die Lernenden einen Text für den Zeitungsartikel verfassen und dabei das Präteritum verwenden sollen.

Neben dieser Aufgabe kann man die Lernenden darum bitten, über eigene Erfahrungen oder Erfahrungen anderer Menschen zum Thema „Wendepunkte im Leben“ zu sprechen und dabei das Präteritum üben. Dabei sollten Fragen und Stichpunkte als Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden, wie im folgenden Beispiel:

Hatten Sie bereits einen Wendepunkt im Leben?

- *Berufswechsel;*
- *Aufgabe des Studiums;*
- *Berufliche Veränderungen (neue Firma, erste Führungsposition, Umstrukturierungen in der Firma);*
- *Feste Partnerschaft/Heirat;*
- *Geburt des eigenen Kindes;*
- *Überwindung einer schweren Krankheit;*
- *Beziehungskrise, Trennung;*
- *Umzug in eine neue Stadt;*
- *Scheidung.*

Was war der Grund für die Lebenswende?

- *Sich in der eigenen Haut nicht wohlfühlen;*
- *Das Gefühl haben, dass etwas nicht stimmt;*
- *Das eigene Leben als langweilig und monoton empfinden;*
- *Sehnsucht nach mehr Abenteuer und Adrenalin haben;*
- *Etwas Neues erleben wollen;*
- *Das Leben neu anfangen wollen.*

Was machten Sie früher und was machen Sie jetzt?

- *Früher hatte ich einen festen Job/feste Arbeitszeiten ... und jetzt ...*
- *Früher war mein Leben sehr vorhersehbar ... und jetzt ...*
- *Früher war ich nicht so ein Draufgänger ... und jetzt ...*
- *Früher machte ich nur Party ... und jetzt ...*
- *Früher genoss ich mein Singleleben ... und jetzt ...*
- *Früher ernährte ich mich nicht gesund ... und jetzt ...*
- *Früher konnte ich mich nicht für mich selbst einsetzen und jetzt ...*
- *Früher war ich pessimistisch ... und jetzt ...*
- *Früher glaubte ich nicht an mich selbst ... und jetzt ...*

Was für eine Erfahrung war das für Sie?

- *Sich völlig überfordert/hilflos fühlen; Angst haben; unter Schock stehen.
Hatten Sie die Unterstützung Ihrer Familie oder Freunde?*
- *Auf sich allein gestellt sein;*

- *Die Unterstützung der Eltern/Freunde haben;*
- *Therapeutische Hilfe suchen;*
- *In einer Facebook-Gruppe Unterstützung finden.*

Es wird empfohlen, dass Lernende die Aufgaben zunächst schriftlich festhalten und sich erst danach mit ihren Sitznachbarn darüber austauschen. Nach der Bearbeitung der Aufgabe kann wieder Partnerarbeit eingesetzt werden, um die Sprechanteile der ganzen Gruppe zu erhöhen. Anschließend wird das Thema im Plenum diskutiert und die Lehrkraft ruft verschiedene Lernende auf, ihre Antworten vorzutragen.

Im Rahmen der Hausarbeit kann die Lehrkraft den Lernenden die Aufgabe stellen, einen Aufsatz zum Thema „Wendepunkte im Leben“ zu schreiben, mündlich einzuüben und dabei das Präteritum zu verwenden. Durch das Gespräch im Unterricht und die vorgegebenen Redemittel sind die Lernenden auch auf das Schreiben des Aufsatzes gut vorbereitet. Zudem kann die Lehrkraft auch kognitive Grammatikübungen aus dem Arbeitsbuch aufgeben, um die Regel noch besser zu automatisieren.

13.5 Einführung und Erarbeitung der Grammatik anhand eines Hörtextes

Grammatik kann in Lehrwerken nicht nur anhand eines Lese-, sondern auch anhand eines Hörtextes eingeführt und erarbeitet werden. Wie bei Lesetexten, muss der Text zunächst inhaltlich erarbeitet werden, während die neue Grammatik später eingeführt wird. Folgende Schritte sollten bei der Einführung der Grammatik anhand eines Hörtextes beachtet werden:

Schritt 1: Erarbeitung des Textes auf globaler/selektiver Ebene. Einführungsphase, Präsentations- und Semantisierungsphase³ werden durchgeführt.

Schritt 2: Die Reproduktion des Textes ist bei Hörtexten nicht obligatorisch. Es hängt von der Textsorte ab, ob sich die Lehrperson für die Reproduktion des Textes entscheidet oder nicht.

³ Die Semantisierungsphase wird durchgeführt, falls es sich um einen dialogischen Lese-Hör-Text handelt. Bei gewöhnlichen Hörtexten, die nicht mit einem Lesetext verbunden sind, werden die Schlüsselwörter in der Einführungsphase erklärt.

Schritt 3: In der Präsentationsphase 2 wird Grammatik induktiv eingeführt. Aktive Grammatikarbeit verläuft nach Funk & Koenig (1991) in drei Schritten: Sammeln, Ordnen und Systematisieren.

Schritt 4: Durchführung von kognitiven Grammatikübungen.

- Lückenübungen;
- Formationsübungen;
- Umformungsübungen;
- Erweiterungsübungen.

Schritt 5: Durchführung von mitteilungsorientierten Übungen: Anwendung der Grammatikregel in einer kommunikativen Situation.

- Die Lernenden können in dieser Phase über ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf das Thema berichten, und zwar unter Verwendung des neuen grammatischen Phänomens.
- Dialoge und Interviews können durchgeführt werden, sodass das neue grammatische Phänomen durch dialogisches Sprechen eingeübt wird.

13.5.1 Didaktische Analyse eines Hörtextes mit Schwerpunkt auf Grammatik

In diesem Abschnitt wird analysiert, wie Grammatik anhand eines Hörtextes im Lehrwerk „Aspekte neu B1+“ (Koithan, Schmitz, Sieber, Sonntag, 2017) eingeführt und erarbeitet werden kann: Es handelt sich um die Steigerungsformen Komparativ und Superlativ.

Meine Freizeit

1a Arbeiten Sie zu zweit. Jeder wählt eine Grafik und nennt die interessantesten Informationen.

Ich finde es komisch, dass Paare weniger Freizeit ...



1.23

b Hören Sie den ersten Abschnitt eines Radiobeitrags. Was machen Männer öfter in ihrer Freizeit, was Frauen?

Männer: _____

Frauen: _____



1.24-27

c Lesen Sie die Aussagen. Hören Sie dann den zweiten Abschnitt und entscheiden Sie: Zu wem passt welche Aussage?

	Matti	Franka	Aaron	Ulrike
1. Ein tolles Hobby als Tiere gibt es nicht.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich könnte mich besser entspannen, wenn ich nicht so viel fernsehen würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Am schönsten ist es, etwas mit der Familie zu unternehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. In meiner Freizeit sehe ich am liebsten Filme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn ich weniger arbeite, werde ich mich auch wieder intensiver um meine Hobbys kümmern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Im Sommer bin ich viel aktiver als im Winter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Seitdem wir keinen Fernseher mehr haben, unternehmen wir viel öfter etwas zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Für meine Freundin ist Sport die beste Entspannung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Andere Länder kennenzulernen, finde ich die interessanteste Freizeitbeschäftigung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Meine Kinder gehen genauso gern ins Kino wie ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



- d Hören Sie den zweiten Abschnitt noch einmal und machen Sie Notizen zur Freizeitgestaltung der Personen.

Matti: *arbeitet viel, oft zu müde ...*

- e Bilden Sie Gruppen. Sagen Sie einen Satz über eine Person. Die anderen raten.

A: *Diese Person möchte in Zukunft mehr unternehmen.*

B: *Das ist Matti.*

► Ü 1

- 2a Komparativ und Superlativ. Markieren Sie in den Sätzen von 1c die Adjektive und ergänzen Sie die Regeln.

	steht nicht vor einem Nomen	steht vor einem Nomen
Komparativ	1. Adjektiv + Endung _____ 2. Einsilbige Adjektive: a, o, u wird meistens zu ä, ö, ü 3. Adjektive auf -el und -er: -e- fällt weg (<i>teuer</i> – <i>teurer</i>)	4. Komparative müssen dekliniert werden: <i>das interessantere Hobby</i> <i>ein tollereres Hobby</i> 5. Ausnahmen: <i>Ich würde gern mehr Filme sehen.</i> <i>Jetzt habe ich noch weniger Zeit.</i>
Superlativ	1. am + Adjektiv + Endung _____ 2. Adjektive auf -d, -s, -sch, -st, -ß, -t, -x, -z: meistens Endung _____ (Ausnahme: <i>groß</i> – <i>am größten</i>)	3. Superlative müssen dekliniert werden: Adjektiv + (e)st + Kasusendung 4. am entfällt <i>das interessanteste Hobby</i> <i>mein liebstes Hobby</i>
besondere Formen: <i>gut</i> – _____ – <i>am besten</i> ; <i>gern</i> – <i>lieber</i> – _____; <i>viel</i> – _____ – <i>am meisten</i>		
Vergleiche mit als/wie Grundform + _____: <i>Meine Kinder gehen (genau)so gern ins Kino _____ ich.</i> Komparativ + _____: <i>Im Sommer bin ich viel aktiver _____ im Winter.</i>		

► Ü 2–6

- b Machen Sie ein Interview mit einem Partner / einer Partnerin. Berichten Sie anschließend im Kurs.

- Wie viel Freizeit hat er/sie und wann?
- Was macht er/sie am liebsten in der Freizeit?
- Was würde er/sie gerne öfter machen?

SPRACHE IM ALLTAG

Um den Superlativ noch mehr zu betonen, setzt man oft *aller-* davor:

*Dieser Film ist am **allers**schönsten.*
*Das ist der **aller**langweiligste Film.*

Superlative kann man auch durch Zahlen in eine wertende Reihenfolge bringen:

*Das ist der **zweits**chönste Film.*
*Wir gehen ins **dritt**größte Kino.*



- 3 Wählen Sie eine Freizeitaktivität und recherchieren Sie das Angebot dazu an Ihrem Kursort. Berichten Sie im Kurs.

Hier gibt es drei große Schwimmbäder. Das größte liegt direkt am Stadtpark und hat täglich von 7 Uhr bis 23 Uhr geöffnet. Man kann dort außerdem ...

ZIEL: Die Lernenden können einen Radiobeitrag über Freizeitgestaltung verstehen und über eigene Freizeitaktivitäten sprechen, indem sie Komparativ und Superlativformen verwenden.

In der *Einführungsphase* werden die Lernenden in einem Gespräch über die abgebildete Grafik auf den Hörtext vorbereitet (Aufgabe 1a). Die Lernenden sollen sich in Partnerarbeit über die durchschnittliche freie Zeit der Deutschen austauschen und ihre Meinung dazu äußern. Zudem kann die Lehrkraft anhand verschiedener Bilder zum Thema *Freizeitaktivitäten* Schlüsselwörter einführen, die für das Verständnis des Hörtextes von großer Bedeutung sind.

Nachdem das Vorwissen aktiviert, Schlüsselwörter eingeführt und eine Erwartungshaltung aufgebaut wurde, sollen sich die Lernenden im Rahmen der *Präsentationsphase* einen Radiobeitrag über Freizeitaktivitäten von Frauen und Männern anhören. Im ersten Abschnitt des Radiobeitrags soll die Frage beantwortet werden, was Männer häufiger in ihrer Freizeit machen als Frauen und umgekehrt (1b), während für den zweiten Abschnitt eine Multiple-Choice Aufgabe vorgesehen ist (1c), wodurch das globale Textverstehen überprüft wird. Der zweite Abschnitt sollte noch einmal angehört werden (1d). Hierbei sollen die Lernenden Notizen zur Freizeitgestaltung der Personen machen, wodurch das selektive Textverstehen überprüft wird.

Die Aufgabe (1e) ist eine Art reproduktive Aufgabe (*reproduktive Phase*), da über Informationen aus dem Text gesprochen wird. Ziel der Aufgabe ist, dass die Lernenden unbewusst Komparativ- und Superlativformen verwenden.

Nach der Erarbeitung des Hörtextes wird die Grammatik im Rahmen der *Präsentationsphase 2* eingeführt und bewusst gemacht. Zunächst sollen die Lernenden in den Sätzen der Aufgabe (1c) Adjektive markieren (*Sammelphase*), die Regeln in der vorgegebenen Tabelle ergänzen (2a) (*Ordnungsphase*) und schließlich die Regel ableiten (*Systematisierungsphase*). Anschließend sollte die Lehrkraft die Regeln noch einmal zusammenfassen und den Lernenden das Wichtigste über die Steigerungsformen erklären.

Zuerst sollten *kognitive Grammatikübungen* bearbeitet werden, um die neue Regel zu automatisieren. Dazu bietet das Lehrwerk Aufgaben im Arbeitsbuch. Die Lernenden können im Rahmen der Unterrichtsstunde zwei Aufgaben erledigen (Aufgaben 4 und 5), während andere Aufgaben im Rahmen der Hausarbeit bearbeitet werden können (Aufgaben 3 und 6).

3 Vergleiche mit *als* und *wie*. Was ist richtig? Kreuzen Sie an.

Mein Freund ist genauso aktiv (1) ☐ *wie* ☐ *als* ich.
Aber manchmal ist es schwierig. Ich finde, er entscheidet öfter (2) ☐ *wie* ☐ *als* ich, was wir machen. Das heißt dann Sport. Ich mache nicht so gern Sport (3) ☐ *wie* ☐ *als* Chris. Ich finde Kultur, also Kino, Ausstellungen und Museen, viel interessanter (4) ☐ *wie* ☐ *als* Mountainbiken im Wald. Einen lustigen Film finde ich eigentlich auch entspannender (5) ☐ *wie* ☐ *als* jeden Abend Fitnessstudio. Chris ist natürlich der Meinung, nichts tut so gut (6) ☐ *wie* ☐ *als* Bewegung. Na ja ...



4 Ergänzen Sie die Adjektive im Superlativ. Achten Sie auf die Endungen.

- Schau mal, das ist das _____ (groß) Schwimmbad mit den _____ (viel) Attraktionen hier. Gehen wir dort am Wochenende hin?
- Das war der _____ (langweilig) Film, den ich je gesehen habe!
- Immer dieser Freizeitstress! _____ (gern) würde ich mal nichts tun.
- Die _____ (gut) Entspannung ist für mich, mit meinen Kindern zu spielen.
- Ich war jetzt in drei Museen und das letzte hat mir _____ (wenig) gefallen.
- Faulenzen ist für mich _____ (erholsam), da kann ich richtig Energie tanken.

5 Komparativ (K) und Superlativ (S). Ergänzen Sie. Achten Sie auf die Endungen.

jung	gern	gut	hoch	schnell	neu	ruhig	gefährlich
------	------	-----	------	---------	-----	-------	------------

- Ich verbringe meine Freizeit _____ (S) mit meiner Familie. Am Wochenende unternehme ich oft etwas mit meinen _____ (K) Geschwistern.
- Mein Freund ist ein bisschen anstrengend. Man kann nie etwas Normales mit ihm machen. Er will immer auf den _____ (S) Berg steigen, die _____ (S) Motorradrennen fahren, das _____ (S) Abenteuer erleben.
- Ich will mal ein _____ (K) Wochenende verbringen als sonst, ich war nur unterwegs in letzter Zeit.
- Radtouren sind mein neues Hobby, aber mein Rad ist nicht mehr das _____ (S), ich brauche unbedingt ein _____ (K) Rad.

6 Rund um das Thema „Freizeit“. Stellen Sie Vergleiche an und schreiben Sie Sätze mit *als* und *wie*.

- | | |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1. in der Stadt / auf dem Land | 4. Kino / Theater |
| 2. Sommer / Winter | 5. allein / mit Freunden |
| 3. schwimmen / Ski fahren | 6. zu Hause / Restaurant |

In der Stadt gibt es mehr Kinos als auf dem Land
Auf dem Land gibt es nicht so viele Freizeitmöglichkeiten wie in der Stadt.

Die wichtigste Phase in der Grammatikarbeit ist die Phase, in der *mitteilungsorientierte Übungen* zum Einsatz kommen, denn nur durch solche Übungen kann Wissen in Können überführt werden bzw. die Grammatikkompetenz wird ausgebildet. Dazu bietet das Lehrwerk zwei Aufgaben, und zwar Aufgabe 2b und Aufgabe 3. In Aufgabe 2b sollen die Lernenden mit ihrem Partner ein Interview zum Thema Freizeit erstellen und dabei Komparativ- und Superlativformen verwenden. Dabei sind nur drei Fragen vorgegeben, sodass die Beiträge der Lernenden in der Unterrichtsstunde normalerweise kürzer ausfallen. Praxiserfahrungen zeigen, dass die Sicherheit und Qualität der Äußerungen der Lernenden mit zunehmender Menge an verfügbaren Redemitteln und Fragen steigt. Aus diesem Grund sollte die Lehrkraft im Rahmen dieser Aufgabe weitere Fragen hinzufügen wie:

- *Was machen Sie in Ihrer Freizeit am liebsten?*
- *Was machen Sie, wenn Sie weniger arbeiten?*
- *Was ist für Sie die schönste Erfahrung im Leben?*
- *Was ist für Sie die beste Entspannung?*
- *Was ist für Sie die interessanteste Freizeitbeschäftigung?*
- *Wann können Sie sich am besten entspannen?*

Zudem können Fragen gestellt werden, die weniger Bezug zum Thema haben, die Lernende aber zur Kommunikation und zur Anwendung der Grammatik im Kontext anregen. Solche Fragen sind:

- *Wohin gehen Sie lieber? Ins Theater oder ins Kino?*
- *Was schauen Sie am liebsten? Filme oder Fernsehserien?*
- *Wer verdient mehr Geld? Ein Schauspieler oder ein Sänger?*
- *Wer ist Ihrer Meinung nach die hübscheste Frau oder der hübscheste Mann der Welt?*
- *Wer ist Ihrer Meinung nach der beste Sportler aller Zeiten?*
- *Was finden Sie interessanter? Fußball oder Basketball?*

Um die Unterrichtsstunde interessanter zu gestalten, können Fragen auf Zettel geschrieben werden. Die Lernenden sollen dann die Zettel ziehen und sich die Fragen in Partnerarbeit gegenseitig stellen. Nach dem Abschluss der Aufgabe können sich die Lernenden neue Partner suchen, um alles noch einmal zu besprechen und einzuüben. Auf diese Weise wird die Regel gefestigt und automatisiert und auch das Sprechen wird mit jedem Mal fließender und sicherer. Wenn die Lernenden die Aufgabe abgeschlossen haben, werden die Ergebnisse im Plenum überprüft.

Die letzte mitteilungsorientierte Aufgabe, die das Lehrwerk bietet (Aufgabe 3) eignet sich eher für die Hausarbeit. Die Lernenden sollen im Internet Freizeitaktivitäten recherchieren und eine davon im Kurs vorstellen, wobei Komparativ- und Superlativformen verwendet werden sollen. Eine andere Möglichkeit für die Hausarbeit wäre, dass die Lernenden anhand von vorgegebenen Redemitteln einen Aufsatz zum Thema *Freizeitaktivitäten* schreiben und mündlich einüben. Beim Schreiben des Aufsatzes sollten sie Steigerungsformen verwenden.

Zum Üben der Grammatik können auch authentische Texte verwendet werden. Die Lernenden können einen authentischen Text lesen, die Steigerungsformen im Text unterstreichen und den Text so zusammenfassen, dass sie in ihre schriftliche Sprachproduktion Komparativ- und Superlativformen miteinbeziehen. Schließlich soll das Ganze mündlich eingeübt werden, um besser im Gedächtnis gespeichert zu werden. Auf diese Weise werden sowohl bewusste als auch unbewusste mentale Prozesse in Gang gesetzt, die zur Ausbildung der Grammatikkompetenz (des Könnens) beitragen können.

Anhand der zwei Analysen von Lehrwerkslektionen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Lehrwerke in Rahmen dieser Lektionen die wichtigsten didaktischen Prinzipien der Grammatikarbeit beachten. Nur in der letzten Phase, in der mitteilungsorientierte Übungen zum Einsatz kommen, wurden Redemittel ergänzt, um den Lernenden Äußerungen zum Thema und die Grammatikarbeit zu erleichtern.

Nicht immer beachten Lehrwerke jedoch alle didaktischen Prinzipien der Grammatikarbeit. Manchmal fehlen einige Phasen in der Erarbeitung des Textes oder in der Einführung und Erarbeitung der Grammatik. Aus diesem Grund sollte man stets kritisch mit Lehrwerken umgehen und sie, wenn nötig, an manchen Stellen ergänzen.

13.6 Einübung und Festigung der Grammatik

Die Ausbildung der Grammatikkompetenz ist ein langer Prozess. Auch eine gute Vermittlung und Einübung einer grammatischen Struktur bedeutet noch nicht, dass sie jederzeit für die spontane Sprachproduktion zur Verfügung steht. Zur Speicherung einer Struktur im Langzeitgedächtnis ist ein Automatisierungsprozess unabdingbar. Die Automatisierung erfordert zahlreiche Übungen sowie die kommunikative Anwendung des jeweiligen Grammatikphänomens (Koeppel, 2013, 181). Aus diesem Grund wird dem Thema „Übungen und Aufgaben zur Festigung grammatikalischer Formen“ besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

In der Unterrichtspraxis kommen am häufigsten kognitive (klassische) Grammatikübungen zum Einsatz. Sobald die Lernenden jedoch aufgefordert werden, einen Aufsatz zu schreiben oder sich mündlich zu einem Thema zu äußern, treten immer wieder die gleichen Grammatikfehler auf. Das Problem ist, dass durch kognitive Grammatikübungen zwar deklaratives Wissen erlangt wird, das für die Verwendung der Sprache zu Kommunikationszwecken benötigte prozedurale Wissen dabei aber komplett vernachlässigt wird. Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie zeigen, dass diese zwei Arten von Wissen zwei verschiedenen Gedächtnissystemen angehören und das Wissen nur durch mitteilungsorientierte Übungen ins Können überführt werden kann. Aus diesem Grund sollten mitteilungsorientierte Grammatikübungen eine zentrale Rolle spielen. Das heißt aber nicht, dass auf kognitive Grammatikübungen vollkommen verzichtet werden sollte.

Beim Üben und Festigen der Grammatik sollte eine Progression von leichten (einfachen) zu schweren (komplexen) Übungen stattfinden (Häussermann & Piepho, 1996, 133) bzw. von kognitiven zu mitteilungsorientierten. Die Lehrkraft kann in der Unterrichtsstunde zunächst kognitive Übungen einsetzen, um die Regel zu festigen, gefolgt von mitteilungsorientierten Übungen, die die Lernenden auf die Anwendung der Regel in kommunikativen Situationen vorbereiten. Zu diesem Zweck kann die Lehrkraft Zusatzmaterialien wie *Grammatik und Konversation 1 und 2* (Swierlova, 2013) verwenden, in denen alle grammatischen Phänomene mit einem Thema verbunden werden und die das Ziel verfolgen, die Grammatik im Rahmen einer kommunikativen Situation zu üben. Wenn in der Unterrichtsstunde das Thema Präteritum behandelt wird, kann das folgende Arbeitsblatt verwendet werden:

Andrea traf sich häufig mit den Freunden. Andreas Eltern unterstützten ihre Tochter.

Generationenprobleme

Oft denken die Kinder anders als ihre Eltern und wollen eigene Wege gehen. Wenn zwei Generationen nicht genügend Verständnis, Toleranz und Geduld an den Tag legen, sind Probleme vorprogrammiert.

- Andrea, 51:** sich häufig mit den Freunden treffen
sehr temperamentvoll sein, leidenschaftlich gern Fußball spielen
sich für Autos und Motorräder interessieren
von dem Beruf einer Kfz-Mechanikerin träumen
- Andreas Eltern:** die Tochter unterstützen, immer für sie da sein
nicht unter Druck setzen, keine Vorschriften machen
immer absolute Ehrlichkeit verlangen
- Peter, 32:** sich eigentlich gut mit den Eltern verstehen
Probleme in einem ruhigen Gespräch mit den Eltern besprechen
die Freunde oft nach Hause bringen
- Peters Eltern:** nie etwas dagegen haben, Verständnis für Peters Freundschaften haben
Peters Interessen und Hobbys ernst nehmen
meist gut finden, was der Sohn macht
- Wolfgang, 29:** nicht sehr gut in der Schule sein, zu Hause nicht viel erzählen
viel Zeit mit der Clique verbringen, ziemlich spät nach Hause kommen
später Probleme mit Alkohol bekommen
- Wolfgangs Eltern:** dem Sohn vorhalten, dass er faul ist
ständig Vorwürfe machen

Schreiben Sie kurze Texte im Präteritum.



Als Kind war/hatte er/sie ... Er/Sie verbrachte viel Zeit mit ... / in ...
Er/Sie hatte ein sehr gutes Verhältnis zu ...
Der Kontakt zu den Eltern war immer gut/kompliziert/angespannt/...
Die Eltern von ... unterstützten/akzeptierten/lobten/verstanden/nahmen
Rücksicht auf ...
Seine/Ihre Mutter / Sein/Ihr Vater freute sich über ... / ärgerte sich über ... /
regte sich über ... auf.
Die Eltern verstanden ihn/sie (nicht besonders) gut / überhaupt nicht.
Es gab oft/nie/manchmal Streit/Krach/Ärger/Probleme/...

Beschreiben Sie das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zu Ihren Eltern am Beispiel eines berühmten Menschen (oder eines Menschen, den Sie kennen).

Schreiben Sie in Partnerarbeit eine Geschichte zum Thema „Generationenprobleme“. Präsentieren Sie Ihre Geschichten im Plenum und diskutieren Sie.



Die Lernenden sollen sich zunächst zu den vorgegebenen Informationen äußern und im Präteritum über die Generationenprobleme der dargestellten Personen schreiben und sprechen. Auf diese Weise wird die Grammatik im Kontext, d. h. auf der Textebene, geübt. Schließlich sollen die Lernenden über ihre eigene Situation berichten. Hierfür bietet das Buch auch Redemittel an, die die Lernenden zunächst ergänzen sollen, um sich anschließend in Partnerarbeit mit ihrem Sitznachbarn darüber auszutauschen. Auf diese Weise bekommen alle Lernenden die Gelegenheit, im Unterricht zu sprechen und das neue Grammatikphänomen mündlich einzuüben. Zudem kann im Rahmen dieser Aufgabe mehrmals Partnerarbeit eingesetzt werden, um die Regel zu automatisieren und die mündliche Sprachproduktion zu fördern. Im Rahmen der Hausarbeit können die Lernenden einen Aufsatz zum Thema „Generationenprobleme“ verfassen und dabei das Präteritum verwenden. Durch das Unterrichtsgespräch und die vorgegebenen Redemittel sind die Lernenden auf das Schreiben des Aufsatzes vorbereitet.

Die Grammatikarbeit kann auch mit authentischen Texten verbunden werden, was bereits im Zusammenhang mit Steigerungsformen erwähnt wurde. Nachdem die Tempusform Präteritum in der Stunde gefestigt wurde, können die Lernenden im Rahmen der Hausarbeit dazu angeregt werden, einen authentischen Text zu lesen und zunächst alle Präteritumformen im Text zu unterstreichen. Auf diese Weise lernen die Lernenden, wie ein grammatisches Phänomen in einem authentischen Kontext funktioniert. Zudem wird empfohlen, dass der Text schriftlich zusammengefasst und mündlich eingeübt wird, um das Grammatikphänomen besser im Gedächtnis zu verankern.

Auch audiovisuelle Texte wie Fernsehsendungen, Fernsehserien oder Filme ermöglichen die Festigung der neuen Grammatik. Die Lernenden können sich eine Folge einer Fernsehserie ansehen und diese zusammenfassen, wobei sie bei der Zusammenfassung das jeweilige Grammatikphänomen verwenden sollen. Auch hier wird empfohlen, dass Lernende ihre schriftliche Produktion mündlich einstudieren, da sie sich die Formen so besser merken können.

Diese Vorgehensweise kann für jedes Grammatikphänomen verwendet werden. Sie ist sehr motivationsfördernd, da sie den Lernenden die Relevanz der Grammatikarbeit bewusstmacht und sie befähigt, ihre Grammatikkenntnisse auch tatsächlich anzuwenden. Wenn anfangs auch viele Fehler auftreten können, ist diese Art des Lernens wesentlich effektiver und interessanter als das bloße mechanische Bearbeiten kognitiver Grammatikübungen. Nur durch zahlreiche und

variantenreiche mitteilungsorientierte Aufgaben kann die Grammatikkompetenz gesteigert werden.

Vorgehensweisen, die in der Grammatikarbeit vermieden werden sollten

(Storch, 2009, 183):

1. Eine neue Lektion mit abstrakter Grammatik einführen;
2. Grammatische Erklärungen in der Einführungsphase ohne situative oder kontextuelle Einbettung geben;
3. Viel Grammatikstoff auf einmal einführen (z. B. die gesamte Adjektivdeklinations);
4. Viel Terminologie verwenden;
5. Grammatik anhand eines noch unbekannten Textes erarbeiten;
6. Grammatik nur durch kognitive Übungen festigen.

14. WORTSCHATZARBEIT

Unter „Wortschatz“ wird die Gesamtmenge aller Wörter und Wortverbindungen einer Sprache verstanden (Kühn, 2013, 153). Die deutsche Gegenwartssprache umfasst 300.000 bis 500.000 Wörter. Werden Fachsprachen miteinbezogen, ist der Umfang noch größer, denn allein die medizinische Fachsprache verfügt über eine halbe Million Fachwörter. Aus dieser Wortmenge beherrschen auch Muttersprachler nur einen geringen Teil. Während der rezeptive Wortschatz eines Muttersprachlers etwa 100.000 Wörter umfasst, besteht der produktive Wortschatz aus ca. 12.000 Wörtern. Hierbei gibt es allerdings individuelle Unterschiede, sodass Menschen zwischen 2.000 und 20.000 Wörter aktiv verwenden können. Der aktive Wortschatz bei deutschen Schriftstellern umfasst zum Beispiel 15.000 Wörter bei Hermann Hesse, 22.000 bei Theodor Storm und 80.000 bei Johann Wolfgang von Goethe (Bohn, 2000, 9).

Auch in der Fremdsprachendidaktik unterscheidet man zwischen dem rezeptiven und produktiven Wortschatz. Unter *produktivem Wortschatz* (Mitteilungswortschatz) versteht man Wörter, die die Lernenden aktiv beherrschen sollen, um sie beim Sprechen oder Schreiben selbst benutzen zu können, während die Lernenden die Wörter des *rezeptiven Wortschatzes* (Verstehenswortschatz) nicht aktiv gebrauchen müssen, sie aber beim Hören oder Lesen erkennen und verstehen (Schatz, 2001, 62). Für Deutsch als Fremdsprache gilt die Regel, dass für die Alltagskommunikation mindestens 8000 Wörter verstanden und 2000 Wörter aktiv beherrscht werden sollten (Bohn, 2000, 16).

Das Vokabular einer Sprache kann sowohl bewusst als auch unbewusst gelernt werden. Das bewusste Lernen nennt man das *intentionale Lernen*. Hier werden die Wörter einer Sprache gezielt für die spätere aktive Verwendung gelernt. Die zweite, nicht weniger wichtige Form des Lernens ist das *unbewusste oder inzidentelle Lernen*. Darunter wird die Aneignung bestimmter (sprachlicher) Kenntnisse verstanden, auf die kein besonderer Schwerpunkt gelegt wird. Das Lernen der Wörter ist hierbei ein Nebenprodukt anderer sprachlicher Handlungen. Um inzidentell lernen zu können, sollten die Schüler ausreichend Möglichkeiten haben, Texte zu lesen und abzuschreiben sowie Filme, Fernsehserien und TV-Sendungen anzusehen. Für den Spracherwerbsprozess sind beide Formen des Lernens wichtig – das bewusste für den produktiven, das unbewusste für den rezeptiven Wortschatz. Der heutige Fremdsprachenunterricht konzentriert sich immer noch stark auf das bewusste Lernen, während Hilfen und Anleitungen für

eine Verstärkung des unbewussten Lernens eher die Ausnahme sind (Bohn, 2000, 80). Gerade durch das bereits in den vorherigen Kapiteln erwähnte extensive Lesen und Hören kann das unbewusste Lernen gefördert werden.

14.1 Wortschatzvermittlung

Wortschatzkenntnisse spielen in der Kommunikation eine viel wichtigere Rolle als Grammatikkenntnisse. Es kommt selten vor, dass Kommunikation aufgrund von grammatischer Unsicherheit zusammenbricht. Sie kommt aber bei einem Mangel an verfügbaren Wörtern zum aktiven Gebrauch gar nicht erst zustande (Freudenstein, 1992, 544).

Das Ziel der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht besteht in der Aneignung eines dauerhaften und schnell abrufbaren Wortschatzes, mit dem die Lernenden relevante kommunikative Situationen bewältigen können (Autorenkollektiv, 1986, 146). Abstrakte Wortschatzkenntnisse, bzw. die Fähigkeit zur Nennung der Bedeutung isolierter Wörter in der Muttersprache, sind kein Ziel des DaF-Unterrichts (Storch, 2009, 57).

Die Vermittlung des Wortschatzes vollzieht sich in folgende Schritte (Storch, 2009; Surkamp, 2010):

1. Einführen und Verstehen des Wortschatzes;
2. Festigung des Wortschatzes;
3. Anwendung des Wortschatzes.

14.1.1 Einführen und Verstehen des Wortschatzes

Der neue Wortschatz sollte im Kontext eingeführt und erschlossen werden. Das erleichtert das Verstehen, fördert die Bildung assoziativer Verbindungen innerhalb des Wortschatzes und ist eine wichtige Voraussetzung für die Verankerung der neuen Wörter im Gedächtnis. Das Einführen und Verstehen des neuen Wortschatzes kann aus diesem Grund nicht unabhängig von der Textarbeit betrachtet werden (Storch, 2009, 58). Wortschatzarbeit ist Textarbeit und eine kompetenzorientierte Wortschatzdidaktik sollte stets von Texten ausgehen und auch wieder zu Texten führen (Kühn, 2013, 159). Demzufolge sind alle Prinzipien der Textarbeit auch für die Wortschatzarbeit relevant. Einführungs-, Präsentations-, Semantisierungs- und Übungsphase werden durchgeführt, um den Wortschatz zunächst auf rezeptiver und schließlich auf reproduktiver und

produktiver Ebene einzuüben. Im Rahmen dieser Phasen kommt der Semantisierungsphase eine besonders wichtige Rolle zu, da hier die Schlüsselwörter zunächst erklärt und erschlossen werden sollen, bevor mit der reproduktiven und produktiven Wortschatzarbeit begonnen wird.

Die Lernenden sollen sich bei der Bedeutungserschließung aktiv mit dem neuen Wortschatz beschäftigen, indem sie versuchen, sich die Bedeutung der unbekannten Wörter aus dem Kontext zu erschließen. Ein aktiver Umgang der Schüler mit dem neuen Lernstoff unterstützt das Gedächtnis. Auch der Semantisierung durch die Lehrkraft kommt ein wichtiger Stellenwert zu. Folgende Techniken der Bedeutungserklärung können im DaF-Unterricht verwendet werden (Storch, 2009, 58):

Nonverbale Semantisierung

Nonverbale Semantisierungstechniken eignen sich besonders für den Anfängerunterricht, wo konkrete Themen überwiegen. Sie können aber auch im Fortgeschrittenenunterricht immer wieder eingesetzt werden. Folgende Semantisierungstechniken eignen sich dazu (Storch, 2009, 58):

- ✚ Durch Demonstration wird auf Objekte in der Lernumgebung verwiesen. Zur Demonstration eignen sich besonders konkrete Objekte aus der Umgebung (Buch, Tisch, Tür, Fenster) oder auch Eigenschaften von Dingen (groß, klein, blau, gelb).
- ✚ Handlungen und Situationen können vorgespielt werden (aufmachen, winken, einschalten).
- ✚ Durch den Einsatz von Gestik und Mimik lassen sich emotionale Zustände demonstrieren (glücklich, traurig, genervt, schokierte).
- ✚ Durch den Einsatz von Bildern können viele unbekannte Wörter anschaulich semantisiert und erklärt werden.

Verbale Semantisierungen

Unbekannte Wörter können auch durch verbale Semantisierungen erklärt werden, und zwar auf folgende Art und Weise (Storch, 2009, 58):

- ✚ Einbettung in einen bekannten Kontext – führt die Lehrkraft einen bekannten Kontext an, kann der Lernende aufgrund seines Allgemeinwissens die Bedeutung des unbekannten Wortes erschließen:

gewinnen: Novak Đoković gewann viele Turniere.

Hauptstadt: Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands.

- ✚ Angabe von Wörtern, die in einer bestimmten Bedeutungsbeziehung zu dem unbekannten Wort stehen:

- Angabe untergeordneter Wörter:

Schauspieler: Leonardo DiCaprio, Brad Pitt, George Clooney, Jennifer Aniston;

Obstsorten: Banane, Orange, Ananas, Apfel, Kiwi.

- Angabe von Synonymen:

Spaß haben – sich amüsieren:

Einen Einfall haben – eine Idee haben.

- Angabe von Antonymen:

schwarz – weiß;

kalt – warm.

- ✚ Rekonstruktion von Komposita:

Schreibtisch – ein Tisch zum Schreiben;

Wartezimmer – ein Zimmer, in dem man wartet.

Beim Einsatz von verbalen Semantisierungen müssen Lehrkräfte darauf achten, dass sie ein unbekanntes Wort nicht durch neue unbekannte Wörter erklären. Eine Semantisierung muss zudem eindeutig und verständlich sein, weswegen sehr oft mehrere Semantisierungstechniken parallel verwendet werden (Storch, 2009). Ferner wird empfohlen, sich zu vergewissern, dass die Lernenden die Bedeutung auch wirklich verstanden haben, indem man sie das entsprechende muttersprachliche Wort nennen lässt (Quetz et al., 1981).

Es stellt sich die Frage, ob und wann muttersprachliche Semantisierungen (die Angabe der Bedeutung in der Muttersprache) eingesetzt werden sollen. Eine kurze muttersprachliche Semantisierung gilt überall da als sinnvoll, wo die Gefahr besteht, dass eine ausführliche fremdsprachliche Semantisierung die Aufmerksamkeit der Lernenden vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen ablenken würde. Wenn während einer Grammatikübung ein unbekanntes Wort zu klären ist, ist eine muttersprachliche Semantisierung angemessen. Bei der Textarbeit bzw. in Hör- und Leseverstehensphasen, wo das Verstehen eine wichtige Rolle spielt, könnten fremdsprachliche Semantisierungen angemessen sein, da sich die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die semantische Dekodierung konzentriert (Storch, 2009, 63–64).

14.1.2 Festigung des Wortschatzes

Auch lange bekannte Wörter können bei seltener Anwendung vergessen werden, da sie durch andere Wörter ersetzt werden oder ihre Gedächtnisspuren verschwinden. Viele Wörter werden nicht langfristig gespeichert, da sie von anderen Wörtern gehemmt werden oder im mentalen Lexikon nicht ausreichend vernetzt sind und so zu wenig Halt haben. Aus diesem Grund muss der neue Wortschatz auf vielfältige Art und Weise geübt werden (Surkamp, 2010, 334).

Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen zeigen, dass die Mehrheit der Lernenden neue Wörter nach der Abdeckmethode lernt. Die Wörter werden in zwei Spalten in einem Vokabelheft eingetragen. In der einen Spalte befindet sich das muttersprachliche Wort, in der anderen die Übersetzung. Zum Lernen der Wörter wird eine Spalte abgedeckt und die entsprechenden Wörter werden aus dem Gedächtnis abgerufen. Ein Wort gilt dann als gelernt, wenn die abgedeckte Entsprechung genannt wird. Das Paar-Assoziations-Lernen wird heute als altmodisch und überholt gesehen, denn Wörter werden falsch gelernt, wenn sie ohne einen Kontext eingeführt und wiederholt werden. Um diese Art des Lernens effektiv zu machen, müsste das jeweilige Wort in einen Satz eingebettet und in diesem minimalen Kontext gelernt werden (Bohn, 2000, 78).

Aus Erkenntnissen der kognitiven Psychologie gehen wichtige Grundsätze für die Wortschatzarbeit im Unterricht hervor. Während der Einführung und Einübung müssen neue Wörter über verschiedene Kanäle dargeboten und aufgenommen werden, sodass sie möglichst tief und vieldimensional in den verschiedenen Subsystemen des Gedächtnisses verankert werden (Storch, 2009, 56).

Lernen durch	Behalten	Vergessen
Hören	20 %	80 %
Sehen	30 %	70 %
Hören und Sehen	50 %	50 %
Sprechen	70 %	30 %
Hören, Sehen & Handeln	90 %	10 %

Tab. 8.: Lernen über verschiedene Sinneskanäle

Wie in der Tabelle angeführt, werden Wörter am besten durch Sehen, Hören, Sprechen und Handeln gelernt. Dementsprechend sollten die Übungen mehrkanalig, ganzheitlich, spielerisch, affektiv, kreativ und kommunikativ angelegt sein (Surkamp, 2010, 334). Für die Fremdsprachendidaktik sind außerdem folgende Ergebnisse der Gedächtnisforschung relevant:

1. Nicht Einzelinformationen, sondern Sinnzusammenhänge (Phrasen, Syntagmen, idiomatische Wendungen) werden im Gedächtnis gespeichert.

2. Das Behalten von Formeln und Rahmenformulierungen (*Guten Tag, ich hätte gern ...*) ist leichter als das Behalten von Einzelwörtern (Götze, 1995, 118).

Eine langfristige Speicherung hängt noch von weiteren Faktoren ab, und zwar von der Offenheit für die fremde Kultur, dem Vorwissen und den Lernstrategien sowie von positiven Emotionen und Motivation (Surkamp, 2010, 334).

Der fremdsprachliche Wortschatz sollte möglichst tief und vieldimensional im Assoziationsnetz des semantischen Gedächtnisses gespeichert werden (kognitiv-mentaler Aspekt der Wortschatzübungen). Ferner müssen Bedeutungsumfang und Funktion der Wörter eingegrenzt werden, sodass sie in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation angemessen verwendet werden können (kommunikativer Aspekt). Dementsprechend wird zwischen kognitiven und situativ-pragmatischen Wortschatzübungen unterschieden (Scherfer, 1989; Storch, 2009).

14.1.2.1 Kognitive Wortschatzübungen

Kognitive Wortschatzübungen sind vorkommunikative Einzelwortübungen – Übungen, in denen Wörter nach paradigmatischen, syntagmatischen oder konnotativen Kriterien klassifiziert werden. Die Systematisierung kann nach Wortfamilien, nach semantischen Wortfeldern, nach verschiedenen paradigmatischen Beziehungen (Gegensatz, Über- und Unterordnung, Synonyme und Antonyme) oder nach syntagmatischen Bedeutungsbeziehungen (Verb + semantische Ergänzung) erfolgen (Storch, 2009, 65–66).

Da in vorherigen Kapiteln bereits darauf hingewiesen wurde, dass Wortschatzarbeit auch Textarbeit ist, wird im Rahmen dieses Kapitels kein neuer Lektionstext analysiert. Stattdessen wird die bereits begonnene Textarbeit zu „Alles anders“ (Kapitel 13.4.1) ergänzt. Als kognitive Wortschatzübung bietet das Lehrwerk die unten abgebildeten Übungen 3a) und 3b) (*Netzwerk, B1.1*).

Plötzlich war alles anders

3

Wortschatz

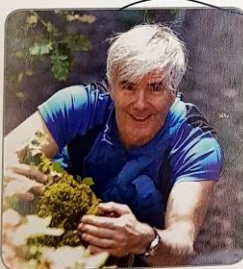
a Wichtige Veränderungen. Ordnen Sie die Ereignisse zu. Manche passen zweimal.

die Ausbildung / das Studium beenden • heiraten • krank werden • die Stelle kündigen •
sich wieder erholen • ins Altersheim ziehen • die Schwangerschaft • arbeitslos werden •
ein Kind bekommen • eine Therapie machen • Steuern zahlen müssen • einen Unfall haben •
in Rente gehen • getrennt leben • eine Fortbildung machen • mehr Gehalt bekommen •
der Tod eines Familienmitglieds • die Scheidung • Karriere machen • einen Angehörigen pflegen •
sich selbstständig machen • süchtig nach einer Droge werden • nur noch Teilzeit arbeiten •
sterben • eine Arbeitserlaubnis bekommen • zum Nichtraucher werden

Beruf	die Ausbildung / das Studium beenden
Familie	
Gesundheit	

b Was passt zusammen? Ordnen Sie die Verben zu. Die Texte im Kursbuch Seite 28 helfen Ihnen. Verbinden Sie die Ausdrücke dann mit dem passenden Foto.

beginnen • sitzen • bekommen • stürzen • schreiben • übernehmen • vermitteln • verkaufen



- ein Buch schreiben
- eine Metzgerei _____
- bei einem Skirennen _____
- Zweifel _____
- im Rollstuhl _____
- das Unternehmen _____
- Optimismus _____
- noch mal von vorne _____



c Sie hören fünf kurze Texte. Dazu sollen Sie fünf Aufgaben lösen. Bei jeder Aufgabe sollen Sie feststellen: Habe ich das im Text gehört oder nicht? Wenn ja, markieren Sie beim Hören ☐ R = richtig, wenn nein, markieren Sie ☐ F = falsch.

- Der Sprecher ist mit seinem Leben unzufrieden.
- Die Sprecherin hätte gerne mehr Gehalt.
- Für den Sprecher ist mehr Zeit am wichtigsten.
- Die Sprecherin macht bald eine Weltreise.
- Der Sprecher hat seinen Traum realisiert.

<input type="checkbox"/> R	<input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> R	<input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> R	<input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> R	<input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> R	<input type="checkbox"/> F

In der Prüfung hören Sie alle Aussagen direkt nacheinander. Zum Üben können Sie sie auch einzeln hören.

14.1.2.2 Situativ-pragmatische Übungen

Situativ-pragmatische Wortschatzübungen bereiten direkter auf die Anwendung des Vokabulars in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation vor als kognitive Wortschatzübungen (Autorenkollektiv, 1986, 147). Hier handelt es sich nicht mehr um Einzelwortübungen, sondern um Textübungen, bei denen der referentielle und der syntagmatische Aspekt im Zentrum der Übung stehen (Storch, 2009, 71). Beispiele für solche Übungen sind Lückentextübungen oder Übungen, in denen Lernende Sätze ergänzen sollen. Anhand des gleichen Lektionstextes „Alles anders“ (Kapitel 13.4.1) wird im folgenden Beispiel gezeigt, welche situativ-pragmatischen Wortschatzübungen das Lehrwerk zur Verfügung stellt (*Netzwerk B1.1*). Vor allem die Übungen 1a) und 2) können den situativ-pragmatischen Übungen zugeordnet werden, da der Wortschatz hier im Kontext auf der Satz- und Textebene geübt wird.

3

Wendepunkte

1

a Veränderungen. Welche Wörter passen wo? Ergänzen Sie die Kommentare.

alleinerziehend • Fabriken • Großfamilie • Unterricht • berufstätig •
Arbeitszeiten • Disziplin • Arbeitsbedingungen • Kindererziehung • Freiheit

War früher alles besser?

1. Ich bin froh, dass sich in der Arbeitswelt viel geändert hat. Früher haben viele Leute in der Industrie sehr schlechte _____ gehabt. In den _____ war es laut und heiß. Auch die _____ sind heute viel besser, denn die meisten Leute arbeiten heute nur noch 38 Stunden pro Woche. *Tina K., 23*

2. In den Familien hat sich viel verändert. Früher war die _____ ja sehr autoritär, heute haben die Kinder mehr _____ und dürfen viel allein entscheiden. Auch in der Schule. Der _____ ist viel moderner, die Schüler lernen ganz anders als früher. Ich finde das gut so. Auch wenn viele Leute sagen, dass die Kinder heute nicht mehr genug _____ haben. *Karl M., 52*

3. Meine Geschwister und ich sind in einer _____ aufgewachsen. Immer war jemand da, das war schön. Heute haben viele Familien nur ein Kind und meistens sind beide Elternteile _____ und kommen erst spät nach Hause. Da sind die Kinder oft allein, das finde ich nicht gut. *Marianne P., 74*

4. Ich bin geschieden und habe einen Sohn. Sein Vater wohnt in einer anderen Stadt. Natürlich ist es nicht leicht, _____ zu sein, aber ich bin froh, dass es heute ganz normal ist, wenn Eltern nicht mehr zusammenleben. *Lisa K., 36*

b Lesen Sie die Kommentare in 1a noch einmal. Welche Überschrift passt zu welchem Kommentar? Notieren Sie die Nummer.

- A Sind moderne Familien wirklich besser? _____ C Ist das Berufsleben heute leichter? _____
B Kinder sind heute freier! _____ D Nicht einfach, trotzdem besser! _____

2

Früher und heute. Was denken Sie? Schreiben Sie die Sätze zu Ende.

1. Im Vergleich zu früher gibt es heute _____.
2. Zum Glück hat sich auch _____.
3. Im Gegensatz zu heute _____.
4. Ich finde, früher war _____.

Kognitive und situativ-pragmatische Übungen können in einer Unterrichtsstunde nach der reproduktiven Phase durchgeführt werden, oder im Rahmen der Hausarbeit, falls man die Zeit im Unterricht eher für die mündliche Sprachproduktion nutzen möchte. Die wichtigsten Wortschatzübungen sind mitteilungsorientierte Übungen, die auf die Anwendung des Vokabulars in einer kommunikativen Situation abzielen, und durch die Sprachkompetenzen (Sprechen und Schreiben) trainiert werden sollen.

14.1.3 Anwendung des Wortschatzes

Die Aufgaben zum Training der Sprachanwendung sind umfassender als Festigungsübungen. Sie sind ganzheitlich, mitteilungsorientiert und in eine kommunikative Situation eingebettet (Surkamp, 2010, 334). Im Rahmen dieser Übungen sprechen Lernende über ihre eigenen Erfahrungen zu einem Thema, führen Dialoge oder Diskussionen, fassen einen Text zusammen, erzählen eigene Geschichten usw. Es handelt sich nämlich um den mündlichen und schriftlichen Gebrauch neu erlernter Wörter auf reproduktiver und produktiver Ebene. Im Lektionstext „Alles anders“, der das Thema „Wendepunkte im Leben“ behandelt, wäre eine solche Aufgabe, dass sich die Lernenden anhand vorgegebener Fragen und Redemittel miteinander austauschen und über ihre eigenen Erfahrungen zum Thema „Wendepunkte im Leben“ berichten. Diese Redemittel wurden schon im Kapitel 13.4.1 dargestellt, werden aber noch einmal in Erinnerung gerufen.

Hatten Sie schon einen Wendepunkt im Leben?

- *Berufswechsel;*
- *Aufgabe des Studiums;*
- *Berufliche Veränderungen (neue Firma, erste Führungsposition, Umstrukturierungen in der Firma);*
- *Feste Partnerschaft/Heirat;*
- *Geburt des eigenen Kindes;*
- *Überwindung einer schweren Krankheit;*
- *Beziehungskrise / Trennung;*
- *Umzug in eine neue Stadt;*
- *Scheidung.*

Was war der Grund für die Lebenswende?

- *Sich in der eigenen Haut nicht wohlfühlen;*
- *Das Gefühl haben, dass etwas nicht stimmt;*
- *Langweile und Monotonie des Lebens;*
- *Sehnsucht nach mehr Abenteuer und Adrenalin;*
- *Etwas Neues erleben;*
- *Neustart im Leben.*
-

Was machten Sie früher und was machen Sie jetzt?

Früher hatte ich einen festen Job/feste Arbeitszeiten ... und jetzt ...

Früher war mein Leben sehr vorhersehbar ... und jetzt ...

Früher war ich nicht so ein Draufgänger ... und jetzt ...

Früher habe ich nur Party gemacht ... und jetzt ...

Früher genoss ich mein Singleleben ... und jetzt ...

Früher ernährte ich mich nicht gesund ... und jetzt ...

Was für eine Erfahrung war das für Sie?

- *Sich völlig überfordert/hilflos fühlen; Angst haben; unter Schock stehen.*

Wurden Sie von Familie oder Freunden unterstützt?

- *Auf sich allein gestellt sein;*
- *Von Eltern/Freunden unterstützt werden;*
- *Therapeutische Hilfe suchen;*
- *In einer Facebook-Gruppe Unterstützung finden.*

Durch Mitteilungsorientierte Wortschatzübungen werden **Schreib-** und **Sprechkompetenzen** entwickelt und trainiert.

Anhand dieser Ausführungen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Wortschatzarbeit kein didaktischer Zusatz darstellt, sondern ein integratives Bindeglied zwischen den zentralen sprachlichen Kompetenzen Hören und Lesen sowie Sprechen und Schreiben (Kühn, 2013, 160).

SCHLUSSFOLGERUNG

Anhand des Dargestellten lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass der Fremdspracherwerb ein sehr komplexer Prozess ist, auf den vielfältige Faktoren einwirken. Für eine erfolgreiche Unterrichtsführung und -gestaltung müssen Lehrkräfte die Natur der Menschen kennen: wie sie lernen und Informationen verarbeiten, was sie bewegt und motiviert, welchen Lerntypen sie angehören, welche Einstellungen gegenüber Sprache und Zielsprachenland sie vertreten und welche Interessen und Vorlieben sie haben. Aus diesem Grund sind Kenntnisse aus den Bereichen der Psychologie, Erziehungswissenschaften, Psycholinguistik und Neurolinguistik von ausschlaggebender Bedeutung, denn sie liefern ein wichtiges Hintergrund- und Basiswissen, anhand dessen der Unterrichtsprozess effektiv organisiert werden kann.

Auf der anderen Seite ist es von großer Bedeutung, dass Lehrende über das entsprechende methodische und didaktische Wissen verfügen, um die Effizienz des Spracherwerbsprozesses zu sichern. Darunter versteht man, dass die Lehrenden wissen, wie man einen Lese- oder Hörtext erarbeitet, wie im Unterricht das Sprechen und Schreiben gefördert werden können, auf welche Art und Weise die Grammatik effektiv eingeführt und geübt wird, wie Vokabeln am besten gelernt und behalten werden usw. Dieses Wissen ermöglicht den Lehrenden, nicht nur die jeweiligen Kompetenzen und Teilkompetenzen entsprechend zu fördern, sondern auch Lehrwerke kritisch zu lesen und sie, wo nötig, zu ergänzen.

Der kommunikativ-orientierte Unterricht ist ein offenes Unterrichtskonzept, im Rahmen dessen den Lernenden nicht nur Wissen vermittelt werden soll, sondern sie auch zum selbstentdeckenden Lernen und zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache angeregt werden sollen. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, im Unterricht neben dem Lehrwerk auch zusätzliche Materialien sowie digitale Medien einzusetzen, die auf die Ziele und Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe angepasst werden, und die die Lernenden auch zum selbständigen Lernen anregen. Nur durch einen intensiven Kontakt zur Zielsprache im und außerhalb des Unterrichts bzw. durch die Kombination von bewussten und unbewussten Verfahren kann der Spracherwerbsprozess effektiv verlaufen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abu-Rabia, S. (1997). Gender differences among Arab students in their attitudes towards Canadian society and second language learning. *The Journal of Social Psychology*, 137, 125–128.
- Acharya, S. (2015). Komödie als Kritik: Die Rolle der Spielfilmkomödien in der Integrationsdebatte in Deutschland. In: Welke, T., & Faistauer, R. (Hrsg.), *Film im DaF/DaF-Unterricht* (S. 156–168). Wien: Praesens.
- Ahrenholz, B. (2013). Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Oomen-Welke, I., & Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Deutsch als Fremdsprache*. Band 10. (S. 3–10). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Akram, M., & Ghani, M. (2013). Gender and Language Learning Motivation. *Academic Research International*, 4, 2, 536–540.
- Anderson, J. R (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Ansyari, M. F., & Rahmi, H. (2016). A Comparison between Male and Female Students' Language Learning Strategies. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, 2, 1, 71–87.
- Arnold, P. (2005). *Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht*. Abgerufen am 01.09.2020 von <https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf>.
- Asher, J. (1986). *Learning Another Language through Actions. The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, Ca: Sky Oaks Publications.
- Asher, J., & Garcia, R. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *Modern Language Journal*, 53, 334–341.
- Aslan, O. (2009). *The Role of Gender and Language Learning Strategies in Learning English*. (Unpublished dissertation). Abgerufen am 13.01.2021 von <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.632.9332&rep=rep1&type=pdf>.
- Aufderstraße, H.; Müller, J.; Storz, Th. (2003). *Delfin. A2. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psychologie des Unterrichts*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

- Autorenkollektiv (1986). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. 2. Auflage. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Bacon, S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive affective response in second-language listening. *Modern language Journal*, 76, 160–178.
- Bahns, J. (2009). Hörverstehen – hält die Praxis, was die Theorie verspricht? In: Jung, U. O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 125–132). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: Seliger, H. W., & Long, M. H. (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (S. 67–103). Rowley, MA: Newbury Hous.
- Bakovljević, M. (1992). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., & Pilypaitytė, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt.
- Balser, A.; Glotz-Kastanis, J.; Papadopoulou, M.; Paradi-Stai, D.; Vosswinkel, A. (2014). *Zertifikat B1 neu. 15 Übungsprüfungen*. München: Hueber.
- Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling*. Chicago: Aldine & Atherton.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye: Foreign language learner reading. Theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Baur, R. (1996). Die Suggestopädie. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 25, 106–137.
- Bausch, K. R., Christ, H., & Krumm, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 395–399). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Bausch, K. R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (2007). Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Bausch, K. R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 1–9). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Becker-Carus, Ch., & Wendt, M. (2017). *Allgemeine Psychologie*. Berlin: Springer Verlag.
- Beermann, S. (2006). Mit Raumgestaltung Wohlfühlatmosphäre schaffen. In: Grötzbach, C. (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis* (S. 86–95). Offenbach: Gabal Verlag.
- Biebricher, Ch. (2008). *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Gunter Narr.

- Biechele, M. & Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. München: Goethe Institut.
- Biederstädt, W. (1990). Die Schulung des extensiven Lesens im Englischunterricht der Realschule – Anregungen zur Förderung einer vernachlässigten Fertigkeit. *Die Realschule*, 98, 7, 285–288.
- Bieler, K. H., & Jenkins, E. M (1991). *Didaktische Vorüberlegungen zu Joseph von Eichendorff Aus dem Leben eines Taugenichts*. Lehrerheft. München: Klett Edition Deutsch.
- Bimmel, P., Kast, B., & Neuner, G. (2003). *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen*. Berlin: Langenscheidt.
- Blažević, N. (2007). *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Bleyhl, W. (1998). Selbstorganisation des Lernens – Phasen des Lehrens. In: Timm, J.-P. (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (S. 60–69). Berlin: Cornelsen.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt & Co.
- Bohn, R. (2000). *Probleme der Wortschatzarbeit: Fernstudieneinheit 22*. München: Goethe Institut.
- Börner, O. & Brusch, W. (2004). Die Hamburger Bücherkiste für den Englischunterricht der Grundschule. *Englisch. Zeitschrift für Englischlehrerinnen und Englischlehrer*, 4, 4, 146–152.
- Bovet, G., & Huwendiek, V. (Hrsg.) (2004). *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Boyle, J. P. (1987). Sex differences in listening vocabulary. *Language Learning*, 37(2), 273–284.
- Brenner, G. (2011). *Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Brünner, I. (2009). *Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien. Ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF-Unterricht*. München: Iudicium.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign-language learning: a consideration of some relevant research findings. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8, 5–125.

- Burwitz-Melzer, E. (2004). Growing Up Literally – Authentische Bilderbücher und ihre Erarbeitung im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L., Delanoy, W., & Surkamp, C. (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Dialog* (S. 123–146), Tübingen: Gunter Narr.
- Butzkamm, W. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Caroll, J., & Sapon, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York: Psychological Corporation.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annual*, 22, 13–24.
- Cheng, H-F., & Dörnyei, Z. (2007). The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1, 153–172.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour. *Language*, 35, 1, 26–58.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197–205.
- Dahl, J. & Weis, B. (1988). *Handbuch Grammatik im Unterricht*. Bd. 1. München: Goethe-Institut.
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. München: Langenscheidt.
- Day, R. & Bamford J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H. & Sieber, T. (2017). *Netzwerk A2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Stuttgart: Klett.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H. & Sieber, T. (2017). *Netzwerk. B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Stuttgart, Klett.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H. & Sieber, T. (2017). *Netzwerk. B1.2 Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.
- Desselmann, G. & Hellmich, H. (1986). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Dietrich, I. (1976). Mitbestimmung als Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht. In: Solmecke, G. (Hrsg.), *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 9–18). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Dirven, R. (1992). Von der Hörfertigkeit zum Hörverstehen. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 249–257). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Doff, S. & Klippel, F. (2007). *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dorsch, F., Häcker, H., & Stapf, K. H. (1994). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Hans Huber.
- Dreyer, C., & Oxford, R. (1996). Learning Strategies and Other Predictors of ESL Proficiency among Afrikans Speakers in South Africa. In: Oxford R. (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives* (S. 231–522), Honolulu: University of Hawaii.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In: Finocchiaro, M. (Hrsg.), *Viewpoints on English as a Second Language* (S. 95–126). New York: Regents.
- Düwell, H. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Đurović, T. (1996). *Asimetrija mozga i učenje stranog jezika*. Beograd: MbG.
- Edelmann, W. (1995). *Lernpsychologie*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Edmondson, W. J. (1996). Textverstehensprozesse/Spracherwerbsprozesse. In: Börner, W., & Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb: verstehen und produzieren* (S. 107–121). Tübingen: Narr.
- Edmondson, W. J., & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel: Francke.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties. Looking beneath the surface*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ekstrand, L. (1977). Social and individual frame factors in second language learning: comparative aspects. In Skutnabb-Kangas, T. (Ed.), *Papers from the First Nordic Conference on Bilingualism*. Helsingfors Universitat.
- Elley, W. & Mangubhai, F. (1981). *The Impact of a Book Flood in Fiji Primary Schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

- Elley, W. (1991). Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of book-based programs. *Language Learning*, 41, 3, 375–411.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. (1994). Consciousness in Second Language Learning: Psychological Perspectives on the Role of Conscious Processes in Vocabulary Acquisition. *Aila Review*, 11, 37–56.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., & Mohr, I. (2013). *DLL 6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanug*. München: Klett, Langenscheidt.
- Engelkamp, J. (1990). *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Eßer, R. (2007). Übungen zum Schreiben. In: Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 292–295). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Estes, T. H., & Vaughan, J. L. (1973). Reading interest and comprehension. Implications. *The Reading Teacher*, 27, 149–153.
- Farhady, H. (1982). Measures of Language Proficiency from the Learner's Perspective. *TESOL Quarterly*, 16, 43–59.
- Firges, J. (1975). Die CREDIF-Methodik-Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme. *Die Neuren Sprachen*, 3, 224–237.
- Freudenstein, R. (1992). Wählen Sie Kanal 93! Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert. *Info DaF*, 19, 5, 543–550.
- Freudenstein, R. (2000). Grammatik lernen? Nein, danke! Grammatik erwerben? Ja, bitte!, In: Düwell, H., Gnutzmann, C., & Königs, F. G. (Hrsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag* (S. 55–66). Bochum: AKS-Verlag.
- Freudenstein, R. (2003). *Unterrichtsmittel und Medien. Überblick*, In: Bausch, K. R., Christ, H., & Krumm, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 395–399). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Funk, H., & Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Funk, H., Kuhn, Ch., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion 4*. München: Klett-Langenscheidt.

- Gardner, R. C. (2001). Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, 1–18.
- Gardner, H. (2002). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Book.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley/Ma: Newbury House.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). Motivation and second-language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 31, 218–230.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26, 267–280.
- GeR (Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen). 2001. Abgerufen am 22.04.2021 von <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>.
- Gerbes, J. & van der Werff, F. (2007). *Fit fürs Goethe-Zertifikat A2. Start Deutsch 2*. Ismaning: Hueber.
- Götze, L. (1995). Vom Nutzen der Hirnforschung für den Zweitsprachenerwerb. In: Sornig, K. et al. (Hrsg.), *Linguistics with a human face. Festschrift für Norman Denison zum 70. Geburtstag* (S. 113–126). Graz: Grazer Linguistische Monographien 10.
- Grabe, W. & Stoler, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman.
- Grein, M. (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grimm, Th., & Gutenberg, N. (2013) Hörverstehen. In: Oomen-Welke, I. & Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Deutsch als Fremdsprache. Band 10*. (S. 121–129). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grucza, S. (2000). Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte. *Deutsch im Dialog* 2,1, 73–103.
- Hallet, W., & Königs, F. (2010). Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, W., & Königs, F. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 11–16). Fulda: Klett, Kallmeyer.
- Hänze, M. (1998). *Denken und Gefühl. Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition im Unterricht*. Berlin: Luchterhand.

- Harden, T. (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Haß, F. (2010a). Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 22–28). Fulda: Klett, Kallmeyer.
- Haß, F. (2010b). Unterrichtsformen und Methoden. In: Hallet, W., & Königs, F. G. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 151–156). Berlin: Klett, Kallmeyer.
- Häussermann, U., & Piepho, E.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch, Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgabe und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L., & Steinberg, E. (Hrsg.), *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach* (S. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen:
Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 59–76). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1973). *Theorien des Lernens I und II*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Hilpert, S., Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Reimann, M., & Tomaszewski, A. (2006). *Schritte International 3. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Hilpert, S., Kerner, M., Niebisch, D., Specht, F., Weers, D., Reimann, M., Tomaszewski, A. (2007). *Schritte international 4. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Hilpert, S., Kalender, S., Kerner, M., Orth-Chambah, J., Schumann, A., Specht, F., Weers, D., Gottstein-Schramm, B., Krämer-Kienle, I., & Reimann, M. (2007). *Schritte international 5*. Ismaning: Hueber.
- Hohmann, H.-O. (2009). Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 152–158). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Holzinger, A. (2001). *Basiswissen Multimedia. Band 2: Lernen, Kognitive Grundlagen multimedialer Informationssysteme*. Würzburg: Vogel Verlag.
- Hörmann, H. (1981). *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Hosenfeld, C. (1976). Learning About Learning: Discovering Our Student's Strategies. *Foreign Language Annals*, 9, 117–129.
- Hudson, Th. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. In: Arnaud, P. , & Béjoint, H. (Hrsg.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (S. 113–125). London: Macmillan Academic and Professional.
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Huth, M. (2013). *Lieder und Musik im DaF- Unterricht*. Abgerufen am 28.10.2013 von <http://www.manfred-huth.de/fbr/lit/lie.html>.
- Jakobson, R. (1990). Gehirn und Sprache. Gehirnhälften und Sprachstrukturen in wechselseitiger Beleuchtung. In: Schnelle, H. (Hrsg.). *Sprache und Gehirn* (S. 18–40). Frankfurt am Main: Surkamp.
- Jank, W., & Meyer, H. (2007). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Joller-Voss, A. (2010). Mehrere Sprachen im Gehirn. *AkDaF Rundbrief*, 61, 7–13.
- Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12*. München: Langenscheidt.
- Kaylani, C. (1996). The Influence of Gender and Motivation on EFL Learning Strategy Use in Jordan. In: Oxford, R. L. (Hrsg.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives* (S. 75–88). Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Kieweg, W. (2003). Mentale Prozesse beim Hörverstehen. Möglichkeiten zur Verbesserung der Hörverstehenskompetenz. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 37/64–65, 18–27.
- Klafki, W. (1971). Didaktik und Methodik. In: Röhrs, H. (Hrsg.), *Didaktik* (S. 1–16). Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. München: Langenscheidt.
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Reihe: Germanistische Linguistik, Band 185. Tübingen: Niemeyer.
- Koeppel, R. (2013). *Deutsch als Fremdsprache -Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., & Sonntag, R. (2017). *Aspekte neu. B1 plus. Lehr und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

- Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv i hpt.
- Krashen, S. D. (1981). Effective Second Language Acquisition: Insights from Research. In: Alatis, J., Altmann, H., & Alatis, P. (Hrsg.), *The Second Language Classroom: Direction for the 1980's* (S. 97–109). New York: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implication*. London, New York: Addison-Wesley Longman.
- Krashen, S., & Terrel, T. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall.
- Kron, F. W. (1994). *Grundwissen Didaktik*. München: UTB Reinhardt.
- Kron, F. W., & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krumm, H.-J. (2007). Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, K. R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 138–144). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Kühn, P. (2013). Wortschatz. In: Oomen-Welke, I. & Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 10. Deutsch als Fremdsprache* (S. 153–164). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kumbier, D., & Schulz von Thun, F. (Hrsg.) (2006). *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Labov, W. (1990). The intersection of sex and social class in the course of language change. *Language Variation and Change*, 2, 205–254.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper Colophon Books.
- Langenmayr, M. (1991). *Sprachliche Kommunikation. Ein Arbeitsbuch*. München: Bardtenschlager Verlag.
- Legutke, M. (1988). *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte*. Bochum: Kamp.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.

- Leupold, E. (2007). Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, K.-R., Herbert, Ch., & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 127–133). Tübingen: Francke Verlag.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Long, M. H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251–285.
- Lukmani, M. (1972). Motivation to Learn a Foreign Language and Second Language Proficiency. *Language Learning*, 7, 261–273.
- Lutjeharms, M. (2009). Zum Erwerb fremdsprachiger Lesefertigkeit. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 145–151). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Maier, Ch., & Weber, M. (1987). *Erfolg durch Superlearning*. München: Heyne.
- Mandl, H., Renkl, A., & Gruber, H. (1996). Die Mathematik der wirklichen Welt. *Süddeutsche Zeitung: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Eine Serie der Süddeutschen Zeitung*, 8–9.
- Mindt, D., & Mischke, U. (1985). Der Zeitpunkt der Einführung des Schriftbildes im englischen Anfangsunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen*, 38, 232–237.
- Mori, S., & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34, 194–210.
- Morris, J. F. (1966). *The Art of Teaching English as a Living Language*. London. Macmillan & Co.
- Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2011). *Optimal B1. Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin: Klett.
- Mummert, I. (1984). Literatur macht Spaß – auch in der Fremdsprache – Überlegungen zu einem kommunikativen Umgang mit fremdsprachiger Literatur. In: Häussermann, U., Herrmann, K., & Völker, K. (Hrsg.), *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I. Seminarbericht* (S. 33–46). München: Goethe-Institut.
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning. The BAF Project. In: Muñoz, C. (Hrsg.), *Age and the rate of foreign language learning* (S. 1–40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4*. Berlin: Langenscheidt.

- Neuner, G. (2007). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 225–232). Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Oller, J., & Perkins, K. (1978). A further comment on language proficiency as a source of variance in certain affective measures. *Language Learning*, 28, 417–423.
- Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht: lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Ortner, B. (2007). Alternative Methoden. In: Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 234–238). Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Otto, B. (2007). Lässt sich das selbstregulierte Lernen von Schülern durch ein Training der Eltern optimieren? In: Landmann, M., & Schmitz, B. (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, 73, 291–300.
- Oyama, S. (1976). A Sensitive Period for the Acquisition of a Non-native Phonological System. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261–284.
- Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J.-B., LeBihan, D., Argenti, A.-M., Dupoux, E., & Mehler, J. (2003). Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a second language replace the first? *Cerebral Cortex*, 13, 2, 155–161.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: Coady, J. & Huckin, T. (Ed.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (S. 174–200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Patkowski, M. S. (1980). The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language. *Language Learning*, 30, 449–472.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self Regulated Learning and Achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91–105.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanismus*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

- Peniuk, H. (2004). Motivation: Von der effektiven zur affektiven Schule. In: Smolka, D. (Hrsg.), *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis* (S. 194–199). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Perleth, Ch. (2008). Intelligenz und Kreativität. In: Schneider, W., & Hasselhorn M. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 15–27). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Petrovački, Lj, & Štasni; G. (2010). *Metodički sistemi u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Petrović, E. (1988). *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Phelps, E. A. (2006). Emotionen und Cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 27–53.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Translated and Edited by Brown, T. A. & Kaegi, C. E., Annual Reviews, Oxford.
- Piepho, H.-E. (2001). K. FU heute. Impulse zum Nachdenken über den Alltag der Lehr- und Lernpraxis. In: Weskamp, R. (Hrsg.), *Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts* (S. 8–14). Hannover: Schroedel.
- Pinker, S. (1996). *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Kindler.
- Poelchau, H. W. (2004). Veränderte Schülerwelten-Herausforderung für die Motivation. In: Smolka, D. (Hrsg.), *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis* (S. 3–13). Neuwied: Luchterhand.
- Pohl, W. *Erörterung schreiben: Aufbau, Gliederung & Merkmale*. Abgerufen am 21.05.2021 von <https://www.pohlw.de/lernen/technik/eroerterung/>.
- Portmann, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Puchta, H., & Schratz, M. (1984). *Handelndes Lernen im Englischunterricht*. 1. Theoriebuch, 2. Praxisbuch, München: Huber Verlag.
- Quast, U. (1995). *Zum Effekt verschiedener Musikgenres auf suggestopädisches Lernen*. Dissertation. Leipzig.
- Quetz, J., Bolton, S., & Lauerbach, G. (1981). *Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Raab, G., Unger, A., & Unger, F. (2016). *Marktpsychologie: Grundlagen und Anwendung*. Wiesbaden: Gabler Verlag & Springer.
- Rheinberg, F. (1999). Motivation und Emotion im Lernprozess: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In: Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 189–204). Göttingen: Hogrefe.

- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Riemer, C. (2004). Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2 – Motivationsforschung. In: Börner, W., & Vogel, K. (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 35–65). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.
- Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Basel: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rodriguez Cemillan, D. (2000). *Musik im Unterricht* (Teil 3): *Was kann Musik im Fremdsprachenunterricht leisten*. In: *E-DaF-Info-Nr.1/2000*. Abgerufen am 15.03.2011 von <http://www.deutschalsfremdsprache.de/infodienst/2000/daf-info1-00.php3#1>.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler
- Rösler, D., & Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und Medien 5*. München: Klett-Langenscheidt.
- Ross, I., & Porteous-Schwier, G. (2005). Readers in class. *What's new? Das Englisch Magazin*, 7–9.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Roth, G. (2001). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt a. M.: Surkamp.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Verlag.
- Schart, M., & Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. DLL I*. München: Langenscheidt.
- Schatz, H. (2001). *Fertigkeit Sprechen*. Ferstudieneinheit 20. München: Langenscheidt.
- Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Ferstudieneinheit 20. München: Langenscheidt.
- Scherfer, P. (1989). Vokabellernen. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 98, 4–10.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Vrl. für Psychologie.

- Schiefele, U., Krapp, A., & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120–148.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Schlak, T. (2008). Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19 (1), 3–30.
- Schmidt, R. (1987). Das Konzept einer pädagogischen Grammatik. In: Goethe-Institut Thessaloniki (Hrsg.), *Grammatik ja, aber wie. Dokumentation des Deutschlehrerkongresses am Goethe-Institut Thessaloniki, 11.–13. April 1987* (S. 3–22). Thessaloniki: Goethe-Institut.
- Schmitt, G. (1999). *Skript Lernen und Verhaltensänderung*. Essen: Universität Essen.
- Schneider, S. (2015). *Bilingualer Erstspracherwerb*. München: Ernst Reinhardt.
- Schumann, A. (2004). Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. In: Börner, W., & Vogel, K. (Hrsg.). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 263–276). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schumann, A. (2009). Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht. In: Leitzke-Ungerer, E. (2009). *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung* (S. 171–185). Stuttgart: ibidem.
- Schürer-Necker, E. (1994). *Gedächtnis und Emotionen: zum Einfluss von Emotionen auf das Behalten von Texten*. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Smolka, D. (2004). Motivation und Leistung. In: Smolka, D. (Hrsg.), *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis* (S. 55–76). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Snow, C. E. & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49, 1114–1128.
- Sokolowski, K. (2008). Emotion. In: Müsseler, J. (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 337–384). Heidelberg: Springer.
- Solmecke, G. (1976). Über die Schwierigkeit, Schüler für den Fremdsprachenunterricht zu motivieren. In: Solmecke, G. (Hrsg.),

- Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 9–18). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Solmecke, G. (1992). Ohne Hören kein Sprechen. *Fremdsprache Deutsch*, 7, 4–12.
- Solmecke, G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin: Langenscheidt.
- Solmecke, G. (Hrsg.) (1983). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Solso, R. L. (2005). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Spearman, C. (1904). 'General intelligence,' objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.
- Spitzer, D. R. (1990). *Super-Motivation*. A blueprint for energizing your organisation from top to bottom. New York: Amacom.
- Spitzer, M. (2003). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Verlag.
- Stangl, W. (1989). *Das neue Paradigma der Psychologie. Die Psychologie im Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Friedr. Vieweg & Sohn.
- Stangl, W. (2020a). Stichwort: 'Konstruktivismus'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Abgerufen am 12.08.2020 von <https://lexikon.stangl.eu/194/konstruktivismus/>.
- Stangl, W. (2020b). Stichwort: 'g-Faktor'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Abgerufen am 23.09.2020 von <https://lexikon.stangl.eu/3041/g-faktor-generalfaktor/>.
- Stenzel, K. (1990). Die Klassenbibliothek als ein Modell für das extensive Lesen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 27, 4, 361–364.
- Stenzel, K. (1994). Lesetraining mit der englischen Klassenbibliothek. Training des extensiven Lesens. *Schulmagazin 5–10*, 9 (3), 29–32.
- Stiefenhöfer, H. (1986). *Lesen als Handlung: didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Stipančević, A. (2020a). Sprachförderung durch extensives Lesen und Hören im universitären DaF-Unterricht. *Metodički vidici*, 11, 151–167.
- Stipančević, A. (2013). Medien im DaF-Unterricht in Serbien, In: Beli-Göncz, J., Boose, I., Petronijević, B., & Wrobel, A. (Hrsg.), *Treffpunkte – Literatur, Sprache und Didaktik im deutsch-serbischen Dialog* (S. 264–280). Ludwigsburg: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stipančević, A. (2014). Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache durch die Rezeption von

- Fernsehserien, In: Tinnefeld, Th. (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF)* (S. 491–501). Saarbrücken: htw saar.
- Stipančević, A. (2015). Motivacija za učenje nemačkog jezika kao izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu. In: Radić-Bojanić, B. (Hrsg.), *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: Primenjenolingvistička istraživanja* (S. 69–90). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Stipančević, A. (2016). Efekti primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika na veštinu pisanja i znanja vokabulara. *Nastava i vaspitanje*, 3, 613–627.
- Stipančević, A. (2018). Uloga i značaj autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika – rezultati kvalitativnog istraživanja. *Zbornik radova filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini, XLVIII*, 1, 43–58.
- Stipančević, A. (2020a). Sprachförderung durch extensives Lesen und Hören im universitären DaF-Unterricht. *Metodički vidici*, 11, 151–167.
- Stipančević, A. (2020b). Blended-Learning-Ansatz im universitären Fremdsprachenunterricht. *Nasleđe*, 46, 145–156.
- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Paderborn: W. Fink.
- Sunderland, J. (2000). Issues of Language and Gender in Second and Foreign Language Education. *Language Teaching*, 33, 4, 203–223.
- Sung, H., & Padilla, A. M. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of Asian languages in elementary and secondary schools. *Modern Language Journal*, 82 (2), 205–216.
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2010). *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Süß, H.-M. (2003). Intelligenztheorien. In: Kubinger, K., & Jäger, R. S. (Hrsg.), *Stichwörter der Psychologischen Diagnostik* (S. 217–224). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Swain, M. (1985). Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. M., & Madden, C. (Hrsg.), *Input in Second Language Acquisition* (S. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swerlova, O. (2013). *Grammatik und Konversation 1*. München: Klett-Langenscheidt.
- Swerlova, O. (2013). *Grammatik und Konversation 2*. München: Klett-Langenscheidt.

- Tahta, S., Wood, M., & Loewenthal, K. (1981). Age changes in the ability to replicate foreign language pronunciation and intonation. *Language and Speech*, 24, 363–372.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London, New York: Longman.
- Veith, W. H. (2005). *Soziolinguistik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Vester, F. (1978). *Denken, Lernen, Vergessen*. München: dtv.
- Vielau, A. (1976). Audiolinguales oder bewusstes Lernen? In: Kramer, J. (Hrsg.), *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht* (S. 180–201). Stuttgart: Metzler.
- Vietor, W. (1882). Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. In: Hüllen, W. (Hrsg.) (1979), *Didaktik des Englischunterrichts* (S. 9–31). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: EP-Vern.
- Volkman, L. (2000). Unterhaltungsliteratur – Schulerinnen und Schüler beim Lesen begleiten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 6, 4–11.
- Von Brand, T. (2010). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Westhoff, G. J. (1987). *Didaktik des Leseverstehens, Strategien des voraussagenden Lesens, mit Übungsprogrammen*. München: Hueber.
- Weyers, J. R. (1999). The Effect of Authentic Video on Communicative Competence. *The Modern Language Journal*, 83, 3, 339–349.
- Wieczerkowski, W. (1976). Einflüsse der funktionalen Relevanz einer Sprache auf ihren Erwerb. In: Solmecke, G. (Hrsg.), *Motivation im Fremdsprachenunterricht* (S. 39–41). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wode, H. (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Wolff, D. (1997). Lehren lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. In: Mayer & Meinert, A. (Hrsg.), *Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit* (S. 106–108). Seelze: Friedrich.
- Wolff, D. (2004). Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb. In: Börner, W., & Vogel, K. (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 87–103) Tübingen: Gunter Narr.
- Zimmer, H. D. (1988). Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache. *Info DaF*, 15, 2, 149–163.

- Zimmermann, G. (1980). Schwierigkeitsfaktoren und Progression im Lernbereich Hörverstehen. *Praxis*, 27, 3–12.
- Zimmermann, G., & Wissner-Kurzawa, E. (1985). *Grammatik: lehren, lernen, selbstlernen*. München: Hueber.
- Zoelch, Ch., Berner, V.-D., & Thomas, J. (2019). Gedächtnis und Wissenserwerb. In: Urhahne, D., Dresel, M., & Fischer, F. (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 23–52). Springer, Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Zobenica, N. (2018). *Didaktika nemačke književnosti kao strane*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

UNIVERSITÄT NOVI SAD
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT NOVI SAD
21000 Novi Sad
Dr. Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

URL

<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-687-4>

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

37.091.3::811.112.2(075.8)

STIPANČEVIĆ, Ana, 1984-

Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache [Elektronski izvor] / Ana
Stipančević. - El. knjiga. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2021. - Ilustr.

Način pristupa (URL): <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-687-4>. - Naslov sa pristupne stranice. - Opis izvora dana 17. 12. 2021. - El.
publikacija u formatu pdf opsega 252 str. - Bibliografija.

ISBN 978-86-6065-687-4

a) Немачки језик -- Настава -- Методика

COBISS.SR-ID 54223369
