

So gelingt's

**20 lernerzentrierte, handlungs-
und produktorientierte Prinzipien
des DaF/DaZ-Unterrichts**

Rainer E. Wicke



Editorial Idiomias

Hueber

So gelingt's

20 lernerzentrierte, handlungs-
und produktorientierte Prinzipien
des DaF/DaZ-Unterrichts

Rainer E. Wicke



Der Verlag weist ausdrücklich daraufhin, dass im Text enthaltene externe Links vom Verlag nur bis zum Zeitpunkt der Buchveröffentlichung eingesehen werden konnten. Auf spätere Veränderungen hat der Verlag keinerlei Einfluss. Eine Haftung des Verlags ist daher ausgeschlossen.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung überspielt, gespeichert und in ein Netzwerk eingespielt werden. Dies gilt auch für Intranets von Firmen, Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Eingetragene Warenzeichen oder Marken sind Eigentum des jeweiligen Zeichen- bzw. Markeninhabers, auch dann, wenn diese nicht gekennzeichnet sind. Es ist jedoch zu beachten, dass weder das Vorhandensein noch das Fehlen derartiger Kennzeichnungen die Rechtslage hinsichtlich dieser gewerblichen Schutzrechte berührt.

Downloadlink: <http://go.hueber.de/lernerzentrierte-prinzipien>

3. 2. 1.

2021 20 19 18 17

Die letzten Ziffern

bezeichnen Zahl und Jahr des Druckes.

Alle Drucke dieser Auflage können, da unverändert, nebeneinander benutzt werden.

1. Auflage

© 2017 Hueber Verlag GmbH & Co. KG, München, Deutschland

Zeichnungen: Peter Koslowski,

Layout und Satz: Hueber Verlag

Druck und Bindung: Kessler Druck + Medien GmbH & Co. KG, Bobingen

Printed in Germany

ISBN 978-3-19-350344-2



Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	3
Einleitung	5
1. Aktive Schüler lernen besser.	7
2. Relevante Themen sprechen die Schüler direkt an und geben ihnen Gelegenheit zur ständigen Mitgestaltung des Unterrichts.	8
3. Ein überraschender Einstieg am Anfang der Stunde motiviert die Schüler, sich mit einem Thema zu identifizieren und sich mit einer Aufgabe, einem Problem auseinanderzusetzen.....	10
4. Der Unterricht bestätigt bereits vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, nicht aber vorhandene Defizite.	13
5. Vorhandene Fähigkeiten der Schüler werden im Unterricht genutzt bzw. sinnvoll in diesen integriert.	16
6. Die Schüler übernehmen Verantwortung im Unterricht und planen diesen mit.	17
7. Das Lernen findet in unterschiedlichen Sozialformen statt.	19
8. Der DaF-Unterricht fördert das ganzheitliche Lernen mit Kopf, Herz und Hand.	23
9. Die Sprache „live“ erleben ist fester Bestandteil des Unterrichts.....	25
10. Aktives Lernen ermöglicht die fantasievolle (fächerübergreifende) Überschreitung von Grenzen und stimuliert die Schüler zur kreativen sprachlichen Eigenarbeit.	30
11. Motivation im DaF-Unterricht entsteht durch aufgaben- und projektorientiertes Lernen, das die Welt der Lerner berücksichtigt.	36
12. Traditionelle Lehr- und Lernverfahren werden nicht diskriminiert, sondern integriert und mit modernen kombiniert.	39
13. Der Weg ist das Ziel: Der Lernprozess hat für die Lerner einen genauso hohen Wert wie das Endprodukt.	41
14. Von den Schülern erstellte Produkte haben einen hohen Stellenwert, denn sie dokumentieren den Lernfortschritt.....	43
15. Die Lerner haben Zugang zu elektronischen Medien, sofern diese ihren Stellenwert im Unterricht haben.	48
16. Andere vorhandene Medien werden nicht diskriminiert.	51
17. Spiele gehören zur Lernerarbeit.	53
18. Aktives und kreatives Lernen motiviert zum ausdauernden und engagierten Verfolgen von (Lern-)Zielen.	55
19. Die Inhalte, die in einem lernerzentrierten, handlungs- und produktorientierten Unterricht angeboten werden, benötigen neue Verfahren des Testens und Prüfens.	57
20. Ein schülerzentrierter DaF- / DaZ-Unterricht sowie dessen Handlungs- und Produktorientierung tragen zu einem kreativen und angstfreien Unterricht bei.	62
Literatur und Quellen:.....	64
Abbildungsnachweis	68



Einleitung

In den letzten Jahren hat das Konzept der sogenannten Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung gewonnen. Auf den ersten Blick könnte man vermuten, dass sich daraus auch für den fremdsprachigen Deutschunterricht radikale Veränderungen ergeben. Wieder einmal, denn schon bei der Entwicklung und Umsetzung des kommunikativen (später des kommunikativ-interkulturellen) Ansatzes im Fremdsprachenunterricht in den achtziger und neunziger Jahren wurde angeblich eine totale Umorientierung erforderlich.

Dass Veränderungen heute notwendig sind, mag teilweise auch stimmen. Bei der Analyse der gegenwärtigen Trends in der Fachwissenschaft des Fremdsprachenunterrichts wird deutlich, dass es durchaus Entwicklungen gibt, die nicht ohne Auswirkungen auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht bleiben können. Andererseits orientiert sich ein moderner und zeitgemäßer Deutsch-als-Fremdsprache- bzw. Deutsch-als-Zweitspracheunterricht (DaF/DaZ) schon länger an Prinzipien, die sowohl im kommunikativ (-interkulturellen) Unterricht, als auch in einem von der Kompetenzorientierung bestimmten Unterricht von Bedeutung sind. Einige dieser Leitlinien gingen zunächst Hand in Hand mit Modellen und Beispielen des pragmatischen Ansatzes (Wicke: 1997),. Im weiteren Verlauf wurden dann fünfzehn Prinzipien für einen handlungs- und schülerzentrierten DaF-Unterricht formuliert, die auch heute noch gültig sind (Wicke: 2004, S.11-15). Sie finden sich in den folgenden Ausführungen wieder, was deutlich aufzeigt, dass es eine traditionslose Methodik / Didaktik nicht gibt, sondern dass sich auch der DaF- und DaZ-Unterricht der Berücksichtigung inzwischen bereits traditioneller Unterrichtsstrategien und Methoden nicht entziehen kann.

Natürlich hat die Weiterentwicklung – vor allen Dingen im Bereich der elektronischen Medien – die Arbeit innerhalb und auch außerhalb des Klassenzimmers beeinflusst. Auch jüngere Entwicklungen wie z. B. das Eintreffen zahlreicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund sind nicht ohne Auswirkungen auf den fremdsprachigen Deutschunterricht geblieben. Dieser Weiterentwicklung wird im Folgenden Rechnung getragen, indem die oben erwähnten Prinzipien der Unterrichtsgestaltung um fünf weitere auf insgesamt zwanzig erweitert wurden, die ausführlich kommentiert und durch Beispiele illustriert werden.



1. Aktive Schüler lernen besser.

Die Situationen, in denen Schüler mit Aufgaben, Übungen und Impulsen im DaF- oder DaZ-Unterricht konfrontiert werden, die ihnen eine eher routinemäßig mechanische Bearbeitung abverlangen, sind allen Lehrern mehr oder weniger bekannt. Dass in vielen Klassenzimmern der fremdsprachliche Unterricht immer noch sehr traditionell ausgerichtet wird, indem z. B. vorrangig Frontalunterricht erteilt wird, in dem das Lehrer-Schüler-Gespräch dominiert, ist ebenfalls erwiesen. Ein solcher Unterricht dürfte Jugendliche und auch erwachsene Lerner kaum dazu motivieren, sich engagiert in den DaF-Unterricht einzubringen. Im Gegenteil, Konzentrationsstörungen und Ablenkungen dürften eher zunehmen (Salomo, Mohr: 2016, S.13).



Hinzu kommt, dass Deutsch nur ein Fach von vielen ist, die Schüler aber einen Schultag von sechs bis acht Stunden zu bewältigen haben. Wird der restliche Unterricht ebenfalls wie oben geschildert erteilt, wird verständlich, wie schwierig und anstrengend es für die jugendlichen Lerner sein muss, stets sitzend und ausschließlich mit dem Kopf und vielleicht auch sehr stark rezeptiv zu arbeiten. Dies entspricht auch kaum ihrem sonstigen Verhalten, denn gerade in der Jugend ist der Drang zur Kommunikation mit Gleichaltrigen sehr stark ausgeprägt (Salomo, Mohr: a. a. O., S.30). Dies gilt es zu berücksichtigen, indem Bewegung in das Klassenzimmer gebracht wird, Arbeitsaufträge nicht nur in Einzel-, sondern auch in Partner- und Gruppenarbeit und vielleicht auch bei dem Stationenlernen bearbeitet werden. Die Chance, den Schülern durch ein alternatives und vielleicht sogar auch unkonventionelles Aufgaben- und Übungsangebot Anregungen zu geben, wie sie aktiv und kreativ neue Wege bei der Bearbeitung eines Problems mit und ohne Lehrbuchbezug gehen können, darf nicht versäumt werden. Die Selbsttätigkeit und die aktive Mitwirkung der Lernenden sind wichtige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Unterricht. Dabei spielt auch der Produktgedanke eine Rolle, denn wenn Schüler ihre eigenen (handwerklich) erstellten Arbeiten zu einem Thema fertigstellen, bringen sie ihre individuelle Deutung ein und stellen diese zur Diskussion. Dass es dafür zahlreiche Möglichkeiten gibt, spiegelt sich in den folgenden Prinzipien ebenfalls wider.

2. Relevante Themen sprechen die Schüler direkt an und geben ihnen Gelegenheit zur ständigen Mitgestaltung des Unterrichts.

Im Gegensatz zu häufig in der Vergangenheit angewandten Verfahren, in denen der Lehrer Themen und Inhalte im Hinblick auf anzustrebende Lernziele und zu erwerbende Kompetenzen auswählt, wird gegenwärtig die Notwendigkeit einer „lernseitigen“ Planung immer stärker gefordert:

Vielmehr geht es ganz zentral darum, Unterricht – in der Verantwortung der Lehrkräfte – auch „lernseits“ zu denken; also sich zu fragen, welches Lehrerhandeln für erfolgreiche Lernprozesse und für eine gelingende Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler jeweils das angemessene ist. Das zeigt sich z. B. bei der Konstruktion „respektvoller Aufgaben“. Lehrkräfte müssen dabei „die Beziehung zum Thema fühlen“, das Bildende der Aufgaben sehen (Klinger: 2013, S.44).



Aus diesem Zitat geht hervor, dass der akademische oder bildungsästhetische Wert eines Textes oder eines Themas per se nicht entscheidend für die Verwendung im fremdsprachlichen Unterricht ist, sondern deren Relevanz für die Schüler. Wichtig ist, dass sie damit etwas anfangen können, dass sie altersgerechte Problemlösungen nach sich ziehen:

Wirksame Lehr- und Lernprozesse werden besonders in Selbststeuerung ermöglichen den Lernumgebungen gefördert und zwar umso mehr, je stärker sich der Unterricht auf die Vorerfahrungen der Lerner ausrichtet; Aufgabe des Lehrers ist es hier, sich in die Vorstellungen und Eigenkonstruktionen der Schüler/innen hineinzudenken, um möglichst Über- und Unterforderung zu vermeiden und um Weiterlernen zu ermöglichen (Haag, Streber: 2012, S.94).

Nicht das Interesse des Lehrers, sondern das der Schüler an einem bestimmten Thema oder Text ist relevant. Daher sollten die Schüler bzw. deren Interessen stets im Mittelpunkt des DaF- oder DaZ-Unterrichts stehen.

Dies wird ähnlich von Hilbert Meyer gesehen, der ein wichtiges Prinzip der Entwicklung des eigenen Unterrichts darin sieht, dass es gilt *konkret und genau zu verstehen, wie die Schülerinnen und Schüler beim Lernen „ticken“*. Dabei sind die Schüler die natürlichen Verbündeten der Lehrer (Meyer: 2015, S.33). Dieser Partnerschaftsgedanke impliziert,

dass der Lehrer ein Lernangebot bereitstellen muss, dass bei seinen Schülern die notwendige Betroffenheit hervorruft, die ihnen das Agieren in der (fremden) Sprache ermöglicht. Der utilitaristische Nutzen der Sprachkenntnisse muss ihnen deutlich werden:

Für Jugendliche ist es wichtig zu erfahren, welche Möglichkeiten sich für sie mit dem Lernen der deutschen Sprache verbinden. Lernende sind deutlich motivierter, wenn sie verstehen, warum sie etwas lernen (müssen) und wenn sie zudem sehen, dass sie mit dem Gelernten etwas anfangen können (Salomo: 2014, S.7).

Im DaZ-Unterricht dürfte das Verlangen der Lerner, sich in der Sprache der Umwelt möglichst schnell und effektiv – auch mit geringen Kenntnissen – bereits verständlich zu machen, noch ausgeprägter sein, als dies im DaF-Unterricht der Fall ist. Daher muss der Unterricht so angelegt sein, dass die Unterrichtsinhalte lebensweltlich relevant für die Lerner sind und die direkte Anwendbarkeit des Erlernten in der Welt der sie umgebenden Zielsprache möglich ist. Auf die Möglichkeiten einer entsprechenden Gestaltung wird in den weiteren Kapiteln noch ausführlicher eingegangen.

2.1. Literatur im DaF-Unterricht

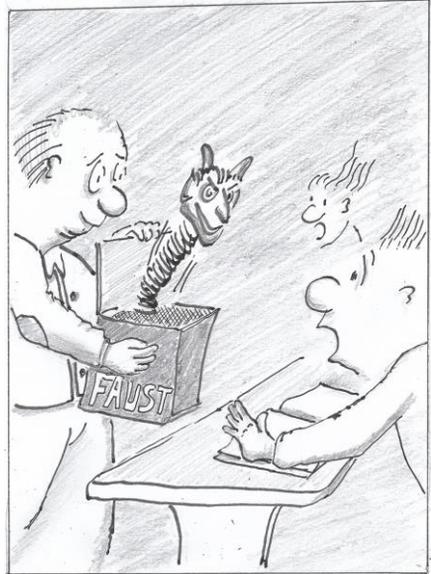
Die Relevanz der Themen ist auch bei der Auswahl geeigneter fremdsprachiger Literatur für die Schüler wichtig. Dabei wird davon ausgegangen, dass literarische Texte – ganz gleich, ob es sich um Lyrik oder Prosa handelt – nicht erst in höheren Klassen und Jahrgangsstufen im fremdsprachigen Deutschunterricht eingesetzt werden, um den so genannten Literaturschock zu vermeiden:

Ein derartiger Literaturschock droht immer dann, wenn Fremdsprachenlernende mit literarischen Texten in den ersten Lernjahren kaum konfrontiert sind, später jedoch plötzlich den Anforderungen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts gerecht werden müssen. Aber dieser Schock lässt sich jedoch vermeiden, indem man von Anfang an Literatur in den Fremdsprachenunterricht integriert (Ünal: 2010, S.33).

Der Unterricht muss diesen Schülern Erfolgserlebnisse vermitteln, die ihnen verdeutlichen, dass man literarische Texte auch systematisch „dekodieren“ kann. Die Erfahrung, dass ein Gedicht, eine Kurzgeschichte oder ein Jugendbuch, wenn sie sich mit schülerrelevanten Themen befassen, durchaus gewinnbringend im frühen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, motiviert Lehrer und Schüler sich an späterer Stelle auch schwierigeren Texten zuzuwenden, da sie inzwischen Kompetenzen erworben haben, die ihnen dabei helfen, selbständig Deutungsversuche zu unternehmen. Eine Grundbedingung für den erfolgreichen Umgang mit diesen Texten ist, dass deren Themen und sprachliche Gestaltung die Schüler fordern, aber nicht überfordern. Natürlich sollen die Schüler auch einen Einblick in die sogenannte klassische Literatur erhalten, jedoch darf dieser nicht unvermittelt und abrupt erfolgen. Vielmehr gilt es, dieses Ziel mit Hilfe von schülergerechten Texten und Themen so vorzubereiten, dass die Schüler eigenverantwortlich Dekodierungs- und Interpretationsstrategien anwenden können.

3. Ein überraschender Einstieg am Anfang der Stunde motiviert die Schüler, sich mit einem Thema zu identifizieren und sich mit einer Aufgabe, einem Problem auseinanderzusetzen

Die Hausaufgabenkontrolle hat sicherlich eine ebenso wichtige Funktion im Sprachunterricht wie das Führen von Listen und Klassenbüchern, aber müssen diese Dinge – wie leider des Öfteren festgestellt werden kann – am Anfang der Unterrichtsstunde durchgeführt werden? Ein solcher Unterrichtsstart dürfte die Schüler kaum dazu motivieren, sich aktiv in das Geschehen einzubringen, da sie zur Passivität gezwungen werden und sich keineswegs engagiert beteiligen können. Statt mit solchen Routinen zu beginnen – diese könnten zum Beispiel auch am Ende einer Stunde angesetzt werden – sollte mit einer Aktivität oder einer Aufgabe zu dem anstehenden Thema begonnen werden, die alle Schüler zum Agieren und / oder Sprechen bringt und sie aktiv in den Unterricht einbezieht. Gerade in der Phase der Adoleszenz, in der sich viele Jugendliche befinden, empfiehlt es sich z. B. den Unterricht morgens in den ersten Stunden schüleraktiv zu gestalten:



Es empfiehlt sich, in den ersten Stunden Aufgaben einzuplanen, die Aspekte des ganzheitlichen Lernens ansprechen, indem nicht nur mit dem Kopf gelernt wird, sondern Formen des handlungsorientierten Lernens angewendet werden (Randler, Wicke: 2014, S.17).

3.1. Wir stellen einen Text

Tradierte Einstiege – wie die Einführung eines Textes – lassen sich auch alternativ gestalten, indem Aspekte des ganzheitlichen Lernens umgesetzt werden. Zum Beispiel kann man bei der Einführung von (literarischen) Texten auf das Austeilen von Arbeitsblättern mit anschließender Bearbeitung verzichten und diesen bisher unbekanntem Text „stellen“ lassen:

Dafür erhält ein Großteil der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe ein Textsegment, und alle Karteninhaber stellen sich ungeordnet nebeneinander auf. Die restlichen

Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, die Karteninhaber entsprechend umzustellen, so dass der Text eine logische Reihenfolge bildet und wieder Sinn ergibt (Randler, Wicke: a. a. O., S.17).

Das ständige Verlesen des Textes während der Umstellungsphase garantiert z. B., dass alle Schüler den Inhalt aufgrund dieses handlungsorientierten Verfahrens induktiv wahrnehmen und somit bereits über die Thematik informiert sind, ohne dass sie den entsprechenden Text mehrfach lesen mussten. Das überraschende Moment, dass ein Text zunächst nicht in Eigenarbeit (mehrfach) mühsam gelesen werden muss, sondern dass man diesen plastisch umstellen kann, sorgt dafür, dass alle Schüler beteiligt sind und man sich gemeinsam eine erste Information über dessen Aussage verschafft, ohne die die Weiterarbeit nicht möglich ist. Die Tatsache, dass die Schüler sich bewegen und miteinander mögliche Lösungen diskutieren können, wirkt sich erfahrungsgemäß motivierend auf sie aus. Es ist natürlich unbestritten, dass man solche Aktivitäten nicht allzu oft einsetzen kann. Daher gilt es, sich andere ähnlich motivierende Aufmacher ausdenken.

Man kann die Lerngruppe bei der Behandlung eines bestimmten Problems in zwei Gruppen aufteilen und jede der Teilgruppen mit einem unbekanntem Text zum Thema ausstatten, der die Schüler nicht überfordert, sondern ihrem Lernstand angemessen ist. Nach einer kurzen Lektürephase – vielleicht liest ein Mitschüler den Text in jeder Teilgruppe einmal laut vor – kommen alle Schüler wieder zusammen. Jeder Schüler sucht sich einen Partner aus der anderen Teilgruppe und man erzählt sich den Inhalt jeweils gegenseitig im Stehen unter Einsatz von Mimik und Gestik. Ein solches Verfahren garantiert, dass alle Schüler a) aktiv in der Zielsprache formulieren und b) dass keine Ermüdungserscheinungen eintreten, da es sich jeweils um das Kennenlernen eines unbekanntem Textes handelt (Randler, Wicke: a. a. O.).

3.1. Handlungsorientierte Aufbereitung von Lehrwerksinhalten

Wie die Arbeit mit einem Lehrwerkthema handlungsorientiert gestaltet werden kann, illustriert ein Videobeispiel von Gabriela Börschmann (Börschmann, 2016). Sie wählte bewusst für das Thema *Essen und Trinken* als Einstieg eine lerneraktivierende Methode aus, indem sie jeder Tischgruppe einen sogenannten *Fühlsack* aushändigte.

In jedem dieser Beutel hatte sie unterschiedliche Lebensmittel und Getränke verpackt, die von den Lernenden zunächst nur ertastet, nicht aber gesehen werden durften. Erst wenn sie nach einer Beschreibung des ertasteten Gegenstandes das jeweilige Lebensmittel erraten hatten, durfte dieses aus dem Beutel geholt werden.

Wie aus dem Video ersichtlich wird, motivierte der überraschende Einstieg die Lerngruppe zur engagierten Beteiligung am Unterricht.

Auch nach dem Einstieg kehrte die Lehrerin nicht sofort zurück zu den Lehrbuchinhalten, sondern sie organisierte ein bewegungsintensives Quiz, bei dem Lebensmittel genauer definiert bzw. deren Namen erklärt werden mussten.

Das Beispiel zeigt auf, dass es durchaus möglich ist, auch scheinbar langweilige Themen so aufzubereiten, dass durch relativ unkonventionelle Methoden Spannung erzeugt wird, die die Lerner dazu motiviert, sich intensiv zu bemühen, sprachlich aktiv zu werden.



GI Tel Aviv

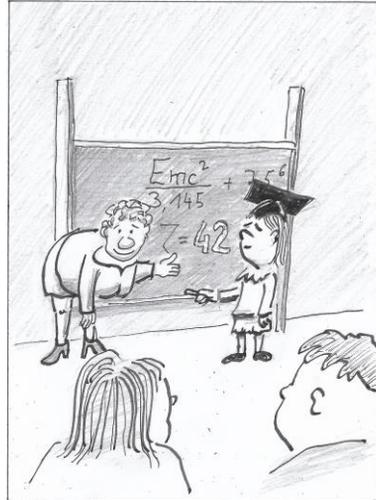
Es gibt eine Vielzahl von Beispielen, wie man traditionelle Verfahren ergänzen oder modifizieren kann, so dass sie ein überraschendes Moment enthalten, das die Schüler herausfordert und ihnen Gelegenheit zur Eigeninitiative gibt. Auf weitere Beispiele soll an dieser Stelle verzichtet, grundsätzlich jedoch die Forderung erhoben werden, als Lehrer über Alternativen zu reflektieren, mit denen man die Schüler aus der Lethargie des Schulalltags herausholen bzw. ihnen Gelegenheit zur Eigeninitiative geben kann, um sie wirklich im Unterricht zu involvieren.

4. Der Unterricht bestätigt bereits vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, nicht aber vorhandene Defizite.

In den fünfziger, sechziger bis hin zu den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts hatten der Latein- und später der moderne Fremdsprachenunterricht durchaus eine Selektionsfunktion an den bundesdeutschen Gymnasien und sicherlich auch in denen anderer Länder (Piepho: 1979, S.54). Die Beherrschung eines bestimmten Regelwissens, sowie die Kenntnis von (landeskundlichen) Fakten bestimmten über die Schullaufbahn und einen entsprechend positiven Abschluss. Bewertungen und Benotungen waren defizitorientiert, das heißt, man legte in dieser Zeit keinen großen Wert auf die Feststellung, was die Schüler im Fremdsprachenunterricht bereits konnten, und plante den Unterricht dementsprechend, sondern man orientierte sich an den noch nicht vorhandenen Kenntnissen, die es möglichst schnell zu vermitteln galt und die sich die Schüler anzueignen hatten. Dabei spielte die Berücksichtigung der grammatischen Progression im Unterricht eine wesentliche Rolle (Piepho: 1974, S.7). So kam es zu der kuriosen Tatsache, dass die Schüler sich aufgrund des expliziten Grammatikunterrichts durchaus gut in den Regeln der jeweiligen Fremdsprache auskannten, sich jedoch bei direkten Kommunikationsversuchen in der Zielsprache schwer taten, weil ihr erworbenes Wissen zum großen Teil eher theoretischer und sprachbetrachtender Natur war.

Der kommunikative Ansatz, der die Fremdsprachendidaktik in den siebziger, achtziger Jahren wesentlich bestimmte, führte zu einer intensiven Verschiebung der Parameter, indem der Fremdsprachenunterricht darauf ausgerichtet wurde, die Schüler – auch mit geringen Sprachkenntnissen – zur direkten Kommunikation in der Zielsprache zu ermutigen und zu befähigen. Aber dabei ging es nicht nur darum, die Schüler zur sprachlichen Bewältigung von Situationen in der Zielsprache zu befähigen, sondern sie auch durch einen emanzipatorischen Unterricht so zu qualifizieren, dass sie an Diskursen teilnehmen konnten:

Kommunikatives Handeln setzt ein unbekümmertes Einverständnis der Redenden über den thematischen und situativen Rahmen, die innewohnenden Sinnzusammenhänge und die gesellschaftlichen Üblichkeiten in diesem Zusammenhang voraus. Im Diskurs handelt es sich um den problematisierenden Versuch der Verständigung, wobei die Rede selbst die Sinnzusammenhänge erst klärt, bestellt, aufhebt und neu gliedert (Piepho: 1974, S.12).



Dies galt sowohl für den Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern als auch für den Anfangsunterricht, indem die Schüler z. B. im Unterricht nicht nur angemessen diskutieren, sondern auch ihre Bedürfnisse und Probleme in der Zielsprache artikulieren und Bedeutung aushandeln konnten.

Gerade der Gedanke der fremdsprachigen Diskursfähigkeit wird in den Zeiten des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts erneut aufgegriffen (Bonnet, Breitbach: 2013, S.29). Dabei wird deutlich, dass die Fokussierung des DaF- / DaZ-Unterrichts auf die Vermittlung der Sprache nicht ausreicht. Vielmehr geht es in einem fächerübergreifend ausgerichteten Angebot um die Erweiterung des ritualisierten Fremdsprachenunterrichts hin zur Berücksichtigung sachfachlicher Inhalte, die die Lerner zur Beteiligung an kulturellen und gesellschaftlichen Diskursen befähigen (Wicke: 2015, S.26). Wesentlich ist, dass Lernende im DaF- / DaZ-Unterricht – auch schon auf Anfangsniveau – an der Aushandlung von Wissen und Bedeutung beteiligt werden bzw. sie nicht nur sprachlich reagieren, sondern sich aktiv in (gesellschaftliche) Zusammenhänge einbringen können (Zabel: 2016, S.92). Zur Erreichung dieser Ziele muss den Schülern Gelegenheit dazu gegeben werden, ihre eigene Performanz (und deren Grenzen) zu reflektieren und festzustellen, was sie bereits leisten können:

Schüler sollen ihre eigenen Kompetenz ausdrücklich als hilfreich, erhellend und begeisternd erleben können. Das geht nur anhand entsprechend bewegender oder aufregender Inhalte. Langeweile und mangelnde Motivation behindern den Kompetenzerwerb. Angregend ist aber nie der Lerngegenstand selbst, sondern das, was er im Gemüt des Schülers hervorruft: Spannung, Neugier und Zweifel, vor allem durch kognitive Konflikte, die ihn beschäftigen. Eine Lernaufgabe, die den Lerngegenstand solcherart spannend, irritierend, Zweifel erweckend einführt, verschafft ihm eine erlebte Bedeutung, aktiviert ihn zur Lösung des aufgeworfenen Problems (Schröder, Wirth:2012,S. 35).

Im Hinblick auf die Praxis leistet die Portfolioarbeit gerade dazu einen wichtigen Beitrag, denn diese schließt die oben beschriebene Defizitorientierung aus, vielmehr stellt sie den individuellen Lerner und seine Kompetenz in den Mittelpunkt der Arbeit. Hinter dem Begriff des Sprachenportfolios verbirgt sich *eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der / des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt* (Ballweg, Bräuer: 2011,S.4).

Martin Keller hebt in diesem Zusammenhang die positive Bestätigung der Lernleistung eines Schülers hervor:

Portfolioarbeit im Unterricht, das heißt: Schülerinnen und Schüler suchen Belege für ihr Lernen und ihre Stärken, sammeln und reflektieren sie, geraten in den Dialog darüber und stellen sie anderen Personen vor (Keller: 2012, S.20).

Inzwischen gibt es eine Reihe von Portfolios, die die Leistungen der Schüler beim Spracherwerb dokumentieren, im Folgenden soll jedoch auf eine Variante eingegangen werden, die auch Anfängern bereits signalisiert, dass sie mit geringen Sprachkenntnissen bereits ein eigenes Buch in der Zielsprache anfertigen können. Die Rede ist hier von einem sogenannten „Ich-bin-ich-Buch“, einem Buch von mir über mich:

Das „Potenzialbuch“ bzw. „Ich-bin-ich-Buch“ ist eine gute Wahl für die Intentionen der Schule. Als Lern- und Entwicklungsportfolio bietet es einen offenen Rahmen, individuelle Leistungen und Stärken zu dokumentieren und zu reflektieren. Die damit vorgegebene Blickrichtung, stolz auf sich und die eigenen Fähigkeiten zu sein, ist in einem multikulturellen Umfeld besonders wichtig (Keller: 2012, S.85-86).

Ein solches Ich-Buch lässt sich durchaus sinnvoll im fremdsprachigen Deutschunterricht einsetzen. Viele der auf dem Markt befindlichen Lehrwerke stellen nach wie vor fiktive Lehrwerkcharaktere in den Mittelpunkt der Arbeit und nutzen weniger die Möglichkeit, den Schüler selbst als Lerner und Person zu berücksichtigen. Hier kann ein solches Buch Hilfestellung leisten:

Daher wurde das erwähnte Buch für den Lerner selbst verfasst, indem dieser bereits im Anfangsunterricht Themen und Inhalte des Lernprozesses auf seine eigene Person, seine Erfahrungen und seine direkte Umwelt beziehen und in der Fremdsprache beschreiben konnte (Wicke: 2012, S.177).

Mit Hilfe einer solchen Broschüre kann den Lernern bereits zu Beginn des Spracherwerbs die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst zu Themen wie Angaben zur eigenen Person, zur Familie, zu Freunden, Hobbys, Haustieren und zur Freizeitgestaltung, wie sie in Anfängerlehrwerken behandelt werden, konkret und selbständig zu äußern und sich somit der bereits vorhandenen kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bedienen und diese in einer simulierten authentischen Situation anzuwenden.

Auch im weiteren Verlauf des Spracherwerbsprozesses ist es für die Lerner von Bedeutung, von den Lerninhalten direkt angesprochen zu werden und diese möglichst sofort anwenden zu können.

5. Vorhandene Fähigkeiten der Schüler werden im Unterricht genutzt bzw. sinnvoll in diesen integriert.

„Jedes Kind ist einzigartig“ stellt Alfred Hinz, der ehemalige Leiter der Bodenseeschule in einem Video zu den Materialien *Treibhäuser der Zukunft* fest. Anschließend hebt er hervor, dass jeder Schüler über besondere persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse verfügt, die man als Lehrer erkennen und nutzen kann und sollte (Archiv der Zukunft: 2004). Diese Aussage lässt sich auf jeden DaF- oder DaZ-Lerner – ganz gleich, welcher Altersstufe – übertragen, denn jeder Lerner bringt eigene Kompetenzen, aber auch Interessen und Hobbys in den Lernprozess ein, die es zu entdecken und zu berücksichtigen gilt.

Der hektischer werdende Schulalltag, dessen Zeitrahmen besonders für Lehrende durch die zunehmenden administrativen Aufgaben, anstehenden Projekte und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen immer anspruchsvoller wird, lässt kaum Zeit für die intensive Auseinandersetzung mit dem individuellen Schüler und seinen (Lern)Voraussetzungen. Dennoch ist es dringend geboten, in Erfahrung zu bringen, was die Schüler in den Unterricht einbringen können.

Fast in jeder Klasse oder Lerngruppe gibt es Lerner, die ein Musikinstrument spielen – diese Kompetenz kann den fächerübergreifenden DaF- / DaZ-Unterricht gewinnbringend bereichern, indem Lieder von den Schülern musikalisch begleitet, aber auch sinfonische Musikstücke eingesetzt werden.

Gute Zeichner unter den Schülern können ebenfalls positiv zum Unterrichtsgeschehen beitragen, indem sie entsprechende Illustrationen zu einem Thema anfertigen, Wortschatzarbeit illustrieren oder zu einem literarischen Text ergänzende Zeichnungen anfertigen.

Die Liste der Beispiele kann beliebig erweitert werden, denn die Erfahrung hat gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule und des Unterrichts in vielfacher Hinsicht tätig sind, indem sie sich z. B. in fremdsprachigen Museums- oder Tourismusführungen engagieren, in kineastischen Vereinen betätigen oder in Theatergruppen einbringen.

Wichtig ist, dass die Schüler ernst genommen werden und die Selbsttätigkeit ihnen Wege zur Selbständigkeit im DaF- / DaZ-Unterricht ebnet (Klinger: 2013, S.46).



6. Die Schüler übernehmen Verantwortung im Unterricht und planen diesen mit.

Im Sinne einer gemeinsamen Gestaltung des Unterrichts können die Schüler zum Gelingen eines lernerzentrierten Unterrichts beitragen, indem sie ihre Expertise zur Verfügung stellen, was sich sicherlich positiv auswirken dürfte:

Wenn die Schülerinnen und Schüler aktiv an der Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse beteiligt werden, sind sie auch besser motiviert. (Meyer: 2015, S.138)

Um den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, sich aktiv und engagiert in den Unterricht einzubringen und diesen mitzugestalten, ist eine teilweise Umorientierung bei der Unterrichtsplanung und Durchführung dringend notwendig. Trotz seines Informationsvorsprungs, seines Fach- und Weltwissens ist der Lehrer darauf angewiesen, sich intensiver mit dem Interesse am und der Art des Lernens seiner Schüler zu befassen (Meyer: 2015, S.33). Gerade in der Adoleszenz laufen z. B. Entwicklungsprozesse ab, die sich die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer stets in Erinnerung rufen müssen, da diese das Lernen der Jugendlichen intensiv beeinträchtigen:

Jugendliche stehen vor vielen entwicklungsbedingten Herausforderungen, was es für Sie als Lehrkraft nicht immer ganz einfach macht, mit ihnen zu arbeiten. Die gute Nachricht ist aber, dass Jugendliche großes Potenzial haben: Sie sind leistungs- und begeisterungsfähig und sie probieren gern etwas aus (Salomo, Mohr: 2016, S.7).

Es genügt nicht, dieses Potenzial zu erkennen, sondern vielmehr müssen Überlegungen des Lehrers dazu führen, dass es im Unterricht angemessen berücksichtigt wird. An dieser Stelle soll ebenfalls noch einmal – wie im Abschnitt 2 bereits geschehen – das von Udo Klinger geforderte „lernseitige Denken“ des Lehrers, der sich genauer in seine Klasse oder Lerngruppe hineinversetzen und Anreize für das erfolgreiche Lernen berücksichtigen muss, erwähnt werden (Klinger: 2013, S.44). Auch John Hattie plädiert dafür, *das Lernen durch die Augen der Schülerinnen und Schüler zu sehen* (Hattie:2016, S.104).

Es kann nicht genügen, scheinbar interessante Texte und Themen, sowie dazu passende Arbeitsaufträge einzusetzen, vielmehr muss geprüft werden, ob diese relevant für die Schülerinnen und Schüler sind und ob sie bei deren Einsatz motiviert werden, Herausforderungen anzunehmen:



Voraussetzung, um mit dem Lernen überhaupt zu beginnen, ist allerdings, dass der Lernende zuerst einmal das Neue für bedeutungsvoll hält, bevor er überhaupt anfängt zu denken. Erst dann wird der Lernende das vorhandene Wissen aktivieren, um es als Mittel zu nutzen, das Neue an bekannte Wissensstrukturen anzupassen und einzubauen (Klinger: 2013, S.48).

Prioritär ist, dies kann dem Zitat entnommen werden, dass der Lerner oder die Lernerin sich mit dem Thema identifizieren, sich darauf einlassen und bereits vorhandenes Wissen einbeziehen, um eine angemessene Aufgabe oder ein Problem bearbeiten zu können. Erst wenn diese Grundvoraussetzung geschaffen ist, kann die erwähnte Delegation von Verantwortung für den eigenen Unterricht oder Teile desselben stattfinden.

Gerade Formen des Projektunterrichts, auf die im Punkt neun aufgrund ihrer Bedeutung noch ausführlich eingegangen wird, bieten zahlreiche Möglichkeiten der Delegation von Verantwortung für den eigenen Unterricht. Aber auch bei der Planung eines solchen Unterrichts muss zunächst nach dem Prinzip *Small is beautiful* verfahren werden (Meyer: 2015, S.37). Es empfiehlt sich, kleinere Unterrichtsvorhaben – sogenannte Mikroprojekte – einzuplanen, um die Schüler nicht zu überfordern. Diese können durchaus im Anschluss an ein oder in Ergänzung eines Lehrwerkkapitels durchgeführt werden. Aber selbstverständlich kann ein solches Projekt auch lehrwerkesetzend durchgeführt werden.

Aufgabenstellungen, bei denen die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Lebensumfeld erforschen, bei denen Sie Recherchen im Internet oder Befragungen durchführen, bieten den Lernern Gelegenheit dazu, selbständig Produkte zu erarbeiten, die wesentlich zum Unterricht beitragen können (Salomo, Mohr: 2016, S.148). Häufig ziehen in der Projektarbeit neue Erkenntnisse zu bestimmten Themen zusätzliche Bearbeitungsmöglichkeiten nach sich, die im Vorfeld der Planung nicht berücksichtigt wurden. Auch hier wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der selbständigen Entscheidung für die Ausrichtung der Arbeit und der Präsentation der Ergebnisse geboten.

7. Das Lernen findet in unterschiedlichen Sozialformen statt.

Beim ersten Lesen erscheint die obige Aussage selbstverständlich. Natürlich muss sich der Fremdsprachenunterricht verschiedener Sozialformen bedienen, schon allein um unterschiedliche Lernertypen zu bedienen und möglichst viele Lernanreize zu bieten:

Zu den Kernaufgaben der Schule gehört es, jeden Schüler so gut wie möglich zu fördern und niemanden zurückzulassen (Domisch, Klein: 2012, S.97).

Gemäß diesem Zitat gilt es, jeden Schüler auch im fremdsprachigen Deutschunterricht möglichst individuell und intensiv zu fördern. Von daher empfiehlt es sich, sich als Lehrperson nicht auf wenige Sozialformen zu beschränken, sondern auch bei deren Auswahl möglichst vielseitig zu verfahren. Hans



Hunfeld fordert dass *der Sprachunterricht alle Methoden begrüßt, die die Mündigkeit des einzelnen Sprechers unterstützen und die Normalität ihrer Andersheit respektieren* (Hunfeld: 2004, S.71). Diese Aussage lässt sich auch auf die Auswahl der Sozialformen übertragen, von daher soll und darf im Rahmen der Methodenvielfalt eigentlich keine überstrapaziert oder ausgelassen werden, da jede Sozialform unterschiedliche Chancen der Förderung der Schüler bietet. Im Idealfall werden diese in Kombination miteinander – auch in der einzelnen Schulstunde – eingeplant.

7.1. Der Arbeitsauftrag

Für alle der im Folgenden ausführlicher beschriebenen Sozialformen muss ein gut verständlicher Arbeitsauftrag vorliegen. Bei dessen Abfassung ist darauf zu achten, dass er in kurzen und knappen Sätzen, vor allem präzise formuliert wird, um das schnelle Verständnis zu ermöglichen. Wichtige Fachbegriffe oder Schlüsselwörter müssen notfalls (in der Ziel-, ggf. aber auch in der Muttersprache) formuliert werden. Jeder Arbeitsauftrag muss inhaltlich verstanden werden (Vgl. Haag, Streber: 2012, S.137). Am besten wird er an der Tafel / dem interaktiven Whiteboard oder auf dem Arbeitsblatt verschriftlicht, so dass er bei Bedarf immer wieder konsultiert werden kann.

7.2. Die Stillarbeitsphase

Sicherlich ist Unterrichtszeit wertvoll und sollte möglichst nicht oft durch sogenannte Stillarbeitsphasen unterbrochen werden, denn eine Fremdsprache lernt man vor allen Dingen durch Kommunikation auch innerhalb des Klassenzimmers. Dennoch haben

diese eingeschobenen Phasen der persönlichen Arbeit und Reflektion ihren Wert, z. B. bei der Sichtung eines Arbeitsauftrages, der zunächst individuell gelesen und verstanden werden soll. Oder bei der Bearbeitung eines komplexen Textes, der zuerst individuell erschlossen werden soll. Verstehen ist eine kommunikative Leistung, auf der die weitere Arbeit in der Regel aufbaut. Nicht umsonst hat das sogenannte *Kooperative Lernen* die Schritte Denken (Think), Austauschen (Pair), Teilen / Vorstellen (Share) in dieser Reihenfolge angeordnet (Hammoud; Ratzki: 2009, S.9). Das persönliche Verstehen einer fremdsprachigen Herausforderung ist eine wichtige Voraussetzung für die Folgearbeit. Der Lehrer steht dabei als Helfer und Berater zur Verfügung, wenn (Verständnis-) Schwierigkeiten auftreten.

7.3. Die Einzelarbeit

Auch diese Sozialform ist – ebenso wie die Stillarbeit – auf das Verständnis, aber auch auf die Bearbeitung von entsprechenden Aufgaben ausgerichtet. Für das Aufschreiben von Vokabeln oder die Anfertigung von Notizen oder eines längeren Textes empfiehlt sich dieses Verfahren. Aber auch Verständnisüberprüfungen, wie sie z. B. durch Richtig-Falsch- oder Verknüpfungsübungen erfolgen, können zunächst in Einzelarbeit durchgeführt werden, bevor die Ergebnisse in Partner- oder Gruppenarbeit diskutiert werden. Auch hier betreut der unterrichtende Lehrer die Schüler auf Nachfrage.

7.4. Der Frontalunterricht

Der oft verschmähte Frontalunterricht, der in der Regel lehrerzentriert ausgerichtet wird, hat nach wie vor seinen Stellenwert. Zum Beispiel bei der Vermittlung von Grammatik ist es hilfreich, diese zunächst plenar im Frontalunterricht zu vermitteln, um das allgemeine Verständnis zu sichern, bevor die Anwendung neuer Grammatikkenntnisse – mit Hilfe einer anderen Sozialform – geübt wird.

Aber muss es eigentlich immer die Lehrkraft sein, die diese Form des Unterrichts anwendet? Grundsätzlich kann ein solcher Unterricht auch (teilweise) an Schüler delegiert werden, z. B. als eine Alternative in bestimmten Phasen der Projektarbeit, in denen erste Ergebnisse einer Recherche oder ähnliches im Plenum zur Diskussion gestellt werden.

Der Frontalunterricht bietet ideale Möglichkeiten, einer Klasse oder Lerngruppe schnell und direkt Information zu vermitteln und plenar Probleme zu diskutieren.

Besonderer Beachtung bedarf dabei die Anordnung des Mobiliars bzw. die Sitzordnung im Klassenraum. Hintereinander angeordnete Sitzreihen vor dem frontalen Lehrertisch sind wenig hilfreich für die Kommunikation. Daher gilt es über Alternativen wie ein Viereck oder eine Hufeisen- oder Kreisform nachzudenken, in der die Tische und Stühle entsprechend ausgerichtet werden, so dass jeder jeden (dies gilt auch für den Lehrer) sehen und ansprechen kann.

Der Frontalunterricht bietet die Möglichkeit der schnellen (Verständnis-) Rückmeldung an den Lehrer, der auf Anfrage Hilfestellung leisten kann.

7.5. Das Plenum

Hier liegt der Verdacht nahe, dass es sich bei diesem lediglich um eine Spielform des Frontalunterrichts handelt, jedoch unterscheiden sich beide deutlich. Im Gegensatz zu dem Frontalunterricht, in dem Impulse von einem oder mehreren frontal vortragenden Personen gegeben werden, sind in einem Plenum alle Beteiligten gleichberechtigte Partner, die sich an einer Diskussion oder einem Meinungsaustausch beteiligen. Dabei ist es hilfreich, wenn ein oder zwei Beteiligte – es muss nicht immer der Lehrer sein – die Moderation übernehmen.

7.6. Die Partnerarbeit

Die Vorteile der Partnerarbeit lassen sich leicht erkennen: Sie ermöglicht das gegenseitige Lernen voneinander, indem zwei Schüler gemeinsam an der Lösung eines Problems bzw. einer Aufgabenstellung arbeiten. Die Kooperation mit einem (altersgleichen) Partner erleichtert nicht nur den Verarbeitungsprozess, sondern auch das Erkennen persönlichen Wissens und von Lerndefiziten, die in die Partnerarbeit integriert bzw. durch die gemeinsame Arbeit ausgeglichen werden können.

Dabei ist es nicht opportun, stets Bank- oder Tischnachbarn zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit aufzufordern. Sicherlich bringt eine freie oder spielerisch gelenkte Wahl eines Partners Unruhe in das Klassenzimmer. Andererseits bietet diese jedoch Gelegenheit, Bewegung in den Unterricht zu bringen und die Schüler zu aktivieren.

Erneut hat hier der Lehrer – wie in der folgenden Gruppenarbeit auch – die Funktion des Mediators, Lernberaters und Helfers, der bei auftretenden Problem um Hilfeleistung gebeten werden kann.

7.7. Die Gruppenarbeit

Gruppenarbeit erfreut sich schon seit der Einführung des kommunikativen Ansatzes großer Beliebtheit im Fremdsprachenunterricht, da sie das Schüler-Schülergespräch und das soziale Lernen fördern kann. Allerdings weiß man als Fremdsprachenlehrer, dass die Schüler auch und gerade bei engagierten Versuchen, eine Aufgabe zu bearbeiten, gern in die Muttersprache zurückfallen, wenn der beratende Lehrer nicht in greifbarer Nähe ist. Auch wenn die Fremdsprache so oft wie möglich und damit auch in dieser Sozialform Verwendung finden sollte, so kann die Muttersprache im Sinne der Mehrsprachigkeit hier auch Verwendung finden. Manchmal kann es nützlich sein, die Schüler in ihrer Erstsprache bestimmte Fragen oder Sachverhalten vordiskutieren und dann auf Deutsch formulieren zu lassen. Aber in der Regel sollte die Fremdsprache Arbeitssprache sein.

Bei der Sitzordnung empfehlen sich sogenannte Gruppentische, von denen aus jeder Beteiligte jeden anderen sehen und ansprechen kann. Um zu vermeiden, dass einige Gruppenmitglieder sich ausklinken und die Arbeit den anderen Gruppenmitgliedern überlassen, empfiehlt es sich, den einzelnen Mitgliedern der Gruppe, die nicht zu groß sein sollte, Funktionen zu übertragen. Ein Schüler kann z. B. die Moderation der Arbeit übernehmen, ein anderer als Sekretär ein Protokoll anfertigen, ein dritter die

Zeit im Auge behalten und ein vierter darauf achten, dass sich die gemeinsame Arbeit am Thema orientiert und Abschweifungen und Nebengespräche vermieden werden.

Die Präsentation der Ergebnisse kann durch einen oder mehrere Gruppensprecher erfolgen, es ist jedoch empfehlenswert an dieser alle Gruppenmitglieder so weit wie möglich zu beteiligen.

7.8. Stationenlernen

Bei dem Lernen an Stationen handelt es sich um eine Form des offenen Unterrichts:

Auch beim Stationenlernen, wie wir es heute verstehen, werden die Lernenden einzeln oder in Gruppen zur freien und damit zur selbständigen Arbeit in einem offenen Unterricht geführt. Das Materialangebot ist handlungsorientiert, es berücksichtigt die Möglichkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden und bezieht deren Vorerfahrungen mit ein (Wicke: 2006, S.5).

Das Stationenlernen kann die Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht fördern, indem an den einzelnen Stationen Aufgaben und Übungen angeboten werden, die sowohl von leistungsstärkeren als auch von leistungsschwächeren Schülern zur Bearbeitung ausgewählt werden können. Dabei orientiert sich die Arbeit sehr stark an den Prinzipien des projektorientierten Lernens, indem nicht eine bzw. *die* richtige Lösung erarbeitet werden muss, sondern alternative Möglichkeiten dafür bestehen. Handlungsorientiertes bzw. sogar handwerkliches Lernen kann durch die Gestaltung eines Produktes – einer Collage, eines Posters, eines Berichtes – erfolgen.

Die Arbeit kann in einer festen Reihenfolge im Uhrzeigersinn erfolgen. Für jede der Aufgaben an den einzelnen Stationen wird eine bestimmte Zeit zur Verfügung gestellt, die den Beteiligten das Arbeiten ohne großen Zeitdruck ermöglicht. Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass dieser Zeitraum nicht zu lang ausgedehnt wird, um eine Unterforderung zu vermeiden.

Verfügen Schüler und Lehrer bereits über Erfahrungen bei der Arbeit an Stationen, kann die Reihenfolge der Bearbeitung im Uhrzeigersinn durch die freie Wahl der Stationen durch die Arbeitsgruppen aufgehoben werden.

Ist das entsprechende Zeitlimit verstrichen, wird dies durch ein akustisches Signal verdeutlicht (Handglocke, Händeklatschen usw.), das die Schüler gleichzeitig zum Stationenwechsel auffordert.

Für die Arbeit an Stationen ist die Einhaltung bestimmter Regeln notwendig, zu denen unter anderem das konzentrierte Arbeiten an den Aufgabenstellungen, die Vermeidung eines überdimensionalen Geräuschpegels usw. gehören. Ein solcher Katalog an Regeln kann im Vorfeld der Arbeit von den Schülern zusammen mit ihrem Lehrer in der Unterrichtssprache (kurz und verständlich) entwickelt und als eine Art gemeinsamer Vertrag im Klassen- oder Arbeitsraum ausgehängt werden.

8. Der DaF-Unterricht fördert das ganzheitliche Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Dass in vielen Ländern der schulische Unterricht und damit auch der Fremdsprachenunterricht immer noch ausschließlich „oberhalb der Tischkante“ stattfindet, ist als Problem bekannt. Schon seit Pestalozzis Zeiten wehrten sich Kritiker dagegen:

Sie haben sich gegen die kognitive Vereinseitigung des schulischen Lebens, gegen die Vermittlung fertigen Wissens, gegen die Abschottung der Schulwelt vom „Leben“ gestellt und ganzheitliches Lernen, den Gewinn eigener Erfahrung der Schüler und die Öffnung der Schule gefordert (Edelhoff, Liebau: 1988, S.7).

Kopfarbeit sowie das (Ab-)Schreiben haben selbstverständlich ihren Stellenwert im DaF-Unterricht, jedoch kann sich dieser nicht darauf beschränken. Daher gilt es – wie bereits im ersten Prinzip erwähnt – Anlässe zu schaffen, die Schüler und Lehrer dazu motivieren, Bewegung ins Klassenzimmer zu bringen, produktorientiert und auch handwerklich zu arbeiten sowie Ergebnisse ihrer Arbeit auch engagiert und selbständig vor der Klasse oder Lerngruppe zu präsentieren.

Zwar wird in modernen Curricula und Lehrplänen stets die Bedeutung der Handlungsorientierung hervorgehoben, jedoch beschränken sich dortige Ausführungen meist auf folgende oder ähnliche Aussagen:

Die unterrichtlichen Aktivitäten dienen dazu, dass die Schüler in der Fremdsprache angemessen handlungsfähig werden. Dabei wird einerseits der Unterricht selbst als Handlungssituation angelegt. Andererseits bereitet der Unterricht die Schüler auf mögliche außerschulische Handlungsbedarfe und -bedürfnisse vor (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: 2009, S.13).

Diese Definition greift jedoch eindeutig zu kurz, denn auch das ganzheitliche Lernen – das in dem Rahmenplan keine Erwähnung findet – gehört mit zur Handlungsorientierung, wie dem *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* zu entnehmen ist:

Lernprozesse sollen so geplant und realisiert werden, dass die ganze Person mit allen ihren kognitiven, emotionalen und expressiven Möglichkeiten angesprochen und gefördert wird (Barkowski; Krumm: 2010, S.117).

Die zurzeit auf dem Markt erhältlichen Lehrwerke für den fremdsprachigen Deutschunterricht beherzigen dieses Prinzip schon ansatzweise, es lassen sich jedoch immer wieder weitere Varianten – in Verbindung mit dem Lehrbuch – generieren. So bietet es



sich z.B. auch an, Texte und Themen theaterpädagogisch aufarbeiten. Küppers, Schmidt und Walter erwähnen in diesem Zusammenhang die sogenannte Performativität, mit deren Hilfe der ganzheitliche Aspekt im DaF-Unterricht umgesetzt werden kann (Küppers, Schmidt, Walter: 2011, S.33-36). Das szenische Spiel wird von ihnen nicht nur für die Erstellung von Theaterstücken und Sketchen favorisiert, sie weisen auch nach, dass sich dieses sogar für die inhaltliche Arbeit eignet. Dies wird unter anderem an dem „Heißen Stuhl“ belegt, bei dem es für einzelne Schüler darum geht, sich in einer Befragungssituation zu behaupten. Zu diesen Kleinformen gehören aber auch Rollenspiele, Standbilder usw. (a. a. O., S.33).

9. Die Sprache „live“ erleben ist fester Bestandteil des Unterrichts.

Sowohl der kommunikativ-interkulturelle als auch der kompetenzorientierte Ansatz verstehen sich keineswegs als Vermittler sprachlicher Regeln oder eines kognitiven Wissens, vielmehr konzentrieren sich beide darauf, Formen des Lernens anzubieten, die „ihren Sitz im Leben der Lerner“ haben. Von Beginn der Erlernung einer Fremdsprache an sollen die Lerner daher erkennen, dass sie sich bereits mit ihren (limitierten) Fremdsprachenkenntnissen sprachlich handelnd durchsetzen können. Dies können sie am besten in (simulierten) authentischen Situationen erreichen.

Dieses Ziel des DaF-Unterrichts konkretisiert der *Rahmenplan DaF* sehr deutlich:

Er bietet Lerngelegenheiten, damit Schüler im schulischen und außerschulischen Alltag ihre Handlungsabsichten differenziert und situationsangemessen mündlich und schriftlich verwirklichen können (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: 2009, S.6).

Für die Konfrontation der Lerner mit Muttersprachlern bietet der DaF- / DaZ-Lehrwerksmarkt aufgrund der guten Qualität der die Publikationen begleitenden Tonträger inzwischen zahlreiche Möglichkeiten. Viele dieser Lehrwerke bemühen sich, möglichst viele (simulierte) authentische Situationen zu veranschaulichen.



ZfA

9.1. Einsatz von Zusatzmaterialien

Trotz der gesteigerten Qualität und Attraktivität von Lehrbüchern ist es hilfreich, Zusatzmaterialien einzusetzen, die nach dem Prinzip der lebensweltlichen Berücksichtigung von für jugendliche Sprachlerner relevanten Themen konzipiert wurden.

Ein Beispiel dafür ist die Telenovela *Jojo sucht das Glück* (dw.com/jojo), die von der Deutschen Welle (DW) angeboten wird.

Die Hauptperson dieser Seifenoper ist die Brasilianerin Jojo, die in Deutschland – genauer gesagt in Köln am Rhein – eintrifft, um dort an der Kunsthochschule zu studieren. Parallel dazu ist sie auf der Suche nach Ben, den sie im Internet kennengelernt hat und den sie nun endlich persönlich treffen will.



Jojo sucht das Glück © DW

Jede Staffel der Websoap besteht aus 33 Folgen von jeweils ca. fünf Minuten Länge. Die Serie enthält alle für eine Telenovela typischen Zutaten: Liebe, Eifersucht, Freundschaft, Intrigen und Verrat. Sie behandelt aber auch Themen wie Studium oder Arbeitsleben in Deutschland sowie Landeskundliches zu Köln und seiner Region.

Die Serie, von der inzwischen schon die dritte Staffel online gestellt wurde, ist kostenlos im Internet abrufbar. Neben den Videos werden dort auch interaktive Übungen sowie Zusatzmaterialien zu den einzelnen Folgen – z. B. Arbeitsblätter mit Grammatikerläuterungen und Aufgaben, aber auch Vokabelhilfen – angeboten, die den Deutschlernern helfen, ihre Kenntnisse zu erweitern. Darüber hinaus stehen auch Lehrerhandreichungen für einen kreativen Sprachunterricht zum kostenlosen Download bereit.



Jojo sucht das Glück © DW

Die in der Serie behandelten Themen und Aufgaben haben einen Sitz im Leben der Jugendlichen bzw. sind für diese Zielgruppe relevant. Damit wird eine wesentliche Forderung der jüngeren Fremdsprachendidaktik eingelöst:

Damit ist die Vorstellung verbunden, dass Aufgaben eine zentrale Rolle in der Kompetenzentwicklung zukommt, dass diese prozessorientiert, offen und lebensweltbezogen sein müssen (Hallet: 2013, S.204).

Das unterhaltsame Angebot von *Jojo sucht das Glück* konfrontiert Jugendliche mit Themen und Problemen des Alltags in einer filmisch simulierten, aber realitätsnahen Situation und motiviert die Lerner zur Wahrnehmung dieses Sprachlernangebotes. Die Zuschauer der Websoap erhalten ein lebendiges und zeitgemäßes Deutschlandbild: Wie leben hier junge Menschen? Wie kommunizieren sie miteinander?

Zur Attraktivität von *Jojo sucht das Glück* trägt sicherlich auch die Möglichkeit bei, auf Jojos eigener Facebook-Seite ([facebook.com/dw.jojo](https://www.facebook.com/dw.jojo)) mehr über Jojos Leben erfahren zu können. In der Kommunikation mit einem fiktiven Charakter wird eine persönliche Bindung zur Protagonistin geschaffen, die sich ebenfalls motivierend auf die Deutschlerner auswirkt.

Der Erfolg der Serie zeigt, dass der Ansatz der DW, authentische Kommunikationssituationen aus der schulischen Außenwelt ins Klassenzimmer zu holen, von jugendlichen Lernern positiv rezipiert wird. Dies zeigen unter anderem auch zahlreiche Videosequenzen zur Telenovela, die von Schülern im Ausland selbst erstellt und auf YouTube hochgeladen wurden. Bei dieser Arbeit werden direkt neue Sprachkenntnisse angewendet:

Für die jugendlichen Lerner wirkt sich das Jojo-Projekt nicht nur förderlich auf den Erwerb verschiedener fachlicher und methodischer Kompetenzen aus, sie fühlen sich durch die inszenierten Rollenwechsel auch im Prozess ihrer Identitätsfindung unterstützt. In bestimmten Phasen schlüpfen sie in neue Rollen, wenden die neuerworbenen Sprachkenntnisse an und lösen eigenständig Probleme bei der ihnen gestellten Aufgabe (Lohrbach: 2014, S.41).

Wichtig ist, dass Lerner möglichst oft – auch im regulären DaF-/DaZ-Unterricht – mit authentischer Sprache konfrontiert werden. Dazu bietet sich neben *Jojo* auch eine Reihe weiterer DW-Formate an, von denen hier z. B. das *Videothema* ([dw.com/videothema](https://www.dw.com/videothema)) mit seinen didaktisch aufbereiteten Fernsehbeiträgen zu aktuellen Nachrichtenthemen sowie der *Dialektatlas* ([dw.com/dialektatlas](https://www.dw.com/dialektatlas)) genannt werden sollen. Der *Dialektatlas* stellt in Form von Dossiers Dialekte vor und liefert Infos zur jeweiligen Region, ihren Menschen und Bräuchen. Diese Aufbereitung bietet die Möglichkeit der Kombination verschiedener Lehrwerksthemen.

9.2. Verlagerung des Unterrichts in die außerschulische Welt

Ein gewöhnlicher Schüleraustausch bietet hervorragende Möglichkeiten zu einer intensiven Auseinandersetzung der Lerner mit der Zielsprache. Dafür müssen jedoch Anlässe geschaffen werden. Leider werden Austauschmaßnahmen jedoch des Öfteren lediglich

dazu genutzt, die jeweilige Partnergruppe an mehreren Tagen am Unterricht der eigenen Schule teilnehmen zu lassen und in der Freizeit landeskundliche Exkursionen anzubieten. Die Präsenz der deutschsprachigen Schüler bietet nicht nur Möglichkeiten zur Gestaltung der Deutschstunden, darüber hinaus können gemeinsame Aktivitäten auch außerhalb der Schule durchgeführt werden, in denen die Schüler die Sprache in authentischen Situationen außerhalb der Schule direkt anwenden und somit ihre Kenntnisse überprüfen und erweitern. Eigenverantwortlich durchgeführte Arbeitsaufträge bei der Stadt-Rallye haben hier ihren festen Platz, ebenso, wie der gemeinsame Besuch in einem Museum, bei dem Arbeitsaufträge zur direkten Auseinandersetzung mit Kunst motivieren.

Wie diese Möglichkeiten bei der Beschulung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund genutzt werden können, demonstriert Tanja Fohr mit ihrem Projekt Raus in den Alltag:

Menschen, die in einer für sie ungewohnten Umgebung heimisch werden wollen, müssen sich unausweichlich der Herausforderung stellen, sich neues adäquates Verhalten für verschiedene Situationen des alltäglichen Lebens anzueignen. Über reine Sprachkenntnisse hinaus ist dazu die Kompetenz, vor Ort handeln und kommunizieren zu können, notwendig (Fohr: 2016, S.83).

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, verlagerte Fohr den Unterricht in die Außenwelt.

Sie gab den Schülern mit Hilfe von entsprechenden Arbeitsaufträgen Gelegenheit, sich der deutschen Sprache vor Ort in der Straßenbahn, auf dem Markt oder im Rathaus zu bedienen und sich sprachlich handelnd durchzusetzen. Im Abschnitt zum projektorientierten Lernen wird dieses Verfahren noch ausführlicher erläutert.

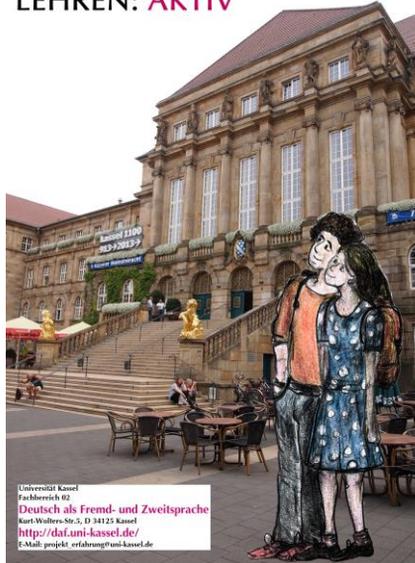


Tanja Fohr

Dass sich diese Arbeit nicht ausschließlich auf die Bewältigung des Alltages beschränken muss, wird aus dem Beitrag von Alpehi et. al deutlich, die Jugendliche mit Migrationshintergrund in Kassel dazu angeleitet haben, sich selbständig kulturelle Ort in ihrem Gastland zu erschließen und dabei ihre limitierten Sprachkenntnisse anzuwenden (Alpehi et al.: S.88-90). Auch auf dieses Projekt wird im Folgenden noch ausführlicher eingegangen.

Die hier kommentierten Beispiele erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie sollen lediglich die Notwendigkeit hervorheben, die authentische Fremdsprache in den Mittelpunkt des Deutschunterrichts zu stellen, ganz gleich, ob dieser in oder außerhalb des Klassenzimmers stattfindet.

HIER DEUTSCH LERNEN & LEHREN: AKTIV



Tanja Fohr

10. Aktives Lernen ermöglicht die fantasievolle (fächerübergreifende) Überschreitung von Grenzen und stimuliert die Schüler zur kreativen sprachlichen Eigenarbeit.

Eine wesentliche Voraussetzung für das aktive Lernen im DaF- oder DaZ-Unterricht besteht darin, schüler- und vor allen Dingen handlungsorientierte Aufgaben in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, bei denen Eigeninitiative, Fantasie, Interaktion, Spontaneität, Problemlösestrategien, Sachkompetenz, aber auch Emotionen, Ästhetik und Individualität eine wesentliche Rolle spielen:

Es müssten Aufgaben sein, für die es viele unterschiedliche Lösungen gibt, statt einer richtigen und vielen falschen (Karagiannakis, Wicke: 2013, S.4).

Diese Forderung lässt sich in vielen Formen des Unterrichts realisieren, zu denen Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen, projektorientiertes Lernen und szenisches

Spiel ebenso gehören wie der fächerübergreifende DaF-Unterricht. Dass es nicht allzu schwierig sein muss, solche offenen Aufgaben sogar in Verbindung mit einem modernen Lehrwerk zu erstellen, sollen die folgenden Beispiele belegen, die – gerade deshalb, weil der Einbezug offener Arbeitsformen vielen Lehrern offensichtlich große Schwierigkeiten bereitet – ausführlicher vorgestellt werden.



10.1. Kassenbons erzählen

Nahezu jedes DaF- oder DaZ-Lehrwerk, das derzeit erhältlich ist, enthält eine Lektion oder ein Kapitel zum Thema *Einkaufen*. Die Gestaltung ist durchaus unterschiedlich, es kann jedoch mit gutem Gewissen behauptet werden, dass die Autorinnen und Autoren sich sehr bemühen, das Thema lernerzentriert und für diese relevant anzubieten. Dennoch fehlt häufig eine Gestaltung der Thematik, die die Schüler motiviert, sich ausführlicher damit zu befassen. Dieser Anspruch kann mit dem folgenden Mikroprojekt, das in die Lehrbucharbeit eingeschoben werden kann, eingelöst werden.

Dieses Miniprojekt setzt bereits Deutschkenntnisse voraus. Es sollte in fortgeschrittenen Lerngruppen eingesetzt werden (Wicke: 2010: S.31-33). Es kann – je nach Bedarf – vor oder nach der Arbeit mit den entsprechenden Lehrwerksinhalten, aber auch während der Beschäftigung mit diesen eingesetzt werden. Benötigt werden einige authentische Kassenbons aus einem deutschsprachigen Supermarkt, die vom Lehrer rechtzei-

tig vorher beschafft werden sollten. Natürlich können diese den Schülern auch als Kopien ausgehändigt werden, jedoch gewinnt die Unterrichtsarbeit an Attraktivität, wenn authentische Materialien – hier echte Kassenbons – verwendet werden.

Zunächst werden die Schüler gebeten, Arbeitsgruppen von vier bis fünf Personen zu bilden. Jede Arbeitsgruppe erhält einen der Kassenbons zur Bearbeitung. Es empfiehlt sich, nicht nur eine, sondern mindestens eine zweite Gruppe zu dem gleichen Kassenbon (Kopie) arbeiten zu lassen. Gleichzeitig wird der Gruppe ein Auswertungsbogen ausgehändigt, in dem Informationen zu den Waren und zum Zeitpunkt des Einkaufes abgefragt werden. Darüber hinaus regt der Auswertungsbogen zu der Sammlung von über den eigentlichen Text hinausgehenden Informationen an, indem erraten werden muss, wer den Einkauf getätigt und ob die Person eine Familie, Haustiere und besondere Interessen hat usw. (Wicke: a. a. O., S.32).

Die Schüler bearbeiten diesen Bogen in ihren Kleingruppen, indem sie möglichst viele Informationen zu ihrem Bon zusammentragen. Der Lehrer berät sie bei der Arbeit, indem er z. B. unbekannte Warenbezeichnungen auf den Bons erklärt.

Steht genügend Zeit (z. B. eine Doppelstunde) für die Bearbeitung zur Verfügung, so können die Schüler nach dem Ausfüllen des Bogens eine Collage zu ihrem Portrait der Person oder Familie anfertigen, von der der Einkauf getätigt wurde. Für die Erstellung verwenden sie vorher mitgebrachte Materialien wie alte (nicht nur deutsche) Zeitungen und Illustrierten, farbiges Papier, Scheren, Klebestifte usw.

Im Anschluss präsentieren die Schüler ihre Ergebnisse, wobei die Gruppen, die parallel zu einem Bon gearbeitet haben, unmittelbar nacheinander berichten, um zusätzliche Gesprächsanlässe zu schaffen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es zwar einige Übereinstimmungen in der Deutung geben wird, in der Regel aber große Unterschiede betont werden.

Im Gegensatz zu vielen Lehr- oder Übungsbuchaufgaben gibt es hier keine idealtypische Lösung – alle Schülerinterpretationen können daher mit Recht den Anspruch auf Korrektheit erheben. Im Gegensatz zum traditionellen Sprachunterricht, in dem der Lehrer mehr oder weniger eine Kontrollfunktion ausübt, begleitet er die Schüler hier als Moderator, Helfer und Berater, das heißt, dass ihnen mit Hilfe der spielerischen Aktivitäten ein weitaus höheres Maß an Verantwortung für den eigenen Unterricht übertragen wird, als sie es aus dem traditionellen Unterricht gewohnt sind. Indem die Schüler die dort aufgelisteten Produkte wahrnehmen und assoziieren, handeln sie gemeinsam Bedeutungen aus. Der Aushandlungsprozess untereinander hat einen mindestens genau so hohen Stellenwert wie das Ergebnis, wobei gerade bei dieser Aktivität alle Interpretationen als korrekt angesehen werden, denn niemand kann genau nachvollziehen, wer aus welchen Motiven den Kauf wirklich getätigt hat und wie sein Familienleben aussieht. Die Kassenbons bieten den Schülern Gelegenheit, sich selbst zu übertreffen, indem sie ihre persönlichen Empfindungen, Wahrnehmungen, aber auch Erfahrungen einbringen.

10.2. Kunst im DaF-Unterricht

Eine weitere Möglichkeit, den DaF- oder DaZ-Unterricht durch ein offeneres Unterrichtsangebot motivierend für die Schüler zu gestalten, besteht in dem fächerübergreifenden DaF-Unterricht (FüDaF). Ansätze zum FüDaF, Aspekte der schulischen Sachfächer in den fremdsprachigen Deutschunterricht zu integrieren, lassen sich heutzutage schon in vielen Lehrwerken feststellen. Kunstbilder und kurze Sachtexte gehören inzwischen auch dort zum Repertoire, um bestimmte Themen zu illustrieren. Damit folgen diese Publikationen neueren Rahmenplänen und Curricula, die z. B. fordern, dass im fremdsprachigen Deutschunterricht eine systematische, schulinterne Koordination von Prinzipien des fremdsprachlichen und (sach)fachlichen Lernens geschaffen wird, die im FüDaF Berücksichtigung finden soll (ZfA: 2009, S.6). Auch der gemeinsame Europäische Referenzrahmen hebt die Notwendigkeit der Integration von fächer- und/oder sprachenübergreifenden Modulen in den Fremdsprachenunterricht hervor (Europarat: 2001, S.170 und S.81).

Bei dem folgenden Beispiel handelt es sich um eine Erweiterung des fremdsprachigen DaF-Unterrichts in diesem Sinn, in den Inhalte des Sachfaches Kunst integriert werden.

Die Nähe zu dem sogenannten Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG) kann dem FüDaF nicht abgesprochen werden, denn er übernimmt eine Art Brückenfunktion im Hinblick auf den bilingual-immersiven Fachunterricht (Wicke / Rottmann, 2013, S.11). Daher wird der FüDaF auch von Haataja und Wicke als eine der vier Varianten von CLILiG eingestuft (Haataja; Wicke: 2015).

Allerdings muss an dieser Stelle deutlich betont werden, dass es sich bei dem FüDaF in erster Linie um Sprachunterricht handelt, der jedoch Einflüsse des bilingualen Sachfachunterrichts berücksichtigt. Daher ist die fremde Sprache im FüDaF nicht nur Gegenstand, sondern auch ein Kommunikationsmittel für Schüler und Lehrer, d. h., sie ist Medium und Inhalt zugleich.

Auch bei der Auswahl eines Kunstwerks wird hier von dem oft verwendeten Lehrbuchthema *Schule* ausgegangen, nämlich von Georg Friedrich Waldmüllers *Nach der Schule*. Das Bild ist Bestandteil der Unterrichtsreihe Kunst im DaF-Unterricht, die bei der DW kostenlos heruntergeladen werden kann (Wicke: 2016). Das Bild zeigt eine Gruppe von Jungen und Mädchen, die in einem wilden Knäuel aus einem Gebäude drängen und offensichtlich erleichtert über das Ende des Schulalltages sind.

Die Kleidung der Kinder – sowie eine im Vordergrund auf dem Boden liegende zerbrochene Schiefertafel – lassen darauf schließen, dass sich das Mitte bis Ende des neunzehnten Jahrhunderts entstandene Bild mit dieser Thematik befasst. Wird das Bild zu Beginn der Arbeit ohne Titel präsentiert, können die Schüler sich diese (allein oder in Kleingruppen) selbständig erschließen.

Da das Bild viele interessante Details enthält, z. B. tröstet ein Mädchen einen weinenden Jungen, zwei Mädchen unterhalten sich intensiv, ein Junge wirft jubelnd seinen Hut in die Luft, können im weiteren Verlauf fünf Bildausschnitte an fünf Arbeitsgruppen ausgehändigt werden, mit dem Arbeitsauftrag festzustellen, wo sich dieser Ausschnitte jeweils in dem wimmelbildartig gestalteten Gemälde befinden. Darüber hinaus können in den Arbeitsgruppen kurze Texte zu der jeweiligen Situation entworfen werden, in denen der

Ausschnitt entsprechend interpretiert wird. Dabei wird den Schülern freie Hand gelassen, ob sie einen Dialog, einen Sketch, eine Geschichte oder einen Tagebucheintrag verfassen.

Am Schluss der Arbeit können die Schüler Gelegenheit dazu erhalten, ihre Vorstellung von der Schule der Vergangenheit zu verschriftlichen. Da das Schulhaus nur von außen gezeigt wird, können Vermutungen darüber angestellt werden, wie das Gebäude und der Klassenraum aussehen, wie der Unterricht gestaltet wurde usw. Dafür können sie Recherchen im Internet durchführen.

Erfahrungsgemäß können die Schüler die auf dem Bild veranschaulichte Thematik sehr schnell nachvollziehen und interpretieren. Dank bereits vorhandener Kenntnisse ist es nicht nur möglich, Schüler-Lehrergespräche zu führen, auch die Interaktion zwischen den Schülern – z.B. während der Gruppenarbeitsphasen – kann intensiviert werden.

Die Möglichkeit, auch über die eigentlichen Aussagen des Bildes hinauszugehen, wird von Schülern ebenfalls gern genutzt (Wicke: 2016, S.278). Die Anfertigung von Dialogen und kleinen Sketchen bereitet den Lerngruppe ebenfalls Freude, auch dann, wenn diese präsentiert werden.



Nach der Schule
(1841 Ferdinand
Georg Waldmüller /
bpk / Nationalgalerie,
SMB / Jörg P. Anders)

Dass sich die Arbeit mit Kunstbildern gerade und besonders für den Deutsch-als-Zweit-spracheunterricht im Sinne des FÜDaZ eignet, belegt ein Unterrichtsversuch, der in einer Klasse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in einer Kölner Schule durchgeführt wurde. In einer internationalen Förderklasse mit 19 Schülern aus 10 Ländern wurde eine Abbildung der Skulptur *La Conversación* von Etienne eingesetzt.

Die in Havanna / Kuba stehende Skulptur illustriert eine typische Gesprächssituation aus dem Alltag, die schon aus der Körpersprache der beiden Figuren ersichtlich wird. Die dem Betrachter zugewandte Person nimmt in der Skulptur z.B. eine sehr angespannte Sitzhaltung ein und bemüht sich offensichtlich, ein Argument, das eben von ihr vorgetragen wird, durch eine Geste mit dem linken Arm zu unterstreichen. Die dem Betrachter mit dem Rücken zu gewandte Person dagegen ist offensichtlich der Zuhörer in dieser Phase des illustrierten Gesprächs, denn sie nimmt eine sehr entspannte, schon fast lässige Haltung ein. Diese Thematik wurde gewählt, da sie an das in der Lerngruppe verwendete Lehrwerk anknüpfte, in welchem Dialoge und Konversationen verwendet werden, ohne jedoch die Möglichkeiten der Gestaltung von Gesprächen durch die Schüler auszureizen:



Skulptur *La Conversación* von Etienne
Privatarchiv Rainer E. Wicke

Häufig fehlt die Möglichkeit der eigenen Gestaltung von Dialogen und Diskussionen durch die Schüler selbst, die einen wichtigen Stellenwert im Unterricht haben müssen, um ihnen die Verständigung in (außer)schulischen Zusammenhängen zu erleichtern. Außerdem muss gerade der DaZ-Unterricht den Schülerinnen und Schülern – auch im frühen Stadium – Gelegenheit zu Transferleistungen geben (Kuss, Wicke: 2016, S.47).

Im Verlauf des Unterrichtsversuchs wurde zunächst mit Bildsegmenten gearbeitet, die nur einen Ausschnitt einer Figur zeigten. Schritt für Schritt wurde die gesamte Skulptur vorgestellt, um die Schüler behutsam in die Thematik einzuführen. Arbeitsaufträge wie die Titelfindung, Suchen von charakteristischen Wörtern zur Beschreibung der beiden Personen, Nachstellung der Skulptur durch Standbilder und Interpretation der Gesprächssituation wurden im weiteren Verlauf des Unterrichts in Kleingruppen zum Anlass genommen, persönliche Deutungen vorzunehmen.

Auch hier zeigte es sich, wie wichtig und vor allen Dingen vorteilhaft es ist, sich bei der Erteilung des DaZ-Unterrichts für Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht mit der Verwendung eines teilweise nicht oder nicht ausreichend für diese Zielgruppe geeigneten Lehrwerks zu begnügen, sondern die Arbeit entsprechend auszuweiten.

Kunstwerke eignen sich besonders, da sie an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und ihnen auch Gelegenheit zum Experimentieren mit ihren bereits vorhandenen Sprachkenntnissen geben. Affektive und ästhetische Aspekte spielen dabei eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus gibt ihnen die Arbeit an und mit der Plastik nicht nur die Möglichkeit zur Überprüfung, sondern auch zur Erweiterung ihrer Sprachkenntnisse. Handlungsorientierte Aktivitäten, wie das hier veranschaulichte Nachstellen durch Standbilder, bieten Chancen für die persönliche Darstellung und bereiten auf das Agieren und Präsentieren vor der Lerngruppe vor.

Ähnlich wie in dem Beispiel *Kassenbons erzählen* gibt es z. B. bei der Interpretation der Bildausschnitte sowie der Anfertigung von Texten oder Sketchen zu Waldmüllers Gemälde, aber auch im Falle von *La Conversación* keine Ideallösung, vielmehr können die Schüler kreativ eigene Lösungsmöglichkeiten erarbeiten.

Alle drei vorgestellten Aktivitäten zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler herstellen und ihnen somit den Zugang zur Thematik eröffnen.

Die Arbeit mit Kunst im FÜDaF oder FÜDaZ hat ebenfalls ein weiteres Ziel, nämlich die der Entwicklung einer fachbasierten Diskursfähigkeit, die sie dazu befähigen soll, gegenwärtig und zukünftig in privaten und beruflichen Zusammenhängen an gesellschaftlich-interkulturellen Diskursen in der Fremdsprache teilnehmen zu können. Auf diese Diskursfähigkeit wird im weiteren Verlauf dieser Prinzipien noch ausführlicher eingegangen.

Diese Beispiele illustrieren, wie wichtig solche offenen Aufgabenstellungen sind, um die Schüler zu eigenverantwortlichen, kreativen Lösungsvorschlägen zu motivieren. Selbstverständlich lassen sich im Bedarfsfall weitere Aufgaben dieser Art entwickeln, denn fast jedes Thema im Lehrwerk kann solche den Bezug zur Außenwelt herstellende Aufgabenstellungen nach sich ziehen.

11. Motivation im DaF-Unterricht entsteht durch aufgaben- und projektorientiertes Lernen, das die Welt der Lerner berücksichtigt.

Die Motivation für die Erlernung einer Fremdsprache wird nicht nur von schülerrelevanten Themen und Texten ausgelöst, sie bedarf auch entsprechender Aufgaben und Impulse, die den Schülern bei Problemlösungen helfen. Bei dem sogenannten aufgabenorientierten Lernen handelt es sich um ein komplexes Lernangebot, das relevant ist für die Lebenswelt der Lerner. Die Aufgabenorientierung ist eng mit der Handlungsorientierung verbunden, denn sie geht davon aus, dass im Klassenzimmer bearbeitete Aufgaben die Schüler dazu befähigen, sich in den authentischen Zusammenhängen der Außenwelt sprachlich behaupten zu können (Wicke: 2012; S.210). Nach wie vor hat die Grammatik auch beim aufgabenorientierten Lernen ihren Stellenwert im Unterricht, denn



sprachliche Korrektheit ist ein wichtiger Bestandteil der Orientierung in der Welt der Zielsprache. Allerdings werden die entsprechenden Grammatikkenntnisse im Sinne einer Service-Funktion erworben, indem – schon im expliziten Grammatikunterricht – aufgezeigt wird, wozu diese entsprechenden Kenntnisse benötigt werden.

Diese Zielsetzung der direkten Anwendbarkeit spielt besonders im DaZ-Unterricht eine wesentliche Rolle. Gerade jetzt, wo die Förderung der Deutschkenntnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine dringende Notwendigkeit ist, hat der Sprachlehrer die besondere Verantwortung für eine lernseitige Planung des Sprachunterrichts:

Diese Ausgangslage ist eine Herausforderung für das kreative Potenzial der Lehrkräfte, die den Teilnehmenden dabei helfen wollen, sich durch die Vermittlung von Deutschkenntnissen in der neuen Umgebung zu orientieren. Je nach Situation vor Ort ist die Lehrkraft eine der ersten Personen, die den Bezug zur Realität außerhalb des Klassenraums herstellt und die Lernenden darauf vorbereitet (Fohr: 2016, S.84).

Ein Thema wird daher nicht willkürlich anhand eines ausgewählten Textes und (vom Lehrer) zugeordneten Aufgaben abgehandelt, sondern es geht darum, den Schülern Bearbeitungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Diese dürfen und sollen angebotene Impulse aufgreifen, möglichst eigene Bearbeitungsmöglichkeiten entdecken und vorschlagen und somit über den Ausgangstext hinausgehen und diesen erweitern, indem sie ihre eigenen (Vor)Erfahrungen und Kompetenzen einbringen.

Dabei ist es ebenfalls von Bedeutung, dass komplexe Aufgaben und authentische Texte von Verstehens- und Bearbeitungshilfen begleitet werden. Diese sind jedoch im Sinne des Scaffolding, der Bereitstellung eines Bearbeitungsgerüsts zur Lösung eines Problems, in möglichst wenigen Schritten zu verstehen. Die Aufmerksamkeit des Schülers wird auf kritische Aspekte der Aufgabenbewältigung gelenkt, und die Diskrepanzen zwischen dem aktuellen Bearbeitungsstand und dem erhofften Ergebnis werden bewusst gemacht:

Der Tutor begleitet den Problemlösungsprozess so, dass beim Kind keine Versagensängste entstehen und stellt ein Modell für die Aufgabenbewältigung bereit. Dabei geht es nicht um das einfache „Vor- und Nachmachen“, sondern um die Modellierung eines Lösungsverhaltens (Thürmann: 2013, S. 237).

Pauline Gibbons, die den Ausdruck des Scaffolding mitgeprägt hat, bezeichnet dieses als temporäre Unterstützung, die es dem Lerner erlaubt, sich induktiv neue Fertigkeiten, Konzepte oder ein besseres Verstehen von Zusammenhängen zu erschließen. Durch entsprechende Maßnahmen verhilft der Lehrer dem Schüler dazu, etwas tun zu können, aber so, dass dieser später eine ähnliche Aufgabe allein lösen kann (Gibbons: 2002, S.10). Besonders im aufgabenorientierten Lernen ist die Rolle des Lehrers als Moderator, Unterstützer und Helfer besonders wichtig.

Bei dem Projektunterricht handelt es sich um eine Weiterentwicklung des aufgabenorientierten Lernens, die im kommunikativ-interkulturellen Ansatz der Fremdsprachendidaktik die Curricula und Lehrpläne wesentlich beeinflusste. Während bei der Aufgabenorientierung die Authentizität der Sprache vorwiegend in (simulierten) Situationen von großer Bedeutung ist, wird in Projekten häufig ein direkter Bezug zur Außenwelt hergestellt. Dies bedeutet, dass die Welt der Zielsprache in das Klassenzimmer geholt wird, aber das Lernen auch außerhalb der Schule an anderen Lernorten stattfinden kann. Projektunterricht berücksichtigt komplexe Lerngelegenheiten, die mehrere Kompetenzbereiche in ihrem Zusammenspiel beinhalten (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: 2009, S.8).

Im Sinne der Entwicklung einer Projektkompetenz empfiehlt sich für mit dieser Arbeitsform unerfahrene Lehrer und Schüler die kleinschrittige Arbeit vom Mikro- zum Makroprojekt. Während ein kleineres Projekt sich sogar in einer Schulstunde durchführen lässt, benötigen Großprojekte einen weitaus umfassenderen (Zeit)Rahmen. Im Optimalfall wird der Schulalltag für einen ganzen Projekttag, mehrtägige Vorhaben oder sogar für eine ganze Projektwoche aufgehoben, um die Arbeit an einem Thema gewährleisten zu können. Um den Anforderungen eines Großprojektes gerecht werden zu können, empfiehlt es sich zum Beispiel, zunächst an die Lehrbucharbeit angelehnte Mikroprojekte durchzuführen:

Es ist ein weit verbreiteter Irrtum, dass sich die Lehrbuch- und die Projektarbeit gegenseitig ausschließen, denn beide können sehr gut miteinander kombiniert werden (Funk et al.: 2014, S.132).

Kein Lehrwerk ist so perfekt, dass es nicht auf die Verwendung von Zusatzmaterialien angewiesen ist, mit deren Hilfe ein Thema aktualisiert und motivierender für die Schüler aufbereitet werden kann. Diese Möglichkeit bietet der Einschub eines sogenannten Mikroprojektes, indem zusätzliche Materialien, aber auch andere Arbeitsformen in den DaF- oder DaZ-Unterricht einfließen.

Zu den Großprojekten gehören unter anderem interkulturelle Begegnungsprojekte ebenso wie der Unterricht an außerschulischen Lernorten. Zu beiden Kategorien gehört zweifellos das von mehreren Studierenden des Fachbereichs Deutsch als Zweitsprache der Universität Kassel gemeinsam mit unbegleitet geflüchteten Minderjährigen durchgeführte Projekt *Eine Stimme, die jeder versteht*:

Ziel war es, die jugendlichen Geflüchteten bei der Erschließung ihrer neuen Lebenswelt zu unterstützen, neue Wege aufzuzeichnen und ihnen die kulturelle Identität der Stadt näher zu bringen. Dazu mussten der Klassenraum verlassen und außerschulische Lernorte aufgesucht werden, die zu sprachlichen Handlungen aufforderten (Alphei et al.: 2016, S.88).

Die Verlagerung des Unterrichts für Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Welt der Zielsprache ist sinnvoll und gewinnbringend, denn *je weiter ein Lernort vom Klassenzimmer entfernt ist, desto größer ist die Chance, dass die Kommunikation der Lernenden natürlich und funktional verläuft* (Diehr: 2015, S.40).

An außerschulischen Lernorten für projektorientiertes Arbeiten bieten sich ebenso Museen, Geschäftsstraßen usw. an – Orte, an denen die Schüler ihre erworbenen Sprach- und Fachkenntnisse bei der Auseinandersetzung mit der anderen Kultur überprüfen und erweitern können.

Grundsätzlich weist der Projektunterricht eine Reihe charakteristischer Merkmale auf. Dazu gehört der Alltags- und Wirklichkeitsbezug der Arbeit ebenso wie die interkulturelle Orientierung und ein ganzheitliches Lernen. Diese Unterrichtsvariante ist produktorientiert, d. h., am Ende eines Arbeitsprozesses wird immer ein Produkt präsentiert. Dies kann schriftlich dokumentiert, ein Videofilm oder eine Theateraufführung sein, um nur einige Beispiele zu nennen.

12. Traditionelle Lehr- und Lernverfahren werden nicht diskriminiert, sondern integriert und mit modernen kombiniert.

Sowohl der kommunikativ(-interkulturelle) als auch der seit einigen Jahren eingeführte kompetenzorientierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht vermitteln den Eindruck, dass es sich immer wieder um Neuentwicklungen im Sinne einer traditionslosen Didaktik handelte. Es konnte die Folgerung daraus gezogen werden, dass die Schulaufsicht, die Schulen selbst und vor allem die unterrichtenden Lehrer gut beraten waren, sich stets neu zu orientieren und bisher bewährte Lehr- und Lerntradition in Frage zu stellen. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch offensichtlich, dass jeder dieser Ansätze keineswegs den traditionslosen Neuanfang nach sich zog, vielmehr verschoben sich lediglich die Parameter. Grundsätzlich behielten jedoch einzelne Aspekte ihre Bedeutung und bestimmten das Lehren und Lernen weiterhin, wenn auch unter anderen Bedingungen (Wicke: 2014, S.58). Von daher ist man als Lehrer gut beraten, mit scheinbaren neuen Dogmen gelassen umzugehen und zu prüfen, inwieweit diese nicht mit bewährten Lehr- und Lerntraditionen in Einklang gebracht werden können. Es wäre z. B. unsinnig, auf einen guten und bewährten Frontalunterricht zu verzichten, nur weil dieser in neueren Curricula nicht favorisiert wird.



Des Öfteren wird auch das Auswendiglernen in neueren Curricula nicht mehr erwähnt. Aber auch dies hat einen festen Platz in einem schülerzentrierten Unterricht, z. B. bei der Vorbereitung und Durchführung von Sketchen und Theaterstücken. Auch das Übersetzen ist keineswegs total ausgeschlossen; vielmehr ist es ein wichtiger Bestandteil der Sprachmittlung, die in neueren Lehrplänen und Curricula immer wieder hervorgehoben wird (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: 2009, S.23). Eine totale Umorientierung wird mit Sicherheit nicht nur bei den betroffenen Kolleginnen und Kollegen, sondern auch bei ihren Schülern eine große Verunsicherung hervorrufen, die den Lernprozess kontraproduktiv beeinflusst. Die in vielen Ländern und Regionen vorhandenen traditionellen Unterrichtsverfahren können nicht einfach ignoriert oder übergangen werden, vielmehr gilt es, diese zu respektieren und zu prüfen, inwieweit sie in neuere Ansätze und Entwicklungen integriert werden können. Aber dafür müssen – z. B. durch eine entsprechende Lehrerfortbildung – Anreize geschaffen werden:

Wenn Lehrkräfte zur Veränderung ihres Unterrichts motiviert werden sollen, müssen sie die Erfahrung machen können, dass es ihnen etwas nützt, sie müssen die Erwartung

einer Verbesserung damit verbinden. Dafür müssen Lernumgebungen geschaffen werden, die vielfältige Gelegenheit geben, eigene Erfahrungen in Erinnerung zu rufen sowie eigene Interessen und Probleme einzubringen, um auf diese Art und Weise das kritische Überdenken der eigenen Position in die Wege zu leiten (Höfer, Madelung: 2006, S.59).

Wenn die Selbständigkeit der Lehrenden im In- und Ausland bei der Neugestaltung von Unterrichtsprozessen und -inhalten – genau wie ihre erzielten Erfolge im Unterricht – ernst genommen werden, gilt es, die Arbeit an der Basis nicht durch überdimensionale zentrale Steuerungen durch Curricula und Vorschriften zu beeinflussen. Vielmehr müssen, gemeinsam mit den Betroffenen, Konzepte entwickelt werden, in die sowohl die sogenannten traditionellen Lehr- und Lernverfahren als auch Neuerungen integriert werden.

13. Der Weg ist das Ziel: Der Lernprozess hat für die Lerner einen genauso hohen Wert wie das Endprodukt.

Nach Puchta, Krenn und Rinvolucri legen Sprachlehrer vor allen Dingen Wert auf die Förderung einer Intelligenz ihrer Lerner:

Im Allgemeinen schätzen wir Sprachlehrerinnen und -lehrer jene Lerner als intelligent ein, die hohe sprachliche Intelligenz demonstrieren und sich damit genau in jenem Intelligenzbereich auszeichnen, in dem wir auch unsere Stärken haben. Wenn Sie in Ihrem Unterricht hauptsächlich die sprachliche Intelligenz Ihrer Lernenden ansprechen, werden Sie Lernende, deren Stärken in anderen Intelligenzbereichen liegen, sehr bald als unmotiviert, inaktiv und dumm wahrnehmen. Indem Sie Aktivitäten einsetzen, die auch andere Formen der Intelligenz ansprechen, sind Sie in der Lage, Stärken Ihrer Lernenden wahrzunehmen und zu würdigen, die sonst verborgen bleiben würden (Puchta, Krenn, Rinvolucri: 2009, S.18).



Zuden erwähnten anderen Formen der Intelligenz zählen die Verfasser neben personalen Intelligenzen auch die logisch-mathematische, die musikalische, die räumliche, die kinästhetisch-körperliche und die natürliche Intelligenz. Hier wird bereits deutlich, dass deren Berücksichtigung im fremdsprachlichen Deutschunterricht nicht nur den Einbezug entsprechender Themen und Inhalte nach sich zieht, sondern dass es auch besonderer Methoden bedarf, um diese zu fördern. Es zeichnet die Autoren aus, dass sie sich nicht nur mit der Beschreibung der Intelligenzen begnügen, sondern in ihrer Publikation gleichzeitig auch eine Vielzahl von Methoden vorstellen, mit denen deren Förderung eingelöst wird. Dabei versäumen sie es auch nicht, sich der Arbeit mit dem Lehrbuch zu stellen (a.a. O.: S.53-70).

Grade darum geht es in diesem Abschnitt, nämlich die Bereitstellung von Alternativen für die (eigenständige und eigenverantwortliche) Bearbeitung von Problemen und Aufgaben. Nicht allein deren Lösung oder Ergebnis sind wichtig, sondern die Erkenntnis, dass es für die Erreichung eines Ziels alternative Möglichkeiten gibt, die genutzt werden können. Daher müssen sich die Schüler ein Methodenrepertoire aneignen, aus dem sie im Bedarfsfall in Transfersituationen selbständig die ihnen am geeignetsten erscheinende Möglichkeit der Bearbeitung – bzw. die entsprechende Methode – auswählen können. Durch die Arbeit mit dem Lehrbuch, aber auch mit Hilfe von aufbereiteten Zusatzmaterialien werden die Schüler mit unterschiedlichen Methodenwerkzeugen konfrontiert, die ihnen die Möglichkeit der Entwicklung eines persönlichen Methodenapparates geben. Weitere Hilfestellungen geben Bücher, wie das

oben erwähnte von Puchta et al., das Methodenhandbuch von Leisen oder weitere Fachpublikationen, in denen Werkzeuge dieser Art vorgestellt werden.

Heinz Klippert hat in der Vergangenheit sein sogenanntes Methodentraining entwickelt, das in der Lehrerfortbildung vor einigen Jahren dominierte. Die gegenwärtige Diskussion zeigt jedoch auf, dass die damalige Euphorie inzwischen nicht mehr vorhanden ist. Das Vorgehen von Klippert wird in letzter Zeit verstärkt kritisch gesehen:

Die geforderte Neuorientierung der schulischen Didaktik besteht in einer Verstärkung der Methodenorientierung und einer Schwächung der Bedeutung der Inhalte oder Fächer. Das in den Schulen vielfach implementierte „Methodentraining“ des Heinz Klippert oder der Siegeszug des Präsentierens als Methode stellen paradigmatische Beispiele für den bereits veränderten Unterricht dar. Das Lernen von Methoden geschieht weitgehend abgekoppelt von den spezifischen Fachmethoden, auf denen die jeweiligen Wissensbestände in den Fächern aufbauen und die beachtet werden müssen, will man denn überhaupt verstehen, was Wissen zum Wissen macht. Nicht also die Methoden werden gelernt und angeeignet, die zum Verstehen der Inhalte führen, sondern diejenigen, die es erlauben, übergreifende Bearbeitungsweisen vorgegebener Wissensbestände einzuüben (Klein: 2010, S.359).

Ähnlich äußerte sich auch Lothar Bredella, der in Frage stellte, ob dieses Methodentraining zum Mitdenken und zur Selbständigkeit führt, wenn die Inhalte der Texte weitgehend ausgeklammert werden, um eine bestimmte Methode einzuüben (Bredella: 2010, S.72/73).

Zusammenfassend lässt sich hier hervorheben, dass die Schüler im Arbeits- und Lernprozess lernen müssen, sich der Methoden zu bedienen, die für einen bestimmten Text oder ein Thema geeignet sind und daher sinnvoll eingesetzt werden können. Methoden um ihrer selbst willen zu erfahren und zu erproben, hat wenig Sinn, wenn der oben erwähnte Bezug nicht hergestellt wird.

Natürlich müssen die Schüler auch das Scheitern erfahren. Manche Texte und Themenstellungen sind so komplex, dass sie sich ggf. nicht mit Hilfe eines schnell gewählten Methodenwerkzeugs lösen lassen. Daher müssen sie lernen, alternativ zu planen und neue Wege – mit Hilfe anderer Methoden – zu beschreiten.

Die oft praktizierte Simplifizierung von Texten kann sicherlich eine Hilfe dabei sein, Schüler behutsam an die Arbeit an komplexen Texten heranzuführen, jedoch taucht hier bei deren häufigem Einsatz ein Problem auf:

Mit inhaltlich vereinfachten und sprachdidaktisch aufbereiteten Texten werden Lernende über die tatsächlichen Schwierigkeiten fachsprachlicher Anforderungen hinweggetäuscht. Es wird ihnen eine fachsprachlich „heile Welt“ vorgegaukelt, die zwangsläufig irgendwann zerstört wird (Ohm, Kuhn, Funk: 2007, S.99).

Daher ist es ratsam, den Schülern so schnell wie möglich unterschiedliche Dekodierungsstrategien sowie verschiedene Methodenwerkzeuge zu vermitteln, um sie an das selbständige und problemlösende Arbeiten heranzuführen. Gerade unter dem Aspekt der Vorbereitung auf die eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit komplexen zielsprachigen Themen im Privat- und Berufsleben der Schüler ist es opportun, ihnen so schnell wie möglich Kompetenzen zu vermitteln, mit deren Hilfe sie sich diese Dinge erschließen können.

14. Von den Schülern erstellte Produkte haben einen hohen Stellenwert, denn sie dokumentieren den Lernfortschritt.

Während ihrer Schullaufbahn erstellen die Schüler auch im fremdsprachigen Deutschunterricht eine Vielzahl von Produkten, die – analog zu ihren erworbenen Sprachkenntnissen – den Lernprozess dokumentieren. Dazu gehören sowohl die altbekannten Hausaufgaben und Tests als auch Ergebnisse des kreativen Schreibens oder Arbeiten, die z. B. im Rahmen des Stationen- oder projektorientierten Lernens entstanden sind. Im Folgenden wird genauer auf diese und die Möglichkeiten der Dokumentation des Lernfortschrittes eingegangen.



14.1. Hausaufgaben, Tests und Klausuren

Befragt man viele der DaF- und DaZ-Lehrer, so erhält man oft die Rückmeldung, dass Korrekturen von schriftlichen Arbeiten und sogenannten Klausuren als eine Belastung eingestuft werden, der man sich als Betroffener nur ungern stellt. Als Gründe für die Ablehnung werden häufig die Monotonie der Arbeit, der Zeitaufwand und die vergebliche Mühe genannt, denn trotz aller Korrekturbemühungen tauchen bestimmte Fehler immer wieder auf. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass manche Hausaufgaben und Tests von den verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrern mitunter so gestellt werden, dass sie lediglich zur mechanisch-reproduktiven Bearbeitung eines Themas aufordern, und somit mehr oder weniger lustlos von den betroffenen Schülern bearbeitet werden. Daher gilt es auch bei diesen Textsorten Wert darauf zu legen, dass die jeweiligen Aufgabenstellungen relevant für die Schüler sind und diese somit auffordern, ihr sprachliches Wissen und Können einzubringen. Sicherlich ist es auch für den korrigierenden Lehrer besser, sich mit einem Text auseinanderzusetzen, der sich mit einem schülerrelevanten Thema befasst und nicht nur Lückentexte oder Ankreuzübungen enthält, die schematisch auf ihre Korrektheit überprüft werden müssen. Dies gilt auch für die Testgestaltung, auf die an späterer Stelle noch ausführlicher eingegangen wird.

Während Klausuren und Tests aller Schüler stets alle vom Lehrer korrigiert werden müssen, bieten sich bei der Hausaufgabenbegleitung – das Wort Kontrolle soll hier bewusst vermieden werden – andere Möglichkeiten. Es müssen nicht nach jeder Stunde die Arbeiten aller Schüler eingesammelt und korrigiert werden. Vielmehr hat der Lehrer die Möglichkeit, jeweils in einem Rotationsverfahren eine begrenzte Anzahl dieser Arbeiten einzelner Schüler mitzunehmen und in der Folgestunde korrigiert auszugeben. Somit wird die gefürchtete langwierige Korrektur vermieden, die Begleitung des individuellen Lernprozesses der Schüler im Hinblick auf das Schreiben jedoch gewährleistet.

Wichtig ist, dass Hausaufgaben, Tests und Klausuren als wichtige Indikatoren des jeweiligen Sprachstandes der einzelnen Lerner ernst genommen und entsprechend evaluiert werden, um den Lernfortschritt der Schüler zu begleiten und zu optimieren.

14.2. Sonstige Schülerprodukte

Der handlungsorientierte und schülerzentrierte DaF- / DaZ-Unterricht bietet diverse Möglichkeiten zur Erstellung von kreativen Arbeiten der Schüler, wobei nicht nur die mehr oder weniger obligatorische Verschriftlichung eines Themas das Ziel sein sollte. Auch Collagen, Zeichnungen und Poster können z. B. wichtige Rückmeldungen liefern, inwieweit ein Thema angenommen, verstanden und interpretiert wurde. Ein Text oder ein spezielles Thema werden erst durch die eigene Bearbeitung der Lerner interessant, da die Schülerarbeiten aufzeigen, ob von einem Text ausgehende Impulse verstanden und offensichtliche Herausforderungen angenommen wurden. Dies soll an einigen Beispielen exemplarisch illustriert werden.

14.2.1 Zeichnungen und Bilder als Nachweis der persönlichen Interpretation

Im Vorfeld eines Unterrichtsversuchs zu dem Grimm'schen Märchen Rotkäppchen, der in einer siebten Klasse in Vaanta / Helsinki, Finnland durchgeführt werden sollte, kam die unterrichtende Lehrerin auf die Idee, das Vorwissen ihrer Schüler abzurufen, indem sie folgende Hausaufgabe unmittelbar vor dem Unterrichtsversuch erteilte: Stellt euch vor, das Märchen Rotkäppchen wird verfilmt. Entscheidet euch zu zweit für eine Szene aus dem Märchen, das ihr kennt, und zeichnet das Geschehen.

In der Lerngruppe entstanden auf diese Art und Weise zwölf Bilder, die insgesamt das Geschehen illustrierten. Auch wenn es nur einige wenige Verschriftlichungen – z.B. Sprechblasen der beteiligten Personen – dazu gab, so zeigten die Schülerarbeiten doch auf, wie groß das Vorwissen der Kinder war. Es fehlten weder die rote Kappe des Mädchens, noch die Blumen, die sie unterwegs zu dem Haus der Großmutter auf Empfehlung des Wolfes pflückte, noch der Wolf in den Kleidern der Großmutter im Bett usw. Somit war es leicht, festzustellen, dass ein beträchtliches Vorwissen in der Klasse vorhanden war, mit dem die generelle Handlung des Märchens zusammengefasst werden konnte.

In einem weiteren Unterrichtsversuch zu Judith Kerrs Buch *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* wurde den Schülern einer neunten Klasse bei der Aufarbeitung der Flucht der Familie vor den Nationalsozialisten freie Hand über die Gestaltung dieses Berichtes gelassen, indem auch künstlerische Arbeiten zugelassen wurden. So entschied sich eine Schülerin dazu, das Anfangskapitel nicht nur aus der Sicht des Kaninchens zu schildern, sondern sie fügte ihren Text sogar in die selbst gefertigte Zeichnung eines Kaninchens ein (Wicke: 2004, S.96).

Dass dieser literarische Text, von dem sich zwei weitere Schülerinnen betroffen fühlten, diese zu besonderen kreativen Leistungen anspornte, zeigte ein Comic zum ersten Kapitel, in dem die Handlung von Kerrs Buch umgesetzt wurde (Wicke: a.a.O., S.98).



Rotkäppchen wird verfilmt: Stellt eine Szene dar – 1 Privatarchiv Rainer Wicke



Rotkäppchen wird verfilmt: Stellt eine Szene dar – 2 Privatarchiv Rainer Wicke

Die beiden Beispiele zeigen auf, dass eine schülerorientierte Aufgabenstellung die Lerner dazu motiviert, sich intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen. Im Fall der Arbeit mit Rotkäppchen wird deutlich, dass die Anfertigung der Zeichnungen latent vorhandenes Vorwissen aktiviert, kanalisiert und die Schüler zur produktiven Arbeit motiviert.

Der Comic demonstriert darüber hinaus, dass mit Hilfe einer solchen Arbeit nicht nur das Textverständnis nachgewiesen wird, sondern dass hier auch Aspekte der persönlichen Interpretation eingearbeitet werden.

14.2.2 Die Erstellung von Collagen als Interpretationshilfe

In einem *Fensterprojekt* wurden Schüler einer elften Klasse dazu aufgefordert, sich aus einer Vielzahl von Fensterbildern aus ihrer Heimatstadt in Tschechien jeweils eines herauszusuchen, dass sie in Partnerarbeit oder zu dritt bearbeiten wollten. Im Anschluss wurden die Schüler gebeten, ihre Interpretation zu dem gewählten Gebäude, ihre Eindrücke, Vorstellungen und Erwartungen in einer kommentierenden Arbeit – z. B. einer Collage – festzuhalten. Besonderes Augenmerk sollten sie darauf werfen, wer ihrer Meinung nach in dem Haus lebte oder gelebt hatte, ob diese Person eine Familie hatte und ob es besondere Ereignisse im Leben dieser Person(en) gegeben hatte usw. (Salomo, Mohr: 2016, S.150 -152).

Dieser eher unkonventionelle Arbeitsauftrag gab den Schülern offensichtlich Zeit, sich intensiv mit dem ausgewählten Foto zu befassen, die Kraft des Imaginativen zu nutzen und im Rahmen einer Bedeutungsvielfalt eine eigene Interpretation zu erarbeiten. Während der werkstattartigen Erarbeitungsphase waren die entsprechenden Arbeiten ebenfalls Anlass für Schüler-Schüler und Lehrer-Schülergespräche, bei denen die jeweiligen Partner oder Kleingruppen ihre (Zwischen-)Ergebnisse vorstellten.

Die Anfertigung der Collagen diente unter anderem zur Vorstrukturierung einer schriftlichen Arbeit, in der die Schüler sich ausführlich zu ihrem Bild äußerten. Dabei konnten sie selbst entscheiden, ob sie eine Geschichte, ein Theaterstück, einen Bericht oder einen Tagebucheintrag verfassen wollten. Im Verlauf der Arbeit wurde deutlich, dass die Dekodierung des ausgewählten Fotos durch die Erstellung einer handwerklichen Arbeit Interpretationsversuche beeinflusste, indem Zusammenhänge gefunden, Handlungsstränge entworfen und vor allen Dingen intensive Sinnzusammenhänge hergestellt wurden.

14.2.3. Die Kiste in der Kiste in der Kiste

Besondere Schülerarbeiten stellte Manfred Huth vor einigen Jahren in einer Konferenz von DaF-Lehrern in der tschechischen Republik vor. Huth hat sich besonders durch die Arbeit zur sogenannten Rucksackbibliothek ausgezeichnet. Bei dieser wurde ein Rucksack mit ausgewählter deutscher Literatur für Jugendliche in Spanien von Schule zu Schule gereicht, damit die Schüler sich im DaF-Unterricht jeweils ein Buch zur persönlichen Bearbeitung oder zur Bearbeitung zusammen mit einem Partner aussuchen konnten. Auftrag war, nach oder während der Lektüre ein Produkt zu dieser zu erstellen, aus dem die Handlung des Buches, aber auch interpretatorische Ansätze der Schüler ersichtlich wurden. Dabei wurde den Schülern bewusst freie Hand bei der Gestaltung ihres Produktes gelassen. In diesem Zusammenhang entstanden z. B. ein Mobilé mit den wichtigsten Aussagen eines Textes, ein Endlosbuch, in dem die Bearbeiter Inhaltsangabe und eigene Interpretation auf aneinander geklebten Seiten schriftlich fixierten, sowie ein Riesensack, in dem die Ergebnisse gesammelt wurden.

Besonders erwähnenswert war ein Produkt, bei dem die Schüler sechs ineinanderpassende alte Kartons ausgewählt hatten. Jede dieser Kisten wurde auf den Kopf gestellt, so dass der Boden nach oben zeigte. Anschließend wurden die Außenwände mit Informationen zum Text, Bildern aus und zu der Handlung des ausgesuchten Buches, aber auch mit weiteren kommentierenden Texten beklebt. Stellte man die Kisten mitten im Klassenzimmer aufeinander auf, so konnte die Arbeit der Schüler anhand dieser mannshohen Säule, die von allen Seiten begehbar war, eingesehen und nachvollzogen werden. Musste diese Säule an anderer Stelle, z. B. in einer Ausstellung, gezeigt werden, wurden die Kisten schnell und unkonventionell ineinander gestapelt und am neuen Standort in wenigen Minuten erneut aufgestellt.

Die ausgewählten Beispiele zeigen deutlich auf, dass sich die Dokumentation von Schülerarbeiten nicht nur auf die klassischen oder traditionellen Formen beschränken muss. Kreative Arbeitsformen, besonders wenn sie von den Schülern selbst entwickelt werden, motivieren zur intensiven Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen. Darüber hinaus geben Sie den Lernern auch Gelegenheit dazu, bisher nicht vorhandene Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nutzen, um sich mit und in der fremden Sprache zu behaupten.

15. Die Lerner haben Zugang zu elektronischen Medien, sofern diese ihren Stellenwert im Unterricht haben.

Die Digitalisierung greift immer mehr um sich, daher ist es auch nicht verwunderlich, dass sie das schulische Lernen – auch im fremdsprachigen Deutschunterricht – inzwischen erheblich beeinflusst. Dazu beigetragen haben sicherlich auch Initiativen der Bildungsadministrationen, in denen immer öfter die Rede von der Notwendigkeit der Nutzung moderner elektronischer Medien ist. Verfolgt man die Diskussion in der Öffentlichkeit, so erhält man schnell den Eindruck, dass der Einsatz von PCs, PowerPoint und Smartboard, um nur ein paar Beispiele zu nennen, den Unterricht revolutioniert:



Auf der Bildungsmesse Didacta in Köln vor drei Jahren wurde mit großer Geste das Ende der Kreidezeit verkündet und die elektronischen Schultafeln als Revolution im Klassenzimmer gefeiert. Mit den sogenannten Smartboards würde die Zukunft Einzug in die Klassenzimmer halten, so glaubte man. Die grünen Tafeln? Von vorgestern! (Meier: 2013, S.4)

Aber, wie Kerstin Meier im weiteren Verlauf feststellt, hat man sich inzwischen eines Besseren besonnen und erkannt, dass das Gelingen von Unterricht nicht nur vom Einsatz moderner Medien abhängt (a. a. O.). Selbst in den USA, einem Land, in dem digitale Medien im öffentlichen Leben eine wesentliche Rolle spielen und somit auch den schulischen Unterricht beeinflussen, gibt es inzwischen kritische Stimmen, wie der bereits 2009 erschienene Beitrag *Taking technology out of school* aufzeigt, in dem die Autorin die Meinung vertritt, den Schülern privat den Zugang zu eben diesen Medien zu ermöglichen, um ihre Kenntnisse zu vertiefen, den schulischen Unterricht jedoch möglichst ohne deren Einflussnahme auszurichten (Greenberg: 2009, S.27).

Auch der Neurologe Manfred Spitzer steht der Nutzung digitaler Medien im Unterricht kritisch gegenüber:

Wer glaubt, der Computer wäre eine Art Nürnberger Trichter, mit dem die Kinder nun endlich ohne weitere Hilfsmittel mit Wissen vollgestopft werden können, der irrt ganz grundsätzlich. Das Wichtigste am Lernen ist nach wie vor der persönliche Kontakt (Spitzer: 2003, S.2).

Das Problem bei dieser Diskussion liegt darin, dass anscheinend immer, wenn Neuentwicklungen in den schulischen (Fremd-)Sprachenunterricht einziehen, dieser radikalen Umstellungsversuchen unterzogen werden muss, so dass der Stellenwert z. B. dieser neuen Medien entsprechend gesichert wird. Plötzlich werden bewährte Verfahren,

Traditionen und auch Medien als veraltet abgelehnt und aus dem Unterricht entfernt, auch wenn dies zur Verunsicherung von Schülern und Lehrern führt. Aber es wäre falsch, die neuen Medien völlig aus dem Fremdsprachenunterricht zu entfernen, denn diese bieten hervorragende Möglichkeiten zur Gestaltung eines schülerzentrierten Unterrichts. Von daher spricht eigentlich nichts gegen die Installation der Geräte im Klassenzimmer und die Nutzung von elektronischen Medien im Sprachunterricht, wenn diese ihren Stellenwert haben. Es muss immer wieder daran erinnert werden, dass diese Geräte nicht zu ihrem Selbstzweck, sondern als Hilfsmittel zur Erreichung bestimmter Ziele eingesetzt werden. Elektronische Wörterbücher und Übersetzungshilfen sind hier erwähnenswert. Man denke weiterhin an den Einbezug authentischer Filme, der über YouTube möglich ist, oder an die wertvolle Hilfe bei der Recherche zur Projektarbeit. Einen besonderen Vorteil sieht Karin Ende in der Nutzung sozialer Medien im Fremdsprachenunterricht:

Soziale Medien haben den Vorteil, dass sie nicht auf den Computern einer Schule installiert werden müssen, und dass die Schülerinnen und Schüler zu Hause an Lernaktivitäten, die im Unterricht begonnen haben, weiter arbeiten können (Ende: 2014, S. 43).

Bedenkt man, dass sich die Schüler auch in ihrer Freizeit oft und gern mit dem Computer beschäftigen, so wäre es unsinnig, auf dessen Einsatz an geeigneter Stelle im Unterricht zu verzichten, denn motivierende Aufgaben stimulieren die Schüler zur außerschulischen Weiterarbeit. Aber dabei muss man sich darüber im Klaren sein, dass der PC nur *ein* Medium von vielen ist, nicht aber alle anderen ersetzen kann und darf.

Axel Krommer, Mediendidaktiker an der Universität Nürnberg, geht aus den oben genannten Gründen relativ nüchtern mit diesem Thema um. Er plädiert dafür, die elektronischen Medien dann zu nutzen, wenn im Fremdsprachenunterricht Audio-, Bild- und Videoaufnahmen oder Internetrecherchen Thema sind, also diese Medien hilfreich eingesetzt werden können (Krommer: 2014, S.337). Mit Blick auf die Demokratisierung des Lernens empfiehlt Krommer, nicht nach einem Top-Down-Modell zu verfahren, in dem – durch die Präsenz elektronischer Medien – Lehrende verpflichtet werden, diese so oft wie möglich einzusetzen. Vielmehr empfiehlt er im Bottom-up-Verfahren nach dem Motto *bring your own device* (BYOD) Geräte einzusetzen, die den Schülern zur Verfügung stehen und die sie bedienen können (a. a. O.). Dazu gehören z. B. Smartphones und Tablet-PCs:

Ein offensichtlicher Vorteil des BYOD-Ansatzes besteht darin, dass prinzipiell jeder Raum zu einem Computerraum wird und dass die typischen Probleme, die mit der Nutzung fremder Hard- und Software verbunden sind, wegfallen: Denn mit den eigenen Smartphones und Tablets kennen sich die Schüler(innen) in der Regel gut aus, die Geräte sind (nahezu) immer online und stets einsatzbereit (a. a. O.).

Dabei ist sich Krommer darüber im Klaren, dass für die Nutzung dieser Geräte Regeln aufgestellt werden müssen, die von allen Beteiligten akzeptiert und umgesetzt werden müssen (a. a. O.: S.342).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass es durchaus sinnvoll ist, sich der Möglichkeiten zu bedienen, die die elektronischen Medien für den Fremdsprachenunterricht bieten. Krommer zeigt darüber hinaus unprätentiös auf, dass diese Medien nicht

idealisiert, sondern als weitere wichtige methodische Hilfsmittel eingestuft werden sollten, die sinnvoll genutzt werden können. Dennoch lässt er keinen Zweifel daran, dass es auf mehr als nur die Verwendung von Hilfsmitteln dieser Art ankommt, was in der Diskussion auch bestätigt wird:

Für das Lernen ist entscheidend, dass eine gute Lehrer-Schüler-Interaktion besteht. Die Technologie kann dann bestenfalls helfen, diese Beziehung zu verbessern, zum Beispiel durch schnelleres Feedback und individuelle Förderungsmöglichkeiten der Schüler. Der sinnvolle didaktische Einsatz neuer Medien muss der Maßstab sein. Daher kommt es auf den klugen Mix von Methoden an und nicht auf die Dauer oder Häufigkeit der Nutzung digitaler Medien (Wacker: 2016, S.24).

Diese Erkenntnis fasst Kerstin Meier in ihrem oben zitierten Artikel treffend zusammen:

Schule ist nur so gut wie ihre Lehrer. Der Rest ist nett zu haben – mehr nicht (Meier: 2013, S.4).

16. Andere vorhandene Medien werden nicht diskriminiert.

Innovationen im technischen Bereich – wie z.B. die Weiterentwicklung elektronischer Medien – führen oft dazu, dass diese euphorisch so oft wie möglich im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden und andere, bisher bewährte Hilfsmittel zurückdrängen. Man denke hier nur an den Tageslichtprojektor, der jahrelang die Unterrichtsarbeit weitgehend bestimmte. In manchen Ländern ist es aufgrund der Dominanz der elektronischen Medien inzwischen schwierig, ja schon fast unmöglich, mit diesen Geräten zu arbeiten, weil sie entweder aus der Schule entfernt wurden oder defekt und vergessen in irgendeiner Ecke stehen. Aber in wieder anderen Ländern und Regionen verfügen Lehrer und Schüler keineswegs über moderne Geräte, vielmehr sind sie darauf angewiesen, traditionell mit Tafel und Kreide zu arbeiten.



Grundsätzlich muss an dieser Stelle daher angeführt werden, dass der Unterricht nicht vom Medium aus, sondern von den Lernzielen bzw. den Kompetenzen her geplant werden muss, die erreicht werden sollen. Erst dann wird deutlich, welches Medium sich dafür am besten eignet:

Wenn man die Form eines Mediums untersucht, dann nimmt man u.a. in den Blick, welche Auswirkungen Medien auf das Denken, das Handeln, Inhalt und Struktur der Kommunikation, soziale Gemeinschaften und die Identität des Einzelnen besitzen. Dass Medien beispielsweise die Auswahl sinnvoller Inhalte drastisch begrenzen können, zeigt bereits die simple Tatsache, dass sich per SMS wohl kaum komplexe philosophische Dialoge führen lassen (Frederking, Krommer, Maiwald: 2012, S.15).

Hier wird die Begrenztheit eines jeden Mediums deutlich, die es im DaF- / DaZ-Unterricht zu beachten gilt. Bei jedem Medieneinsatz muss daher vorher der Bezug zu den Inhalten und Zielsetzungen im Unterricht geprüft werden (a. a. O.: S.72). Erst dann kann entschieden werden, welches Gerät oder Hilfsmittel am sinnvollsten ist.

Wenn Hunfeld, wie oben erwähnt, hervorhebt, dass der Fremdsprachenunterricht alle Methoden akzeptieren muss, die dem Lerner im Spracherwerbsprozess helfen, so kann diese Forderung auch auf den Bereich der zur Verfügung stehenden Medien übertragen werden. Es wäre unsinnig, sich auf die Verwendung einiger weniger Hilfsmittel dieser Art zu beschränken und bewusst auf andere zu verzichten. Tafel und Kreide oder die modernere Variante des Whiteboards mit Stiften haben nach wie vor ihren Stellenwert im DaF- / DaZ-Unterricht, ebenso wie das Lehrbuch oder das Arbeitsblatt. Auch der gute alte Tageslichtprojektor verdient es, aus der Verbannung geholt zu werden,

denn z. B. Aktivitäten, die mit dem Auflegen und Sichten von Folienelementen im Sinne eines Schattentheaters eingesetzt werden, lassen sich mit diesem Gerät nach wie vor gewinnbringend realisieren. Versuche mit Dokumentenkameras, die auch ihren Stellenwert haben, zeigten in dieser Hinsicht, dass die Qualität der Präsentation die des Tageslichtprojektors nicht erreichte. Aber auch die Flipchart und die Weiterentwicklung der an allen Wänden haftenden Bögen der Magic Chart sind es wert, in Erinnerung gehalten zu werden. Für die handlungsorientierte Ausrichtung des Unterrichts kann ein Moderatorenkoffer mit Karten, Stiften und Scheren hilfreich sein. Sollen Ergebnisse präsentiert werden, ist die Pinnwand ein wichtiges Hilfsmittel. Aber natürlich kann hier auch PowerPoint gewinnbringend eingesetzt werden.

Bei der Verfügbarkeit aller dieser Medien erscheint es angebracht, diese in einer Art Medienmix einzusetzen. Aber auch hier gilt es, die Schülererfahrungen im Umgang mit diesen Dingen ernst zu nehmen und vorrangig solche Medien im Unterricht einzusetzen, mit denen sie vertraut sind bzw. mit denen sie selbst auch kompetent umgehen können. Diese Medienkompetenz, die auch bei den unterrichtenden Lehrern vorausgesetzt werden muss, ist ein wichtiger Bestandteil des fremdsprachigen DaF- / DaZ-Unterrichts, denn nicht nur der Lehrer muss diese Hilfsmittel sach- und fachgerecht einsetzen können, sondern auch die Schüler.

17. Spiele gehören zur Lernarbeit.

Die Ansicht, dass der Einsatz von Lernspielen im DaF- / DaZ-Unterricht Zeitvergeudung ist, ist nach wie vor weit verbreitet, besonders in den Regionen, in denen der Unterricht sehr traditionell, sprich grammatikorientiert-kognitiv, ausgerichtet wird. Das altbekannte Argument, dass das Lehrbuch durchgeackert werden muss und man von daher keine Zeit für zusätzliche Aktivitäten dieser Art hat, wird immer wieder von den betroffenen Lehrern angeführt. Dabei wird jedoch vergessen, dass der Einbezug des spielerischen Lernens sich förderlich auf die Ausrichtung eines handlungsorientierten, lerneraktiven und vor allen Dingen auch kreativen DaF-Unterrichts auswirkt, denn hier werden Formen des sozialen und interaktiven Lernens angewendet, die auch lernschwächeren Schülern Erfolgserlebnisse vermitteln.



Im Gegensatz zum sonstigen Unterricht, in welchem der Lehrer sehr oft den Unterrichtsablauf bestimmt und häufig auch eine Kontrollfunktion ausübt, ändert sich dies, sobald Spiele in den Unterricht integriert werden. Er wird zum Lernbegleiter, der im Sinne eines Moderators, Beraters und Helfers mit Hilfe spielerischer Aktivitäten den Schülern ein hohes Maß an Verantwortung für den eigenen Lernprozess überträgt, was ansonsten im klassischen Fremdsprachenunterricht eher seltener der Fall sein dürfte.

Dies kann am Beispiel des sogenannten *Schleudersitzes* verdeutlicht werden (Wicke: 2010, S.39). Bei dieser Aktivität setzt sich ein Freiwilliger mit dem Rücken zu einem Gegenstand, der im Mittelpunkt des Unterrichts steht. Das kann ein Ergebnis an der Tafel sein, ein literarischer Text, ein Kunstwerk oder ein Poster usw. Vor Beginn des Spiels gibt der Freiwillige an, wie viele Fragen zu dem Unterrichtsgegenstand er korrekt beantworten will. Darauf stellt er sich den Fragen der Mitschüler. Beantwortet er diese korrekt, ist er der Gewinner. Beantwortet er eine Frage falsch, so muss er den Stuhl räumen und der Fragesteller, der zu seiner Ablösung beigetragen hat, nimmt seinen Platz ein und stellt sich ebenfalls einer gewissen Zahl von Fragen usw. Das Beispiel zeigt zum einen, dass die Schüler auf diese Art und Weise Teile des Sprachunterrichts vorübergehend selbst gestalten. Andererseits demonstriert es, dass solche Aktivitäten wie der *Schleudersitz* als Verständnisüberprüfung und zur Wiederholung des gelernten Stoffs angewendet werden können. Der Bezug dieses Spiels zur Unterrichtsrealität ist eindeutig.

Bei Ratespielen oder Aktivitäten, als Beispiel kann hier *Ich sehe was, was du nicht siehst* angeführt werden, in denen es um die Beschreibung von Gegenständen oder um die Versprachlichung von Zusammenhängen geht, handeln die Schüler untereinander

Bedeutungen aus. Dabei hat der Aushandlungsprozess einen genau so hohen Stellenwert wie das angestrebte Ergebnis.

Beim Einsatz von Spielen im fremdsprachigen Deutschunterricht nimmt sich der Lehrer bewusst zurück, achtet jedoch darauf, dass der kreativ-spielerische Aspekt der Arbeit erhalten bleibt und nicht etwa für Drillübungen missbraucht wird. Auch das Korrekturverhalten des Lehrers ändert sich, denn er bemüht sich, den Schülern dabei zu helfen, in der jeweiligen Spielsituation noch besser kommunizieren zu können.

18. Aktives und kreatives Lernen motiviert zum ausdauernden und engagierten Verfolgen von (Lern-)Zielen.

Von (Sprach-)Lehrern wird erwartet, dass sie sich für ihr Fach engagieren bzw. dass sie bestrebt sind, einen altersgerechten, informationsreichen Unterricht anzubieten und authentische Materialien einzubeziehen. Die geschickte Berücksichtigung moderner elektronischer Medien im Unterricht wird vorausgesetzt, ebenso wie die außerschulischer Lernorte. Bei allen diesen Dingen gilt, dass der Lehrer Neugier bei seinen Schülern weckt, damit diese sich selbständig, aktiv und kreativ mit der Fremdsprache auseinandersetzen. Die Ausrichtung eines solchen Unterrichts bedingt, dass dieser nicht sporadisch und isoliert zu einzelnen Themen und Inhalten angeboten wird, sondern dass im Rahmen einer gewissen Systematik jeder sich bietende Anlass für eine schülerzentrierte und handlungsorientierte längerfristige Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts genutzt wird.



Eine wichtige Voraussetzung für die Erhaltung einer solchen Unterrichtsqualität ist, dass der Lehrer – hoch motiviert – ständig nach Möglichkeiten sucht, seinen DaF- / DaZ-Unterricht entsprechend zu gestalten. Dies kann geschehen, indem er neben den klassischen Unterrichtssituationen, in denen geübt und wiederholt wird und Lehr- und Arbeitsbuch im Mittelpunkt stehen, immer wieder neue Methoden und Arbeitsweisen in den Unterricht integriert. Letztere sollten Möglichkeiten aufzeigen, wie ein handlungsorientierter und kreativer Fremdsprachenunterricht die Verantwortung für den eigenen Lernprozess an die Schüler delegieren kann. Es muss gemeinsam eine mehr oder weniger feste Struktur des Lehr- und Lernprozesses entwickelt werden, mit deren Hilfe die *teils anarchischen Lernbewegungen der Schüler in gemeinsame Bahnen gelenkt werden* (Meyer: 2015, S.138). Das Klassenzimmer muss zu einer Art Laboratorium mit festen Regeln werden, in dem die Schüler in und mit der Fremdsprache experimentieren können, ohne dabei Angst vor Kontrollen und Benotungen haben zu müssen. Daher ist es wichtig, auch Testverfahren nicht als selektive Maßnahmen zu deklarieren, sondern aufzuzeigen, dass diese einerseits für die Bestätigung des Lernzuwachses genutzt werden können. Andererseits weisen eventuell vorhandene Defizite darauf hin, welche Kenntnisse noch erworben werden müssen. Dabei ist die Transparenz der angestrebten Kompetenzen und Lernziele wichtig, denn nur eine gemeinsam vereinbarte Zielsetzung kann den entsprechenden Motivationsschub bei den Schülern hervorrufen, der

z. B. für die längerfristige gemeinsame Arbeit notwendig ist. Und ohne entsprechende Motivation bleibt der Lernerfolg aus:

Die Lernermotivation ist eine der Hauptdeterminanten – wenn nicht die Hauptdeterminante – des Erfolgs beim Fremdsprachenerwerb (Bimmel: 2002, S.5).

Es ist kein Geheimnis, dass ein Unterricht, der den Lernenden Möglichkeiten der Mitbestimmung einräumt, motivierender ist, als ein solcher, der sich immer wieder sattsum bekannter Rituale und Routinen bedient. Letzterer führt früher oder später zu Langeweile und Demotivation bei den Schülern. Aber auch für einen innovativen Ansatz gilt, dass dieser immer wieder neue Wege gehen muss, um die oben erwähnte Routinisierung zu vermeiden:

Motivation, sobald sie erreicht wurde, bleibt niemals konstant erhalten, sondern muss während des Arbeitsprozesses immer wieder erneuert werden (White: 1995, S.179).

Diese Motivation kann im schüleraktiven DaF- /DaZ-Unterricht erreicht werden, indem alternative Arbeitsformen von Lehrern und Schülern ausgewählt werden, die neue Perspektiven eröffnen, aber auch Vorwissen und Vorkenntnisse einbeziehen. Die Erfahrung und Handhabung neuer Methodenwerkzeuge weckt per se Neugierde bei den Schülern, die bestrebt sind, sich durch deren Anwendung Erfolgserlebnisse zu sichern. Natürlich besteht hier auch die Gefahr des Scheiterns, aber der Lehrer kann in diesem Fall assistieren. Wenn er seine Unterstützung im Bedarfsfall anbietet und nicht auf Lob und Ermutigung verzichtet, leistet er wichtigen Beistand als Moderator, Unterrichtsbegleiter und Helfer. Zu dieser Beratung gehört auch, dass die Schüler immer wieder gebeten werden, sich realistische Teilziele zu setzen. Es empfiehlt sich, als Lehrer von Zeit zu Zeit nachzufragen, inwiefern gesetzte Ziele schon erreicht wurden, die Schüler für ihre Erfolge zu loben und ihnen bei Bedarf Hinweise zu geben, die zum Erfolg führen (Dörnyei: 2002, S.16).

Für jegliche Form des Feedbacks gilt, dass von den Lernerfolgen und dem Können der Schüler ausgegangen wird, gleichzeitig aber aufgezeigt wird, wie man sich weitere Teilerfolge sichern kann.

19. Die Inhalte, die in einem lernerzentrierten, handlungs- und produktorientierten Unterricht angeboten werden, benötigen neue Verfahren des Testens und Prüfens.

In unserer heutigen postmodernen Arbeitswelt ist die sichere Beherrschung von Fremdsprachen eine wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung von Herausforderungen im Beruf. Angemessenes sprachliches Reagieren auf komplexe Fragestellungen und Problemlösungen, wie sie in den hier veranschaulichten Prinzipien verdeutlicht wurden, werden immer notwendiger. Da diese Leistungen zertifizierbar sein müssen, wird offensichtlich, dass auch die derzeit verwendeten – bisher bewährten – Prüfungsformate entsprechend adaptiert werden müssen.



Der sogenannte PISA-Schock Ende des letzten Jahrhunderts führte zur konsequenten Einführung von sogenannten Bildungsstandards, die von den Schülern unisono erworben und am Ende des Schuljahres entsprechend getestet werden. Auch die institutionalisierten Sprachprüfungen wurden immer stärker – schon allein wegen einer angestrebten internationalen Vergleichbarkeit – Standardisierungsbemühungen unterworfen, die sich erheblich auf die bis dahin vorherrschende Prüfungskultur auswirkten. Diese Neuorientierung der Prüfungen wurde von Industrie und Wirtschaft beeinflusst, die auf entsprechend vorbereitete Mitarbeiter zurückgreifen wollte. Diese utilitaristische Entwicklung wird inzwischen kritisch gesehen:

Wenn Sie genau hinschauen, erkennen Sie, dass das ganze PISA-Programm auf berufliche Verwertbarkeit und nicht auf Persönlichkeitsbildung ausgerichtet ist (Füller: 2013, S.3).

Ursula Frost formuliert diese Entwicklung noch schärfer, indem sie von einem Auftragslernen spricht:

Schulisches Lernen (und Lehren) wird immer eindeutiger als Übernahme und Umsetzung von Aufträgen angelegt und soll die Fähigkeit, beliebige Aufträge zur Zufriedenheit der Auftraggeber auszuführen, schulen (Frost: 2010, S.312).

Für die Verfasserin wird damit *das Ende einer Bildung* eingeleitet, die sich am Anspruch der Sache, an mündiger Kritikfähigkeit, Humanität und Individualität orientierte (a. a. O., S.317). Aber gerade diese Eigenschaften, verbunden mit den jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sind eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an der modernen, globalen Gesellschaft. Inzwischen sind an die Stelle bekannter Arbeitsroutinen

in der Berufswelt offene Prozesse getreten, deren Ergebnisse nicht von Anfang an bestimmt werden können. Vielmehr ergeben sich diese häufig erst aus dem Arbeitsprozess. Dabei steht in unserer Gesellschaft mehr und mehr die Erwartung im Mittelpunkt, dass Mitarbeiter auf unbekannte Herausforderungen flexibel reagieren und kreative Lösungen erarbeiten (Brater et al.: 2011, S.72). Bisherigen beruflichen Strukturen wird eine Absage erteilt:

Geordnete berufliche Strukturen wie in der Vergangenheit wird es nur noch in Ausnahmefällen geben. Wenn man ziemlich sicher sein kann, dass das in der Ausbildung gelernte nicht mehr für das ganze Berufsleben reichen wird, wird auch die klassische berufsbiographische Gliederung von Lernzeit am Anfang des Berufslebens und eigentlicher Arbeitszeit während des rüstigen Erwachsenenlebens sinnlos (a. a. O.: S.43).

Dies bedeutet, dass jedem Einzelnen lebenslanges Lernen bzw. Weiterbildung, Mitdenken und Entscheiden sowie Mitgestalten im Team abverlangt werden.

Auf den DaF- / DaZ-Unterricht übertragen bedeutet dies, dass die individuelle Förderung und Bildung der Schüler intensiviert werden muss und dass sie mit neuen Lern- und Evaluationsverfahren konfrontiert werden müssen, die ihnen einen Einblick in ihre gegenwärtige sprachliche Performanz und die Perspektiven des weiteren Erwerbs von Kenntnissen ermöglichen. Weiterhin müssen sie dazu befähigt werden, sich Anforderungen stellen zu können, die eine hohe sprachliche individuelle Kompetenz erfordern, die nicht durch Standardisierungsversuche, wie sie derzeit Usus sind, begrenzt wird. Daher müssen auch Prüfungs- und Testformate unterschiedliche Levels der Performanz einkalkulieren, berücksichtigen und letztendlich zertifizieren.

Bei der Analyse der gültigen Rahmenpläne wird deutlich, dass in diesen – analog zu der von Brater et al. erhobenen Forderung nach einem stärkeren Realitätsbezug des schulischen Lernens – die Lebenswelt der Schüler berücksichtigt wird:

Der dem Rahmenplan zugrunde liegende ganzheitliche und komplexe Sprach- und Kommunikationsbegriff hat zur Folge, dass unterrichtliche Lehr- und Lernsituationen konkret und handlungsbezogen angelegt werden. Das bedeutet für die Planung von *Unterrichtsvorhaben*, dass *(Teil-)Kompetenzen nicht einzeln und isoliert fachsystematisch geschult werden, sondern dass ausgehend von lebensweltlich und kommunikativ bedeutsamen Aufgabenstellungen komplexe, vielfältige und der jeweiligen Altersgruppe angemessene Lerngelegenheiten geschaffen werden, die mehrere Kompetenzbereiche – ggf. in unterschiedlicher Gewichtung – in ihrem funktionalen Zusammenspiel berücksichtigen* (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: 2009, S.8).

Hier wird die Interdependenz zwischen Schule und Gesellschaft bzw. die Orientierung an der (zukünftigen) Lebenswelt der Schüler angesprochen, die die Gestaltung des Unterrichtsangebotes im fremdsprachigen Deutschunterricht eigentlich bestimmen müsste.

Im weiteren Verlauf des zitierten Rahmenplans ist ebenfalls die Rede vom Schaffen von *Freiräumen zum experimentierenden und reflektierenden Umgang mit Sprache, damit Schüler das Repertoire ihrer verfügbaren Mittel selbständig erfahren, erweitern und ausdifferenzieren können* (a. a. O.: S.43). Die Autoren des Rahmenplans waren sich des-

sen bewusst, dass die Erlernung und Beherrschung fremdsprachlicher Deutschkenntnisse so angelegt werden muss, dass den Lernenden rechtzeitig verdeutlicht wird, dass der Erwerb im Sinne des lebenslangen Lernens weit über den schulischen Lernprozess hinausgeht und sie gut beraten sind, sich eigene Strategien und Techniken dafür anzueignen.

Grundsätzlich wird von den Schülern erwartet, dass sie im Rahmen des DaF-Unterrichts nicht nur die Fähigkeit zur Kommunikation, sondern auch Diskursfähigkeit erwerben, also die Kompetenz, sich angemessen sprachlichen Herausforderungen stellen und kreative Lösungen für aufkommende Probleme erarbeiten zu können (Bonnet/Breitbach: 2013, S.26).

Fasst man die derzeitigen Forderungen nach einem schülerrelevanten DaF- / DaZ-Unterricht zusammen, so gilt es u.a. folgende Aspekte bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen:

- Erhaltung der Bildungsvielfalt
- offene Lernprozesse
- kreative Lösungen
- individuelles Lernen
- lebensweltlich bedeutsames Lernen in komplexen Lernsituationen
- experimentierendes (forschendes) Lernen in Projekten
- Entwicklung einer (fächerübergreifenden) Diskursfähigkeit

Diese Anforderungen können nicht ohne Auswirkungen auf das Angebot an entsprechenden Prüfungen und Zertifizierungen bleiben, denn wenn – aus berechtigten Gründen – im Fremdsprachenunterricht die stärkere Berücksichtigung des individuellen und eigenverantwortlichen Lernens gefordert wird, dann müssen die Prüfungen nach dem Motto „Alles was unterrichtet wird, muss auch prüfbar sein“ gestaltet werden, da ansonsten ein Bruch zwischen Unterricht und Prüfung entsteht, der nur schwer gerechtfertigt werden kann.

Die folgende kurze Betrachtung der derzeitigen Prüfungsgestaltung – auch am Beispiel des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz (DSD) – darf keinesfalls als ein Versuch bewertet werden, gängige Formate durch massive Kritik „in den Boden zu stampfen“, denn dass sich diese in der Vergangenheit zum großen Teil bewährt haben, steht außer Frage. Dennoch ist die Entwicklung – gerade und auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts – inzwischen so weit fortgeschritten, dass auch Überlegungen zu einer Neugestaltung der Prüfungsformate angebracht erscheinen – nach dem Prinzip: *Das Bessere ist der Feind des Guten*.

Ein Blick auf die Prüfungsinhalte zeigt, dass diese sich weitgehend an dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) sowie an den innerdeutschen Bildungsstandards, die daraus abgeleitet wurden, orientieren. Gerade die internationale Standardisierung spielt hier eine große Rolle, da die Abschlüsse vergleichbar sein und die Aufnahme von Studien und Berufsausbildungen europaweit erleichtern sollen.

Allgemein konzentrieren sich diese Prüfungen auf den Nachweis von Kenntnissen in Lese- und Hörverstehen sowie auf den von schriftlicher und mündlicher Kommunikationsfähigkeit.

Zu den verwendeten Aufgaben und Übungen gehören unter anderem Lückentexte und Multiple-Choice-, Zuordnungs- und Richtig-Falsch-Aufgaben. Diese werden gern verwendet, da sie scheinbar eine gewisse Objektivität bei der Bewertung garantieren und leicht korrigierbar sind.

Der Einsatz der oben genannten Aufgaben wird jedoch schon seit dem kommunikativ-pragmatischen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik überaus kritisch gesehen, da es sich hier um eher mechanisch zu erledigende Aufgaben handelt, die keineswegs Auskunft über die entsprechenden Sprachkenntnisse der Schüler geben. Grotjahn und Kleppin formulieren dies deutlich:

Haben Sie z. B. einen Lückentext zur Überprüfung der Kenntnisse der Lernenden gewählt, dann sollten Sie sich darüber im Klaren sein, dass Sie damit lediglich sprachliches Wissen erfassen, nicht aber die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens in kommunikativen Situationen (Grotjahn, Kleppin: 2015, S.61).

Mit anderen Worten, ein Schüler, der Aufgaben dieser Art erfolgreich bewältigt, hat durch die Ablegung dieser Prüfungsteile nachgewiesen, dass er Kompetenzen zur Absolvierung von entsprechend gestalteten Sprachprüfungen erworben hat. Über seine eigentlichen sprachlichen Leistungen gerade in Situationen, in denen spontanes, flexibles und angemessenes Sprachhandeln notwendig ist, sagt diese Prüfung jedoch nichts aus.

Im schriftlichen Teil der Prüfung werden die Absolventen dazu aufgefordert, nach einer Vorlage eigene Texte zu verfassen, Leitfragen sollen ihnen dabei behilflich sein. Weiterhin sollen die Prüflinge eigene Texte nach der Lektüre eines Sachtextes plus integrierter Grafik anfertigen. Bei der letzteren handelte es sich in der Vergangenheit oft um eine Statistik. Hier wirft sich die Frage auf, inwieweit diese Prüfungsgestaltung den Forderungen nach der Berücksichtigung lebensweltlich bedeutsamer Zusammenhänge entspricht. Statistiken dürften diese Forderung im Fall von Jugendlichen keineswegs einlösen, und es lässt sich – aus eigener Erfahrung und eigenem Leseverhalten – an dieser Stelle anführen, dass sie auch Erwachsene keineswegs zu einer intensiven Auseinandersetzung auffordern.

Auch im mündlichen Prüfungsteil ist der Anteil der Steuerung und Lenkung durch entsprechende Aufgaben sehr hoch, z. B. durch einen monologischen Vortrag zu einem Thema und die Gesprächsführung nach gesteuerten Aufgaben.

Nicht ohne Grund verlangen daher Grotjahn und Kleppin eine deutlichere Ausrichtung der Prüfungen auf die im GER geforderte Handlungs- und Aufgabenorientierung:

Beim Prüfen und Evaluieren bedeuten Handlungsorientierung und Aufgabenorientierung, dass die in der Prüfung gezeigte Leistung Rückschlüsse darüber erlaubt, wie Lernende eine Situation auch außerhalb der Prüfungssituation bewältigen. Dies heißt in der Regel, dass in einer Prüfung konkrete lebensweltliche Aufgaben zu lösen sind. (Grotjahn, Kleppin: 2015, S.19).

Streng genommen zieht diese Aussage die Forderung nach einer Umorientierung in der Prüfungsgestaltung nach sich, die die Lebenswelt der Prüflinge und ihre derzeitigen und zukünftigen Anforderungen berücksichtigt. Diese Erkenntnis scheint sich in der

Praxis bereits durchzusetzen, denn in den Ausführungen zur Entwicklung des Testformats zum Goethe-Zertifikat A2, der Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene, wird konkret die Forderung nach dieser Berücksichtigung erhoben:

Gemeinsam für alle Fremdsprachen ist der handlungs- und aufgabenorientierte Ansatz, demzufolge Sprachenlernende als in sozialen Kontexten sprachlich Handelnde gesehen werden. Im Zentrum steht die Bewältigung kommunikativer Aufgaben durch die Lernenden (Hennemann et al.: 2015, S.11).

Die Performanzorientierung findet somit inzwischen ansatzweise bereits Berücksichtigung in der Prüfungsgestaltung. Grotjahn und Kleppin sehen diese Möglichkeiten der Gestaltung jedoch als begrenzt, wenn sie performanzorientierte Überprüfungen lediglich im rezeptiven, nicht aber im sprachproduktiven Bereich für möglich halten (Grotjahn, Kleppin: 2015, S.44).

20. Ein schülerzentrierter DaF- / DaZ-Unterricht sowie dessen Handlungs- und Produktorientierung tragen zu einem kreativen und angstfreien Unterricht bei.

Die Erfahrung, dass Formen des ganzheitlichen Lernens auch persönliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einbeziehen können, fördert das Selbstbewusstsein der Schüler, die sich nach ersten Erfolgserlebnissen gern auf neue Herausforderungen einlassen werden. Wer z. B. ein (handwerkliches) Produkt erstellt und dieses in der Fremdsprache erfolgreich präsentiert hat, wird in seinem Spracherwerb bestätigt. Dies hat zur Folge, dass er oder sie aller Voraussicht nach bereit sein wird, sich noch intensiver auf die Erlernung einer Fremdsprache einzulassen bzw. Schritt für Schritt mehr Verantwortung für den eigenen Unterricht zu übernehmen. Der Erfolg des schülerzentrierten und handlungsorientiert-kreativen Unterrichts basiert zum großen Teil auf dem gegenseitigen Ver-



trauen von Schülern und Lehrern sowie auf der Verlässlichkeit, mit der man sich begegnet und miteinander kooperiert. Von daher hängt die erwähnte Bereitschaft auch davon ab. Ein Lehrer, dem man vertrauen kann, der seine Schüler ermuntert, ihre bisher unbekanntes Talente in den Unterricht einzubringen, fördert die Selbsttätigkeit:

Man kann sie nicht befehlen. Aber eins ist sicher: Ohne Selbsttätigkeit gibt es keine Selbständigkeit (Meyer: 2015, S.138).

Wenn Schüler und Lehrer sich nicht nur vertrauen, sondern sich gegenseitig respektieren und die Leistungsbereitschaft jedes Lerners anerkannt wird, werden die Schüler auch zur Bewältigung anspruchsvoller, komplexer Formen des Lernens bereit sein. Die Furcht vor dem Versagen wird geringer, wenn das Scheitern bei der Lösung einer schwierigen Aufgabe nicht als Desaster eingestuft wird:

Eine sichere Umgebung für Lernende (und für die Lehrperson) ist eine Umgebung, in der Fehler willkommen sind und sogar gefördert werden: Wir lernen sehr viel aus Fehlern und aus dem Feedback, das wir dann erhalten, wenn wir in eine falsche Richtung oder unsicher in die richtige Richtung gehen (Hattie: 2016, S.18).

Die Lerner wissen in einem solchen Unterricht, dass sie auf die Hilfe ihrer Mitschüler und ihres Lehrers zählen können, wenn sie neue Bearbeitungsmöglichkeiten suchen und sich durch erste Misserfolge nicht entmutigen lassen.

Überzogene Erwartungen an die Lerner, verbunden mit einer überstrengen und fast schon sanktionierenden Korrekturkultur und daraus resultierender Benotung, wirken

sich dagegen nachteilig auf Schüler aus, da ihnen immer wieder die eigenen intellektuelle Unzulänglichkeit veranschaulicht wird. Eine solche Unterrichtsgestaltung führt zu Schulangst. Von dem Neurologen Manfred Spitzer stammt die Äußerung, *wer in der Schule mit Angst lernt, lernt die Angst gleich mit* (Spitzer: 2004). Und Angst blockiert nicht nur den Lernzuwachs, sondern auch die Bereitschaft, sich in den Unterricht – in welcher Form auch immer – einzubringen.

Natürlich kann der DaF- / DaZ-Unterricht Benotungen und Bewertungen nicht vermeiden, aber diese dürfen keinen sanktionierenden Charakter haben, vielmehr müssen sie als Hilfsmittel eingestuft werden, mit denen der persönliche Spracherwerb optimiert werden kann.

Der handlungsorientierte und schülerzentrierte Unterricht, der immer wieder Anlässe bietet, Sprache live zu erfahren, der produkt- und projektorientiertes Arbeiten einbezieht, der Öffentlichkeit herstellt und Lernerfolge präsentiert, trägt wesentlich zum Angstabbau bei. Die Erfahrung, dass unkonventionelle Unterrichtsmethoden und -verfahren in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden können, macht den Schülern nicht nur Mut, sich an diesen zu versuchen, sondern er bestätigt sie auch dabei, sich zu öffnen und sich ebenfalls ganzheitlich einzubringen und von den Leistungen der Mitschüler zu profitieren.

ein gutes Leben:



oder: Ohne das ist alles nichts

Literatur und Quellen:

- Alpei, Linda; Lange, Astrid; De Oliveira, Klara Kelly; Pathirana, Vimansani: Eine Stimme, die jeder versteht ... kulturelle Orte aus der Perspektive von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2016 S.88-90.
- Archiv der Zukunft: Treibhäuser der Zukunft, ein Film von Reinhard Kahl, Beltz-Verlag, Weinheim, 2004.
- Ballweg, Sandra; Bräuer, Gerd: Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 45: Portfolioarbeit, Hueber-Verlag, Ismaning, 2011, S.3-11.
- Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Francke-Verlag, Tübingen, 2010.
- Bimmel, Peter: Zu diesem Heft, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 26, Motivation, Klett Edition Deutsch, München, 2002, S.5.
- Bredella, Lothar: Das Verstehen des Anderen, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2010.
- Börschmann, Gabriela: Video zum Lehrwerkthema Essen und Trinken, in: <https://www.goethe.de/ins/eg/de/sta/kai/ueb/prs/prar/20757748/uma/gbo.html> GI Ägypten, 2016.
- Bonnet, Andreas; Breitbach, Stephan: Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlagen, in: Hallet / Königs: Handbuch Bilingualer Unterricht, Klett-Kallmeyer, 2013.
- Brater, Michael; Sandra Freygart; Elke Rahman; Marlies Rainer: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst, Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, 2011.
- Deutsche Welle: Deutsch lernen mit Jojo, in: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/telenovela/s-13121>
- Deutsche Welle: Dialektatlas, in: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/dialektatlas/s-8150>
- Diehr, Bärbel: Schulen im Ausland – Lernorte für Lehramtsstudierende moderner Fremdsprachen, in: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hsg.): Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Narr-Verlag, Tübingen, 2015.
- Domisch, Rainer; Klein, Anne: Niemand wird zurückgelassen – eine Schule für alle, Carl Hanser-Verlag, München, 2012.
- Dörnyei, Zoltan: Wie motiviere ich richtig? in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 26, Motivation, Klett Edition Deutsch, München, 2002, S.16-17.
- Edelhoff, Christoph; Liebau, Eckart: Einführung, in: dies. (Hsg.): Über die Grenze – Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht, Beltz Grüne Reihe, Weinheim, 1988, S.7-11.
- Ende, Karin: Motivation durch digitale Medien im Unterricht? Aber ja!, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Nr. 51: Wie Jugendliche Deutsch lernen, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2014, S.42-48.
- Europarat: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Langenscheidt-Verlag, Straßburg, 2001.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2012.
- Fohr, Tanja: Raus in den Alltag: Deutsch lernen außerhalb des Klassenraums, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2016 S.83-87.
- Frost, Ursula: Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand, in: Böhm, Wilfried; Frost, Ursula; Ladenthin, Volker; Mertens, Gerhard (Hsg.): Bildungsstandards

auf dem Prüfstand, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, F. Schöningh-Verlag, Paderborn, 2010, S.312-322.

- Füller, Christian: Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen, Gespräch mit J. Nida-Rümelin, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 1.9.2013, Politik, S.3.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea; Wicke, Rainer-E.: Deutsch Lehren Lernen (dll) Band 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion, Klett-Langenscheidt-Verlag, München, 2014.
- Gibbons, Pauline: Scaffolding Language – Scaffolding Learning, Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom, Heinemann Publications, Portsmouth NH, USA, 2002.
- Greenberg, Susan: Taking technology out of school, in: Newsweek International, Amsterdam, 28.09.2009, S.27.
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin: Prüfen, Testen, Evaluieren, in: GI (Hsg.): Deutsch Lehren Lernen (dll), Band 7, Klett-Langenscheidt, München, 2015.
- Haag, Ludwig; Streber, Doris: Klassenführung – Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management, Beltz-Verlag, Weinheim, 2012.
- Hallet, Wolfgang: Aufgaben- und Materialentwicklung, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht, Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2013, S.202-209.
- Haataja, Kim; Wicke, Rainer E.: Sprache und Fach - Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch, Hueber-Verlag, München, 2015.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2016.
- Hammoud, Antje; Ratzki, Anne: Was ist kooperatives Lernen?, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 9: Kooperatives Lernen, Hueber-Verlag, Ismaning, 2009, S.5-13.
- Hennemann, Doris; Karamichali, Ekaterini; Perlmann-Balme, Michaela; Stelter, Claudia: Goethe-Zertifikat A2, Prüfungsziele – Testbeschreibung, Hueber-Verlag, München, 2015.
- Höfer, Christoph; Madelung, Petra: Lehren und Lernen für die Zukunft, Bildungsv Verlag EINS, Troisdorf, 2006.
- Hunfeld, Hans: Fremdheit als Lernimpuls, alpha beta Verlag, Meran, 2004.
- Huth, Manfred, die Rucksackbibliothek, in: <http://www.manfred-huth.de/fbr/rucks/ru-pr-sp.html>
- Karagiannakis, Evangelia; Wicke, Rainer-E: Kreative Arbeitsformen im Deutschunterricht, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 49: Kreativ Deutsch unterrichten, Erich-Schmidt-Verlag, Berlin, 2013, S.3-10.
- Keller, Martin: Wo sind die Treibhäuser für Portfolios? in: Bräuer, Gerd; Keller, Martin; Winter, Felix (Hsg.): Portfolio macht Schule – Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio, Klett – Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2012, S.19-23.
- Keller, Martin: Ein „Ich-bin-ich-Buch“ im multikulturellen Umfeld, in: Bräuer, Gerd; Keller, Martin; Winter, Felix (Hsg.): Portfolio macht Schule – Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio, Klett – Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2012, S.79- 90.
- Klein, Hans Peter: Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung, in: Bildungsstandards auf dem Prüfstand, Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 2010, Schöningh-Verlag, Paderborn, 2010, S.359-362.
- Klinger, Udo: Kooperative Unterrichtsentwicklung, Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2013.
- Krommer, Axel: Bring your own device – Smartphones Tablets und ein demokratisierter Beamer im Sprachunterricht, in: Deutsche Lehrer im Ausland, Aschendorff-Verlag, Münster, Dezember 2014, S.336 – 342.

- Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik: Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht – Grundlagen, Formen, Perspektiven, Diesterweg-Verlag, Braunschweig, 2011.
- Kuss, Theresa; Wicke, Rainer-E.: Lebensweltliche Kunst als Auslöser sprachlicher Prozesse im DaF-/DaZ-Unterricht, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Sonderheft Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2016, S.46-51.
- Lohrbach, Ulrich: Jojo sucht das Glück –vom rezeptiven zum produktiven Umgang mit der Telenovela im Deutschunterricht, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 51: Wie Jugendliche Deutsch lernen, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2014, S.35-41.
- Meier, Kerstin: Es kommt auf die Lehrer an – Schulen werden nicht per se durch den Einsatz moderner Technik besser, in: Kölner Stadt-Anzeiger, Meinung, 25.2.2013, S.4.
- Meyer, Hilbert. Unterrichtsentwicklung, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2015.
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf, Waxmann-Verlag, Münster, 2007.
- Piepho, Hans-Eberhard: Kommunikative Kompetenz als pädagogisches und didaktisches Lernziel in: Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen: Protokoll der fünften Arbeitstagung in der Reinhardswaldschule vom 29.10.-02.11.1973, Druckschrift 394/0876 B des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, Reinhardswaldschule, Fulda, 1979, S.4-20.
- Piepho, Hans-Eberhard: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Frankoni-Verlag, Dornburg-Frickhofen, 1974.
- Puchta, Herbert; Krenn, Wildried; Rinvoluceri, Mario: Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht, Hueber-Verlag, Ismaning, 2009.
- Randler, Christoph; Wicke, Rainer-E.: Von Eulen und Lerchen – zum Schlafverhalten von Jugendlichen, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Nr. 51: Wie Jugendliche Deutsch lernen, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2014, S.15-17.
- Salomo, Dorothé: Jugendliche lernen anders Deutsch, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Nr. 51: Wie Jugendliche Deutsch lernen, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2014, S.3-9.
- Salomo, Dorothée; Mohr, Imke: DaF für Jugendliche, in: Goethe-Institut (Hsg.): Deutsch lehren lernen (dll) 10, Klett-Langenscheidt-Verlag, München, 2016.
- Schröder, Christa; Wirth, Ingo: 99 Tipps: Kompetenzorientiert unterrichten, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2012.
- Spitzer, Manfred: Lernstoff, in: Kölner Stadt-Anzeiger, Köln,15/16.11. 2003, S.2.
- Spitzer Manfred: Unter Angst lernt man die Angst gleich mit, in: Archiv der Zukunft: Treibhäuser der Zukunft, ein Film von Reinhard Kahl, Beltz-Verlag, Weinheim, 2004.
- Thürmann, Eike: Scaffolding, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hsg.): Handbuch Bilingualer Unterricht, Content and Language Integrated Learning, Klett-Kallmeyer-Verlag, Seelze, 2013, S.236-243.
- Ünal, Cigdem: Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache, Hacettepe Üniversitesi, Yayınları, Ankara, 2010.
- Wacker, Anika: Noch viele offene Fragen, Interview mit Claudia Bogedan, Präsidentin der KMK, in: Begegnung 3, 2016: Digitales Lernen, Frankfurt, Main, 2016, S.24-25.
- White, Alasdair: Managing for Performance – How to get the best out of yourself and your team, BCA Publishers Ltd., London, 1995).
- Wicke, Rainer-E.: Aktive Schüler lernen besser, Klett Edition Deutsch, München, 1993.
- Wicke, Rainer-E.: Aktiv und kreativ lernen, Hueber-Verlag, Ismaning, 2004.
- Wicke, Rainer-E.: Stationenlernen – was ist das eigentlich? in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Heft 35: Lernen an Stationen, Klett-Verlag, Stuttgart, 2006, S.11 – 13.

- Wicke, Rainer-E.: Kassenbons erzählen, in: ders.: Herz oder Pistole? Kommunikatives für den Unterricht, Hueber-Verlag, Ismaning, 2010, S. 31-33.
- Wicke, Rainer-E.: Der Schleudersitz, in: ders.: Herz oder Pistole? Kommunikatives für den Unterricht, Hueber-Verlag, Ismaning, S.39.
- Wicke, Rainer-E.: Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung, Iudicium-Verlag, München, 2012.
- Wicke, Rainer-E.; Rottmann, Karin: Musik und Kunst im DaF-Unterricht, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2013.
- Wicke, Rainer-E.: Grammatik im handlungs- und kompetenzorientierten DaF-Unterricht, in: Babylonia, 02 / 14 Oktober 2014, S.58-63.
- Wicke, Rainer-E.: Fächerübergreifender DaF-Unterricht – Charakteristika, Prinzipien und Zielsetzungen, in: Haataja, Kim; Wicke, Rainer-E. (Hsg.): Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch, Hueber-Verlag, München, 2015, S.25-31.
- Wicke, Rainer-E.: Kunst im DaF-Unterricht – eine Unterrichtsreihe, in: Deutsche Welle: <http://www.dw.com/de/kunst-im-daf-unterricht-eine-unterrichtsreihe/a-19277234>, Bonn, 2016.
- Wicke, Rainer-E.: Die Struktur der Schule ist anders – Erprobung prototypischer Materialien an der Deutschen Schule Madrid, in: VDLIA (Hsg.): Deutsche Lehrer im Ausland, Aschendorff-Verlag, Münster, 2016, S.273-279.
- Zabel, Rebecca: Deutschkurse für Geflüchtete: Bausteine der Unterrichtsplanung, in: Goethe-Institut (Hsg.): Fremdsprache Deutsch, Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund, Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2016 S.91-94.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hsg.): Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, Eigendruck des Bundesverwaltungsamtes, Köln, 2009.

Abbildungsnachweis

S. 7, 8, 10 Peter Koslowski; **S. 12** Goethe Institut Tel Aviv; **S. 13, 16, 17, 19, 23, 25** Peter Koslowski; **S. 25** ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Bundesverwaltungsamt Außenstelle Bonn); **S. 26, 26** JoJo sucht das Glück © DW (Deutsche Welle); **S. 28** Tanja Fohr; **S. 30** Peter Koslowski; **S. 33** Ferdinand Georg Waldmüller (1793-1865), Nach der Schule, 1841, bpk / Nationalgalerie, SMB / Jörg P. Anders; **S. 34** Privatarchiv Rainer E. Wicke; **S. 36, 39, 41, 43** Peter Koslowski; **S. 45** Privatarchiv Rainer E. Wicke; **S. 48, 51, 53, 55, 57, 62, 63** Peter Koslowski

Cover: **U. 1** © Getty Images/E+/Christopher Futcher; **U. 4** Privatarchiv Rainer E. Wicke

So gelingt's

20 Prinzipien für einen lernerzentrierten, handlungs- und produktorientierten DaF- / DaZ- Unterricht

Aktive Schüler lernen besser – das ist eines der 20 Prinzipien dieses Handbuchs. Ziel ist, Lehrende und Lernende für einen handlungsorientierten DaF-/DaZ-Unterricht zu motivieren, kreative und interaktive Arbeitsformen stehen dabei im Mittelpunkt.

Weitere Inhalte:

- Bewährte Lehr- und Lerntraditionen im Verbund mit moderner Fremdsprachendidaktik ...
- Der ideale Medienmix aus bewährten Print- und innovativ elektronischen Medien ...
- Aufgaben- und projektorientiertes Lernen ...
- Fächerübergreifender Unterricht (Content and Language Integrated Learning – CLIL) ...

Dr. Rainer E. Wicke war über zwanzig Jahre Mitarbeiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache, Vorbereitung und Fortbildung. Seine fundierten Erfahrungen im Lehrerfortbildungsbereich setzt er jetzt als freier Lehrerfortbilder im Bereich DaF/DaZ ein. Schwerpunkte sind aufgaben- und projektorientiertes Lernen, Literatur im DaF-Unterricht sowie fächerübergreifender DaF-Unterricht.



Darüber hinaus ist er als Autor u.a. für den Hueber Verlag tätig, er ist Mitherausgeber der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* des Goethe-Instituts und für die Kolumne *Aus der Praxis für die Praxis* des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) verantwortlich.

Downloadlink: <http://go.hueber.de/lernerzentrierte-prinzipien>



Editorial Idiomas

Hueber



Art. 530/89963