

Produktion und Partizipation in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Sprechen – Schreiben – Mitreden

Akten der Siebten Gesamtschweizerischen Tagung für
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
15. und 16. Juni 2018 – Universität Bern

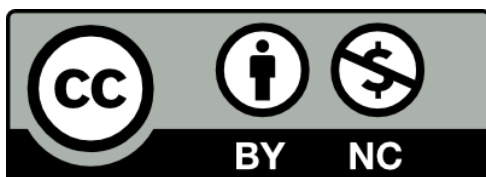
herausgegeben von

Santi Guerrero Calle und Naomi Shafer

in Zusammenarbeit mit

Monika Clalüna, Kerstin Uetz Billberg, Pascal Schweitzer

© Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (AkDaF) / Verein der Lektorinnen und Lektoren für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (Ledafids), 2019



Dieses Werk ist lizenziert mit einer CC BY-NC 4.0 International Lizenz:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Herausgegeben von: Santi Guerrero Calle und Naomi Shafer,
in Zusammenarbeit mit Monika Clalüna, Kerstin Uetz Billberg, Pascal Schweitzer

DOI: <https://doi.org/10.51363/unifr.lrp.jhqj9c>

ISBN: 978-3-033-07138-4

ISSN: 3042-7460 (Online)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
----------------	---

Sprechen und Aussprache

Sandra Reitbrecht: <i>Sprechflüssigkeit: Lernziel oder auch Lehrziel?</i>	11
Kerstin Uetz Billberg: <i>Wege zum flüssigeren Sprechen</i>	21
Ueli Bachmann: <i>«rezitieren – intonieren – interpretieren»</i>	31
Mihaela Mihova: <i>Erzählen und Theater als Brücke zueinander: Playback Theater im Fremdsprachenunterricht (FSU)</i>	39
Esther Hool: <i>Deutschlernen ohne Schriftlichkeit? Deutsch mündlich-Kurse: Ziele, Inhalte, Erfahrungen</i>	45

Schreiben und Beschreiben

Marianne Jacquin: <i>Textgattungen im Fremdsprachenunterricht. Möglichkeiten und Grenzen</i>	55
Sandra Ballweg: <i>Schreibprozesse unterstützen: Der Einsatz von Portfolios und Schreibberatung im DaF- und DaZ-Unterricht</i>	69
Sándor Trippó: <i>Überlegungen zu handlungsorientierten Arbeitsweisen mit Comics</i>	77
Rainer-E. Wicke und André Moeller: <i>Sprechen und Schreiben mit Kunst im DaF-Unterricht</i>	85
Ingrid Weis: <i>Hören – Sprechen – Entdecken – Schreiben Generative Textproduktion: Eine Methode des Sprachunterrichts und der Sprachförderung in mehrsprachigen Lerngruppen</i>	91

Mitreden und Mitgestalten

Virginia Suter Reich und Liana Konstantinidou: <i>Durch Mitreden für Diversität im DaF-/DaZ-Unterricht sensibilisieren</i>	101
Lisa Singh: <i>Von der Partizipation zur Ko-Konstruktion – ein wichtiges didaktisches Konzept beim Zielspracherwerb von erwachsenen Migrantinnen und Migranten</i>	111
David Stops: <i>Weniger ist manchmal mehr! Binnendifferenzierung in der Alphabetisierung und in niederschwelligen DaZ-Kursen</i>	119
Lea Pelosi: <i>Sprechen und Schreiben über den Kurs heisst Mitreden über die Kursgestaltung</i>	125

Autorinnen und Autoren	133
-------------------------------	-----

Produktion und Partizipation in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Sprechen – Schreiben – Mitreden

Unter diesem Titel fand im Juni 2018 an der Universität Bern bereits die Siebte Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer statt. Vorbereitet und durchgeführt wurde diese Tagung wiederum von den beiden Schweizer DaF-/DaZ-Fachverbänden, dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz (Ak-DaF) und dem Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an Hochschulen in der Schweiz (Ledafids).

Der vorliegende Band umfasst die verschriftlichten Vorträge und Workshops zum Sprechen, Schreiben und Mitreden in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch – sei dies im persönlichen und öffentlichen Alltagsleben, im DaF- oder DaZ-Unterricht oder in auf Deutsch stattfindenden Diskussionen, Debatten und Diskursen. Denn wer sich einbringen möchte, muss sich mündlich und/oder schriftlich ausdrücken können.

Anders gesagt: Möchte man als Lernende/r auf Deutsch nicht nur lesen, (zu-)hören und verstehen können, sondern sich *in* und *mit* der deutschen Sprache auch selber aktiv engagieren, wird man um produktive Sprech- und Schreibfertigkeiten nicht herum kommen, die eine solche kommunikative Partizipation ermöglichen und es einem erlauben, zur Sprache zu bringen, was man sagen möchte.

Doch wie lassen sich schriftliche, mündliche und partizipative Kompetenzen in der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch im Unterricht entwickeln und unterstützen, und wie lassen sich diesbezügliche Lehr- und Lernprozesse theoretisch fassen und empirisch erforschen? Diesen Fragen widmete sich die zum siebten Mal stattfindende Berner Tagung.

Der vorliegende Band versammelt eine Auswahl der Vorträge und Workshops der Berner Tagung 2018 in schriftlicher Form. Dabei werden nicht nur bewährte Formen der Förderung produktiver und partizipatorischer Kompetenzen illustriert, sondern auch innovative praxisorientierte Verfahren zur Diskussion gestellt. Die 14 Texte, die das Tagungsthema «Sprechen – Schreiben – Mitreden» in seiner ganzen Breite abbilden, wurden im Band nach folgenden drei Themenschwerpunkten gegliedert: 1.) Sprechen und Aussprache – 2.) Schreiben und Beschreiben – 3.) Mitreden und Mitgestalten.

Die Beiträge des ersten Teils (Sprechen und Aussprache) widmen sich aus theoretischer, empirischer und/oder unterrichtspraktischer Perspektive der Förderung der Sprechflüssigkeit, der Aussprache und Intonation, der Erzählfähigkeit oder des Deutschlernens ohne Schriftlichkeit.

Im zweiten Teil (Schreiben und Beschreiben) geht es um die Arbeit mit verschiedenen schriftlichen Textgattungen im DaF-Unterricht (Erzählungen, Debatten, Leserbriefen), um die Förderung der Fertigkeit Schreiben mittels Portfolios und Schreibberatungen, um den Einsatz von Comics, Kunst und Poesie im Deutschunterricht sowie um die Sprachförderung mittels Generativer Textproduktion.

Die Autoren und Autorinnen des dritten Teils (Mitreden und Mitgestalten) befassen sich mit dem Potenzial des Deutschunterrichts zur Bewusstmachung gesellschaftlicher Diversität, mit der Förderung von Partizipation und Ko-Konstruktion im Rahmen von fide, mit Binnendifferenzierung im DaZ-Kontext ebenso wie mit der Möglichkeit der Lernenden zur Mitgestaltung ihres Deutschkurses dank systematischer Evaluation.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Mitarbeit an dieser Publikation und für die gute Zusammenarbeit bei der Erstellung, Überarbeitung und Finalisierung der Beiträge.

Den Verbänden AkDaF und Ledafids danken wir für die finanzielle Unterstützung der Publikation.

Wir wünschen eine anregende Lektüre und freuen uns auf Rückmeldungen (kontakt@dafdztagung.ch)!

Santi Guerrero Calle und Naomi Shafer
Februar 2019

Die Vorbereitung und Durchführung der allzweijährlich stattfindenden «Berner Tagungen» ist nur möglich durch das grosse Engagement einer Gruppe von Kolleginnen und Kollegen. Den Mitgliedern des Teams sei an dieser Stelle vonseiten der Schweizer DaF-/DaZ-Verbände AkDaF und Ledafids herzlich gedankt:

Monika Clalüna, Hedi Desaulles, Santi Guerrero Calle, Franziska Gugger, Ursula Holzer Zeh, Pascal Schweitzer, Naomi Shafer, Barbara Tschärner, Kerstin Uetz Billberg und Ella Michèle Wern.

Hinweis: Die Autorinnen und Autoren stammen aus verschiedenen (deutschsprachigen) Ländern. Ihre Beiträge widerspiegeln die standardsprachliche Vielfalt der deutschen Sprache. Das gilt z. B. für die Schreibung von «ß» oder «ss» in Wörtern wie «schliesslich/schließlich». Auch in der Frage der geschlechtsneutralen Formulierung haben wir die Entscheidung den Autoren und Autorinnen selbst überlassen und die von ihnen gewählte Version beibehalten.

Sprechen und Aussprache

Sprechflüssigkeit: Lernziel oder auch Lehrziel?

1 Sprechflüssigkeit als Lehrziel – eine Frage

Der vorliegende Beitrag beruht auf dem bei der Gesamtschweizerischen Tagung 2018 in Bern gehaltenen Vortrag „Sprechflüssigkeit: Lernziel oder auch Lehrziel?“. Der Beitrag greift nicht nur dessen Titel erneut auf, sondern verfolgt auch inhaltlich das Ziel, zentrale Punkte des Vortrags zu Sprechflüssigkeit als Lehrziel an dieser Stelle noch einmal darzulegen und damit im Sinne einer Tagungsrückschau zu dokumentieren.

Eine Unterscheidung in Lern- und Lehrziel erweist sich als sinnvoll, um zu verdeutlichen, dass flüssiges Sprechen zwar einerseits von Lernenden als (individuelles) Ziel angestrebt werden kann, dies aber andererseits nicht zwingend bedeutet, dass auch Lehrpersonen Flüssigkeit in der Unterrichtsplanung explizit als Lehrziel berücksichtigen und durch entsprechende Übungsangebote fördern. Das hier verfolgte Begriffsverständnis von Lehr- und Lernziel orientiert sich damit an Doyé (1995: 161): „Lernziele sind Ziele, die Menschen sich für ihr eigenes Lernen setzen. Lehrziele sind Ziele, die Menschen bei der Steuerung des Lernens anderer intendieren“.

Sprechflüssigkeit als Lehrziel wurde dem Vortrag dabei als elliptische Frage vorangestellt. Diese Entscheidung für eine Formulierung als Frage und gegen eine Formulierung als Aussage versucht dem Stand der Diskussion zu Sprechflüssigkeit im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Rechnung zu tragen. Dieser Diskussionsstand soll an dieser Stelle knapp und exemplarisch skizziert sein: Flüssigkeit erhielt durch seine Nennung als qualitativer Aspekt des mündlichen Sprachgebrauchs (neben Spektrum, Korrektheit, Interaktion und Kohärenz) im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001: Kapitel 3.3) eine durchaus prominente Position. Im Gegensatz zu Englisch als Fremd- und Zweitsprache knüpft das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache allerdings nicht an eine vergleichbare „Tradition“ der empirischen und definitorischen Auseinandersetzung mit Sprechflüssigkeit im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung an. So ist der Diskussionsstand zu Sprechflüssigkeit im Fach DaF/DaZ dadurch gekennzeichnet, dass unterschiedliche Begriffsverständnisse und Zugänge vorliegen. So existiert beispielsweise neben der engen Begriffsdefinition von Flüssigkeit nach dem GeR, in der sie klar von anderen Qualitätsmerkmalen wie Korrektheit und Spektrum abgegrenzt wird, nach wie vor auch ein breites Verständnis von Flüssigkeit als „beinahe mühelos spontane[r] und fließende[r] Sprachverwendung“ (Scherf 2010: 85) in der DaF-/DaZ-Fachliteratur. In Sprachprüfungen für DaF/DaZ wird Flüssigkeit in den Kriterienkatalogen für die Bewertung der Fertigkeit

Sprechen berücksichtigt, dabei aber unterschiedlich in bestimmten Kriterien-
engruppen verortet, so zum Beispiel einerseits gemeinsam mit Verständ-
lichkeit, Aussprache und Intonation (Glaboniat/Kronberger 2010: 74), an-
dererseits gemeinsam mit Kohärenz (Goethe-Institut 2007/2014: 45).
Auch bezüglich der Verankerung von Flüssigkeit als Lehrziel sowie der
Entwicklung entsprechender didaktischer Konzepte für ein Flüssigkeitstrai-
ning ist die Diskussion durch Uneinigkeit gekennzeichnet. Sowohl skepti-
sche als auch einander stark relativierende Aussagen liegen hierzu vor,
was anhand der folgenden zwei Zitate näher erläutert werden soll.

Wer heute auf die Notwendigkeit mündlich-imitativer Übungsroutinen hinweist,
setzt sich [...] dem Generalverdacht einer audio-lingual/audiovisuell motivier-
ten Methoden-Regression aus. Gleichwohl: Sprechen lernt man nur durch
Sprechen. Mündlich korrekte und flüssige Äußerungen sind nur als Ergebnis
eines mündliche Routinen aufbauenden Übens denkbar. (Funk 2014: 42)

Flüssigkeit ist im DaF-/DaZ-Unterricht u.a. durch Automatisierungsübungen
trainierbar, v.a. aber ein Ergebnis kontinuierlicher und frequenter Sprachpra-
xis. Dabei muss die erreichte Flüssigkeit des Ausdrucks nicht einem Korrekt-
heitsgrad gleichen Niveaus entsprechen [...]. (Scherf 2010: 85)

Funks Aussage ist einerseits deshalb von zentraler Bedeutung in der Dis-
kussion um ein Flüssigkeitstraining, da er mögliche Einwände innerhalb
des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gegen ein solches ortet
und in den Ausführungen seines Beitrags auch durch konkrete Beispiele
aus der Fachliteratur belegt. Andererseits liegt die Relevanz seiner Aussa-
ge aber auch in der Tatsache begründet, dass er sich dennoch explizit für
eine gezielte Förderung von Sprechflüssigkeit ausspricht, wenn er ein
mündliche Routinen aufbauendes Üben als unumgänglich für das Erreichen
einer korrekten und flüssigen Sprechweise voraussetzt. Anders gestaltet
sich der Sachverhalt in Scherfs Lexikoneintrag, in dem zwar Automatisie-
rungsübungen als möglicher Weg genannt, aber auch eine kontinuierliche
und frequente Sprachpraxis als ausreichend erachtet werden.

Damit zeigt sich klar, dass die Diskussion zu Sprechflüssigkeit als Lehrziel
im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bisher nur punktuell ge-
führt wird und sich noch nicht auf einem Ist-Stand befindet, der unmittel-
bar dazu übergehen ließe, sich der Frage zu widmen, wie ein solches
Sprechflüssigkeitstraining konkret aussehen kann. Vielmehr scheint es
notwendig, sich auch mit der Frage nach dem Warum auseinanderzuset-
zen, also auch Begründungen für ein wie auch immer geartetes Flüssig-
keitstraining verstärkt in die Diskussion einzubringen. In diesem Sinne
zeigt der vorliegende Beitrag in einem ersten Schritt empirische Evidenz
für die Sinnhaftigkeit einer gezielten Förderung der Teilkompetenz Flüs-
sigkeit auf. In einem zweiten Schritt werden dann aber auch erste Prinzi-
pien und Überlegungen zur konkreten Gestaltung eines Sprechflüssigkeits-
trainings auf Basis der referierten empirischen Ergebnisse abgeleitet.

2 Gründe für ein Sprechflüssigkeitstraining

2.1 Flüssigkeitsgrade von fortgeschrittenen Deutschlernenden

Aufschlussreich für die Bedeutsamkeit einer gezielten Förderung von Sprechflüssigkeit ist in einem ersten Schritt ein Blick auf die Flüssigkeitsgrade von Fremdsprachenlernenden. Dazu ist vorab festzuhalten, dass Flüssigkeit sich im Vergleich zu Korrektheit einer Richtig-Falsch-Dichotomie entzieht und zudem als Komplexphänomen zu verstehen ist. Das heißt, dass für Aussagen über den Flüssigkeitsgrad von Sprecher/inne/n bei einer linguistischen Analyse von Sprechbeiträgen mehrere Parameter unter die Lupe genommen werden müssen. Neben der Sprechrate, also neben der pro Minute oder Sekunde realisierten Sprechereinheiten (zumeist Silben), spielen u.a. auch die Vorkommenshäufigkeiten von Häsitationsphänomenen oder Parameter wie die Position oder Dauer von Pausen und somit der Pausenzeitanteil, der auf einen Sprechbeitrag entfällt, eine Rolle (zu näheren Ausführungen vgl. Reitbrecht 2017: Kap. 1.2 und Kap. 2).

Betrachtet man unter Berücksichtigung dieser Überlegungen empirische Ergebnisse zu den Flüssigkeitsgraden von Lernenden, so zeigen Vergleichsstudien (Wiese 1983: 95; Gilquin 2008, 126-134; Richter 2008: 195; Gut 2009, 98-102; Götz 2013, 93-128), dass Lernende bei einzelnen der oben genannten Flüssigkeitsparametern sehr wohl auch in den Bereich von L1-Sprecher/inne/n gelangen können. In vielen Fällen erreichen sie dieses Flüssigkeitslevel aber auch nach mehrjähriger Lerndauer nicht bzw. bleiben sie hinter ihren Sprechraten in ihrer jeweiligen Erstsprache zurück (vgl. dazu die individualisierten Datendarstellungen bei Hincks 2008; Towell et al. 1996). Ihre Sprechweise in der Fremdsprache zeichnet sich durch vergleichsweise niedrigere Sprechraten sowie durch spezifische Verwendungsweisen von Häsitationsphänomenen aus. So werden diese in Sprechbeiträgen von Lernenden oftmals überdurchschnittlich häufig zur Überbrückung von Formulierungsschwierigkeiten verwendet. Verhältnismäßig selten werden hingegen lexikalische und syntaktische Häsitationsformen (z. B. Füllwörter wie *also*) verwendet, die im Vergleich zu Pausen mit/ohne Häsitationspartikeln als elaboriertere Formen eingestuft werden (vgl. dazu die Ergebnisse der Korpusstudie von Götz 2013: 97-128). Zudem kann es sein, dass Sprecher/innen sogenannte idiosynkratische Füllwörter ausbilden; das heißt, dass sie ein konkretes Füllwort, z. B. *so* oder *also*, unüblich oft verwenden (vgl. Rieger 2001). Das Erreichen eines Flüssigkeitsgrades und einer Verwendungsweise von Häsitationsphänomenen, wie sie für L1-Kontexte üblich sind, erweist sich also als durchaus herausforderndes Unterfangen.

2.2 Kommunikative Relevanz von Sprechflüssigkeit

Dass sich diese soeben gezeigten Spezifika von Flüssigkeit beim Sprechen in der Fremdsprache auch auf die Wahrnehmung und Bewertung von Flüss-

sigkeit auswirken, konnten in den letzten Jahren mehrere Untersuchungen zeigen (vgl. Kormos/Dénes 2004; Derwing et al. 2009; Rossiter 2009; Osborne 2011; Bosker et al. 2013; Pinget et al. 2014; Rose 2015; Préfontaine et al. 2015). Als besonders robuster Parameter für die Wahrnehmung von Sprechflüssigkeit erwies sich dabei die Sprechrate; aber auch weitere der oben genannten (Un-)Flüssigkeitsmerkmale tragen ihren Teil zu Bewertungen bei, wie sie beispielsweise auch in Sprachprüfungen zur Fertigkeit Sprechen vorgenommen werden.

Gründe für eine gezielte Förderung von Sprechflüssigkeit liefern darüber hinaus aber vor allem Untersuchungen, welche die Relevanz des Flüssigkeitsgrades auch für andere Aspekte in der interpersonellen Kommunikation belegen, z. B. für die Verständlichkeit von Sprecher/inne/n. So verdeutlichen beispielsweise mehrere Studien, dass „auffälliger“ Häsitationsprofile und unflüssigere Sprechweisen mit schlechteren Verständlichkeitsbewertungen korrelieren (vgl. dazu Munro/Derwing 1998; Munro/Derwing 2001; Derwing et al. 2004; Kang 2010; Kang et al. 2010; Derwing/Munro 2013).

Révész et al. (2016) konnten in einer umfangreichen Studie mit 100 Sprecher/inne/n und 2 Bewerter/inne/n die Vorkommenshäufigkeit gefüllter Pausen als stärksten Prädiktor für kommunikative Angemessenheit belegen. Er konnte 15 % der Variabilität in den Bewertungsdaten erklären, während andere untersuchte Größen wie Komplexität oder Korrektheit nur Werte von maximal 7 % erreichten.

In einer Sprechwirkungsstudie (Reitbrecht 2017: Kap. 7.1.1.1 und Kap. 7.2.1.1) zur Bedeutung von Häsitationsphänomenen für die Wahrnehmung von DaF-Lernenden zeigte sich, dass 69 % der Sprecher/inneneinschätzungen, also Zuschreibungen an ihre Person (z.B. *selbstsicher*) oder Aussagen über ihre aktuelle emotionale Befindlichkeit (z.B. *nervös*), mit Merkmalen der Äußerungsflüssigkeit begründet wurden. Auch wurden derartige Merkmale in 42 % der Fälle als störend bewertet.

Merkmale einer (un-)flüssigen Sprechweise erweisen sich nach den Ergebnissen dieser Untersuchungen also für verschiedene Dimensionen der interpersonellen Kommunikation als salient und zugleich auch mehrfach als relevanter als andere Größen. Somit kann auch die kommunikative Relevanz der Teilkompetenz Flüssigkeit als weiterer Grund für ihre gezielte Förderung im Fremdsprachenunterricht angeführt werden.

2.3 Wirksamkeit ausgewählter Lernkontexte und Übungsformate

An dieser Stelle soll eine letzte Gruppe von Studien angeführt werden, die den Effekt bestimmter Lernsituationen oder Übungsformate auf Flüssigkeitsgrade von Fremdsprachenlernenden untersuchen. In Bezug auf die Frage nach Flüssigkeit als Lehrziel erweisen sich diese Studien in zwei Punkten als relevant: Einerseits liefern ihre Ergebnisse weitere Gründe für ein Flüssigkeitstraining und gehen dabei auch gezielt auf die Diskrepanz der oben referierten Aussagen von Funk (2014) und Scherf (2010) ein.

Andererseits liefern sie aber auch bereits Anhaltspunkte für die Frage, wie ein Flüssigkeitstraining konkret aussehen kann.

Zu unterschiedlichen Lernkontexten forschten u. a. Freed et al. (2004) sowie Huensch/Tracy-Ventura (2017). Freed et al. (2004) konnten dabei zeigen, dass sowohl ein Auslandsaufenthalt von einem Semester als auch ein Sommerintensivprogramm mit 17,5 Unterrichtseinheiten pro Woche und einer Dauer von insgesamt 7 Wochen durchwegs positive Effekte auf die Flüssigkeitsgrade der untersuchten Lernendengruppen hatten. Nicht belegt werden konnte ein vergleichbares Ergebnis allerdings für den Regelfremdsprachenunterricht an der Heimatuniversität, der ein Semester lang im Ausmaß von drei bis vier Stunden pro Woche besucht wurde.

In der Studie von Huensch/Tracy-Ventura (2017) konnte die untersuchte Lernendengruppe durchschnittlich ebenfalls eine klare Verbesserung mehrerer Flüssigkeitsparameter während eines Auslandsaufenthaltes in einem Zielsprachenland erzielen. Anders sah die Situation allerdings acht Monate nach dem Aufenthalt aus: Auch dann lagen die Flüssigkeitswerte in Sprechbeiträgen der Lernenden zwar immer noch *über* jenen *vor* dem Auslandsaufenthalt, aber auch *unter* jenen Ergebnissen, die sie gegen Ende des Auslandsaufenthaltes erreicht hatten.

Die Untersuchungen erlauben aufgrund ihrer Darstellungen nun noch keine Aussagen über die Wirksamkeit konkreter Unterrichts- und Übungskonzepte. Sie zeigen aber sehr wohl, dass der jeweils untersuchte Unterricht von geringem Stundenausmaß nicht ausreicht, um eine Steigerung von Flüssigkeitsgraden zu erzielen oder gesteigerte Flüssigkeitsgrade zu halten. Nimmt man diesbezüglich Bezug auf Scherfs Annahme, dass Sprechflüssigkeit „Ergebnis kontinuierlicher und frequenter Sprachpraxis“ (2010: 85) sei, so scheint sich dieses Ergebnis erst ab einer hohen Stundenzahl an Fremdsprachenunterricht bzw. bei einem intensiven Verwendungsausmaß der Fremdsprache wie während eines Auslandsaufenthaltes oder eines Sommerintensivprogramms einzustellen. Für weniger umfangreiche Kursformate wird dieser Effekt nicht belegt, weshalb es auch sinnvoll erscheint, Funks Aussage zu folgen und einen näheren Blick auf konkrete Übungskonzepte zu legen, die in weniger intensiven Unterrichtsformaten Anwendung finden können, und ihre flüssigkeitsfördernde Wirkung zu prüfen.

Eine derartige empirische Wirksamkeitsprüfung erfolgte bisher bereits für ein Übungskonzept, bei dem eine Sprechaufgabe mehrfach mit wechselndem Publikum vorgetragen wurde (vgl. Lambert et al. 2016), sowie auch für die 4-3-2-Technique (de Jong/Perfetti 2011), bei der dieselbe Sprechaufgabe ebenfalls mehrfach, nämlich dreimal, absolviert wird. Während beim ersten Durchlauf dafür vier Minuten zu Verfügung stehen, sind es beim zweiten nur mehr drei, beim dritten sogar nur mehr zwei Minuten. In beiden Fällen fiel das Ergebnis über den Effekt des Übungsformates auf den Flüssigkeitsgrad positiv aus.

Ebenfalls als erfolgreicher als ein übliches Lernprogramm erwies sich ein theaterbasierter Zugang für die Förderung von Flüssigkeit (vgl. dazu die

Untersuchung von Galante/Thomson 2017). Dieser enthielt u. a. Übungsformate aus dem Bereich des Improvisationstheaters, aber auch produktorientierte Verfahren, in denen das Proben und die Präsentation von Szenen im Vordergrund standen. Lenz/Barras (2017) evaluierten einen Unterrichtsansatz, der stark auf der Vermittlung von Chunks beruhte und zudem pro Kurstag ein 20- bis 30-minütiges explizites Flüssigkeitstraining mit zuvor im Unterricht behandelten sprachlichen Mitteln vorsah. Eine Testphase nach der Unterrichtsintervention zeigte, dass das Konzept zu besseren Ergebnissen im Bereich der Sprechrate führte, dass allerdings in Bezug auf die Korrektheit in einer mündlichen Aufgabenstellung die „traditionell“ unterrichtete Kontrollgruppe besser abschnitt und dass im schriftlichen Testteil keine Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen festgestellt werden konnten.

3 Zur Entwicklung eines Sprechflüssigkeitstrainings

Zieht man diese Untersuchungen und ihre Ergebnisse nun für die Konzeption eines Flüssigkeitstrainings heran, so lässt sich das Prinzip der Wiederholung als zentraler gemeinsamer Faktor herausarbeiten. Dieser Faktor fand in allen erprobten Verfahren in verschiedenen Varianten (u.a. mit Zeitbeschränkung oder in Form von Proben im Theateransatz bzw. durch den Rückgriff auf bereits thematisierte sprachliche Mittel) Anwendung. Wiederholung kann damit auch als erster Grundpfeiler für eine Flüssigkeitsdidaktik herangezogen werden, zu dem in Zukunft durch weitere Untersuchungen auch noch andere Prinzipien ergänzt werden können.

Für die Entwicklung konkreter Übungsformate kann neben dem Rückgriff auf die oben beschriebenen Formen und neben der Entwicklung neuer Formate aber auch eine Prüfung bestehender Konzepte dahingehend stattfinden, inwiefern sie den Wiederholungsaspekt berücksichtigen. Erste Versuche in diese Richtung liegen auch bereits in der Fachliteratur vor (vgl. dazu Rossiter et al. 2010; Funk 2014; Reitbrecht 2015). Ein dabei mehrfach genanntes Format ist das aus der Wissenschaftskommunikation bekannte Prinzip der Posterpräsentation. Dabei stellen die Lernenden Informationen (z. B. Rechercheergebnisse zu einem Thema) – zumeist stichpunktartig – auf einem Poster/Plakat dar und nutzen dieses Poster auch als Grundlage für ihre Präsentation. Dabei finden mehrere solcher Posterpräsentationen gleichzeitig statt und das Publikum kann entweder frei zwischen den Präsentationen wechseln oder nach vorgegebenen Zeitslots (ca. 5-15 Minuten) von einem zum nächsten Poster wechseln. Durch das fluktuierende Publikum entsteht während der Präsentationszeit authentisch die Notwendigkeit zur (zumindest anteiligen) Wiederholung der Ausführungen. Für den aktuellen Lehrwerkmarkt dokumentiert Funk (2014: 46) ebenfalls eine positive Entwicklung, wenn er schreibt: „In aktuellen Lehrwerken ist beobachtbar, dass der Aufbau von Automatismen in dieser Form ohne behavioristische Sinnlosigkeiten möglich ist.“

Für die Implementierung eines expliziten Flüssigkeitstrainings gilt es darüber hinaus aber auch zu überlegen, wie sich derartige auf Wiederholung basierende Übungskonzepte in einer kognitiv-konstruktivistisch geprägten Fremdsprachendidaktik verankern lassen (vgl. dazu auch Funks (2014: 42) Anmerkung zum Vorwurf der Methodenregression im Zitat oben). Einen Rahmen dafür bietet das auch von Funk in diesem Zusammenhang genannte Lernfeldermodell von Nation (1996) (siehe dazu auch Funk 2014: 44f.): Dieses beinhaltet neben den drei Feldern bedeutungsfokussierter Input, bedeutungsfokussierter Output sowie sprach- und formfokussierte Phasen auch ein Feld für explizit auf Flüssigkeit abzielende Übungsformate, wobei alle vier Felder in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind. Damit wird deutlich, dass Übungen für die Produktion bedeutungsfokussierten Outputs und flüssigkeitsfördernde Übungen einander nicht ausschließen, sich also nicht in einem Entweder-Oder-Verhältnis zueinander bewegen, sondern sinnvollerweise kombiniert werden, indem die Phasen zu den einzelnen Lernfeldern in ihrer Abfolge entsprechend getaktet werden, also z. B. indem ein Fokus auf Flüssigkeit einem Fokus auf Inhalt und Form zeitlich nachfolgt (siehe dazu u.a. das Vorgehen bei Lenz/Barras (2017), das in den Flüssigkeitsphasen sprachliche Strukturen aus dem vorangegangenen Unterrichtsgeschehen aufgreift).

Zu untersuchen, welche konkreten Kombinationen und Taktungen sich hierbei als zielführend erweisen, kann in diesem Zusammenhang als ein weiteres zentrales Forschungsdesideratum verstanden werden. Künftige Studien sollten nicht nur einzelne Übungsformate wie die 4-3-2-Technique (de Jong/Perfetti 2011) oder Unterrichtskonzeptionen in ihrem globalen Charakter wie bei Galante/Thomson (2017) in den Blick nehmen, sondern auch unterschiedliche Formate des Zusammenspiels der vier Lernfelder nach Nation in der didaktischen Planung hinsichtlich ihrer jeweiligen Wirksamkeiten untersuchen. Dadurch könnten möglicherweise auch Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Flüssigkeit im Spannungsfeld anderer Teilkompetenzen wie Spektrum oder Korrektheit geübt werden kann und wie Effekte im Sinne der Trade-Off-Hypothese, bei denen der Gewinn in einer Teilkompetenz auf Kosten anderer Teilkompetenzen geht und die beispielsweise in der Studie von Lenz/Barras (2017) im Sinne wissenschaftlicher Transparenz offengelegt wurden, reduziert oder vermieden werden können. Dass gerade dieser Punkt auch wiederum wichtig ist, um Lehrende für ein Flüssigkeitstraining zu gewinnen, belegen ebenfalls Lenz/Barras (2017) in ihrer Studie, wenn sie auf Basis ihrer Begleitdaten ausführen, dass das auf Flüssigkeit und Chunks basierende Konzept von den Lehrenden in ihrem Projekt als praktikabel, die dafür entwickelten Materialien als nützlich bewertet wurden, die Lehrenden allerdings kritisch anmerkten, „dass sie nicht verhindern konnten, dass die Lernenden während des Flüssigkeitstrainings in Partner- und Gruppenarbeit häufig fehlerhafte Sprache wiederholten und einübten“ (Lenz/Barras 2017: 71). Umso wichtiger erscheint angesichts solcher Befunde eine vertiefte theoretische und empirische Auseinandersetzung mit der Teilkompetenz Sprechflüssigkeit als Lehrziel im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Literatur

- Bosker, Hans Rutger / Pinget, Anne-France / Quené, Hugo / Sanders, Ted / de Jong, Nivja H. (2013): What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. In: *Language Testing* 30/2, 159-175.
- De Jong, Nel / Perfetti, Charles A. (2011): Fluency Training in the ESL Classroom: An Experimental Study of Fluency Development and Proceduralization. In: *Language Learning* 61/2, 533-568.
- Derwing, Tracey M. / Munro, Murray J. (2013): The Development of L2 Oral Language Skills in Two L1 Groups: A 7-Year Study. In: *Language Learning* 63/2, 163-185.
- Derwing, Tracey M. / Munro, Murray J. / Thomson, Ronald I. / Rossiter, Marian J. (2009): The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. In: *Studies in Second Language Acquisition* 31, 533-557.
- Derwing, Tracey M. / Rossiter, Marian J. / Munro, Murray J. / Thomson, Ron I. (2004): Second Language Fluency: Judgments on Different Tasks. In: *Language Learning* 54/4, 655-679.
- Doyé, Peter (1995): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke, 161-166.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Freed, Barbara F. / Segalowitz, Norman / Dewey, Dan P. (2004): Context of learning and second language fluency in French. Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs. In: *Studies in Second Language Acquisition* 26, 275-301.
- Funk, Hermann (2014): ‚Lernziel fremdsprachliche Flüssigkeit‘ – zur Problematik des Übungsdesigns im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 39-49.
- Galante, Angelica / Thomson, Ron I. (2017): The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and Accentedness. In: *TESOL Quarterly* 1/51, 115-142.
- Gilquin, Gaëtanelle (2008): Hesitation markers among EFL learners: Pragmatic deficiency or difference?. In: Romero-Trillo, Jesús (Hrsg.): *Pragmatics and Corpus Linguistics. A mutualistic entente*. Berlin und New York: Mouton de Gruyter, 119-149.
- Glaboniat, Manuela / Kronberger, Gerhild (2010): *B2 Mittelstufe Deutsch. ÖSD Handreichung für Prüferinnen und Prüfer*. 2. Aufl. Wien: ÖSD.
- Goethe-Institut (Hrsg.) (2007/2014): *Materialien zur Prüfung Goethe-Zertifikat B2. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. 7., aktualisierte Aufl. München: Goethe Institut e.V. https://www.goethe.de/resources/files/pdf29/B2_Modellsatz.pdf (Stand: 3.12.2018).
- Götz, Sandra (2013): *Fluency in Native and Nonnative English Speech*. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins.

- Gut, Ulrike (2009): *Non-native Speech. A Corpus-based Analysis of Phonological and Phonetic Properties of L2 English and German*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hincks, Rebecca (2008): Presenting in English or Swedish: Differences in speaking rate. In: *Proceedings of Fonetik 2008*. Gothenburg: Department of Linguistics, Gothenburg University, 21-24. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=BD2D3C4320AEFABDE3F4E00074C230CD?doi=10.1.1.638.4600&rep=rep1&type=pdf> (Stand: 4.11.2018).
- Huensch, Amanda / Tracy-Ventura, Nicole (2017): L2 Utterance Fluency Development Before, During, and After Residence Abroad: A Multidimensional Investigation. In: *The Modern Language Journal* 2/101, 275-293.
- Kang, Okim (2010): Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. In: *System* 38, 301-315.
- Kang, Okim / Rubin, Don / Pickering, Lucy (2010): Suprasegmental Measures of Accentedness and Judgments of Language Learner Proficiency in Oral English. In: *The Modern Language Journal* 94/4, 554-566.
- Kormos, Judit / Dénes, Mariann (2004): Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. In: *System* 32, 145-164.
- Lambert, Craig / Kormos, Judit / Minn, Danny (2016): Task repetition and second language speech processing. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 1-30.
- Lenz, Peter / Barras, Malgorzata (2017): Chunks statt Grammatik in niederschweligen DaZ-Kursen? Ergebnisse einer Interventionsstudie mit erwachsenen DaZ-Anfängerinnen und Anfängern. In: Clalüna, Monika / Tschärner, Barbara (Hrsg.): *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ: Wortschatz – Chunks – Grammatik. Akten der Sechsten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. 17. und 18. Juni 2016 – Universität Bern*. Stalikon: Käser, 65-75.
- Munro, Murray J. / Derwing, Tracey M. (2001): Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech. In: *Studies in Second Language Acquisition* 23, 451-468.
- Munro, Murray J. / Derwing, Tracey M. (1998): The Effects of Speaking Rate on Listener Evaluations of Native and Foreign-Accented Speech. In: *Language Learning* 48/2, 159-182.
- Nation, Paul (1996): The Four Strands of a Language Course. In: *TESOL in Context* 2/6, 7-12.
- Osborne, John (2011): Oral learner corpora and the assessment of fluency in the Common European Framework. In: Frankenberg-Garcia, Ana / Flowerdew, Lynne / Aston, Guy (Hrsg.): *New Trends in Corpora and Language Learning*. London: Bloomsbury, 181-197.
- Pinget, Anne-France / Bosker, Hans Rutger / Quené, Hugo / de Jong, Nivja H. (2014): Native speakers' perceptions of fluency and accent in L2 speech. In: *Language Testing* 31/3, 349-365.
- Préfontaine, Yvonne / Kormos, Judit / Johnson, Daniel Ezra (2015): How do utterance measures predict raters' perceptions of fluency in French as a foreign language? In: *Language Testing*, 1-21.

- Reitbrecht, Sandra (2017): *Häsitationsphänomene in der Fremdsprache Deutsch und ihre Bedeutung für die Sprechwirkung*. Berlin: Frank & Timme.
- Reitbrecht, Sandra (2015): Perspektiven auf Sprechflüssigkeit in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2015, 84-90.
- Révész, Andrea / Ekiert, Monika / Torgersen, Eivind Nessa (2016): *The effects of complexity, accuracy, and fluency on communicative adequacy in oral task performance*. http://discovery.ucl.ac.uk/1517397/1/Revesz_Communicative%20Adequacy%20in%20Oral%20Task%20Performance_final.pdf (Stand: 4.11.2018).
- Richter, Julia (2008): *Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische Querschnittsstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rieger, Caroline L. (2001): Idiosyncratic Fillers in the Speech of Bilinguals. In: *Proceedings of DISS 01: Disfluency in Spontaneous Speech 2001 in Edinburgh*, 81-84. http://www.isca-speech.org/archive_open/archive_papers/diss_01/dis1_081.pdf (Stand: 4.11.2018).
- Rose, Ralph (2015): Temporal variables in first and second language language speech and perception of fluency. In: The Scottish Consortium for ICPHS 2015 (Hrsg.): *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow: University of Glasgow. www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0405.pdf (Stand: 4.11.2018).
- Rossiter, Marian J. (2009): Perceptions of L2 Fluency by Native and Non-native Speakers of English. In: *The Canadian Modern Language Review* 65/3, 395-412.
- Rossiter, Marian J. / Derwing, Tracey M. / Manimtim, Linda G. / Thomson, Ron I. (2010): Oral Fluency: the Neglected Component in the Communicative Language Classroom. In: *The Canadian Modern Language Review* 66/4, 583-606.
- Scherf, Gundula (2010): Flüssigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke, 85.
- Towell, Richard / Hawkins, Renee / Bazergui, Nives (1996): The Development of Fluency in Advanced Learners of French. In: *Applied Linguistics* 17/1, 84-119.
- Wiese, Richard (1983): *Psycholinguistische Aspekte der Sprachproduktion. Sprachverhalten und Verbalisierungsprozesse*. Hamburg: Helmut Buske.

Wege zum flüssigeren Sprechen

Einleitung

Wer im Zusammenhang mit Deutschunterricht von der deutschen Aussprache spricht, meint häufig die Vermittlung von einzelnen Lauten wie das <ü> oder das <z>. Zweifellos ist das Erlernen aller deutschen Laute für den Deutscherwerb wichtig. Gleichzeitig gibt es aber auch Elemente auf der Ebene Sprachrhythmus, Intonation, Pausen und Silbenrhythmus in Phonemkombinationen, die für das flüssigere Sprechen genauso ausschlaggebend sind. Es lohnt sich deshalb, im Unterricht DaF/DaZ auch solche prosodischen und phonotaktischen Elemente genauer zu betrachten.

Anknüpfend an meinen an der 7. Gesamtschweizerischen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2018 gegebenen Workshop „Flüssigeres Sprechen, drei wirkungsvolle Sofort-Hilfen aus der Phonetik“ werde ich im Folgenden darstellen, welchen Stellenwert flüssigeres Sprechen für die Kommunikation und Partizipation in einer deutschsprachigen Gesellschaft hat und drei Elemente anführen, die sich in Bezug auf das Lernziel *flüssiges Sprechen* bereits im Anfängerunterricht aufbauen lassen. Gleichzeitig gebe ich konkrete praktische Empfehlungen, die auf meiner langjährigen Lehr- und Unterrichtspraxis basieren.

1 Warum ist flüssiges Sprechen wichtig und was macht es aus?

Manche von uns haben selber schon erlebt, wie schnell die Zuhörergeduld abflacht, wenn sich eine Person in zu vielen Einzelsilben verliert oder die falschen Wörter im Satz betont. Das Gespräch wird durch Nachfragen unterbrochen, man verliert den Faden oder es entstehen Missverständnisse, die Deutschlernenden das Mitreden erschweren und im Erwerbsleben zu beruflichem Stillstand führen können. Stockendes Sprechen kann also die Verständigung beeinträchtigen und bei den Lernenden bisweilen zu Sprechhemmungen führen.

Die Erfahrung zeigt, dass deutschsprachige Gesprächspartner/innen zwar ein falsch ausgesprochenes <ü> oder <z> meist interpretieren können; mehr Schwierigkeiten haben sie, wenn etwa das falsche Wort im Satz betont wird oder wenn ein Wort falsch akzentuiert wird. Hier handelt es sich um prosodische, um rhythmische Eigenschaften der Sprache (vgl. Bussmann 2002: 542).

Die Lernenden sollten deshalb von Beginn an rhythmisch korrekte mentale Aussprache-Modelle aufbauen können, da diese zur Verständnissicherung zwingend notwendig sind. Das Ziel ist, Abweichungen von zumeist unbewussten Hörerwartungen von deutschsprachigen Gesprächspartner/innen zu vermeiden. Mit flüssig(er)em Sprechen ist vorerst nicht fehlerfreies (fließendes) Sprechen gemeint. Vielmehr geht es um das Verwenden von rhythmisch eingeübten kleinen und grösseren Wortgruppen oder Sätzen, um ein Sprechen ohne zu stocken – und damit verbunden, um ein Sprechen mit deutlich weniger Unterbrüchen.

2 Drei wirkungsvolle Sofort-Hilfen aus der Phonetik/Phonologie

Die gängige Empfehlung mit Blick auf den Ausspracheunterricht DaF/DaZ ist, vom Grossen zum Kleinen vorzugehen, d. h.

1. Satzmelodie, Satzakzent (hauptbetontes Wort im Satz)
2. Wortakzent (betonte Silbe im einzelnen Wort sowie Dauer des betonten Vokals)
3. Einzelne Segmente (Vokale und Konsonanten)

Diese Progression vom Grossen zum Kleinen spiegelt sich in den Inhaltsverzeichnissen der gängigsten Zusatzmaterialien mit Ausspracheübungen wider; als Beispiele sollen hier *Phonothek intensiv* (Hirschfeld/Reinke/Stock 2007), *Aussichten. Phonetiktrainer* (Reinke 2012) und das *Praxisbuch Phonetik* (Niebisch 2014) genannt werden.

Zusätzlich zu Wortgruppen- und Wortakzent ist meiner Ansicht nach allerdings dringend auf ein weiteres, häufig vernachlässigtes Element hinzuweisen, das für schlecht verständliches Sprechen mitverantwortlich sein kann. Es handelt sich um die irrtümlich veränderte Silbenanzahl einzelner Wörter aufgrund von Vokalen, die zur bequemerem Bewältigung von Konsonantenhäufungen hinzugefügt werden. Dies kann den Silbenrhythmus stören (ein Beispiel: *seperechen* statt *sprechen*, vgl. auch Kap. 2.3).

Ich schlage deshalb die folgende Gewichtung bzw. Progression vor:

- a) Wortgruppenakzent, Satzakzent, Satzmelodie
- b) Wortakzent (betonte Silbe im einzelnen Wort sowie Dauer des betonten Vokals)
- c) Neu: Silbenrhythmus in Wörtern mit Konsonantenhäufungen
- d) Parallel zu a) bis c) sind die einzelnen Segmente zu üben (Vokale und Konsonanten).

Lehrpersonen im Bereich DaF oder DaZ können ihre Lernenden bereits auf tiefen Niveaus unterstützen, wenn sie von Beginn weg auf diese vier Aspekte achten und sie progressiv aufbauen. Sie werden in der Folge näher beschrieben und jeweils um methodische Hinweise ergänzt.

2.1 Wortgruppen-/Satzakzent, Satzmelodie

Vom Grossen zum Kleinen zu gehen bedeutet, Wörter im Unterricht nicht einzeln, sondern als Teile von zusammenhängenden Wortgruppen zu verstehen – sowohl grammatisch als auch rhythmisch/intonatorisch. Einfache Wortgruppen können z. B. Nomen und Artikel (*die Tasche*), Verb und Pronomen (*ich komme*), Präposition und Nomen (*ab April*) beinhalten. Es können aber auch Chunks für z. B. Zeit-, Herkunft- und Richtungsangaben sein (*nach dem Weg fragen, vor drei Jahren, aus der Schweiz, mit meiner Mutter*), oder dann sind es kurze Sätze (*Lara steht auf, Das ist mein Onkel*).

• •	• • • •
Das <u>Haus</u> , der <u>Tisch</u> ...	Lara steht <u>auf</u> .
Es <u>geht</u> , es <u>schneit</u> ...	Das ist <u>genug</u> .
Bei <u>dir</u> , für <u>dich</u> , von <u>mir</u> , mit <u>uns</u> ...	Hast du <u>gesehn</u> ? Geht es dir <u>gut</u> ?
• • •	• • • • •
Ich <u>gehe</u> , ich <u>komme</u> ...	Vor einer <u>Woche</u> / einem <u>Monat</u> / einem <u>Jahr</u> ...
Am <u>Morgen</u> , am <u>Mittag</u> , am <u>Abend</u> ...	Das ist mein <u>Bruder</u> , das ist mein <u>Onkel</u> ...

Abb. 1: Häufig vorkommende Wortgruppenmuster (Uetz Billberg, unveröffentlicht). *Kleiner Punkt*: unbetonte Silbe. *Grosser Punkt*: Betonte Silbe. *Unterstrich*: Hauptbetontes Wort/hauptbetonte Wortsilbe in der Wortgruppe

Solche zusammengehörenden Wörter und einfache Chunks sollten im mentalen Lexikon zusammenhängend gespeichert und ohne Pausen als *rhythmische Einheit* gesprochen werden. So wird die grammatische Form einer solchen Gruppe gleich mitgelernt und automatisch korrekt verwendet. Als Folge davon werden im Gedächtnis Rhythmusmuster, ich nenne sie *Rhythmus- oder Audiomodelle*, kreiert, auf die die Lernenden zurückgreifen können. Dadurch erfahren die Lernenden meiner Erfahrung nach selbst auf Anfängerniveau Erfolgserlebnisse, weil die verwendeten Einheiten – und seien sie noch so kurz – sehr flüssig gesprochen und gut verstanden werden können.

Jede Wortgruppe, selbst die kleinste, hat einen Hauptakzent. Diesen gilt es stets einzuhalten. Viele solcher Wortgruppen entsprechen wiederkehrenden Betonungsmustern (vgl. Abb. 1). In einfachen Wortgruppen ohne kontrastierende oder emotionale Absicht werden bedeutungstragende Wörter hervorgehoben (Funktionswörter hingegen nicht). Das Wort mit

der wichtigsten Information steht auf Deutsch zudem so final wie möglich (vgl. dazu Hirschfeld/Reinke 2016: 64, 213).

Längere Aussagen enthalten mehrere Wortgruppen und haben wiederum einen Hauptakzent:

*Gestern fuhr ich || mit meiner Schwester || mit dem Auto || ins **Zentrum**.*

(langsam gesprochen)

*Gestern fuhr ich mit meiner Schwester mit dem Auto ins **Zentrum**.*

(flüssig gesprochen)

Die Stärke der Betonung stimmt in kurzen Aussagen und in Wortgruppen auch meist mit einer Veränderung der Stimmlage nach unten oder nach oben überein (Intonation/Satzmelodie).

Zur Verinnerlichung und Abrufbarkeit wiederkehrender Audiomodelle empfehlen sich Übungen, die so gestaltet sind, dass sich grammatische Strukturen durch viele Wiederholungen mithilfe eines bestimmten, gleichbleibenden Rhythmusmusters einprägen. Das folgende Kapitel soll illustrieren, wie solche Übungen ad hoc entstehen können – meist unter Weiterverwendung bestehender Wortschatz- oder Grammatikübungen oder bei spontanen Interaktionen im Kurs und somit im kommunikativen Kontext verankert.

2.1.1 Methodische Hinweise

Beim Üben und „Einschleifen“ von grammatischen Strukturen im Unterricht erkenne ich als Lehrperson zuweilen ein akustisches Muster und suche spontan weitere, rhythmisch identische Beispiele dazu (siehe unten), die sich die Lernenden dann intensiv einprägen. Sie finden zuweilen auch eigene Beispiele. Auf dieser Basis kann ich abschätzen, wie weit ihre phonologische Bewusstheit entwickelt ist, inwiefern sie also bereits selber verstehen, wie sich ein rhythmisches Muster auf ein weiteres Sprachbeispiel übertragen lässt.

Beispiel 1: *Ich komme mit dem Zug.*

Spontane Erweiterung: *Ich komme mit dem Auto / Velo / Bus / Tram / zu Fuss.*

Kommunikative Einbettung: *Erzählen, wie man in den Deutschkurs kommt.*

Beispiel 2: *Ich habe zwei Kinder.*

Spontane Erweiterung: *Ich habe einen Hund / Job / Hunger / eine Idee / heute Stress.*

Beispiel 2 entstand im Unterricht während der Präsentation der eigenen Familie durch die Teilnehmenden. Dabei kamen mehrere Nennungen wie *Ich habe ein Kind*, was rhythmisch zu korrigieren war. Also überlegte ich mir eine Spontanübung zum Thema „sich überlegen, was man alles hat“.

Zu einem nachhaltigen Einprägen solcher Muster tragen vor allem die Häufigkeit entsprechender Übungen sowie eine gleichbleibende, wiederkehrende Visualisierung bei. Damit die Lernenden schon früh ohne zu stolpern flüssig(er) sprechen lernen, empfehlen sich also sog. *Automatisierungsdrills* (siehe Beispiele 1 + 2 oben), die sich wenn immer möglich aus dem Unterrichtsmaterial ergeben. So ist der kommunikative Handlungskontext weiterhin gegeben und es werden keine separaten Phonetikübungen eingefügt, die mit dem aktuellen Kursthema nichts zu tun haben. Sie dürfen zeitlich grosszügig anberaumt sein, denn die Lernenden üben ja im selben Zuge sowohl Wortschatz, grammatische Strukturen sowie das Sprechen im richtigen Rhythmus und in einem Guss.

Auf der Rhythmus-Ebene empfiehlt sich aus den oben genannten Gründen die folgende Vorgehensweise:

- A) Rhythmusmuster *erkennen* lernen
- B) Rhythmusmuster wiederholt und ausdauernd *visualisieren und einüben*
- C) Zu diesem Zweck Grammatik- oder Wortschatzübungen *mit Rhythmus durchführen*

Ein aus meiner Sicht ausgezeichnetes Beispiel für A) „Rhythmusmuster erkennen lernen“ findet sich in *Aussichten. Phonetiktrainer* (Reinke 2012: 17). Die daraus entnommene Übung (sie wird nachfolgend auszugsweise abgebildet) führt die Lernenden zum genauen Hinhören: „Welches Wort ist im Satz stärker betont?“. Danach werden links und rechts Sätze verglichen: „Prüfen Sie: Ist der Rhythmus in beiden Sätzen gleich (=) oder verschieden (≠)?“

<u>Herzlich Willkommen!</u>	(=)	<u>Schön</u> , dass Sie <u>da</u> sind.
Nehmen Sie <u>Platz!</u>	(≠)	Wie <u>geht</u> es Ihnen?

Sprachrhythmus ist etwas Körperliches, Angewöhntes. Einige deutsche Rhythmusmuster können Mustern, die in der Erstsprache der Lernenden vorkommen, widersprechen, und lassen sich nicht in einem Durchgang angewöhnen. Das „Einüben von Rhythmusmustern“ (B) sollte deshalb möglichst haptisch mit Einsatz von Handzeichen, Körpereinsatz und visuellen Hilfen wie bspw. dem Setzen von grossen und kleinen Punkten (s. Abb. 1) geschehen. Gleichzeitig empfiehlt es sich, das Thema *Wortgruppen-/Satzakzent* häufig – und möglichst auch spielerisch – anzugehen. Das Finden von lustigen Beispielen pro Modell, aber auch bekannte Spiele wie Kofferpacken, Schattenübungen etc. bewähren sich: Einzige Konstante ist das strikte Einhalten eines bestimmten Rhythmusmusters.

2.2 Wortakzent und Vokaldauer

Wie bereits angedeutet, achten deutschsprachige Gesprächspartner/innen unbewusst auf Merkmale, die ihnen das hauptbetonte und somit bedeutungsstärkste Wort eines Satzes / einer Wortgruppe anzeigen. Diese Art von unbewusster Hörerwartung geschieht ebenso auf der Wortebene. Er-

wartet wird z. B. arbeiten, nicht arbeiten, oder ankommen, nicht ankommen. Wird die falsche Silbe betont, fehlt den Kommunikationspartner/innen bisweilen die Möglichkeit, das Gehörte in etwas Bekanntes zu übersetzen (vgl. Uetz 2007: 41). Geschieht dies mehrmals, gerät die Kommunikation ins Stocken.

Das Akzentuieren der richtigen Silbe im Wort ist ausserdem wichtig, weil der Vokal in der akzentuierten Silbe auf Deutsch kurz (und ungespannt) oder lang (und gespannt) gesprochen werden muss. Meint jemand *Miete*, sagt aber *Mitte*, kann daraus nicht jeder Gesprächspartner sofort folgern, was gemeint war. Erwartete Akzentmuster und Vokaldauer sind also sowohl auf der Wortgruppen- als auch auf der Wortebene unbedingt einzuhalten, und zwar gleich ab Beginn des Deutscherwerbs.

2.2.1 Methodische Hinweise

Die Themen *Wortakzent* und *Vokaldauer* sind komplexe linguistische Teilbereiche. Einfache Faustregeln für Sprachlernende zu formulieren ist anspruchsvoll, denn es gibt viele Einzelfälle. Viele Anfänger/innen benötigen jedoch genau dies: Gut einprägsame und leicht anzuwendende Faustregeln, die sie verstehen können und die ihr phonologisches Bewusstsein stärken. Solche stark vereinfachten Regeln können folgendermassen aussehen:

A Position: Welche Silbe ist betont?

1. In deutschen Wörtern trägt die **erste Stammsilbe** oder die **trennbare Vorsilbe** den Wortakzent.

Bsp. *Nase, Lampe, schöner, kommen, *ankommen, einsteigen, zuhören**

→ **Ausnahmen** sind:

- Wörter mit untrennbarer Vorsilbe (ge-, be-, ver-, zer-, ent-, über- etc.)

Bsp. *Gespräch, Besuch, verkaufen, zerschneiden, übernehmen*

- deutsche Wörter, die auf -leren oder -ei enden:

Bsp. *studieren, Polizei*

2. In Fremdwörtern wird meistens die zweitletzte oder die letzte Silbe betont:

Bsp. *Computer, Chrysanthemen, Mathematik, Geographie*

Abb. 2: Faustregeln zur Festsetzung der betonten Silbe im Wort (Uetz Billberg, unveröffentlicht)

Beim Formulieren solcher Faustregeln halte ich mich bewusst an vereinfachte Konzepte wie z. B. an das der *kurzen und langen Vokale* (vgl. hierzu auch Hirschfeld/Reinke 2016: 212; Hirschfeld/Reinke/Stock 2007: 169, 175):

B Wie kurz oder lang ist der Vokal in der betonten Silbe?

Dauer des betonten Vokals	Hilfe aus der Orthografie / Regel
Langer Vokal	1. wenn Vokal + /h/ (Dehnungs-h) Bsp. <u>Z</u> ehn, <u>s</u> ehr, <u>W</u> ohnung
	2. wenn Vokal + Vokal Bsp. <u>K</u> aff <u>e</u> e, <u>L</u> ie <u>b</u> e, <u>S</u> ie <u>b</u> en, <u>n</u> <u>i</u> e
	3. wenn Vokal + NUR 1 Stammkonsonant Bsp. <u>B</u> rot, <u>g</u> ut, <u>N</u> ame
Kurzer Vokal	1. wenn Vokal + Doppelkonsonant Bsp. <u>W</u> ass <u>er</u> , <u>S</u> onn <u>e</u> , <u>k</u> omm <u>en</u>
	2. wenn Vokal + 2-4 verschiedene Konsonanten Bsp. <u>K</u> urz, <u>S</u> aft, <u>s</u> chn <u>a</u> rch <u>s</u> t
	3. Ausnahmewörter und Diphthonge <u>a</u> n, <u>a</u> m, <u>a</u> b, <u>i</u> n, <u>i</u> m, <u>m</u> it, <u>e</u> s, <u>d</u> es, <u>d</u> as, <u>w</u> as, <u>v</u> on, <u>m</u> an <u>b</u> ei, <u>a</u> uf, <u>e</u> uch



Collage: K. Uetz Billberg 2008.



Wörter mit /ch/ oder /ss/ sind einzeln zu lernen:

*d*och, *B*ach, *D*ach, *l*achen vs. *B*uch, *T*uch, *s*uchen, *b*uchen
*l*assen, *m*üssen, *w*issen vs. *S*trasse, *s*üss, *g*ross

Abb. 3: Faustregel zur Dauer des betonten Vokales (Kalender/Klimaszyk/Krämer-Kienle/Uetz Billberg 2017)

Für den Unterricht DaF/DaZ empfehle ich einen ganz natürlichen Aufbau: Jedes neue Wort hat eine betonte Silbe und in dieser Silbe ist der Vokal lang oder kurz. Neue Wörter markiere ich entsprechend: In jeder betonten Silbe setze ich unter einen kurzen Vokal einen Punkt, unter einen langen einen Strich (siehe Abb. 3). Dann werden die Wörter im Kurs so lange gezielt mit dem richtigen Wortakzent eingeübt, bis ein/e Kursteilnehmende/r sich erkundigt, nach welchen Regeln dies geschieht. Bis zu diesem Moment können Wochen vergehen, ich warte jedoch die Neugierde der Deutschlernenden ab. Danach ist es ein ebenso natürlicher Prozess, diese Regeln Schritt für Schritt einzuführen und vor allem immer wieder abzurufen/anzuwenden.

Auf die haptische und visuelle Komponente kann bei der Phase des Einübens nicht genug hingewiesen werden. Wie schon bei der Akzentuierung von Wortgruppen/Sätzen (vgl. Kap. 2.1) ist beim Akzentuieren einzelner Silben im Wort zu beachten, dass deutsche Akzentmuster denen der Erstsprachen der Deutschlernenden gänzlich widersprechen können. Ebenso ist es nicht wenigen Lernenden fremd, einen betonten Vokal zu dehnen

oder zu kürzen. Nicht nur im niederschweligen Unterricht mit Erwachsenen oder im Unterricht mit Kindern ist es deshalb wichtig, dass der Körper und Bilder im Unterricht zu Hilfe genommen werden. Stampfen, Klatschen, grössere und kleinere Punkte einsetzen (vgl. Abb. 4), Wörter nach Akzentmustern ordnen (vgl. Abb. 5), elastische Gummis für die Dehnung von Vokalen und vieles mehr haben sich in meiner Praxis bei allen Zielgruppen bewährt und sind, regelmässig eingesetzt, zu wichtigen Lernhilfen geworden.

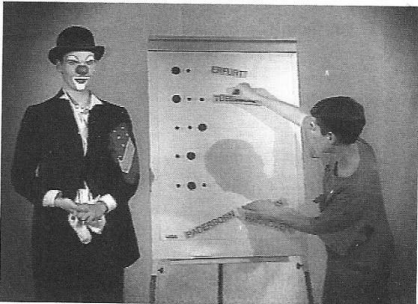


Abb. 4: Wörter ihren Akzentmustern zuordnen (Hirschfeld/Reinke 1998)

• •	• • •	• •	• • •
hören	zuhören	erklärt	gekommen
...

Abb. 5: Tafelbild Wörtersammlung nach Akzentmustern (Uetz Billberg, unveröffentlicht)

2.3 Silbenstruktur: Konsonantencluster, Silbenanzahl

In der deutschen Sprache ist die Aufeinanderfolge von Konsonanten sehr häufig. Mit diesem Phänomen befasst sich die Phonotaktik, also die Lehre von den für eine bestimmte Sprache zugelassenen Laut- und Phonemkombinationen (vgl. Bussmann 2002: 516). Hirschfeld und Reinke (2016: 74) halten folgende phonotaktische Regel fest: „Im Deutschen kann der Silbenkopf [Silbenanfang] bis zu drei Konsonanten umfassen, die Silbenkoda [das Silbenende] bis zu fünf [...] (*hat, hast, holst, hilfst, schimpfst*)“. Schaut man *über* die Silben- und Wortgrenze hinaus, sind Konsonantencluster allgegenwärtig (*Deutsch sprechen, direkt kommen, schnarchst du*).

Lernende aus Erstsprachen mit wenigen oder keinen Konsonantenhäufungen verwenden unbewusst Strategien, um deutsche Konsonantencluster zu bewältigen. Sie setzen entweder Sprossvokale ein (*schelecht, Deutsch esprechen, dase iste gute*) oder dann tilgen sie – wiederum unbewusst oder weil dies in ihrer Sprache üblich ist – gewisse Konsonanten, um die Aussprache bequemer zu gestalten (*ri’tig* (richtig), *sech’* (sechs), *du bi’t* (du bist)). Auf diese Strategien bin ich ausführlich im Tagungsband der IDT 2017 (vgl. Uetz Billberg 2019) eingegangen.

Das Einsetzen von Sprossvokalen kann ein Grund für stockendes Sprechen sein, denn mit jedem fehlerhaft eingesetzten Vokal erhöht sich die Silben-

anzahl eines Wortes, was zu Störungen des Sprechrhythmus führt. Aus zwei Silben in *sprech-en* können vier werden: *schü-pü-rech-en*.

2.3.1 Methodische Hinweise

Es empfiehlt sich, Konsonantenhäufungen im Unterricht immer wieder zu thematisieren. Sie aneinandergereiht auszusprechen ist für viele Lernende eine grosse Herausforderung. Schwierige Wörter können an die Tafel angeschrieben und mit Symbolen (z. B. Bindungsbogen oder Unterstreichung) versehen geübt werden. Die Lernenden müssen wissen, dass selbst in grösseren Clustern alle Konsonanten ohne Unterbruch ausgesprochen werden müssen und dass nach Endkonsonanten ein Stopp erfolgen muss (*und*^{STOPP} statt *unde*).

Dieses Thema kann in produktiven Übungen stets „mitlaufen“. Konsonantenhäufungen, die Affrikate *z* [ts], *x* [ks], *pf* und das Stoppen nach Konsonanten kann man während Grammatik- oder Wortschatzübungen einüben. Auch können Übergänge zwischen zwei oder mehreren Konsonanten vor dem eigentlichen Durchführen der Übung markiert werden (siehe die folgenden Beispiele. Detailliertere Empfehlungen und Unterrichtsvorschläge finden sich, wie angemerkt, auch in Uetz Billberg 2019):

- Einzelwörter mit Endung auf Konsonant: *mit, aus, auf, ein, mein, ...*
- Übergang im Wortinnern: *Ausdauer, aufsteigen, ...*
- Übergang in Wortgruppen: *aus der, aus meiner, aus Wolle, auf das,...*
- Komposita: *Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Übungsbuch, Handbuch, Sachbuch, ...*
- Dinge mit „ist“ beschreiben: *Das Haus ist neu, der Ring ist schön, das Auto ist blau, ...*

3 Fazit

Mündlicher Sprachrhythmus wird meines Wissens an keiner gängigen Sprachprüfung als einzelnes Kriterium beurteilt. Noch sind mir Studien bekannt, die sich mit dem nachhaltigen Erfolg von Übungen auf Basis von Rhythmusmustern befassen. Doch lässt sich einerseits aus der Praxis- und Fachliteratur entnehmen (vgl. z. B. Hirschfeld/Reinke/Stock 2007; Kalender et al. 2017; Niebisch 2014; Reinke 2012; Uetz 2007; Uetz Billberg 2019), dass die Arbeit mit Rhythmus und Rhythmusmustern einen festen Platz im Ausspracheunterricht DaF/DaZ hat. Allerdings gibt es dafür meines Erachtens noch zu wenige konkrete Vorschläge und Beispiele für die Umsetzung in die Praxis des handlungs- (und vor allem teilnehmer/innen) orientierten Unterrichts DaF/DaZ.

Andererseits leite ich aus beinahe 22 Jahren Praxiserfahrung ab, dass Flüssigkeit vor allem bei Personen, die von Anfang an in meinem Unterricht waren, schon früh und nachhaltig mithilfe der drei Ebenen Satzakzent/Wortakzent/Silbenrhythmus aufgebaut werden kann. Die Kursteilnehme-

rinnen und Kursteilnehmer werden von ihrem Umfeld verstanden. Sie bekommen zuweilen Komplimente, berichten von Erfolgserlebnissen und viele bestehen ihre mündlichen Prüfungen gut, sofern sie welche ablegen. Ein anderer Hinweis ist ihre Reaktion auf die in diesem Aufsatz vorgestellten Übungsformen: Trotz anfänglicher Skepsis wird dieses erweiternde Üben geschätzt und schon bald als „normaler“ Teil des Festigens der Kompetenz „flüssig Sprechen“ akzeptiert. Beim spontanen Abrufen von kommunikativen Mitteln in echten Situationen lässt sich der korrekte Rhythmus dann gut heraushören, die Flüssigkeit ist gegeben.

Für die Unterrichtspraxis gilt deshalb: Auch wenn wir als erfahrene DaF/DaZ-Lehrpersonen in der Lage sind, die meisten Äusserungen unserer Lernenden zu „entschlüsseln“, sollten wir uns regelmässig fragen: „Höre ich es auch wirklich, wenn jemand Sprossvokale einsetzt oder Konsonanten tilgt? Höre ich es, wenn jemand Wörter auf der falschen Silbe betont oder die langen Vokale viel zu kurz ausspricht? Höre ich es, wenn jemand viel zu viele (oder die falschen) Wörter in einem Satz akzentuiert? Biete ich in diesen Punkten genügend Unterstützung?“. Diese grundlegenden Fragen lohnen sich, denn für Kommunikationspartner/innen im ausserunterrichtlichen Umfeld der Lernenden weichen just diese Elemente am stärksten von ihren unbewussten Hörerwartungen ab. Solche Abweichungen erschweren, wie in diesem Aufsatz dargestellt, eine reibungslose Kommunikation und damit, für die Lernenden, gesellschaftliche Partizipation.

4 Literaturverzeichnis

- Bussmann, Hadumod (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (1998): *Phonetik Simsalabim. Ein Übungskurs für Deutschlernende*. Berlin: Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin / Stock, Eberhard (2007): *Phonothek intensiv*. Berlin: Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kalender, Susanne / Klimaszyk, Petra / Krämer-Kienle, Isabel / Uetz Billberg, Kerstin (2017): Schritte plus Neu 2 Schweiz, Unterrichtsplan Lektion 9. Hueber. Online: https://www.hueber.de/media/36/Schritte%20plus%20neu2_CH_L9.pdf (Stand: 23.11.2018).
- Niebis, Daniela (2014): *Praxisbuch Phonetik*. Berlin: epubli GmbH.
- Reinke, Kerstin (2012): *Aussichten. Phonetiktrainer A1-B1*. Stuttgart: Klett.
- Uetz Billberg, Kerstin (2019): Sprossvokale vermeiden lernen. In: Barras, Malgorzata / Karges, Katharina / Studer, Thomas / Wiedenkiller, Eva (Hrsg.): *IDT 2017. Band 2: Sektionen*. Berlin: Erich Schmidt, 287-293.
- Uetz, Kerstin (2007): *AusSprache bewusst machen. Angewandte Phonetik im Fremdsprachenunterricht*. Zürich: SAL.

«rezitieren – intonieren – interpretieren»

Der durch den Titel dieses Beitrags angedeutete Zusammenhang von formaler Gestaltung und inhaltlicher Deutung einer sprachlichen Äusserung interessiert mich als Theaterregisseur und als DaF-Dozent, also in den beiden Rollen, die meinen beruflichen Alltag bestimmten und bestimmen.

Im gleichnamigen Workshop anlässlich der Gesamtschweizerischen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2018 in Bern wollte ich zusammen mit den Teilnehmer/innen der Frage nachgehen, ob sich Erfahrungen aus meiner Theaterarbeit für die Arbeit an der Aussprache und Intonation in unseren DaF-Kursen ab Niveau B fruchtbar machen lassen und ob sich auch im Fremdsprachenunterricht vertreten lässt, dass Aussprache, Pausen und Sprachmelodien nicht nur unter dem Aspekt der Korrektheit, sondern unter dem Aspekt der inhaltlichen Aussagekraft und Glaubwürdigkeit zu bearbeiten sind.

In meinem Beitrag kann ich keine wissenschaftlichen Theorien oder Erhebungen vorstellen, sondern will lediglich mitteilen, welche Erfahrungen ich in der theatralischen Arbeit mit Sprache gemacht habe und welche Schlüsse ich daraus für meine Arbeit an der Aussprache und Intonation auch im Fremdsprachenunterricht gezogen habe.

Als DaF-Lehrender gehe ich bei der Ausspracheschulung von zwei Grundannahmen aus:

Erstens:

Verstanden und als kompetente Sprecher wahrgenommen werden Fremdsprachenlerner/innen zu einem ganz wesentlichen Teil dann, wenn sie vernehmlich laut sprechen und Wörter so aussprechen, dass das Gegenüber sie decodieren kann. Semantische Missverständnisse lassen sich vermeiden und syntaktische Strukturen werden verdeutlicht, wenn Wort- und Satzakkente richtig und Pausen sinnvoll gesetzt sind. Melodiebögen und Rhythmus der Sprache, also paraverbale Botschaften, können die verbalen Aussagen unterstützen oder in Frage stellen oder sogar entkräften.

Zweitens:

Wir alle transportieren und verstehen bei gesprochener Rede weit mehr, als was der schriftlich festgehaltene Text sagt. Ein geschriebener Text, der (z. B. im Rahmen eines Vortrags oder auf der Bühne) gesprochen wird,

wird durch den/die Sprecher/in in hohem Masse interpretiert; er wird auf eine mögliche Lesart hin vereindeutigt und mit zusätzlichen situativen und emotionalen Informationen angereichert.

Es liegt also nahe, Aussprache und Intonation im Fremdsprachenunterricht nicht nur in spontanen oder vorgegebenen Dialogen, sondern auch anhand von Texten zu üben, die durch mündlichen Vortrag interpretiert werden müssen. Mit Interpretation ist hier zunächst nicht mehr gemeint, als die Vermittlung eines möglichen Leseverständnisses. (Aus dem Unterricht wissen wir, dass wir bei einem laut gelesenen Text leicht erkennen können, ob und wie er verstanden worden ist.)

Dass in der Ausspracheschulung einzelne Laute entdeckt und geübt, Wortakzente gelernt, Satzbetonungen besprochen werden müssen, sei in keiner Weise bestritten. Einen fremdsprachigen Akzent der Zielsprache anzunähern, die Artikulation so zu schulen, dass Wörter segmentiert und decodiert werden können, ist ein wichtiges Anliegen des Fremdsprachenunterrichts, aber nicht das Thema der vorliegenden Überlegungen. Hier wollen wir darüber nachdenken, ob es Sinn macht, vorliegende, fertig formulierte, interpretierbare Texte zum Gegenstand der Aussprache- und Intonationsschulung zu machen.

In der Rezitation wird ein Text mündlich gestaltet und damit interpretiert und das in einer so bewussten Weise, dass sich der Gestaltungsvorgang wiederholen lässt. Durch die Sorgfalt und Mühe des Gestaltens wird die ästhetische Komponente eines Textes verdeutlicht oder erst geschaffen. Mir scheint deshalb naheliegend, dass literarische Texte (seien es nun lyrische, dramatische oder epische) für die Arbeit an der Gestaltung besonders ergiebig sind, denn die formale, ästhetische Komponente ist ja ein Merkmal des Literarischen und hier besonders innig mit dem Inhaltlichen verwoben.

Weil Rezitation bewusst gestaltetes Reden ist, kommen mit ihr die Gestaltungselemente der Rede in den Fokus und schon deshalb ist sie ein sinnvolles Übungsverfahren für Aussprache, Intonation und Rhythmisierung, die wichtigsten Gestaltungselemente der Mündlichkeit.

Steht fest, dass Rezitation eine Form der Interpretation ist und dass sie eine mögliche Übungsform für Aussprache und Intonation darstellt, ist nun noch zu klären, wie wir denn zu «richtiger» Aussprache und Intonation kommen, was unsere Interpretation zu einer glaubwürdigen macht. Wir könnten für die Verbesserung von Intonation und Aussprache Muster zur Nachahmung anbieten (Hörbeispiele von professionell gesprochenen Texten) und für das bessere Verständnis die Interpretationsansätze aus der Literaturwissenschaft oder der linguistischen Kommunikationsforschung zurate ziehen, hätten dann aber an der eigenen Intonation noch nichts geändert. Ich glaube, dass es für die Entwicklung der Aussprache einen einfacheren und vor allem lernökonomischeren Weg gibt.

Zunächst eine Beobachtung: In der Theaterarbeit als Regisseur mit muttersprachigen Spieler/innen habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Intonation mit der Deutlichkeit der inneren Bilder korreliert, der Einfühlung in die Situation, in der eine Äusserung gemacht wird. Will ich in der Regiearbeit etwas an der Intonation ändern bzw. scheint mir eine Äusserung nicht glaubwürdig, der Ton aufgesetzt, dann bemühen wir uns um genauere Bilder, klarere Gedanken, konkretere Emotionen. Meist führt die isolierte Anweisung, eine Satzbetonung anders zu setzen, nicht zu einem vergleichbar befriedigenden Ergebnis. Allenfalls ist die sprechtechnische Aufforderung, die Intonationskurve am Ende des Satzes nicht anzuheben, nützlich und zeitsparend; nachhaltig aber ist die Schulung einer grundsätzlichen Angewohnheit, nur Gedachtes zu sagen, nur Geschautes zu beschreiben, nur Empfundenes zu äussern. Bevor ich sage: «Es war als hätt der Himmel die Erde still geküsst ...» muss ich mir mental vergegenwärtigen, was da zu sehen, zu erleben war, als sich mir Himmel und Erde im Kuss zu vereinigen schienen.

Wenn ich bei der Regiearbeit ein inneres Bild, einen konkreten Gedanken, eine räumlich veranschaulichte Argumentationsstruktur, eine evozierte Empfindung, eine im Moment leitende Äusserungsabsicht einfordere, so ist das immer der Versuch, damit den Fokus der Sprecherin, des Sprechers auf eine Imagination zu bündeln, die sich durch erfahrungsgesättigte Konkretheit und Sinnlichkeit auszeichnet. Der Gedanke an die erlebte Mondnacht soll die Äusserung leiten, nicht die Frage, wie ich wirke, was beim Vortragen mit den Händen zu tun ist oder ob der Mond einen langen, betonten Vokal hat.

Spannend und zunächst rätselhaft war für mich nun die Erfahrung, dass sich auch in einem DaF-Kurs zum Thema Vortragen und Argumentieren die Intonation der Fremdsprache positiv verändern liess durch die Aufforderung, mit dem «inneren Auge» auf Gedanken oder Bilder zu fokussieren, und diesen inneren Bildern mit Sorgfalt gleichsam nachzusprechen. Durch diesen Fokus auf mentale Inhalte wurde die Angst vor sprachlichen Fehlern und die Sorge um die eigene Wirkung schon einmal ausgeblendet, das Reden war also befreit von Hemmnissen, die den Inhalt und die diesem geschuldete Form verzerren. Es fielen aber nicht nur Störungen weg, sondern deutlich kamen auch gestalterische Qualitäten hinzu.

Durch die Rückmeldung der zuhörenden Lerner/innen realisierte ich, dass Fremdsprachige durchaus ein feines Ohr haben für die parasprachlichen, also die Sprache begleitenden, phonetischen Botschaften einer mündlichen fremdsprachigen Äusserung und diese meist korrekt verstehen, möglicherweise sogar dann, wenn die verbale Botschaft für sie noch schwer verständlich ist. Es stellt sich mir also die Frage, ob es so etwas wie eine übersprachliche Fähigkeit gibt, Parasprachliches zu verstehen und bis zu einem gewissen Grad auch zu produzieren, obwohl doch jede Einzelsprache ganz anders intoniert. Oder erwerben wir in der Fremdsprache die Rezeption und die Produktion von Parasprachlichem unbewusst und vor allem deutlich früher, als wir ähnlich differenziert die im engen Sinn verbalen Informationen rezipieren und produzieren können? Verläuft in diesem

Bereich der Erwerb, analog zum kleinkindlichen Erwerb der Muttersprache, ganz unbewusst und staunenswert rasch, weil die Decodierung von Parasprachlichem in der Fremdsprache so «überlebenswichtig» ist, wie es der Spracherwerb des Kleinkindes ist?

Ich möchte ein paar konkrete Beispiele für meine Beobachtung geben, um daraus abgeleitete verknäppte Thesen zur Diskussion zu stellen.

Sowohl in einer Gruppe von Muttersprachler/innen, als auch in einer Gruppe von fortgeschrittenen Deutschlerner/innen (ab B2) kann ich die Übungsteilnehmer/innen auffordern, z. B. den schriftlich präsentierten Seufzer «Ach» oder den kurzen Satz «Fass mich nicht an!» in der Vorstellung ganz konkret in einer Situation – einem Handlungszusammenhang, einer Emotion, einer Wirkungsabsicht – zu verorten. Wenn nun die Äusserung ganz aus der Konzentration auf diese imaginierten Situation kommt und ich die muttersprachigen oder fremdsprachigen Hörer/innen frage, ob sie mir die Situation schildern können, in der die Äusserung getan worden ist, dann ist die Übereinstimmung der von den Sprecher/innen imaginierten und der von den Hörer/innen rezipierten Situation verblüffend gross. Ganz offensichtlich hat die Einfühlung der Sprecherin oder des Sprechers die Äusserung so überformt, dass sie für den Hörer, die Hörerin rezipierbare Signale vermittelt. Es ist gelungen, die Vorstellung im Kopf der Sprechenden in den Kopf der Hörenden zu übertragen. Bei diesen Experimenten sollte Gestik und Mimik sehr bewusst ausgeklammert werden, gefordert ist also gleichsam eine Hörspielfassung des Textes, und die Übung funktioniert in der Tat am besten, wenn Sprechende und Hörende die Augen schliessen, um als Sprechende und als Hörende in der Imagination mehr zu sehen.

Wenn ich nicht von der Möglichkeit der Gedankenübertragung ausgehe, dann kann ich folgern, dass decodierbare Informationen durch den Sprechrhythmus, das Setzen von Pausen, die Intonation und Aussprache von den Sprechenden richtig transportiert und durch die Hörenden entsprechend richtig rezipiert wurden. Die Intensität und Konkretheit der mentalen Vorstellung führt also zu sinnvoller Pausensetzung, zu einer aussagekräftigeren Intonation und zu korrekteren Betonungen, und zwar umso deutlicher, je plastischer die Vorstellung ist, je mehr sie durch sinnliche Qualitäten konkretisiert wird. Kurz: Innere Schau führt zu sprachlicher Form.

Ich kenne und schätze eine Laienspielerin katalanischer Muttersprache, die seit vielen Jahren sehr gut Deutsch kann. Spricht sie einen deutschen Text auf der Bühne, ist die Satzmelodie, sind die Akzente zunächst sehr befremdlich, die Lautstärke ist deutlich unter der ihrer normalen Sprechstimme. Sie selbst sagt, sie höre nicht, wie sie spreche und betone, und sie ist offensichtlich nicht in der Lage, vorgesprochenen Text mit den deutlich ausgestellten Betonungen und Melodiebögen zu übernehmen, sie hält sich für ausgesprochen unfähig, über das Ohr etwas zu lernen. Wenn sie sich aber nur auf die Botschaft, die emotionale Gestimmtheit, den situ-

ativen Kontext ihres Textes fokussiert, dann sitzen die Betonungen plötzlich richtig und die Satzmelodie wird aussagekräftig. Sie hat zudem ein absolut genaues Ohr für die Wahrhaftigkeit der Äusserungen ihrer Partner auf der Bühne, ohne dass sie zu sagen wüsste, wie diese nun betont haben.

Nun kann man einwenden (und hat es im Berner Workshop auch zu Recht getan), dass es kaum intersubjektiv verhandelbare Kriterien gibt, um den wahrhaftigen, den glaubhaften Ton festzustellen und zu begründen. Aber auch im Berner Workshop haben die Beteiligten die aus der Imagination heraus geäusserten Sätze mindestens der Tendenz nach ausnahmslos richtig einer Situation zugeordnet und tiefer verstanden.

In meiner Regiearbeit bin ich im Gegensatz zu meiner Unterrichtstätigkeit nicht gezwungen, Beurteilungskriterien zu nennen und Rückmeldungen zu begründen, und im Lauf der Jahre habe ich die Zuversicht aufgebaut, dass mein Ohr mich nicht trügt und dass ich höre, was richtig ist, und mehr noch deutlich höre, was nicht gedacht und nicht geschaut und deshalb auch falsch intoniert ist. Verblüffend ist, dass auch Fremdsprachige dieses genaue Ohr für die Zielsprache weitgehend mitbringen, wenn man sie nur dazu ermutigt, darauf zu achten, was sie da hinter den fremden Wörtern und unvertrauten grammatikalischen Strukturen hören.

Für den Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist mir klar, dass es bei den skizzierten Übungsformen nicht darum gehen kann, richtig und falsch zu unterscheiden und subjektive Urteile verbindlich zu machen. Ungern aber würde ich deswegen die Übungsformen für den Fremdsprachenunterricht schon ganz verwerfen, denn es gibt einen offensichtlich einfachen und lustvollen Weg, der von der Vorstellungskraft zur formalen Gestaltung durch sprechende Pausen und aussagekräftige Aussprache und Intonation führt.

Ist der Text verstanden und genau gedacht, dann stimmt nach meiner Beobachtung die Intonation, und Betonungen und Pausen sind sinnvoll gesetzt. Unter dem genauen Denken ist hier ein Denken mit den Sinnen zu verstehen, ein Denken, das gespeist wird von konkreten Bildern, Erinnerungen, Emotionen und Absichten. Erstaunlich dabei ist nur, dass dieser Zusammenhang offensichtlich auch in der Fremdsprache besteht.

Für mich spricht vieles dafür, Fremdsprachenlerner/innen Texte rezitieren zu lassen und dann in der Lerngruppe zu besprechen, welche Wirkung diese Rezitation hatte:

- Es kommt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit einem aussagekräftigen Text der Zielsprache.
- Die parasprachlichen Aspekte geraten in den Fokus der Aufmerksamkeit, werden dadurch bewusst und damit zum Gegenstand des Spracherwerbsprozesses.

- Die emotionale Qualität einer Äusserung wird zugänglich für die bewusste Gestaltung.
- Beim Rezitieren können bereits vorhandene Fertigkeiten und Kenntnisse fruchtbar und bewusst gemacht werden, die den wesentlich zum Verständnis beitragenden Aspekt von Aussprache, Rhythmus und Intonation betreffen. Interessant scheint mir die Frage, ob diese Fertigkeiten unbemerkt und sehr früh schon erworben werden, weil sie nämlich von besonders vitaler Wichtigkeit sind oder ob sie ein sprachliches Können betreffen, das allen Einzelsprachen gemeinsam ist. (Noch bevor ich die Äusserung meines Gegenübers verstehe, kann ich erkennen, ob sie wohlmeinend oder feindlich, zustimmend oder ablehnend, ernst oder ironisch ist.)
- Die Bereitschaft und das Vermögen, genau hinzuhören, sensibilisiert für die Aspekte der Gestaltung von mündlicher Rede und eröffnet dadurch neue und differenziertere Möglichkeiten des Ausdrucks und des Verständnisses.
- Ästhetische, sinnliche, emotionale Qualitäten, die zur Muttersprache selbstverständlich gehören, werden auch in der Fremdsprache erfahrbar, und damit beginnt der motivierende Prozess der Aneignung eines neuen Zugangs zur Welt.
- Nicht intendierte Wirkungen des eigenen Sprechens können durch bewusste Gestaltung ersetzt werden. Häufig wirken Vorträge in der Fremdsprache ermüdend monoton oder ablenkend musiziert oder sie vermitteln den Eindruck von Desinteresse auch dort, wo es um eine engagierte Mitteilung geht. Ein neuer Zugang zur parasprachlichen Gestaltung der Rede ist da von grosser Bedeutung. Diese Gestaltung orientiert sich aber nicht an den meist nicht verfügbaren Regeln der Ausspracheschulung, sondern an der immer herzustellenden Fokussierung auf den Gedanken und das diesen begleitende innere Bild.

Zu bedenken bleibt:

- Die Lerngruppe muss einen positiven Zugang zum genauen, gleichsam literarischen Umgang mit Texten finden. (Die Texte selbst müssen nicht literarisch sein.) Dieser Zugang lässt sich nicht erzwingen, und damit ist die Arbeitsform nicht für jede Lerngruppe und für alle Lerner/innen geeignet.
- Die Arbeitsform taugt nicht für Bewertungen und Leistungskontrollen; der Aspekt von richtig und falsch ist verfehlt und muss durch die Rückmeldung ersetzt werden, ob etwas und was zu hören war, bzw. ob im Kopf des Hörers Bilder und Gedanken entstanden sind, die mit den Bildern und Gedanken im Kopf der Sprecherin in einer deutlichen Korrelation stehen.
- Mir scheint wichtig, deutlich zu unterscheiden zwischen einem rein auf formale Merkmale fokussierten Sprech- und Aussprachetraining einerseits, das sicher sinnvoll ist und meist spielerische Qualitäten

haben wird. Ein solches Training hat seine Funktion auch beim Aufwärmen im Theaterbereich. (Ich denke an Sprechübungen wie: «Brautkleid bleibt Brautkleid und Blaukraut bleibt Blaukraut» oder das noch sinnentleertere «pa-pe-pi-po-pu ...»). Andererseits aber sollte auf den Inhalt fokussiertes Sprechen auch wirklich von konkreten Vorstellungen und authentischen Befindlichkeiten getragen werden.

Im Berner Workshop wollte ich dazu ermutigen, die parasprachliche Gestaltung von Texten, die ein echtes kommunikatives Ziel verfolgen, dem inhaltlichen Denken des Sprechers zu überlassen und von vorgegebenen intonatorischen Mustern zu befreien. Sobald das sprachliche Niveau freies Sprechen in der Fremdsprache zulässt, kann – so meine These – die Arbeit an Intonation, Pausensetzung und Aussprache darin bestehen, die Vorstellungen, die hinter einer Aussage stehen, zu konkretisieren, die Situation, in die hinein die Äusserung getan wird, zu klären.

Sprechunterricht ist dann die Schulung, mentale Inhalte möglichst umweglos und gerade zu benennen. Haltungen, Emotionen, Befindlichkeiten, Bilder zuerst im Kopf entstehen zu lassen und ihnen dann erst in der Sprache Gestalt zu geben. Die gesprochene Sprache ist für uns Hörende das Fenster, durch das wir Einblick erhalten in den Kopf, das Gemüt des Sprechenden. Ein Fenster, das seinen Zweck erfüllen soll, ist möglichst klar und unscheinbar.

Erzählen und Theater als Brücke zueinander: Playback Theater im Fremdsprachenunterricht (FSU)

1. Zu Beginn

„Erzählen als universale menschliche Ausdrucksform kommt jeden Tag vor.“
(Kubaneck 2012: 61)

Erzählen gehört zweifellos zu den Grundbedürfnissen der Menschen. Wir sind soziale Wesen und als solche liegt es in unserer Natur, miteinander zu kommunizieren, über Erlebnisse und Erfahrungen zu berichten und uns auszutauschen ... sei es im Alltag oder zu einem bestimmten Thema, das uns beschäftigt. Vielen tut es gut, zu erzählen und Erlebtes mit anderen zu teilen. Somit ist Erzählen eine der wichtigsten Kommunikationsformen und als solche nimmt sie eine besondere Rolle im Fremdsprachenunterricht als Teilbereich der Fertigkeit Sprechen ein. Im vorliegenden Beitrag möchte ich mich mit dem Erzählen und dessen Mehrwert im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen. Zudem werde ich das sogenannte Playback Theater vorstellen, bei dem (biografisches) Erzählen in den Unterricht miteinbezogen und von theatralischen Handlungen gefolgt wird.

2. Warum sollte Erzählen in der Zielsprache gefördert werden?

Meiner mehrjährigen Erfahrung als Sprachlehrerin nach variiert die Bereitschaft zu erzählen und Erfahrungen auszutauschen unter Fremdsprachenlernenden. Manchmal weckt das zu besprechende Thema nicht unbedingt das erhoffte Interesse und die Teilnehmer/innen sprechen mehr oder weniger gezwungenermaßen miteinander. Das kann zur Folge haben, dass sie sich nicht in eine Diskussion vertiefen, sondern eine Aufgabe im Kurs erledigen und inhaltlich an der Oberfläche bleiben. Das ist meines Erachtens nicht unbedingt problematisch, solange Vokabular und Strukturen geübt werden. Allerdings lernt es sich mit Interesse und Begeisterung um einiges leichter, was auch den Erkenntnissen der Neurowissenschaft zu entnehmen ist:

- Das zu Erlernende muss für die Lernenden von persönlicher Relevanz sein;
- Lernen erfolgt leichter, wenn dabei eine positive emotionale Involvement stattfindet;
- Das Lernklima (der Gruppengeist) hat entscheidenden Einfluss auf den Erfolg des Lernens (vgl. Reininger 2011: 8, in Anlehnung an Hüther 2011).

Für das Erzählen bedeutet dies Folgendes: Wenn die Themen und Inhalte von persönlicher Relevanz sind, steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernenden mit Leib und Seele erzählen, so meine Beobachtung. Erzählen weist meistens folgende Charakteristika auf: Es geht um einen Inhalt mit Bedeutung für die Erzähler/innen und Hörer/innen, es gibt einen roten Faden und es herrscht eine emotionale Stimmung vor (vgl. Kubanek 2012: 61f). Sind diese Aspekte Teil des Fremdsprachenunterrichts, so kann von einem involvierenden Unterricht gesprochen werden. Eine Möglichkeit, individuell relevante Themen in den Unterricht einzubeziehen, ist biografisches Erzählen oder Erzählen über persönliche Erfahrungen, Erlebnisse und Geschichten, ähnlich wie im Alltag außerhalb des Klassenzimmers. Daher ist es aus meiner Sicht essenziell, Sprechen und vor allem Erzählen im Klassenzimmer Raum zu geben, um die Lernenden auf die außerunterrichtliche Realität vorzubereiten.

Neben seiner unbestreitbar bedeutsamen Rolle im zwischenmenschlichen Kontext weist Erzählen eine starke identitätsstiftende Funktion auf, egal in welcher Sprache es erfolgt (vgl. Reininger 2011: 10). Wenn die Lernenden im Unterricht erzählen, haben sie die Gelegenheit, ein ICH auch in der Zielsprache zu sein und die eigene Geschichte und Identität mithilfe dieser Sprache zu konstruieren. Die Persönlichkeit und die Geschichtlichkeit der Lernenden können auf diese Weise auch ein Teil des Fremdsprachenunterrichts werden; man kann sich als Individuum ausdrücken und sich in einer anderen Rolle zeigen: einfach sich selbst sein, ungeachtet der Grammatik und von Wortschatz und (prüfungsrelevanten) Themen und Inhalten.

Ich vertrete den Standpunkt, dass diese Momente im Fremdsprachenunterricht nicht fehlen dürfen, auch wenn sie manchmal mit dem Lehrplan inkompatibel zu sein scheinen. Sie haben einen gruppeninternen Wert. Der Unterricht soll den Lernenden Impulse geben zu erzählen; sie brauchen unterrichtsgestützte Gelegenheiten, damit sie etwas für sie Aktuelles und Bedeutsames in einer für sie aktuellen und bedeutsamen Sprache ausdrücken können. Denn wenn man mit seiner eigenen Geschichte in die „Fremd“sprache eintaucht, kann dies dazu führen, dass diese einem ein Stück weniger „fremd“ vorkommt (vgl. Reininger 2011: 12).

Nicht zuletzt tragen Erzählaktivitäten zum Ausbilden der Gruppenidentität bei (vgl. Reininger 2011: 13f). Viele Fremdsprachenlehrende werden die Erfahrung gemacht haben, wie sich die Atmosphäre in der Klasse verändert, nachdem die Lernenden über ein persönlich relevantes Thema berichtet haben. Die angeregte und gelöste Stimmung hat einen bleibenden Effekt in der Gruppe und die Gespräche können in der Pause weitergeführt werden. Möglicherweise entwickeln sich „Klassen-Insider-Witze“, an die man sich auch Wochen später gern erinnert. Meines Erachtens ist das wirklich authentisch, weil es der außerunterrichtlichen Kommunikation entspricht. Aus meiner Sicht ist es essenziell, dass Lernende durch den Unterricht inspiriert werden und von sich aus das Bedürfnis haben, in der Zielsprache zu kommunizieren und ungesteuert weiterzuerzählen. Wenn dies gelingt, haben die im Unterricht praktizierten Sprachhandlungen nicht

nur einen unterrichtsinternen Wert, sondern sie bereiten auch auf außerunterrichtliche Sprachhandlungen vor und können die Lernfreude und die Motivation steigern.

3. Zahlreiche Möglichkeiten – ein Beispiel: Playback Theater

Selbstverständlich gibt es unzählige mehr oder weniger gesteuerte Aktivitäten, die die erzählerischen Fähigkeiten der Lernenden entwickeln und fördern können. Genauso selbstverständlich ist es, dass es nicht DIE beste erzählfördernde Aktivität gibt, die bei allen Lernenden erfolgreich funktioniert. Für welche Aktivitäten man sich entscheidet, hängt sehr stark mit den Lernzielen, der Gruppenzusammensetzung, den Interessen der Lernenden, der Gruppendynamik und zahlreichen weiteren Faktoren zusammen. Hier ist die Rolle der Lehrperson essenziell, für die konkrete Gruppe geeignete erzählfördernde Aufgaben auszuwählen.

Ich möchte in weiterer Folge auf ein erzählförderndes Konzept namens Playback Theater eingehen, das als sehr lebendig und dynamisch, aber auch als emotional und dramatisch bezeichnet werden kann.

3.1. *Playback Theater: Was kann man sich darunter vorstellen?*

„Playback Theater bietet Raum für Begegnung zwischen Individuen und Gruppen. Es fördert den Dialog, indem es Menschen miteinander verbindet und sie als mitgestaltende Subjekte ihrer Geschichte(n) bestätigt.“ (Feldhendler/Mager 2006: 276)

Das Playback Theater stellt ein interaktives, auf Improvisation basierendes Theater dar, bei dem persönliche Erfahrungen und Erlebnisse der Teilnehmenden als Ausgangspunkt dienen. Es wurde 1975 von Jonathan Fox und seiner Lebenspartnerin Jo Salas in den USA entwickelt und ist inzwischen weltweit verbreitet. Dieses interaktive Theater ist eine künstlerisch gestaltete Begegnung, deren Ziel sowohl Unterhaltung als auch gemeinsames Erleben ist. Playback Theater hat das Ziel, „Orte zu schaffen, um einzigartige erlebte Erfahrungen von Einzelnen in Gruppen zur Sprache zu bringen. Indem es persönlich erlebte und für den Einzelnen wie die Gemeinschaft bedeutsame Erzählungen in ritualisierter Form bestätigt und bekräftigt, fördert Playback Theater Identitätsbildung zwischen eigener und kollektiver Geschichte“ (Feldhendler/Mager 2006: 277).

3.2. *Wie funktioniert Playback Theater in der unterrichtlichen Praxis?*

- Zu Beginn ist es zu empfehlen, ein passendes Ambiente zu schaffen. Die Stühle sollten sich in einer U-förmigen oder halbkreisförmigen Sitzordnung befinden; zwei Stühle sollten vorne stehen. Der Raum soll Platz und Möglichkeit für eine imaginäre Bühne bieten.

- Die TN werden aufgefordert, an eine Geschichte aus ihrem Leben zu denken. Sie müssen ein Teil der Geschichte sein und diese Geschichte miterlebt haben.
- Optional: Das Thema kann vorgegeben sein, beispielsweise Reisen, Studium, Freunde etc. Eine nette, unproblematische und möglicherweise lustige Geschichte ist zu empfehlen.
- Der/die Moderator/in interviewt eine/n TN, der/die sich bereit erklärt, seine/ihre Geschichte mit den anderen zu teilen. Der/die Moderator/in und der/die Erzähler/in sitzen dann auf den zwei Stühlen vorne. Es ist empfehlenswert, dass sich der/die Moderator/in Notizen macht. Beim ersten Durchgang sollte die Lehrperson diese Rolle übernehmen, danach kann auch ein/e TN in die Moderator/inn/en-Rolle schlüpfen.
- Wichtig ist beim Interview, die W-Fragen zu stellen: Wann und wo ereignete sich die Geschichte? Wer beteiligte sich daran? Was geschah? Wie fühlten sich die Teilnehmer/innen?
- Am Ende fasst der/die Moderator/in die Geschichte nochmal zusammen.
- Ein paar TN werden aufgefordert, die Geschichte mithilfe von Requisiten in Szene zu setzen.
- Die Requisiten müssen im Voraus vorbereitet sein (dabei kann es sich durchaus um Alltagsgegenstände handeln, beispielsweise eine Plastikflasche, eine Regenjacke, eine Schnur, eine Brille etc.).
- Die „Schauspieler/innen“ haben etwa 5 Minuten Vorbereitungszeit. Es kann hilfreich sein, ihnen die Notizen zur Verfügung zu stellen. Danach müssen sie auftreten.
- Während der Vorbereitung sollten die anderen TN auch eine sinnvolle Beschäftigung haben (kurze Spiele, Gespräche etc.), darüber sollte sich die Lehrperson auch im Vorfeld Gedanken machen.
- Beim Auftritt geht es in erster Linie um Improvisation und Spaß, Perfektion spielt keine Rolle.
- Nach der Darbietung wird der/die Interviewte gefragt, ob die Darbietung authentisch war und ob die Gefühle und Emotionen vermittelt werden konnten.
- Die Aktivität kann je nach Zeitressourcen beliebig oft wiederholt werden. Es wäre aber sinnvoll, wenn mehrere Geschichten erzählt und dargestellt würden, sodass alle Lernenden mindestens einmal als Erzähler/innen und/oder als Schauspieler/innen miteinbezogen würden.
- Abschließend bietet es sich an, mit der Gruppe über die Aktivität zu diskutieren und darüber zu reflektieren.
- Manche Gruppen wollen die Darbietungen filmen und diese anschließend ansehen und besprechen. Wenn die TN einverstanden sind und der Raum die technischen Möglichkeiten bietet, kann diese Option selbstverständlich genutzt werden.

3.3. *Was ist wichtig, wenn Playback Theater im FSU eingesetzt wird?*

Das Besondere beim Playback Theater ist, dass man es, anders als viele Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht, nicht richtig im Voraus vorbereiten kann, denn es basiert sehr stark auf Spontaneität und dem Improvisa-

tionstalent der Lernenden. Besonders viel Vorbereitung seitens der Lehrperson ist nicht notwendig, die alltagsgegenständlichen „Requisiten“ sollten selbstverständlich mitgenommen werden. Doch es stellt sich die Frage, unter welchen Voraussetzungen Playback Theater optimalerweise durchgeführt werden kann und ob es für alle Lehr-/Lernkontexte oder Gruppen eine sinnvolle Aktivität ist. An dieser Stelle möchte ich einige Aspekte thematisieren, die man mitbedenken sollte, bevor man sich für Playback Theater im FSU entscheidet.

Zum einen stellt sich die Frage nach dem Sprachniveau der Gruppe. Meiner Einschätzung nach ist ein Mindestniveau B1.2/B2.1 nötig, damit die Lernenden über breitere Wortschatzkenntnisse verfügen und in der Lage sind, frei zu sprechen und zu reagieren. Man kann die Aktivität auch bei einem niedrigeren Niveau einsetzen, solange das vorhandene Sprachregister der Lernenden mitberücksichtigt wird und entsprechende Hilfsmittel bereitgestellt werden. Dies impliziert allerdings eine gewisse Einschränkung bei der Themenwahl. Es darf nicht vergessen werden, dass es beim Inszenieren in erster Linie um Emotion, Improvisation und Spaß geht. Sprachrichtigkeit ist aus meiner Sicht sekundär, kann aber unter Umständen thematisiert werden, wenn dies der Lehrperson als sinnvoll erscheint.

Zum anderen möchte ich noch einmal betonen, dass beim Playback Theater persönliche Geschichten zur Sprache kommen. Es ist den Lernenden überlassen, ob sie überhaupt erzählen möchten, welche Geschichte sie erzählen und wie viel sie preisgeben. Allerdings ist es meiner Ansicht nach einer Überlegung wert, ob Playback Theater in einer Gruppe angebracht ist, in der die TN traumatische Erlebnisse hatten.

3.4. Anregungen und Ideen aus beiden Workshops der Tagung

Im Rahmen der Gesamtschweizerischen Tagung wurde das Konzept an zwei Tagen und mit zwei unterschiedlichen Gruppen vorgestellt und ausprobiert. Anschließend wurde konstruktiv und kritisch darüber reflektiert. An dieser Stelle möchte ich einige Ideen und Anregungen der Workshop-Teilnehmer/innen erläutern, wie man den Einsatz von Playback Theater im FSU weiterführen und mit anderen Fertigkeiten verknüpfen könnte.

Einerseits wurde vorgeschlagen, dass die Lehrperson sich während der Aufführung prägnante Sätze notiert und diese dann mit der ganzen Gruppe übt und verschiedene Intonationen und Emotionen ausprobiert. Andererseits wurde besprochen, dass es zielführend sein kann, auch fehlerhafte Äußerungen kurz zu thematisieren. Sie könnten beispielsweise an die Tafel geschrieben und von der Gruppe gemeinsam korrigiert werden. Es wurde außerdem vorgeschlagen, dass eine Geschichte von mehreren Teams dargeboten wird. Wenn die Lehrperson an der Fertigkeit „Schreiben“ arbeiten möchte, können Dialoge aus der dargestellten Geschichte verschriftlicht oder eine Fortsetzung der Geschichte geschrieben werden. Was Playback Theater in Gruppen mit traumatisierten TN anbelangt, haben Kolleg/in-

n/en, die in diesem Bereich Erfahrung haben, festgestellt, dass die Aufgabenstellung „Bitte an eine nette und lustige Geschichte denken“ traumatische Erlebnisse automatisch ausschließt, weswegen der Einsatz von Playback Theater in diesen Gruppen unproblematisch sei.

4. Zum Abschluss: Durch Playback Theater gemeinsam eine Geschichte schaffen und erleben

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Playback Theater nicht nur zum Sprechen, sondern auch zum Handeln anregt, und das ist meiner Meinung nach sein wichtigstes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden partizipieren an einer authentischen Geschichte und bekommen Einblick in die persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse ihrer Kolleg/innen/en, was die Gruppendynamik stärkt. Playback Theater fördert einen Lernprozess, der nicht nur verbale, sondern auch non-verbale Formen des Ausdrucks beinhaltet und zum freien Sprechen motiviert. Durch den Einsatz von dramaturgischen Aktivitäten und das Miteinbeziehen von Körpersprache und Emotionen wird ein Prozess in Gang gesetzt, der dazu befähigt, Gefühle auszudrücken, auf die Gesprächspartner/innen zu achten, zuzuhören, Meinungen und Haltungen zu interpretieren und authentische Dialoge zu entwickeln (vgl. Ullrich 2010: 3). Die Zielsprache ist dabei nicht nur Ziel der unterrichtlichen Kommunikation, sondern auch Mittel, um Brücken zwischen den Kursteilnehmenden zu bauen.

5. Literaturverzeichnis

Feldhendler, Daniel / Mager, Ingrid (2006): Playback Theater: Bühne frei für Begegnung. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 5(2), 275-286.

Kubaneck, Angelika (2012): Überlegungen zum Stellenwert eines ‚narrativen Prinzips‘ im Fremdsprachenunterricht. In: *Babylonia* 2/12, 61-68.

Reininger, Doris (2009): *„Aber biografisch, das bin ich selbst!“ Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen*. Innsbruck, Wien u. a.: Studienverlag (Theorie und Praxis Bd. 13).

Reininger, Doris (2011): Bedeutsamkeit, Begeisterung, Beziehung. Unterrichtsaktivitäten zum mündlichen biographischen Erzählen und neurobiologische Erkenntnisse. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2011, 7-21.

Ullrich, Birgit (2010): Playback Theater im Fremdsprachenunterricht. New Paltz, NY: Centre for Playback Theatre. Online unter: http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Ullrich_Play%E2%80%A6.pdf (Stand: 07.08.2018).

<http://highlandscommunityplaybacktheatre.blogspot.co.at/p/what-is-playback-theatre.html> (Stand: 07.08.2018).

<https://www.playbacktheaternetzwerk.de/> (Stand: 07.08.2018).

<http://www.playbacktheatre.org/> (Stand: 07.08.2018).

Deutschlernen ohne Schriftlichkeit?

Deutsch mündlich-Kurse: Ziele, Inhalte, Erfahrungen

1. Ausgangslage

Seit den 1990er Jahren bietet die Informationsstelle für Ausländerinnen- und Ausländerfragen (*isa*) in Bern Deutsch-als-Zweitsprache-Kurse an, in denen lediglich die mündlichen Fertigkeiten *Sprechen* und *Hörverstehen* eingeübt werden. Der Beweggrund, Kurse ganz ohne Schriftlichkeit anzubieten, bestand von Anfang an darin, Lerner/innen, für die eine Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs (vorerst) nicht geeignet erscheint, einen möglichst sanften Einstieg in die deutsche Sprache zu ermöglichen.

Bisher waren die *Deutsch mündlich*-Kurse hauptsächlich als Vorstufe zu den Alphabetisierungskursen vorgesehen. Seltener wurden sie auch von Deutschlerner/innen besucht, die mit dem lateinischen Alphabet zwar vertraut waren, aber in einem regulären A1- oder A2-Deutschkurs zu diesem Zeitpunkt noch überfordert gewesen wären. In den letzten Jahren haben aber vermehrt Kursleiter/innen der *isa* berichtet, dass es beim Sprachunterricht mit schulungsgewohnten Erwachsenen immer wieder Teilnehmer/innen gibt, die insbesondere im schriftlichen Bereich kaum Fortschritte erzielen. Es stellte sich deshalb die Frage, ob es in solchen Fällen nicht sinnvoller ist, über mehrere Kurse hinweg die deutsche Sprache lediglich mündlich zu erlernen. Aus diesem Grund bietet die *isa* neu zusätzlich zum bisherigen einsemestrigen *Deutsch mündlich*-Basiskurs, der von einigen Teilnehmer/innen mehr als einmal besucht worden war, einen *Deutsch mündlich*-Aufbaukurs an (s. Abschnitt 3).

Waren die Leiter/innen der *Deutsch mündlich*-Kurse zu Beginn noch weitgehend auf sich allein gestellt gewesen, wurde in den 2000er Jahren schulintern ein Kurskonzept erarbeitet, das die Aspekte *Zielgruppe*, *Lernziele* und *Kursinhalte* sowie *Methoden* und *Materialien* umfasst. Dieses Konzept steht im Mittelpunkt des folgenden Abschnitts (Abschnitt 2). Inhalt des Abschnitts 3 sind die aktuelle Situation der *Deutsch mündlich*-Kurse der *isa* sowie ein Ausblick auf eine mögliche Weiterentwicklung dieser ‚mündlichen Schiene‘.

Da die *Deutsch mündlich*-Kurse eher pragmatisch als fachtheoretisch fundiert sind und (bisher) nicht durch wissenschaftliche Evaluationen begleitet werden, hat der vorliegende Beitrag nicht den Anspruch, allgemeingültige Aussagen zum Lehren und Lernen ohne Schriftlichkeit zu machen. Ziel ist es vielmehr, über unterrichtspraktische Überlegungen und Erfahrungen

aus einem spezifischen DaZ-Lehr-/Lernkontext zu berichten und diese zur Diskussion zu stellen.¹

2. Kurskonzept

Die Zielgruppe der *Deutsch mündlich*-Kurse lässt sich durch Merkmale beschreiben, die nicht nur das Sprachniveau, sondern auch die Schulerfahrung sowie den Bezug zur deutschen Sprache und zum Leben in der Schweiz betreffen. Demnach richtet sich dieses Kursangebot an fremdsprachige Erwachsene

- mit keinen oder wenig mündlichen und schriftlichen Deutschkenntnissen;
- mit keiner oder wenig Schulerfahrung;
- die langsam ins Deutschlernen einsteigen und die deutsche Sprache vorerst lediglich mündlich erlernen möchten;
- die kaum einen Bezug zur deutschen Sprache haben;
- die erst seit kurzer Zeit in der Schweiz leben und noch nicht 'angekommen' sind.

In aller Regel treffen auf individuelle Teilnehmer/innen des *Deutsch mündlich*-Kurses nicht alle Merkmale zu; die ersten zwei Merkmale – geringe Deutschkenntnisse und geringe Schulerfahrung – sind aber ausschlaggebend für die Kurszuteilung. Ob und wie lange jemand in ihrem/seinem Herkunftsland die Schule besucht hat, wird etwa durch eine Vorabklärung am Telefon mit Verwandten der Teilnehmer/innen oder bei der Abklärung mithilfe einer Begleitperson ermittelt, die Fragen und Antworten übersetzen kann. Durch das Merkmal *schulungsgewohnt* unterscheidet sich die Zielgruppe der *Deutsch mündlich*-Kurse von der Zielgruppe regulärer Deutsch-als-Zweitsprache-Kurse für Anfänger/innen. Viele (aber nicht alle) der Teilnehmer/innen der *Deutsch mündlich*-Kurse sind Analphabet/innen/en. Es handelt sich bei diesen Kursen also um den ‚niederschwelligst möglichen‘ Einstieg ins Deutschlernen. Im Unterschied zu Konversationskursen, die oft ab einem höheren Niveau angeboten werden und mit Lesetexten kombiniert sind, die als Diskussionsbasis dienen, befinden wir uns hier zunächst im A1-Bereich. Ferner werden in den *Deutsch mündlich*-Kursen, anders als in Konversationskursen, keine schriftlichen Inputtexte als Sprechanlass angeboten.

Als übergeordnete Lernziele und Kursinhalte sind neben rein sprachlichen Fertigkeiten (im Kontext der *Deutsch mündlich*-Kurse v. a. Hörverstehen, Sprechen, Aufbau von Wortschatz und Redemitteln) auch allgemeine Alltagskompetenzen formuliert. Sie umfassen fünf grössere Kategorien (Motivation/Empowerment, Kommunikation, Wortschatz und Grammatik,

¹ Ich bedanke mich beim Kursleiter/innenteam der *isa* für den Austausch über die *Deutsch mündlich*-Kurse und die vielen Anregungen zu diesem Thema.

Lernstrategien, Schriftlichkeit), die ihrerseits in mehrere Punkte unterteilt sind:

Motivation/Empowerment

- Die TN (Teilnehmer/innen) haben Freude am Lernen und sind motiviert, sich erste mündliche Deutschkenntnisse anzueignen, um ihren Alltag sprachlich besser zu bewältigen;
- die TN integrieren sich in eine Lerngruppe;
- die TN lernen das Setting *Schule* kennen;
- die TN kennen die *isa* und weitere auf ihre Bedürfnisse ausgerichtete Institutionen;
- die TN verfügen über verschiedene alltagsrelevante Informationen zum Leben in der Schweiz und können sich besser orientieren.

Kommunikation

- Die TN machen im Umgang mit der deutschen Sprache positive Erfahrungen und beginnen Sprechhemmungen abzubauen;
- die TN können einfache Alltagsäusserungen verstehen und formulieren (z. B. Begrüssung, Verabschiedung, Sich-Vorstellen usw.);
- die TN können einfache Hörtexte ab CD verstehen und Verständnisfragen beantworten;
- die TN lernen in einfachem Deutsch ihre eigenen alltäglichen Bedürfnisse auszudrücken und ihre Erfahrungen mitzuteilen;
- die TN können einfache Gespräche führen.

Wortschatz und Grammatik

- Die TN eignen sich einen elementaren und alltagsrelevanten, nach Sachthemen geordneten Wortschatz an;
- die TN verfügen über ein minimales Basiswissen über einzelne sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln, die für die mündliche Kommunikation relevant sind.

Lernstrategien

- Die KL (Kursleiter/innen) vermitteln einfache Tipps zum Deutschlernen und zeigen den TN geeignete Lerntechniken auf.

Schriftlichkeit

- Die TN kommen mit Schriftlichkeit in Kontakt.

Auch wenn die Teilnehmer/innen dieser Kurse die Fertigkeiten *Lesen* und *Schreiben* nicht gezielt üben, kommen sie dennoch mit Schrift in Kontakt, etwa wenn sie ein Bilderwörterbuch anschauen. Schrift ist in den *Deutsch mündlich*-Kursen kein Tabu; vielmehr schreiben die Lerner/innen manchmal die Wörter so, wie sie sie hören, in lateinischer oder einer anderen Schrift auf – dies ist eine Ressource, die in den *Deutsch mündlich*-Kursen natürlich nicht unterbunden wird, und in einzelnen Fällen schreibt der/die Kursleiter/in auch ein Wort an die Tafel.

Die Inhalte der *Deutsch mündlich*-Kurse orientieren sich am üblichen Wortschatz des A1/A2-Bereichs: *sich vorstellen, Körper, Lebensmittel, Kleider, Familie* usw. Diese Inhalte sind im Kurskonzept jeweils in *Themen, Sprechen* und *Hören / Verstehen* ausdifferenziert:

Themen	Sprechen	Hören / Verstehen
<ul style="list-style-type: none"> – Sich vorstellen – Begrüssung 	Redemittel <ul style="list-style-type: none"> – <i>Ich heisse... / Ich komme aus...</i> – <i>Guten Morgen / Tag / Abend</i> – ... Grammatik <ul style="list-style-type: none"> – <i>er / sie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Woher kommen Sie?</i> – <i>Wie heissen Sie?</i> – ...
<ul style="list-style-type: none"> – Der Deutschkurs 	Wortschatz <ul style="list-style-type: none"> – <i>Schule: Lehrer/in, Schüler/innen, Heft ...</i> – <i>lesen, schreiben, sehen, hören</i> Redemittel <ul style="list-style-type: none"> – <i>Was ist das? Das ist ...</i> – ... 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Wie viele Schüler und Schülerinnen ...?</i> – <i>Wie viele Tische ...?</i> – ...
<ul style="list-style-type: none"> – Zahlen: 1-100 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Zahlen 1-100</i> – <i>Geld: Franken und Rappen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Zahlen 1-100</i> – <i>Preise</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Essen und Trinken – Im Restaurant – Einkaufen 	Wortschatz <ul style="list-style-type: none"> – <i>Lebensmittel</i> Redemittel <ul style="list-style-type: none"> – <i>Ich möchte ...</i> – <i>Guten Appetit.</i> – ... Grammatik <ul style="list-style-type: none"> – <i>Singular und Plural: Hier ist ein Apfel. Hier sind viele Äpfel.</i> – " ... 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Was möchten Sie trinken?</i> – <i>Nehmen Sie Milch und Zucker?</i> – " ...

Es ist nicht vorgesehen, dass alle vorgeschlagenen Themen (von denen hier lediglich ein Ausschnitt abgebildet ist) durchgenommen werden; vielmehr wählen die Kursleiter/innen diejenigen Inhalte und Redemittel aus, die sich für die jeweilige Gruppe eignen. Am Ende eines Kurses findet keine Lernzielkontrolle statt. Da das Lerntempo der jeweiligen Kursgruppe angepasst wird, kann die Progression jeweils grösser oder kleiner sein. Beim Einüben und der mündlichen Produktion von Wortschatz und Redemitteln wird weniger auf grammatikalische Korrektheit als auf eine verständliche Aussprache Wert gelegt; Redemittel werden nicht anhand

grammatikalischer Regeln, sondern durch Analogienbildungen eingeübt, wenn die Lerner/innen etwa berichten, wie sie zur Schule gefahren sind: *mit dem Tram/ Bus / Zug* etc.

Es gibt keine speziellen Lehrmittel für dieses Kursgefäss. Die Kursleiter/innen stellen anhand des schulinternen Konzepts ein Programm zusammen, in das sie verschiedene Materialien einbeziehen:

- Bilder und Gegenstände: Bildwörterbücher, Wortschatz-Bildkarten, Bildergeschichten, Poster und Plakate, authentische Materialien (Logos, Verkehrssignale, Reklamen, evtl. Fahrpläne);
- Ton: Dialoge auf CD (aus verschiedenen niederschweligen Lehrmitteln für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache);
- Gegenstände: Demonstrationsuhr, Spielzeuggegenstände, Gegenstände aus dem Alltag;
- Spiele: Wörterbingo, Lotto, Memory, Elfer Raus, Bingo etc.

Wichtig ist dabei, dass verschiedene Sinne angesprochen werden. Neben Bildern, Hörtexten und Gegenständen können auch Esswaren zum Einsatz kommen, etwa zum Einüben von Adjektiven. Auch auf Lehrmittel aus dem niederschweligen Bereich kann – trotz Schrift – zurückgegriffen werden. Als Gedächtnisstütze dienen zudem Blätter mit Bildern zu den Wörtern, die durchgenommen werden. Nicht zuletzt können auf kleineren Exkursionen durch die Stadt Wortschatz und Redemittel eingeübt werden.

Wie hier deutlich wird, unterscheiden sich die Methoden nicht grundsätzlich von Methoden, die in anderen niederschweligen Kursen Anwendung finden. Weil Schriftlichkeit aber nur ausnahmsweise eingesetzt wird und die Teilnehmer/innen sehr langsam lernen, wird der grösste Teil der Zeit in den *Deutsch mündlich*-Kursen für Wiederholung von bereits gelerntem Stoff eingesetzt. Da sich das Kursprogramm in Bezug auf den Inhalt sehr repetitiv gestaltet, ist es wichtig, Methoden, Materialien und Sozialformen zu variieren, wobei aber die Aufgabenstellungen nicht zu kompliziert sein sollten und – wie auch Partner- und Gruppenarbeit – viel Zeit zur Einübung beanspruchen, was sich aber auf längere Sicht unbedingt auszahlt.

Eine Verbesserungsmöglichkeit im Hinblick auf das Memorieren des Stoffes wäre eine Verteilung der vier Wochenstunden – der Kurs findet aktuell zu 2x2 Lektionen pro Woche statt – auf vier Tage. So könnten die Teilnehmer/innen den Kurs an vier Tagen während je einer Lektion besuchen und sich an mehr Tagen mit dem Stoff auseinandersetzen und ihre Sprech- und Hörkompetenzen üben. In organisatorischer Hinsicht erscheint dies aber unrealistisch: sowohl für die Schule, die zu manchen Kursen einen Kinderhütendienst anbietet und an fünf verschiedenen Orten in der Stadt Bern Kurse durchführt, als auch für Teilnehmer/innen, die etwa Kinder im Kindergarten- oder Primarschulalter haben oder einer Arbeit nachgehen.

Im Anschluss an den *Deutsch mündlich*-Kurs gibt es für die Lerner/innen unterschiedliche Möglichkeiten. In den meisten Fällen bieten sich Kurse im Alphabetisierungsbereich an; seltener wird ein regulärer Kurs für Anfänger/innen besucht, und in einzelnen Fällen ist der Besuch eines anderen Angebots sinnvoll, z. B. eines Sportprogramms oder eines Nähateliers.

Es kommt auch immer wieder vor, dass Teilnehmer/innen den *Deutsch mündlich*-Kurs erneut besuchen, weil ein Alphabetisierungskurs (noch) nicht geeignet gewesen wäre oder, in seltenen Fällen, weil trotz regelmäßigen Kursbesuchs kaum Wortschatz und Redemittel aufgebaut werden konnten. Eine Repetition des *Deutsch mündlich*-Kurses sollte aus Sicht der *isa* aber lediglich eine ‚Notlösung‘ darstellen.

3. Aktuelle Situation und Ausblick

War es bisher vorgesehen, dass die Teilnehmer/innen den *Deutsch mündlich*-(Basis-)Kurs lediglich ein Mal, d. h. während eines Semesters, besuchen, hat man in letzter Zeit wiederholt festgestellt, dass es Lerner/innen gibt, die auch nach dem Absolvieren eines *Deutsch mündlich*-Kurses in einem Alphabetisierungskurs selbst nach langem Üben auch beim Lesen- und Schreibenlernen nur sehr geringe Fortschritte erzielen. Aus dieser Situation heraus ist die Idee entstanden, die ‚mündliche Schiene‘ weiterzuziehen. Seit kurzem bietet die Informationsstelle für Ausländerinnen- und Ausländerfragen (*isa*) den *Deutsch mündlich*-Kurs deshalb sowohl als Basiskurs als auch als Aufbaukurs an. Somit ist es möglich, während zweier Semester einen Deutschkurs ohne Schriftlichkeit zu besuchen. Den Aufbaukurs besuchen sowohl Lerner/innen, die bereits am Basiskurs teilgenommen haben, als auch Personen, die erst begonnen haben, bei der *isa* Deutsch zu lernen und denen nach der Sprachstandabklärung dieser Kurs empfohlen wurde. Es handelt sich um eine ähnliche Zielgruppe wie diejenige der *Deutsch mündlich*-Basiskurse, ausser dass sich die Teilnehmer/innen bereits ein wenig auf Deutsch verständigen können. Die aktuelle Gruppe des *Deutsch mündlich*-Aufbaukurses bewegt sich etwa im mittleren A1-Bereich. Das Lernen erfolgt, wie im Basiskurs, durch viel Repetition des gelernten Stoffes.

Beide Stufen der *Deutsch mündlich*-Kurse stossen auf grosses Interesse. Dieses Kursgefäss bietet Personen, die sonst durch das Netz des Deutschkursangebotes fallen oder in anderen Gruppen nur schwer folgen könnten, eine Möglichkeit, sich auf der mündlichen Ebene ohne Druck Deutschkenntnisse anzueignen. Ferner scheint dieses Angebot auch der Tatsache entgegenzukommen, dass es Personen gibt, die sich wesentlich leichter die Fertigkeiten *Hörverstehen* und *Sprechen* als *Schreiben* und *Leseverstehen* einer Fremdsprache aneignen (es gibt immer wieder Analphabet/innen, die ‚übers Ohr‘ bereits in ihrem Herkunftsland eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt haben). Aus diesen Gründen ist es vorgesehen, dass der *Deutsch mündlich*-Bereich künftig mit einem weiteren aufbauenden Semester ausgebaut wird und diejenigen Teilnehmer/innen, die

(noch) nicht schreiben und lesen lernen möchten oder können, im mündlichen Bereich nicht wieder bei Null anfangen, sondern in Fortsetzungskursen auf dem bereits Gelernten aufbauen.

Diese weiterführenden Semester richten sich zudem an Personen, die v. a. die mündlichen Fertigkeiten trainieren wollen (bzw. etwa aus beruflichen Gründen trainieren müssen), aber für die ein Konversationskurs vorerst zu schwierig wäre. Ob und wie weit die ‚mündliche Schiene‘ bei der *isa* in Zukunft noch weitergezogen wird, wird aus der Situation heraus entschieden, d. h. unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der jeweiligen Kursbesucher/innen.

Trotz der positiven Auswirkungen, die die *Deutsch mündlich*-Kurse aus Sicht der *isa* mit sich bringen, sollte man sich aber auch immer bewusst sein, dass es sich bei diesem Kursgefäss um eine pragmatische Lösung handelt, die sich aus der Einsicht ergeben hat, dass es Deutschlerner/innen gibt, die voraussichtlich innerhalb einer absehbaren Zeit kaum ein Niveau der Schriftlichkeit erreichen, das ihnen erlaubt, stärker am zielsprachlichen Alltag teilzuhaben. Angesichts der Tatsache, dass wir in einer Kultur leben, in der schriftliche Fertigkeiten eine wesentliche Voraussetzung für die Partizipation am gesellschaftlichen Leben sind, sollte jeweils genau geschaut werden, für wen sich *Deutsch mündliche*-Kurse tatsächlich eignen. Zudem sollte die Möglichkeit, dass die Teilnehmer/innen zu einem späteren Zeitpunkt auch auf Deutsch lesen und schreiben lernen, keinesfalls aus den Augen verloren werden. Aus diesen Gründen sind die Kurstypen bei der *isa* durchlässig: Da die Kurse mit einem Semester recht lange dauern, ist es in einzelnen Fällen möglich, die Gruppe während des laufenden Semesters zu wechseln. Es ist auch möglich, einen *Deutsch mündlich*-Kurs in Kombination mit einem Alphabetisierungskurs zu besuchen.

Um die Zielgruppe genauer zu umschreiben und die sprachlichen Lernziele präziser zu erfassen, könnte eine evaluative Begleitung dieser Kurse hilfreich sein. Eine genauere Messbarkeit der Lernziele würde es zudem erlauben, den Teilnehmer/innen eine Kursbestätigung auszuhändigen, auf der ihre Leistungen nach GER-Niveaus beschrieben wären, wodurch etwa Behörden oder potenzielle Arbeitgeber sähen, welches mündliche Niveau der/die Lerner/in tatsächlich erreicht hat. In der Schweiz strebt der Bund in der Sprachförderung für Migrant/innen mit *fide* eine Vereinheitlichung und eine Professionalisierung des Sprachlernangebots an. So können künftig mit dem Sprachnachweis *fide*, der auch bei Behörden und von der Wirtschaft anerkannt werden soll, schriftliche und mündliche Kompetenzen und Kenntnisse separat ausgewiesen werden, was nicht zuletzt Kursteilnehmer/innen entgegenkommt, die Deutsch (vorläufig) lediglich mündlich lernen.

Schreiben und Beschreiben

Textgattungen im Fremdsprachenunterricht: Möglichkeiten und Grenzen

Welches sprachliche Wissen und welche Kompetenzen braucht man, um „als gesellschaftlich Handelnde/r“ in einer Fremdsprache an verschiedenen Kontexten des öffentlichen Lebens teilnehmen zu können? (Europarat 2001: 21) Was wird in der Schule diesbezüglich unterrichtet? Welchen Schwierigkeiten begegnen Lehrpersonen beim Lehren und SchülerInnen beim Erlernen des adäquaten Gebrauchs von Textgattungen?

Diesen Fragen soll in diesem Beitrag anhand einer auf der Sekundarstufe I im Genfer DaF-Unterricht durchgeführten Studie zum Lehren und Erlernen von Textgattungen nachgegangen werden. Anhand von Beispielen aus den Bereichen der Sprech- und Schreibfertigkeit (mündliche Erzählung, Debatte und Leserbrief) soll aufgezeigt werden, welches Potenzial Textgattungen für einen sprachintegrierenden Ansatz bieten und welche Aufgabenstellungen und Übungen die Entwicklung der Handlungsfähigkeit unterstützen, aber auch, wo die Grenzen des Ansatzes liegen.

Kontext und Ziele der Studie

Ziel der Studie (Jacquin 2016) war es zu verstehen, zu welchen Ergebnissen das sprachintegrierte Unterrichten von sechs Textgattungen in der Schulsprache Französisch (Ssp) und der Fremdsprache Deutsch (FS) führt. Die zentrale Herausforderung bestand darin, die Lehrenden an eine Konzeption von didaktischen Sequenzen heranzuführen, die die Textgattungen primär in den Blick nimmt und einen sprachenübergreifenden Ansatz verfolgt, beispielsweise indem auf das Vorwissen der SchülerInnen in der Schulsprache aufgebaut wird oder Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in Form und Gebrauch der Textgattungen in der Schulsprache Französisch und der Fremdsprache Deutsch erarbeitet werden.

Das Projekt wurde im DaF-Unterricht in der Sekundarstufe I, konkret in sechs Klassen des 11. Schuljahres (gemäss HarmoS) mit 15-jährigen SchülerInnen (Deutsch-Niveau A2-B1) in Genf durchgeführt. Sechs Lehrpersonen nahmen freiwillig am Projekt teil. Die in den Unterrichtssequenzen verwendeten Textgattungen waren: Kriminalroman, Lexikonartikel, Leserbrief, mündliche Erzählung, Vortrag und mündliche Debatte.

Im Weiteren soll am Beispiel von drei Textgattungen –mündliche Erzählung, Debatte und Leserbrief– exemplarisch aufgezeigt werden, wie der sprachenübergreifende Ansatz umgesetzt wird, was er ermöglicht und welchen Problemen die SchülerInnen begegnen.

Erzählen, seine Meinung äußern, argumentieren: Was wird unterrichtet?

Dieser Abschnitt gibt einen Überblick über die drei Unterrichtssequenzen zu den Textgattungen mündliche Erzählung, Debatte und Leserbrief, welche von den teilnehmenden Lehrpersonen kooperativ geplant worden waren. Die Grobstruktur der Sequenzen mit den zentralen Inhalten, Übungs- und Aufgabenformen wird kurz beschrieben und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in der Vorgehensweise werden hervorgehoben.

Phase	Textgattung Erzählung	Textgattung Debatte	Textgattung Leserbrief (LB)
1	Hörverstehen (einfache und komplexere Erzählung) zur japanischen Kultur	Wissen über die Textgattung	Schreiben eines kurzen LB zum Thema Schuluniformen
2	Erzählstruktur und sprachliche Mittel	Hörverstehen zum Thema Schuluniformen	Textanalyse (kurze Leserbriefe, Einführungen): Charakteristiken eines LB
3	Spannung erzeugen mit idiomatischen Redewendungen zu Gefühlen	Aktives Zuhören, Neuformulierung und Meinung äußern	Lesen und Analyse eines längeren LB
4	Teilerzählung „Ein Wintertag“	Pronominaladverbien	Redemittel und Funktionen
5		Hörverstehen zum Thema Facebook	Indirekte Rede in LB
6		Vorbereitung und Führen der Debatte zu Facebook	Schreiben eines LB (Antwort auf LB in Phase 3)

Tab. 1: Prototypische Struktur, zentrale Inhalte

Die Tabelle zeigt die verschiedenen Phasen auf, die zum eigentlichen Lernziel bzw. der Zielaufgabe, dem Erzählen eines Erlebnisses, dem Führen einer Debatte zum Thema „Facebook“ und dem Schreiben eines Leserbriefs, führen sollten. Die Einstiege der drei Sequenzen sind jeweils unterschiedlich: In der Erzählsequenz geht die Lehrperson von einem Hörtext aus, die Sequenz zur Debatte wird über eine Reaktivierung des Schülerwissens über Funktionen, Kontexte und Kriterien einer guten Debatte eingeführt, und in der Sequenz zum Leserbrief lässt die Lehrperson die Lernenden gleich zu Beginn einen kurzen Text verfassen (Phase 1). Alle Sequenzen sind auf die Zielaufgabe ausgerichtet, jedoch sehr unterschiedlich im Umfang und in der Zeit, die den SchülerInnen für das Trainieren der Zielfertigkeit in der Klasse gelassen wird.

Die Sequenzen „Debatte“ und „Leserbrief“ werden vollständig in der Klasse durchgeführt. Das Erzählen wird nur teilweise geübt; die SchülerInnen werden aufgefordert, anhand eines vorgegebenen Anfangs und Schlusses den Mittelteil mit dem selbst gewählten Höhepunkt der Geschichte zu erzählen (Phase 4). Gemeinsam ist allen Sequenzen, dass mittels der Inputtexte sowohl das Hör- und/oder Leseverstehen geübt wird als auch spezifische Textgattungen produktiv erarbeitet werden.

In allen Sequenzen werden sprachliche Aspekte (Grammatik, Wortschatz) explizit unterrichtet: Arbeit an idiomatischen Redewendungen, um seine Gefühle auszudrücken (Erzählung), Pronominaladverbien (Debatte), indirekte Rede (Leserbrief).

Was die allgemeine Organisation der Progression und den didaktischen Ort der Arbeit an der Textgattung betrifft, zeigt sich im Fall der *Erzählung* eine lineare Progression, von der rezeptiven Fertigkeit (Hören) zur produktiven (Sprechen). Der erste Kontakt mit der Textgattung erfolgt über mehrere Hörverständnisübungen (Phase 1). Erst in einer zweiten Phase wird Wissen zur Textgattung vermittelt. In Phase 3 der Sequenz fokussiert die Lehrperson auf sprachliche Mittel, die dem Erzählen des Mittelteils mit Höhepunkt dienen. In dieser Phase werden auch Redemittel zur Verfügung gestellt, die es erlauben, als ZuhörerIn auf die Erzählung zu reagieren.

Auch die Sequenz zur *Debatte* ist, global gesehen, linear aufgebaut. Sie unterscheidet sich jedoch in mehreren Punkten von der Erzählsequenz. Einerseits wird der Unterrichtsgegenstand explizit benannt durch einen Einstieg, der ihn definiert (Phase 1). Die SchülerInnen gehen die erste Hörverstehensaufgabe (Phase 2) an mit dem Wissen, dass es sich um eine Debatte handelt. Andererseits durchläuft die Sequenz zweimal das Schema Hörverstehen → Produktion und enthält somit einen zyklischen Teil, alternativ zwischen rezeptiv und produktiv abwechselnd. Die erste Schleife (Phasen 2 und 3) ist weniger komplex, da sie einerseits thematisch bekannt ist – das Thema wurde im Rahmen des Lehrwerks mit den SchülerInnen bereits behandelt – und andererseits von der Produktion her eine Teilfertigkeit übt (Meinung äußern und Wiederaufnahme/Neuformulierung einer gehörten Meinung). Die zweite Schleife (Phasen 5 und 6) ist komplexer, das Thema ist sprachlich neu für die SchülerInnen und diese sollen hier das bisher Gelernte über die komplexe Textgattung „Debatte“ bei der Realisierung einer solchen konkret anwenden. Der Grammatikteil zu den Pronominaladverbien (Phase 4) ist hier nicht direkt an die Gebrauchsphase angebunden, sondern situiert sich gleich nach einer Produktionsphase (Teilfertigkeit, Phase 3) und vor einem zweiten Hörverstehen (Phase 5).

Die Sequenz zum *Leserbrief* schließlich ist, in ihrer Makrostruktur, zyklisch aufgebaut. Die SchülerInnen schreiben einen ersten Leserbrief anhand ihres mitgebrachten Vorwissens zu dieser Textsorte (Phase 1). Die Lehrperson verschafft sich auf diese Weise einen Eindruck über die Kenntnisse der SchülerInnen und kann die Module der Sequenz entsprechend aufbauen. Der Lernweg ist für die SchülerInnen durch die Gegenüberstellung von erstem und letztem Text sichtbar. Diese Sequenz unterscheidet sich auch

darin, dass das beobachtende Entdecken von textgattungsspezifischen Eigenheiten intensiv, d. h. an mehreren Leserbriefen geübt wird (Phasen 2 und 3). Interessant ist hier die authentische Aufgabe, auf einen Artikel mit einem Leserbrief zu antworten (Phase 6). Die Leseaufgabe (Phase 3) besteht darin, Argumente zu erkennen, die in der Antwort auf den Leserbrief wiederaufgenommen werden (Phase 6). Die Grammatikarbeit zur indirekten Rede (Phase 5) findet gleich vor dem eigentlichen Schreiben (Phase 6) statt.

Diese erste Grobanalyse der Makrostruktur der Sequenzen wirft die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der gewählten Progressionen beim Aufbau der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch auf. Inwiefern unterstützt das Lehren sprachlicher Formen, die für eine Textgattung spezifisch sind, den mündlichen und schriftlichen Ausdruck? Werden diese von den SchülerInnen gebraucht? Wie findet der Übergang vom Training rezeptiver Fertigkeiten zur Produktion statt? Was bringt es, Teilfertigkeiten zu trainieren? Wird das in diesen Übungen Erlernte von den SchülerInnen produktiv eingesetzt? Oder zusammengefasst: Welche Transferleistung müssen SchülerInnen erbringen, um die Zielaufgabe zu bewältigen? Diesen Fragen werden wir im zweiten Teil des Beitrags anhand einer feineren Analyse der einzelnen Übungen und Aufgaben und anhand von exemplarischen Ausschnitten aus dem Unterricht nachgehen.

Alltägliches Erzählen: Von eingeübten Redewendungen zur spannenden Erzählung?

Merkmale einer Erzählung

Zentrale Funktionen des Erzählens liegen in der Möglichkeit der Selbstdarstellung und des Austauschs (Reininger 2012) bzw. der Selbst- und Fremd-erfahrung (Wintgens 1980). Um diese Erzählkompetenz in der Fremdsprache weiterzuentwickeln, schlagen wir den Weg über das Bewusstmachen der Eigenschaften der Textgattung "mündliches Erzählen" vor. Erzählen macht im Allgemeinen Spaß, entwickelt intellektuelle, emotionale und moralische Fähigkeiten und trägt zum Aufbau einer Lerngemeinschaft bei. Im Fremdsprachenunterricht ist diese Textgattung eine sinnvolle Möglichkeit, das Sprechen interaktiv und motivierend zu trainieren (Wajnrib 2003).

Aber was kann man unterrichten und wie baut man die Fähigkeit auf, eine Geschichte spannend zu erzählen? Um diese Frage zu beantworten, lohnt sich der Umweg über eine Beschreibung der typischen Merkmale dieser Textgattung (Nonnon 2000). Minimal definiert ist eine Erzählung, wenn jemand einer anderen Person erzählt, dass etwas geschehen ist, wie, wann und wo es war und was er/sie sich dabei gedacht bzw. was er/sie dabei empfunden hat. Wesentlich ist die dynamische Verbindung zwischen dem, *was* erzählt wird, und dem, *wie* es erzählt wird.

Folgende kommunikative und sprachliche Eigenschaften zeichnen die Textgattung der Erzählung aus:

- Globalstrukturelle (ich und du), eine globalsemantische (ich, du und die Geschichte) und eine globalformale Dimension (ich, du und die sprachlichen Anforderungen) (Quasthoff 2006: 40);
- Prosodische Aspekte: Intonation, Satzmelodie, Akzentsetzung, Rhythmus (Beschleunigung und Verlangsamung);
- Umgang mit der polyphonischen Struktur (indirekte Rede, Variationen in der Stellungnahme, Einbezug der Argumente des Gegners usw.) (Nonnon 2000);
- Spuren des mündlichen Ausdrucks: Korrektursignale, neuer Start, elliptische Sätze, regionale Sprachgewohnheiten (Kars & Häussermann 1988: 213);
- Emotionales Engagement des Erzählers;
- Wichtigkeit der Körpersprache und des Non-Verbalen.

Ausgehend von dieser allgemeinen Merkmalliste können im schulischen Fremdsprachenunterricht folgende Teilfertigkeiten entwickelt werden:

- Die Erzählung planen: inhaltlich, sprachlich, gestalterisch;
- sich auf den Interaktionspartner einlassen;
- die Perspektive des Interaktionspartners einnehmen;
- Unterhaltung, Spannung erzeugen, die Aufmerksamkeit der ZuhörerInnen gewinnen und behalten;
- die Struktur der Geschichte markieren (Einstieg, Höhepunkt und Abschluss);
- Zusammenhänge deutlich machen;
- nonverbale Mittel einsetzen.

Das Erzählen im DaF-Unterricht

Die im Folgenden kommentierte Zielaufgabe wurde den SchülerInnen im Kontext einer Prüfungsvorbereitung vorgeschlagen. Die SchülerInnen mussten fähig sein, auf unerwartete Ereignisse in einer Alltagssituation reagieren zu können. In unserem Beispiel geht es um den Bus, der an einem Wintermorgen nicht kommt, weshalb der/die SchülerIn seine/ihre Englischarbeit in der Schule verpasst.

Eine Geschichte erzählen

Hier sind der Anfang und der Schluss einer Erzählung mit einem unerwarteten Ereignis, das eingefügt werden soll.

Es ist an dir, den Hauptteil zu erzählen.

*Bereite sich darauf vor mit Notizen **auf Deutsch**. Denk daran über deine Gefühle zu sprechen und verwende minimal eine Redewendung.*

Ein Wintertag

Unerwartetes Ereignis: « Es gab keinen Bus».

Es war ein Tag im Januar im letzten Jahr. Die ganze Nacht hat es geschneit. Am Morgen habe ich aus dem Fenster gesehen und alles war weiß. Ich habe mich gefreut, weil ich Schnee mag. Dann habe ich meine Schultasche gepackt, es war schon halb acht! In der ersten Stunde hatte ich eine Englischarbeit...

?

Am Abend hat meine Mutter gesagt, dass wir am Wochenende Skifahren gehen. Ich liebe Skifahren! Und ich habe mir den Wecker auf 6 Uhr gestellt. Am nächsten Tag bin ich nicht zu spät gekommen.

Platz für deine Notizen:

Was ist danach passiert?

Deine Gefühle (Adjektive)

Adäquate Redewendungen

Was passiert mit der Englischprüfung?

Was hast du am Nachmittag gemacht?

Im Vorfeld haben die SchülerInnen bildliche Redewendungen zu Gefühlen sprachenübergreifend erarbeitet (Ärger, Überraschung, Angst, Erleichterung) und verfügen nun über Ausdrücke wie: *ich habe mich grün und blau geärgert*, *Mir ist ein Stein vom Herzen gefallen* usw. In einem ersten Anlauf sollen die SchülerInnen den Anfang der Geschichte ablesen, den Mittelteil frei erzählen und den Schluss wieder ablesen. Folgender Unterrichtsausschnitt zeigt, welchen Sprechanteil die SchülerInnen 1 und 2 (Sch1 und Sch2) in dieser Aufgabe leisten (kursiv gedruckt):

Sch1: habe ich aber der Bus es gab keinen Bus↑ *Ich bin viel zu spät zur Schule gegangen ich war geärgert↑ **ich habe mich grün und blau geärgert**↑ je sais pas ce que ça veut dire euh ich habe die Prüfung nicht gemacht↑ / weil ich nicht in die erste Stunde gegangen bin ich habe einen Film angeschaut und einen Kuchen gebacken↓ à toi↓ ah oui **après il faut lire** la fin ↓ am Abend hat hat meine Mutter gesagt dass wir am Wochenende skifahren gehen↓ ich liebe skifahren↓ und ich habe mir den Wecker auf 6 Uhr gestellt↓ am nächsten Tag bin ich nicht zu spät gekommen↓ à toi*

Sch2: ok↓ j'ai rien compris↓ **je dois lire** depuis le début↑ (*Sch1 nickt*)

Sch1: ouais

Sch2: es war ein Tag im Januar im letzten Jahr↓ die ganze Nacht (*lacht*) hat es geschneit↓ am Morgen habe ich aus dem Fenster gesehen↑ und alles war weiss↓ ich habe mich gefreut weil ich Schnee mag↓ dann habe ich meine Schultasche gepackt↑ es war schon halb acht↓ in der ersten Stunde hatte ich

eine Englischarbeit↓ euh *ich gehe in die xx aber* es gab keinen Bus↓ so eu:h
*ich komme zu spät↓ / ich war euh sehr geärgert↑ und traurig↓ und euh **ich bin aus der Haut gefahren**↓(beide lachen) ich konnte nicht die Englischarbeit machen↓ weil sie in der ersten Stunde war↓*

Sch1: t'as fait la même chose que moi

Sch2: non↓ et après à la fin je peux dire? *ich habe einen Film angeschaut↓*

Sch1: la même chose que moi

Sch2: non juste la fin↓ sinon XXXX↓ et eu:h am abend nanana

Positiv fällt in dieser Passage auf, dass beide SchülerInnen eine der vorher erarbeiteten bildlichen Redewendungen (mehr oder weniger) richtig im Kontext verwenden (kursiv fett gedruckt) und der Übergang vom gelesenen Text (normal gedruckt) zur eigenen Produktion (kursiv) bei Sch1 relativ fließend ist. Problematischer erscheint, dass Sch1 eine Redewendung gebraucht, die er selber nur z. T. versteht. Auch bleibt die Aufgabenstellung für Sch2 unklar, das Hin-und-Her zwischen dem Lesen des Textes und der mündlichen Produktion scheint für ihn ein Hindernis beim Sprechen. Dies führt wahrscheinlich dazu, dass er Sch1 (inhaltlich) weitgehend nachahmt. Auch fällt die Banalität und die Künstlichkeit der Aussagen auf, die mit den gebrauchten Redewendungen stark kontrastiert (es ist wohl wenig wahrscheinlich, dass ein/e SchülerIn aus der Haut fährt, weil er eine Englischarbeit verpasst ...). Was hier sicher ausgebaut werden könnte, ist eine Kreativität in den erzählten Inhalten, auch wenn die gegebene Ausgangssituation banal ist. Auch stellt sich die Frage, inwiefern das Einüben einer Teilerzählung (hier der Mittelteil/Höhepunkt) zur Fähigkeit beiträgt, eine vollständige Erzählung zu produzieren, und welche zusätzlichen Mittel den SchülerInnen zur Verfügung gestellt werden müssten.

In einem zweiten Schritt sollten die SchülerInnen die Übung nochmals durchführen, doch diesmal interaktiver, mit Einbezug von Zuhörerreaktionen. Dazu bekommen die SchülerInnen Sprechkarten mit Ausdrücken wie: *Das ist ja schrecklich! Und was ist dann passiert? Und wie hast du dich dabei gefühlt? Das interessiert mich! Kannst du das etwas genauer erzählen?* usw. Die SchülerInnen arbeiten mit folgender Rollenverteilung: der/die eine erzählt, zwei reagieren und ein/e weitere/r führt Protokoll in der Form von Notizen. Interessant ist hier der Übergang zu einer komplexeren Form der Kommunikationssituation, die die ZuhörerInnen miteinbezieht und dadurch der dialogischen Form mehr Raum lässt. Die Aufgabe ist insofern komplex, als dass die SchülerInnen gleichzeitig der Erzählung des Partners oder der Partnerin aktiv zuhören, sich die neuen Redemittel aneignen und den Zeitpunkt der Reaktion richtig abschätzen müssen.

Auch die Aufgabe des Erzählers wird komplexer dadurch, dass die Publikumsreaktion seine Erzählung unterbricht und er darauf eingehen muss. Idealerweise sollten solche Reaktionen des Gegenübers ihm dabei helfen, seine Erzählung zu ergänzen und präziser zu gestalten. Der folgende Ausschnitt aus der Schülerarbeit zeigt jedoch ein anderes Bild. Die SchülerInnen begegnen dreierlei Schwierigkeiten bei der Umsetzung der gestellten

Aufgabe: Sie verstehen die gebrauchten Ausdrücke nicht immer, haben Mühe, einzuschätzen, welche wann angebracht ist, und dem Erzähler gelingt es nicht, aufgrund der Zuhörerreaktionen neue Elemente in seine Erzählung einzufügen.

Sch3: *ich könnte nicht die Englischarbeit machen*↑ *weil sie in der erste Stunde war*↓ (...)

Sch2: STOP↑ **das ist ja schrecklich**↓

Sch3: qu'est-ce qui est horrible↓

Sch1: b'en que tu sois arrivé en retard↓ t'étais stressé↑

Sch2: c'est horri::ble hein

Sch3: a::h ouais

Sch1: t'es angoissé↑

Sch2: das ist ja schreck attends je repose la question↓ **das ist ja schrecklich**↓ **was ist dann passiert**↓

Sch3: eu:h *ich könnte nicht die Englischarbeit machen*↓ *weil sie in der erste Stunde war*↓

Sch1: o:h incroyable

Sch3: horrible

Sch2: **das ist ja schrecklich**↓

Sch1: moi ça m'intéresse↓ **das interesset [interessiert] mich**↓ hein toi ça te: tu trouves ça

Sch2: je trouve ça **schrecklich**↓

Sch1: ouais

Sch2: non mais ça m'intéresse que ça soit **schrecklich**↓ en fait toutes les questions elles sont un peu liées

Sch1: ouais parce que XX eu:h / peut-être:

Sch3: *am Vormittag*↑ *ich habe einen Film angeschaut*↓ *in mein Auto?*

Vergleicht man diesen Auszug mit der Arbeit an der einfacheren Version, stellt man weniger eigene Sprechanteile fest. Dies liegt daran, dass die SchülerInnen die Sätze wiederaufnehmen und sich hier vor allem mit den neuen Redemitteln und deren Bedeutung im Kontext der Erzählung auseinandersetzen. Interessant erscheint dabei die Tatsache, dass die Bedeutung und der mögliche Gebrauch der Redemittel intensiv im Kontext der Erzählung, aber auch im Austausch darüber, wie die Partner die Situation empfinden, erschlossen werden.

Problematischer erscheint, dass diese Arbeit nicht dazu führt, sich mit den unterschiedlichen Bedeutungen auseinanderzusetzen. Die SchülerInnen kommen zum Schluss, dass alle Ausdrücke eigentlich mehr oder weniger äquivalent seien. Auch führt die zusätzliche Schwierigkeit, auf das Publikum zu reagieren, eher zu einer Verarmung der Erzählung als zur anvisierten Qualitätsverbesserung. Die SchülerInnen übernehmen nicht nur

fast ausschließlich die Ideen und Formulierungen aus der ersten Übung, sondern die Erzählung des Mittelteils/Höhepunkts fällt noch kürzer aus als vorher. Die meiste Zeit wird mit Diskussionen in der französischen Schulsprache über Verständnisfragen oder beim Lesen des Anfangs der Erzählung verbracht. Der Schluss der Erzählung wird in dieser Phase nicht mehr einbezogen. Auch unterbricht das Einfügen einer Reaktion durch die Zuhörer den flüssigen Austausch.

Zwischenfazit: Potenzial und Grenzen

Das eigentliche Ziel der Erzählung des Mittelteils, nämlich eine Spannung aufzubauen, geht in der Banalität der Inhalte bzw. in der Aneinanderreihung von Sätzen unter. Weder die verwendeten emotionalen Redewendungen noch die Reaktionen der Zuhörer vermögen es, dem Erzähler Impulse zu geben zu erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten. Auch genügt es anscheinend nicht, typische Redemittel aufzulisten und die Struktur der Erzählung bewusst zu machen, damit die SchülerInnen zu einer sinnvollen Produktion gelangen.

Debatte: Vom Eingehen auf die Argumente des Gegners

Merkmale der Textgattung

« Le débat (...) constitue dans les sociétés démocratiques, l'une des formes courantes de délibération des affaires publiques, il se caractérise par une discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions ou les attitudes d'un auditoire. Il peut être envisagé comme un moyen d'atteindre un consensus ou comme la manifestation d'un désaccord irréductible entre des adversaires. Généralement, il précède et prépare une prise de décision. » (Dolz & Schneuwly 2009a: 163).

Gemäß allen Lehrplänen soll die Schule die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der SchülerInnen fördern. Die Textgattung "Debatte" ist aus dieser Sicht interessant, da sie diese Kompetenzen berücksichtigt. Das Wissen über die zur Debatte stehende(n) Frage(n), das sichere Auftreten und das aktive Zuhören und Eingehen auf die Argumente des Gegners sind Schlüsselkompetenzen, um überzeugen zu können.

Uns geht es darüber hinaus spezifischer auch um fremdsprachliche Kompetenzen und um das adäquate Umgehen mit der Textgattung „Debatte“. Dazu gehören die Berücksichtigung der Kommunikationssituationen: Kontext und Quellen der Argumentation; Ziele, Institution, in der der Text produziert wird; der Adressat, an den man sich richtet, ebenso wie die soziale Rolle des Redners. Es geht auch darum, Kenntnisse aufzubauen, die in einer Debatte zu einem bestimmten Thema in einer bestimmten Kommunikationssituation als relevant erscheinen. Im Fremdsprachenunterricht müssen außerdem die sprachlichen Mittel erarbeitet werden, die die Mei-

nungsbildung, das Einführen von Argumenten, Gegenargumenten, Konzession usw. ermöglichen (Dolz & Schneuwly 2009: 67).

Zielaufgabe: Debatte Facebook und soziale Netzwerke – Pro oder Kontra

Wir möchten hier der Frage nachgehen, ob und inwiefern eine Übung zur Meinungsäußerung und zur Neuformulierung der Meinung des Partners auf die eigentliche Debatte zum Thema „Facebook: Pro oder Kontra?“ vorbereiten kann. Und allgemeiner, inwiefern die Vorbereitungsarbeit in Form des Trainings von Teilfertigkeiten oder Teiltexen eine Hilfe darstellt für die Lösung der komplexen Zielaufgabe.

Als vorbereitende Übungen zur Debatte sollten die SchülerInnen zunächst in Partnerarbeit anhand vorgegebener Sätze (z. B. *Frauen sind intelligenter als Männer*) eine Meinung äußern (*Ich denke (nicht), dass ...*) und danach die vom Partner geäußerte Meinung wiederaufnehmen (*Du hast gerade gesagt, dass ...*).

Es hat sich gezeigt, dass die Komplexität dieser Übungen von den Lehrenden unterschätzt wurde. Die SchülerInnen hatten mehr Probleme bei der Durchführung dieser als Hilfe für die eigentliche Debatte gedachten Übungen als bei der Lösung der komplexen Zielaufgabe selbst.

Die an der Studie teilnehmenden SchülerInnen begegnen bei diesen Übungen folgenden Problemen:

- Verständnis der Übung und des Sinns der Übung!
- Verstehen des vom Partner ausgedrückten Satzes
- Kurzfristiges Memorieren: Sich an den Satz erinnern!
- Grammatik: Wahl des Artikels, Verbstellung im Nebensatz
- Wortschatz: Sinn des Synonyms, das bei der Neuformulierung gebraucht werden soll
- Wahl des richtigen Zeitadverbs bei der Neuformulierung
- Eine Meinung ausdrücken, die einem nicht entspricht (PRO Schuluniform!)
- Verbindung zwischen Meinung (allgemein) + Argument (spezifisch)

Die eigentliche Debatte zum Thema "Facebook: Pro oder Kontra?" ist von unterschiedlich hoher Qualität. Im besten Fall schaffen es die SchülerInnen, Argumente und Gegenargumente adäquat auszudrücken, benutzen Redestrategien (*Kannst du wiederholen, bitte?*) und verwenden präzise Redemittel (*ja, aber...; das stimmt nicht; ich denke, dass ...*), auch wenn das Gespräch etwas stockt und an bestimmten Stellen eher einer Aneinanderreihung von Argumenten und Gegenargumenten gleicht als einer wirklichen Auseinandersetzung. Lernschwächere SchülerInnen können Argumente nicht klar versprachlichen, gebrauchen Redemittel willkürlich (z. B. *Ja genau!* als Einstieg, um ein Gegenargument vorzubringen) und als Füllmittel (ein Schüler sagt einem anderen: *ah, ich könnte „was meinst du?“ fragen*). Auch verstehen sie oft nicht, was sie sagen müssen, wie die

Debatte abläuft, verstehen den Inhalt in ihren Notizen nicht mehr oder verstehen nicht, was die Gegenpartei sagt ...

Kein/e SchülerIn greift die geübte Strategie der Wiederaufnahme der Meinung des Partners oder eines Arguments auf. Dies würde einerseits zeigen, dass er/sie wirklich auf den Partner eingeht, und kann andererseits als eine Strategie eingesetzt werden, um Zeit zu gewinnen, sein nächstes Gegenargument vorzubereiten.

Abschließend muss hervorgehoben werden, dass die SchülerInnen zum ersten Mal in der Fremdsprache die komplexe Textgattung „Debatte“ übten. Positiv an diesem Experiment war, dass sie die Gelegenheit bekamen, das Gelernte in einer realitätsnahen Aufgabe einzusetzen.

Leserbrief: Auf einen Zeitungsartikel reagieren können

Da diese Sequenz bei Weitem die besten Resultate im Sinne der Qualität der Schreibprodukte der SchülerInnen ergeben hat ebenso wie aus Platzgründen behandeln wir die Textgattung „Leserbrief“ etwas kürzer. Wir beschränken uns auf ein exemplarisches Beispiel, das die durchlaufene Entwicklung zwischen dem ersten Leserbrief am Anfang der Sequenz (Phase 1) zum endgültigen Text am Schluss der Sequenz aufzeigt (Phase 6).

Erste Schreibproduktion (Beginn der Sequenz)	Endproduktion (Nach der Sequenz)
<p>Umstrittenes Projekt der Genfer Politiker: Schuluniform an allen Genfer Schulen bereits ab Herbst 2013?</p> <p>Lieber Politiker, Ich *sagt [sage] hier meine Meinung über die Schuluniform für die *Schuler [Schüler]. Ich denke, dass die Schuluniform nicht wichtig ist. Die *Schuler [Schüler] wollten keine Schuluniform, weil die Schuluniform nicht *praktich [praktisch] ist. Die Schuluniform ist teuer und nicht schon [schön].</p> <p>So, ich denke, dass die Schuluniformen nicht wichtig sind.</p> <p>Valentin</p>	<p>Genf, den 30. April</p> <p>Liebe Salzburger Nachrichten, In dem Artikel vom 5. April sagen Sie, dass die *Diskution [Diskussion] um Schuluniformen wieder einmal heiss entbrannt ist. Das ist richtig. Die Schuldirektion und die Elternvereine *sagt [sagen], dass die Schuluniformen sehr wichtig sind. Da haben Sie Recht.</p> <p>Es gibt viele Problemen *über der [Probleme mit] Markenkleidungen unter den Schülern und Schülerinnen. Sie wollen keine Schuluniform! Warum? Sie wollen keine schwarzen Hosen und keine dunkelblaue[n] Kostüme. Die Schuluniformen sind nicht *für Mode [modisch]. Die Jugendlichen mögen modische Kleidung. Ich denke, dass das Wohlbefinden für die Jugendlichen *ist wichtiger [ist], als die *Gedenken [= Bedenken] der Erwachsenen.</p>

Die Schreibaufgabe zu Beginn der Sequenz bestand darin, in einem Leserbrief auf die Einführung von Schuluniformen in Genfer Sekundarschulen zu reagieren. Der erste Text wendet sich an einen nicht näher definierten Adressaten (*Lieber Politiker*) und enthält einen Einleitungssatz (*Ich sage hier meine Meinung ...*), eine Stellungnahme (*Ich denke, dass ...*) und vier summarische, aneinandergereihte Argumente gegen Schuluniformen (*nicht praktisch, teuer, nicht schön, nicht wichtig*).

Am Ende der Sequenz sollten die SchülerInnen auf einen Artikel zum selben Thema reagieren. Der zweite Text desselben Schülers ist qualitativ eindeutig besser und zeugt von einer Aneignung der unterrichteten Inhalte. Der Verfasser wendet sich an die Zeitung (*Liebe Salzburger Nachrichten*), in der der Artikel abgedruckt wurde, und beginnt seinen Leserbrief mit einer klaren Bezugnahme auf den Artikel (*In Ihrem Artikel vom 5. Juni sagen Sie...*). In einem ersten Abschnitt geht der Schüler auf die Argumente des Journalisten ein und braucht klare Redemittel, die eine Konzession ausdrücken (*Das ist richtig, Da haben Sie Recht*). In einem zweiten Teil, eingeführt durch ein „aber“, entwickelt der Schreibende Gegenargumente (*unmodisch, unpraktisch*), indem er sich selber als Vertreter der Schülerschaft darstellt (*Was denken die SchülerInnen, Die Jugendlichen mögen ...*). In diesem Teil wird auch das Mittel der rhetorischen Frage benutzt (*Warum?*). Der Wechsel zum „ich“ markiert das Ende des Texts mit einer persönlichen Stellungnahme (*Ich denke, dass ...*), das die beiden Gruppen (*Jugendliche, Erwachsene*) gegenüberstellt.

Kurzes Fazit

Zum Schluss möchten wir kurz auf mögliche Gründe eingehen, die zu unterschiedlichen Qualitäten im Ausdruck der SchülerInnen geführt haben könnten. Wir denken, dass die eindeutige Verbesserung der Argumentation in Leserbriefen möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass der direkte Einstieg in die komplexe Zielaufgabe die ganze Sequenz in eine eindeutige Perspektive setzt und das Ziel deutlich macht, das erreicht werden soll. Der Sinn der einzelnen Phasen, inklusive Grammatikarbeit, wird auf diese Weise für den/die SchülerIn sichtbar. Auch die Tatsache, dass die Lehrperson die Spracharbeit systematisch in die Textarbeit integriert und das grammatikalische Thema „Indirekte Rede“ gleich vor der Formulierung der Zielaufgabe behandelt, könnte dazu beitragen, die sprachlichen Mittel effektiv zu benutzen.

Die Sequenzen zu den mündlichen Textgattungen, „Debatte“ und „Erzählung“, wurden zudem linear aufgebaut. Es wurde davon ausgegangen, dass die komplexe Aufgabe anhand von einzelnen Teilschritten aufgebaut werden kann. Eine solche Progression ist sicher sinnvoll, vor allem bei lernschwächeren SchülerInnen, die leicht verunsichert sind. Die Hauptprobleme dabei sind jedoch die Frage nach dem Wissens- bzw. Könnens-Transfer solcher Teilfertigkeiten (eine Aussage neu formulieren, einen Hö-

hepunkt erzählen) in die komplexe Zielaufgabe und die Frage der klaren Perspektive und Sinnfrage für den/die SchülerIn. Auch werden oft vorbereitende Übungen in ihrer Schwierigkeit unterschätzt (s. „eine Aussage neu formulieren“ als Strategie bei der Debatte). Die mehr oder weniger von der Textarbeit losgelöste Spracharbeit (Liste von idiomatischen Ausdrücken für die Erzählung) hat auch gezeigt, dass Letztere teilweise von den SchülerInnen auf eine wenig authentische Art eingesetzt werden.

Es geht uns hier allerdings nicht darum, lineare und zyklische Progressionsformen gegeneinander auszuspielen, sondern für weitere Forschung im Bereich der schulisch unterstützten Vermittlung komplexer Textgattungen zu plädieren.

Literaturverzeichnis

- Dolz, Joaquim / Schneuwly, Bernard (2009a): *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. 4e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Dolz, Joaquim / Schneuwly, Bernard (2009b): *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Kars, Jürgen / Häussermann, Ulrich (1988): *Grundgrammatik Deutsch*. Wien: Diesterweg.
- Jacquin, Marianne (2016): *Enseigner des genres textuels au secondaire I. Approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français). Notes de synthèse et rapport final*. Fribourg: Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme.
- Nonnon, Elisabeth (2000): Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit. In: *Repères* 21, 23-52.
- Quasthoff, Uta M. (2006): Erzählkompetenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: *Grundschule* 12, 32-45.
- Reininger, Doris (2012): Mündliches Erzählen im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 47, 35-40.
- Wajnrib, Ruth (2003): *Narrative Activities for the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wintgens, Hans-Herbert (1980): Motive und Strategien des mündlichen Erzählens im Unterricht. In: *Der Deutschunterricht* 32/2, 24-48.

*Schreibprozesse unterstützen:
Der Einsatz von Portfolios und Schreibberatung
im DaF- und DaZ-Unterricht*

1. Mögliche Ansätze der Schreibförderung

Die Geschichte des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts hat gezeigt, dass ganz unterschiedliche Ansätze von Schreibförderung denkbar sind: Der Fokus auf Übersetzung, präzisen Ausdruck und grammatikalische Korrektheit in der Grammatik-Übersetzungs-Methode oder die insgesamt untergeordnete Rolle von Schriftlichkeit in stark kommunikativ ausgerichteten Ansätzen sind nur zwei mögliche Beispiele. Derzeit liegt der Fokus in der Schreibförderung weniger auf der sprachlichen Korrektheit als vielmehr auf der Fähigkeit der Lernenden, Inhalte und eigene Positionen sprachlich angemessen zum Ausdruck zu bringen, dabei aber auch den Schreibprozess selbst zu gestalten und ggf. die eigene Mehrsprachigkeit einzubringen. Damit verbunden ist eine Vorstellung von Schreibkompetenz als komplexe, anspruchsvolle, aber auch lernbare Tätigkeit (vgl. Girgensohn 2007: 207), die auf verschiedene Teilkompetenzen zurückgreift. Dazu zählen bei-spielsweise nach Fix (2006: 23)

- die Sachkompetenz, die die Verfügbarkeit von Wissen über Inhalte, Textsorten und sprachliches Register beschreibt,
- die Methodenkompetenz, die die Gestaltung von Schreibkompetenz beinhaltet,
- die Sozialkompetenz, die auf die Antizipation der Leser*innen und eine adressat*innenorientierte Textgestaltung abzielt, sowie
- die Selbstregulation der Schreibenden, bei Fix (2006: 23) unter dem Begriff der Personalkompetenz gefasst.

Diese Teilkompetenzen werden allerdings nicht isoliert betrachtet, sondern beeinflussen und bedingen sich gegenseitig und ergeben im Zusammenspiel mit individuellen und kontextuellen Faktoren das komplexe Konstrukt der Schreibkompetenz.

Leitend ist dabei immer noch die Vorstellung von Schreiben als iterativ-rekursiver Prozess, d. h. nicht linear, sondern als Voran- und Zurückgehen zwischen verschiedenen Schritten und Phasen des Schreibprozesses. Als grobe Phasen sind hierbei die des Planens, des Verschriftlichens und des Überarbeitens identifizierbar (vgl. Hayes/Flower 1980), die wiederum aus zahlreichen Teilschritten und möglichen Aktivitäten bestehen. Eine zentrale Rolle spielen beim Schreiben darüber hinaus motivationale Aspekte (vgl. Hayes 1996, 2012), die materiellen Bedingungen des Schreibprozesses (Medium z. B. Papier oder Computer, Recherchebedingungen etc.) sowie die Rezeptionsbedingungen, zu denen (antizipierte) Rezipient*innen

sowie die Rezeptionssituation (Interesse, Informationsbedarf, Leistungsbewertung u.v.m.) gehören (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 27). Mit einer solchen Sichtweise geht auch ein Blick auf den Schreibprozess als Aktivität einher, die eingebettet ist in soziale (Handlungs-)Kontexte (wie z. B. eine Einladungsmail beantworten o. ä.) und komplexe Lese-, Schreib-, Kommunikations- und Lernprozesse einschließt (vgl. Frederickson 2003: 2). Damit verbunden ist wiederum die poststrukturalistische Perspektive der *post-process theory* in der Schreibdidaktik. Diese kritisiert die Tendenz zur Verallgemeinerung, hebt die Individualität der Lernenden und der spezifischen Kontexte hervor und fordert eine Schreibdidaktik, bei der Lehrende theoretisches Wissen, praktische Erfahrungen und ihr subjektives Verständnis von Schreibförderung gleichermaßen nutzen, um Schreibprozesse individuell zu gestalten (vgl. Reich-Roth 2000: 84). Das Ziel ist es, den Lernenden beim Schreiben „singuläre, individuelle und auch lustvolle Wege zu erlauben“ (Reich-Roth 2000: 70).

Die *post-process theory* regt an, Methoden der Schreibförderung durch offenere pädagogische Prinzipien zu ersetzen. Darüber hinaus sollen Lernende durch abwechslungsreiche Lernmöglichkeiten, die Gelegenheit zur Interaktion und Bedeutungsaushandlung und die Bereitstellung vielfältiger Materialien und Kontexte ihre Schreibfähigkeit entsprechend ihrer Möglichkeiten und Interessen entwickeln können (vgl. Carstens 2008: 86-92). Bei all den Möglichkeiten, die eine solche Vorgehensweise für Lehrende und Lernende schaffen kann, ist die große Offenheit auch kritisch zu sehen, da so enorm hohe Anforderungen bezüglich Vorwissen und Erfahrungswissen an eine Lehrperson gestellt werden und es schnell zu einer Überforderung kommen kann. Von großer Bedeutung ist jedoch die daraus abgeleitete zentrale Aufgabe von Lehrenden, Unterrichtsideen und -konzepte kritisch zu prüfen und auf die eigene Lerngruppe anzupassen.

Aus sozialkonstruktivistischer Sicht können vier Prinzipien der Schreibförderung formuliert werden (vgl. Brunstein/Glaser 2008: 377):

- 1) Explizite Instruktion,
- 2) Kognitives Modellieren durch das Bereitstellen von Beispielen,
- 3) Reflektierte Praxis und
- 4) Kooperatives Lernen.

Im Folgenden soll am Beispiel von Schreibberatungselementen sowie von Portfolioarbeit skizziert werden, wie eine solche Vorgehensweise umgesetzt werden könnte, wobei ich immer davon ausgehe, dass eine Anpassung an Alter, Fähigkeiten, Ziele und Interessen der Lernenden, an Fähigkeiten und individuelle Präferenzen der Lehrperson, an curriculare, institutionelle und kontextuelle Rahmenbedingungen sowie an die spezifische Lehr-/Lernsituation vorgenommen wird.

2. Schreibberatungselemente im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

In Deutschland wird Schreibberatung vor allem im universitären Bereich angeboten, wenngleich es auch Bemühungen gibt, schulische Schreib-Lese-Zentren, auch mit DaZ-Schwerpunkt, an Schulen zu implementieren (vgl. v. a. Bräuer 2005 und darauf aufbauend z. B. Ballweg et al. 2012; Pfeffermann 2016). Insgesamt ist Schreibberatung als lösungs- und ressourcenorientierte Beratungsform zu verstehen, die im Spannungsfeld zwischen Prozessberatung und Expert*innenberatung angesiedelt ist. Je nach Kontext, beispielsweise im universitären Kontext, kommen auch Eigenschaften einer Fachberatung hinzu (vgl. Keding/Scharlau 2016).

In der Beratung steht der Schreibprozess im Fokus, der jedoch in enger Verbindung mit dem entstehenden Textprodukt zu sehen ist (vgl. Keding/Scharlau 2016: 117). In der Regel ist die Beratung so gestaltet, dass Lernende sie zu einem Zeitpunkt im Schreibprozess nutzen, in dem sie einen Bedarf wahrnehmen. Das kann bereits in der Vorbereitungsphase des Schreibprozesses sein oder in jeder anderen Phase, bis hin zum Feedback auf einen bereits erstellten Text. Dabei wird durch die Schreibenden ein Anliegen formuliert, aus dem zu Beginn eines Beratungsgesprächs ein Ziel abgeleitet wird, das anschließend in einem lösungs- und ressourcenorientierten Verfahren bearbeitet wird. Ziel ist es immer, die selbstständige Weiterarbeit der Schreibenden anzubahnen. In manchen Fällen bleibt es bei einer einmaligen Beratung, in anderen Fällen folgen mehrere Beratungstermine aufeinander, in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen.

Im vollen Umfang sind Beratungseinheiten von bis zu 60 Minuten nicht in den Unterricht zu integrieren. Trotzdem besteht die Möglichkeit, einzelne Elemente aus der Schreibberatung gewinnbringend in den Unterricht einzubeziehen. Die Voraussetzung ist allerdings eine entsprechende Ausbildung der Lehrperson, auch weil das entsprechende Wissen und die Beratungstechniken notwendig sind, um den schwierigen Wechsel vom Unterrichten zum Beraten zu vollziehen. Folgende Szenarien sind denkbar – und für unterschiedliche Lerngruppen adaptierbar:

- *Kurzberatungen durch die Lehrperson*

Individuelle Schreibberatungseinheiten durch eine dafür ausgebildete Lehrperson haben den Vorteil, dass Lernende gezielt an für sie relevanten Stellen kompetente Hilfestellungen erhalten und der Weg zur selbstständigen Weiterarbeit geebnet wird. Nachteilig ist der Zeitaufwand, denn volle Beratungseinheiten für alle Lernenden einer Gruppe sind zeitlich nicht umsetzbar, wenn nicht eine zweite Lehrperson für die anderen Lernenden zur Verfügung steht. Stattdessen könnten im individualisierten Unterricht Freiräume geschaffen werden, in denen die Lehrperson für Kurzberatungen ansprechbar ist.

- *Peer Feedback*

Ergänzend oder alternativ können auch ausführliche Peer-Beratungseinheiten in den Unterricht aufgenommen werden, auf die die Lernenden aber altersgerecht und entsprechend ihrer Vorkenntnisse vorbereitet werden müssen. Sinnvoll ist es, zunächst immer den Fokus auf einen inhaltlichen Aspekt zu legen, beispielsweise die Gestaltung der Einleitung oder die Merkmale einer bestimmten Textsorte. Darüber hinaus sollten die Lernenden auch Feedback-Techniken erlernen und einüben, um einer solchen Aufgabe gerecht zu werden. Feedback zur Korrektheit der Zielsprache sollte den Lernenden im DaF- oder DaZ-Unterricht nicht unbedingt abverlangt werden, denn das könnte sie in einer Konstellation mit Lernenden in einer ähnlichen Lernsituation und mit vergleichbarem Sprachstand schnell überfordern. Natürlich können sie trotzdem auf etwas aufmerksam machen, was ihnen auffällt, beispielsweise durch Nachfragen.

Im Übrigen lohnt es sich, interessierte Lernende auch umfangreicher zu schulen und sie ggf. zu Peer-Berater*innen auszubilden, wobei engagierte oder leistungsstarke Lernende von zusätzlichen Inhalten und Aufgaben profitieren und die Rat suchenden Lernenden deren Expertise in Beratungssituationen nutzen können.

- *Expert*innenrunden*

Da Peer Feedback eine große Herausforderung für Lernende darstellt und nicht immer (gleich gut) gelingt, ist auch ein Format denkbar, in der jeweils eine kleine Gruppe von Lernenden für einen Teilbereich zuständig ist, beispielsweise bestimmte Textsortenmerkmale, ein Grammatikphänomen oder themenspezifischer Wortschatz. Diese Gruppen von Lernenden erarbeiten ihren Bereich mit Unterstützung der Lehrperson und können dann im Peer Feedback gezielt und informiert Rückmeldungen zu ihrem Bereich geben.

- *Feedbackgruppen*

Eine weitere Möglichkeit ist die Kombination aus Peer Feedback und Feedback durch die Lehrperson (vgl. Ballweg 2015b). Dabei arbeiten Lernende parallel zum regulären Unterricht an ihren eigenen Texten und geben sich regelmäßig in festen Gruppen Rückmeldungen zu Textentwürfen. Die Lehrperson trifft sich mit den Gruppen, um Hilfestellungen im Schreibprozess zu geben und ebenfalls Textentwürfe zu kommentieren. Der Unterricht im Plenum dient dann vorrangig dazu, Inhalte zu erarbeiten, die alle Lernenden gleichermaßen betreffen, beispielsweise die Besonderheiten einer Textsorte oder eines Textteils. In den Treffen der Kleingruppen mit der Lehrperson können nach Bedarf alle anstehenden Themen bearbeitet werden, wobei jeweils alle Gruppenmitglieder von der Besprechung einzelner Texte profitieren, wenn sie sich zuvor selbst intensiv mit den Texten in ihren Kleingruppen auseinandergesetzt haben.

Aber auch eine solche Konstellation setzt ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit der Lernenden, Flexibilität der Lehrperson und Offenheit der institutionellen Rahmenbedingungen voraus, wie es beispielsweise

im universitären Kontext der Fall sein kann. In anderen Kontexten sind solche Vorgehensweisen ebenfalls gut denkbar, wenn ein geeignetes Format gefunden wird und die Lernenden schrittweise an diese Arbeitsweise herangeführt und dann engmaschig begleitet werden.

3. Portfolioarbeit in der Schreibförderung

Ein weiteres Instrument, das dabei helfen kann, Schreibförderung im DaF- und DaZ-Unterricht individualisiert und flexibel zu gestalten, ist ein Schreibportfolio. Unter einem Portfolio verstehe ich nach (Paulson/Paulson/Meyer 1991: 60)

a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.

Anders als das Europäische Sprachenportfolio wird in offenen Schreibportfolios weniger mit festgelegten Deskriptoren gearbeitet, sondern diese werden in der Regel aus Lehr- und Lernzielen abgeleitet. Ein zentrales Merkmal der Arbeit mit Schreibportfolios ist der flexible Einsatz je nach Bedarf und Zielsetzung. Der Fokus liegt bei Schreibportfolios in der Regel eher auf dem Schreib- und Lernprozess, wobei auch das fertiggestellte Textprodukt Beachtung findet. Wie die angeführte Definition verdeutlicht, kann ein Portfolio beides beinhalten, sowohl die Dokumentation des Lern- und Arbeitsprozesses als auch die erbrachten Leistungen. Ein Portfolio kann sich auf einen oder mehrere Lernbereiche beziehen und für eine mehrstündige Unterrichtseinheit oder ein ganzes Schuljahr angelegt werden. Dabei sind die zentralen Schritte der Sammlung (*collection*) von Arbeitsproben, deren Auswahl (*selection*), der Reflexion (*reflection*) der Lernprodukte und des Prozesses und der Präsentation (*presentation*) leitend.

Portfolios werden in Mappen umgesetzt, aber auch in anderen Formaten, wie beispielsweise in einem Schuhkarton. Die größte Verbreitung haben inzwischen ePortfolios, die beispielsweise über verschiedene Lernplattformen (z. B. Moodle), eine spezielle ePortfolio-Software (Mahara) oder über Cloud-Lösungen umgesetzt werden können. Bei der Wahl des Mediums sind neben den inhaltlichen Anforderungen des Portfolios auch die vorhandene technische Infrastruktur sowie die bevorzugte Arbeitsweise von Lehrperson und Lernenden ausschlaggebend. Auch Fragen der Datensicherheit sollten berücksichtigt werden.

In der Praxis sind verschiedene Szenarien denkbar, wie Portfolios in der Schreibförderung genutzt werden können, z. B. kurzzeitig angelegte Portfolios, die die Arbeit an einer bestimmten Textsorte oder an einem Schreibprojekt begleiten, oder auch Portfolios, die über einen längeren

Zeitraum geführt werden. In der Regel wird die Portfolioarbeit so gestaltet, dass sie eng mit den im Unterricht gestellten Aufgaben verbunden ist. Der erste Schritt besteht darin, dass die Lernenden gemeinsam mit der Lehrperson Lernziele formulieren und schriftlich fixieren. Diese werden im Spannungsfeld zwischen curricularen oder lehrer*innenseitig vorgegebenen Zielen einerseits und individuellen Zielen der Lernenden andererseits ausgehandelt, wobei dieser Aushandlungsprozess bei Erwachsenen anders verläuft als bei Kindern, bei lernerfahrenen Lernenden anders bei lernerfahrenen usw. In allen Fällen sind Vorarbeiten und Hilfestellungen der Lehrperson notwendig, um zu veranschaulichen, welche Ziele erreichbar wären und wie sie formuliert werden können.

Im Verlauf mehrerer Unterrichtsstunden werden dann Schreibaufgaben gestellt oder ausgewählt und bearbeitet. Bei der Bearbeitung kann immer wieder Bezug auf die Lernziele genommen werden, die sich wie ein roter Faden durch die Portfolioarbeit ziehen – und natürlich bei Bedarf ergänzt, verändert oder komplett verworfen werden dürfen. Portfolios sind schließlich in einem stetigen Wandel begriffen. Vorarbeiten, erste Textentwürfe sowie überarbeitete Fassungen gehen ins Portfolio ein und skizzieren die Entstehung des Textproduktes. Es kann außerdem auch selbst recherchierte oder durch die Lehrperson gegebene Informationen, z. B. über Inhalte, Textsorten und Redemittel, Reflexionen des eigenen Schreibprozesses und des Textproduktes sowie von Mitlernenden und Lehrperson erhaltenes Feedback enthalten. Häufig ist ein Lerntagebuch Bestandteil eines Portfolios.

Selbststeuerung heißt bei keinem dieser Schritte, dass die Lernenden damit allein gelassen werden sollten, sondern je nach ihren Vorkenntnissen und Bedürfnissen von der Lehrperson begleitet werden. Dazu dient eine engmaschige Begleitung im Unterricht und ggf. auch außerhalb sowie die Unterstützung von Reflexionsprozessen durch mündliche oder schriftliche Rückfragen, um tiefere Reflexionsebenen zu erreichen (vgl. Ballweg/Bräuer 2011). Auf diesem Weg können die Lernenden ihre Fähigkeit zur Selbstevaluation ausbauen und in weiteren Arbeitsschritten davon profitieren.

Die Lernenden sollten selbst entscheiden, welche Materialien in das Portfolio aufgenommen werden. Neben den im Unterricht vorgeschlagenen Vorarbeiten, Entwürfen, Texten etc. können es auch Artefakte sein, die in anderen Unterrichtskontexten oder im Alltag gesammelt wurden und die in einer Verbindung mit den Lernzielen oder den anderen Portfolioinhalten stehen. Da ein Portfolio gerade auch in Lerntagebüchern und Reflexionen sehr persönliche Inhalte enthalten kann, ist es sinnvoll, schon zu Beginn der Portfolioarbeit festzulegen, wer zu welchem Zeitpunkt welche Teile des Portfolios einsehen kann. Auch hier sollten die Lernenden eine Möglichkeit haben, den Zugriff zu steuern.

Das Portfolio ist also keine vorgefertigte Mappe, sondern ein Instrument im Eigentum der Lernenden, das je nach Rahmenbedingungen und Wünschen der Lehrenden und Lernenden flexibel und zielgerichtet eingesetzt werden kann. Dabei ist immer zu bedenken, welcher Aufwand betrieben

werden muss, um Portfolioarbeit zunächst einzuführen, und in welchem Verhältnis dieser Aufwand zum erwarteten Nutzen steht (vgl. dazu den *gain-loss effect* der Portfolioarbeit, Ballweg 2016).

Da auch Portfolioarbeit Lernende, die eine offene Arbeitsweise nicht gewohnt sind, stark fordern kann, ist auch hier eine enge Begleitung nötig, die nicht nur im Unterricht, sondern auch im Rahmen sogenannter Portfoliogespräche stattfindet, in denen einzelne Lernende oder Kleingruppen ein Gespräch mit der Lehrperson führen, ähnlich den zuvor beschriebenen Feedbackgruppen, allerdings mit einer lenkenden Rolle der Lehrperson.

4. Fazit

Mit Schreibberatung und Portfolioarbeit stehen zwei Instrumente zur Verfügung, die DaF- und DaZ-Schreibförderung begleiten können. Dabei werden verschiedene Aspekte berücksichtigt, beispielsweise

- in Expert*innenberatungen die Vermittlung von Wissen über Text, Sprache, Textsorten und Schreibprozess,
- durch die Interaktion, die Einladung zur Aushandlung und zur Reflexion,
- in allen Feedback- und Beratungssituationen das Spiegeln einer Leser*innenperspektive und so die Verbesserung der Adressat*innenorientierung des entstehenden Textes zu verbessern,
- durch das Portfolio die Sichtbarmachung des Schreibprozesses und dessen kleinschrittige Begleitung,
- die Entzerrung des Schreibprozesses durch das Dokumentieren einzelner Arbeitsschritte sowie
- die Individualisierung der Lernziele und des Lernprozesses.

Auch wenn solche Vorgehensweisen Lehrende durchaus fordern, ihnen viel Fachwissen und Flexibilität abverlangen und es notwendig machen, traditionelle Unterrichtsformen teilweise aufzulösen, beispielsweise in der zeitlichen Gestaltung, kann es ein gewinnbringender Weg sein, je nach Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Bedürfnissen einzelne Elemente dieser beiden Instrumente in den Unterricht zu integrieren.

Literatur

Ballweg, Sandra (2015a): *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr.

Ballweg, Sandra (2015b): Was hilft Studierenden, das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache zu lernen? – Die subjektive Wahrnehmung von Schreibfördermaßnahmen im universitären Kontext. In: Merkelbach, Chris

- (Hrsg.): *Mehr Sprache(n) lernen. Mehr Sprache(n) lehren*. Aachen: Shaker, 73-96.
- Ballweg, Sandra (2016): Portfolios as a means of developing and assessing writing skills. In: Göpferich, Susanne / Neumann, Imke (Hrsg.): *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills*. Frankfurt u. a.: Lang, 143-172.
- Ballweg, Sandra / Bräuer, Gerd (2011): Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can! In: *Fremdsprache Deutsch* 45, 3-11.
- Ballweg, Sandra / Schäfer, Mirjam / Schmidtsdorf, Sven / Sommer, Janina (2012): DaZ im schulischen Schreib-Lese-Zentrum – Ansätze zur Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 9-25.
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Bräuer, Gerd (2005): Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule. In: *Forum Schulstiftung* (www.schulstiftung-freiburg.de), Stand: 15.08.2018).
- Carstens, Adelia (2008): A multidirectional model for tertiary-level disciplinary writing. In: *Journal for Language Teaching – Tydskrift vir Taalonderrig* 1, 81-97.
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Fredericksen, Elaine F. (2003): *A New World of Writers. Teaching Writing in a Diverse Society*. New York u. a.: Lang.
- Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, Cornelia / Brunstein, Joachim C. (2008): Förderung selbstregulierten Schreibens. In: Schneider, Wolfgang / Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 371-380.
- Hayes, John R. / Flower, Linda S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-30.
- Hayes, John R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. Michael / Ransdell, Sarah E. (Hrsg.): *The Science of Writing*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 1-27.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and remodeling writing. In: *Written Communication* 3, 369-388.
- Keding, Gesche / Scharlau, Ingrid (2016): Drei Einflüsse auf Schreibberatung und ein integriertes Modell der Selbststeuerung für Schreibberaterinnen und Schreibberater. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt a.M.: Lang, 115-134.
- Paulson, F. Leon / Paulson, Pearl R. / Meyer, Carol A. (1991): What makes a portfolio a portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. In: *Educational Leadership* 5, 60-63.

Überlegungen zu handlungsorientierten Arbeitsweisen mit Comics

Bildgeschichten mit Sprech- oder Denkblasen finden sich in beinahe allen Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ganz gleichgültig ist dabei, ob ein Lehrwerk für Anfänger/innen oder Fortgeschrittene, für Kinder oder Erwachsene konzipiert wurde. Bildsequenzen können neue Gesprächsthemen einführen, Schreib- und Sprechanlässe bieten oder einfache Situationen darstellen, mit denen Deutschlernende grammatikalische Strukturen oder idiomatische Redewendungen aus dem Kontext erschliessen können. Ausserdem können Comics Einblicke in die zielsprachliche Kultur geben, indem sie auf Sichtweisen aufmerksam machen und landeskundliche Informationen vermitteln. Neuerdings wurden zudem authentische, d. h. nicht zu Unterrichtszwecken gezeichnete deutschsprachige Comics für den Fremdsprachenunterricht entdeckt. (s. z. B. Brinitzer 2015 oder die Online-Angebote des Goethe-Instituts Italien oder Schweden). Während jedoch literatur-, film- und kunstdidaktische sowie dramenpädagogische Ansätze schon längst feste Bestandteile der modernen Fremdsprachendidaktik sind, wurde bisher nicht eingehend diskutiert, was die „sequenzielle Kunst“ (Eisner 1985) im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache leisten kann. In der Englisch- und Französischdidaktik wurden die Einsatzmöglichkeiten des Mediums bereits vielfältig untersucht (vgl. z. B. Castelli 2016; Elsner 2013; Hallet 2012; Henseler 2012), hingegen finden sich Ansätze für den fremdsprachlichen Deutschunterricht nur sporadisch, wie Chiara Cerri (2014) festhält.

Auch wenn dahinterstehende theoretische Reflexionen fehlen, werden Comics in der Unterrichtspraxis wie angedeutet in vielen Bereichen verwendet. Diese Bildgeschichten werden dabei vorwiegend wie (literarische) Erzähltexte behandelt und meistens als angeblich leicht verständliche, bilderte Geschichten betrachtet. Doch auf diese Weise werden die didaktischen Möglichkeiten des Mediums meines Erachtens nur beschränkt genutzt. Wenn im Unterricht nämlich neben inhaltlichen und sprachlichen auch darstellungstechnische Aspekte berücksichtigt würden, könnte man Lernende auch (indirekt) darauf aufmerksam machen, wie visuelle Repräsentationen eine bestimmte Wirkung beim Rezipienten ausüben (z. B. wie die Anordnung und die Einstellung von Bildern emotionalisieren und Mitleid oder Ablehnung auslösen). Dadurch wäre es als fächerübergreifendes Lernziel möglich, die Medienkompetenz zu fördern und Lernende zum kritischen Denken anzuregen. Um ein Modell für eine solche mediensensible Arbeit mit Comics im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache herausarbeiten zu können, wäre es als erster Schritt sinnvoll, in anderen Unterrichtsfächern nach bereits erprobten Arbeitsweisen Ausschau zu halten.

Außerdem sollte man untersuchen, inwieweit sich die Ansätze und Aufgabentypen der Literatur- und Filmdidaktik auf Comics übertragen lassen.

Mit diesem Beitrag möchte ich eine solche Diskussion über Comics anstoßen und meine ersten Überlegungen über die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen handlungsorientierten Arbeitsweisen mit Comics und mit literarischen Texten vorstellen. Als Ausgangspunkt dient Bernd Kasts (1994) Aufgabensammlung, die zwar angesichts der neueren, vorwiegend am kulturellen Lernen orientierten Vermittlungskonzepte teilweise als überholt gilt (vgl. z. B. Schweiger 2015; Dobstadt/Riedner 2011), die aber doch einen umfassenden Überblick über Lernaktivitäten zu Erzähltexten bietet. Zunächst folgt eine kritische Betrachtung von Kasts (1994) Aufgaben; in einem weiteren Schritt wird dann eingeschätzt, inwiefern sich diese Aufgaben auf authentische Comics übertragen lassen. Zum Schluss nehme ich am Beispiel eines konkreten Comicstrips ausgewählte Aspekte der Comiczereption in den Blick. Im Folgenden geht es um handlungsorientierte Aufgaben, in denen Lernende „ausgehend von ihren Erfahrungen, ihren Vorstellungen, ihrem Wissen mit dem und am Text Handlungen durchführen, d. h. mit dem Text 'etwas machen' – und in denen nicht (nur) über den Text geredet wird“ (Kast 1994:8). In diesem Sinne zielen diese Aktivitäten also auf die Produktion in der Fremdsprache ab.

Im Aufsatz verzichte ich auf eine Unterscheidung zwischen *Comics* und *Graphic Novels*, da eine genaue Abgrenzung in den nachfolgenden Überlegungen keine Rolle spielt. Ebenfalls ausgeklammert werden eventuelle terminologische Unterschiede, wenn die Begriffe *Aufgabe*, *Aktivität* oder *Arbeitsweise* benutzt werden, obwohl diese in bestimmten Kontexten unterschiedliche Konnotationen haben können. Des Weiteren muss betont werden, dass der Comic in diesem Beitrag als eigenständiges Medium und nicht als eine literarische Gattung betrachtet wird, auch wenn die hier vorgeschlagenen Arbeitsweisen aus der Literaturdidaktik stammen. Comics und insbesondere die als Graphic Novel bezeichneten Werke werden zwar häufig als grafische Literatur etikettiert. De facto ist der Comic aber ein hybrides Medium, das sich durch die produktive Verflechtung von sprachlichen und bildlichen Elementen auszeichnet und sich daher von literarischen Texten im Hinblick auf seine Erzählweisen unterscheidet (für die Kritik am Begriff Graphic Novel vgl. z. B. Hausmanninger 2013; Blank 2014).

Handlungsorientierte Aufgaben mit literarischen Erzählungen

In seinem Aufsatz über die Arbeit mit literarischen Textsorten im Anfängerunterricht hält Kast (1994) fest, dass die eher literaturwissenschaftlich geprägten Annäherungsweisen allmählich durch ein rezeptionsorientiertes und zugleich lerner/innenzentriertes Unterrichtsmodell abgelöst worden seien. Ferner plädiert er für einen handlungsorientierten Umgang mit Literatur und betont, dass Lernende fremdsprachige Texte nicht nur verste-

hen, sondern mit dem Gelesenen auch kreativ umgehen und auch die Form literarischer Texte reflektieren sollen: „Durch das kreative, verändernde, fantasievolle Eingreifen in den Text gewinnen die Lernenden bessere Einsichten als durch interpretierende Monologe des Lehrers“ (Kast 1994: 8). Aufgelistet werden im Aufsatz insgesamt 28 Unterrichtsvorschläge für einen solchen produktions- und lerner/innenorientierten Umgang. Die Aktivitäten werden nicht in Kategorien unterteilt und folgen einander in zufälliger Reihenfolge. Eine Klassifizierung ist meiner Einschätzung nach aber wohl möglich, so ergeben sich folgende vier Aufgabentypen:

(1) Es gibt Aufgaben, die sich auf den literarischen Text als Ganzes beziehen und zum Weitererzählen anregen. Hierzu gehören Aufgaben, in denen sich Lernende ein anderes Ende überlegen, Handlungslücken füllen oder eine Vorgeschichte schreiben. Lernende können zudem die Aufgabe bekommen, die Geschichte in eine andere Zeit oder an einen anderen Ort zu versetzen.

(2) In der Liste werden Aktivitäten genannt, die mit den Figuren der Erzählung zu tun haben. Hier sollen sich Lernende in die Rolle einer Figur versetzen, sich als Figur in die Handlung einbringen, einen Brief an eine Figur schreiben oder ein fiktives Interview mit ausgewählten Figuren führen. Alternativ bietet sich an, einen inneren Monolog oder einen Tagebucheintrag aus der Perspektive einer der Figuren zu schreiben.

(3) Angeführt werden weiterhin Aufgaben, in denen Lernende die Form des Gelesenen ändern. Sie entwerfen ausgehend von der literarischen Erzählung ein Hörspiel, ein Bild, eine Collage, ein Plakat oder schreiben einen Zeitungsbericht.

(4) Im Aufsatz schlägt Kast (1994) auch sprach- und lernfokussierte Aufgaben vor, mit denen Lesestrategien vermittelt werden können. Zu diesen Aktivitäten zählt, wenn Lernende ein Lesetagebuch führen und nicht über das Gelesene, sondern vielmehr über ihre Gefühle oder Schwierigkeiten beim Lesen reflektieren. Des Weiteren sind Aufgaben gemeint, in denen Lernende zerschnittene Textteile mithilfe von lexikalischen Elementen in die richtige Reihenfolge bringen. Eine weitere Variante dieses Aufgabentyps ist schliesslich, wenn Lernende Wortkarten mit Schlüsselwörtern ordnen und die Geschichte mit eigenen Worten rekonstruieren.

Handlungsorientierte Aufgaben mit Comics

Die meisten der von Kast (1994) vorgeschlagenen Aufgaben lassen sich mühelos für die Arbeit mit authentischen Comics adaptieren. So können Lernende die Geschichte des Comics beliebig erweitern, indem sie entweder die Handlung weiterführen oder Vermutungen darüber anstellen, was *vor* oder *nach* den im Comic dargestellten Ereignissen passierte (Typ 1).

Figurenbezogene Aufgaben (Typ 2) sind mit Comics ebenso wie mit literarischen Erzählungen denkbar: Lernende können die Handlung aus anderen Perspektiven erzählen, über Gefühle und Gedanken der Figuren sprechen oder sich in die dargestellten Situationen versetzen. Ausserdem ist auch eine Umsetzung der Comic-Handlung in eine andere Form wie ein Theaterstück durchaus möglich (Typ 3). Die Arbeitsweisen, die zum Nachdenken über sprachliche Strukturen oder über lexikalische und syntaktische Kohäsionsmittel anregen (Typ 4), können ebenfalls eingesetzt werden, indem Lernende mithilfe von ausgewählten Ausdrücken das Gelesene wiedergeben.

Anscheinend lassen sich also die angeführten Aufgabentypen ohne weiteres auf Comics übertragen. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass die Aufgaben zu Comics nur selten, wenn überhaupt, in Comicform gelöst werden. Wenn Lernende beispielsweise die Handlung weiterschreiben oder die Erzählperspektive wechseln, zeichnen sie den gelesenen Comic meistens nicht weiter, sondern schreiben einen Text. So gesehen sind die Aktivitäten, die in die ersten zwei Kategorien von Kast (1994) fallen, im Fall von Comics zwangsläufig mit einem Codewechsel verbunden. Eine Transformation wird daher nicht nur dann durchgeführt, wenn Lernende einen Comic in ein Hörspiel oder in eine andere Textsorte verwandeln, sondern auch dann, wenn die Erweiterung und der Perspektivenwechsel rein sprachlich erfolgen. Lernenden bereitet es erfahrungsgemäss keine besonderen Schwierigkeiten, ausgehend von Comics eigene Texte zu verfassen. Wenn in solchen Aufgaben aber nur inhaltliche und sprachliche Aspekte aufgegriffen werden, werden die bildlichen Elemente möglicherweise wenig oder überhaupt nicht berücksichtigt.

Dass die visuellen Zeichen – unabhängig davon, ob von kurzen Comicstrips oder von umfangreichen Graphic Novels die Rede ist – nicht als blosser Illustrationen fungieren und nicht nur die Zeichnungen selbst, sondern auch ihr Stil und ihre Anordnung die Rezeption beeinflussen, das ist in der Comicforschung ein Gemeinplatz, der im Unterricht aber (bisher) wenig beachtet wird. Es wird häufig vermutet, dass Lernende Comics ohne Probleme verstehen, weil sich die Bedeutung von unbekannten lexikalischen Elementen mithilfe der visuellen Hinweise leicht entschlüsseln lassen. Behauptet wird damit eigentlich, dass visuelle Elemente in Comics sprachlich vermittelte Inhalte lediglich bebildern und keiner weiteren Erklärung bedürfen (vgl. Cerri 2014; Trippó 2018). Aus diesem Grund greifen die comicbezogenen Aufgaben nur wenig, wenn überhaupt, die Bildlichkeit auf und fokussieren nur die sprachliche Ebene des Comics. Im letzten Abschnitt dieses Beitrags soll nun an einem Beispiel kurz beleuchtet werden, dass bei der Rezeption eines Comics visuelle Zeichen eine zentrale Rolle spielen und beim Lesen mehr im Spiel ist, als die sprachlich vermittelten Informationen mit den bildlichen Darstellungen abzugleichen. Verwiesen wird dabei auch auf mögliche Arbeitsweisen und Schwierigkeiten.

Zur Rolle der Bildlichkeit beim Lesen eines Comicstrips

Der folgende Comicstrip wurde vom Schweizer Comicautor Thü gezeichnet und besteht aus drei Panels. Im Comic unterhalten sich Fermi und sein Freund Frank darüber, dass die Menschen nach Fermi im Fitnessstudio zu Robotern verwandelt werden. Die Pointe ergibt sich nicht nur daraus, dass Fermi am Ende feststellt, dass Menschen mit Werbeplakaten programmiert werden, sondern auch daraus, dass Frank mit der Tafel „Pasta Top“ programmiert werden möchte. Mit dem Comicstrip kann man sowohl eine neue Unterrichtseinheit als auch eine Gruppendiskussion nach einem Les- oder Hörtext zum Thema *Sport und Trends* einleiten. So bietet sich die Sequenz u. a. als Sprechanlass in fortgeschrittenen Kursen an: Lernende können über einen Vergleich zwischen Menschen und Robotern oder über das Thema Fitnesskult und Werbung diskutieren. Die Geschichte lässt sich ausserdem beliebig erweitern, indem Lernende weitere Modeerscheinungen aus der Perspektive von Fermi und Frank darstellen oder die Geschichte aus der Perspektive eines Sportlers im Fitnessstudio nacherzählen. Solche Aufgaben fokussieren aber nur thematische Aspekte und nutzen nicht die Bildlichkeit des Comics. Im Gegensatz zu literarischen Erzähltexten würde der Comic aber die Möglichkeit bieten, den kritischen Umgang mit Bildern und visuellen Repräsentationen im Allgemeinen zu fördern.



Abb. 1: Thü Hürlimann: Fermi's View. www.fermisview.com

Auch in diesem einfachen Comicstrip ist nämlich ein enger Zusammenhang zwischen Text und Bild zu beobachten und die Zeichnungen sind nicht dem Text untergeordnet, wie man vielleicht auf den ersten Blick annimmt. Sie haben keine illustrative Funktion, sondern bauen vielmehr eine Situation auf. Die Pointe beruht schließlich darauf, dass das Gespräch nicht zwischen zwei Menschen, sondern zwischen Tierfiguren stattfindet und dadurch eine ungewöhnliche Perspektive auf eine Modeerscheinung ermöglicht. Diese Sprechsituation wird nur in Verbindung mit den visuellen Elementen nachvollziehbar, denn die sprachlichen Elemente an sich verweisen überhaupt nicht darauf, dass sich hier Tiere unterhalten und dass sich der Ausdruck *Roboter* auf die Menschen bezieht. So gesehen besteht also ein komplementäres Verhältnis zwischen Text und Bild. Das veranschaulicht auch das erste Panel: Hier erhält das Wort *da* erst dann seine

konkrete Bedeutung, wenn man auch die Zeichnung sieht und das Adverb aus der Perspektive des Protagonisten auf das Fitnessstudio bezieht. Gleichzeitig ist aber festzuhalten, dass die Bilder beim Verstehen der Sprechblasen wenige Anhaltspunkte geben, obwohl das Gesagte und das Gezeigte in der Erzählung wie gezeigt eng miteinander verzahnt sind. Während das Wort *Tafel* zum Beispiel möglicherweise anhand des letzten Panels leicht zu entziffern wäre, ist die Verbindung *Anleitungen ausführen* im zweiten Panel nicht mithilfe der visuellen Zeichen zu erraten. (Am Rande sei noch erwähnt, dass hier vor dem Relativsatz fälschlicherweise ein Komma fehlt.) Zweifelsohne wäre der Comicstrip für Lernende auch ohne diesen letzten Ausdruck verständlich, d. h. sie könnten wohl verfolgen, worüber die Figuren miteinander sprechen und könnten eventuell auch die Pointe verstehen. Der Grund hierfür ist, dass andere lexikalische Elemente (v. a. die Internationalismen wie *Maschine*, *programmieren*, *(um)funktionalisieren*) genügend Informationen enthalten. Dieses Beispiel veranschaulicht jedoch, dass die Rezeption eines Comics nicht in der Weise erfolgt, dass man bei Verständnislücken jederzeit problemlos auf die visuellen Zeichen ausweichen kann.

Um diesen kurzen Comicstrip zu verstehen, ist es ausserdem unentbehrlich, dass man die Darstellungskonventionen des (abendländischen) Comics kennt. So muss man zum Beispiel wissen, dass man Comics von links nach rechts liest oder sich darüber im Klaren sein, dass das Fragezeichen im mittleren Panel nicht zur Figurendarstellung gehört, sondern das Unwissen des Igels signalisiert. Diese Feststellung mag trivial erscheinen, aber solche visuellen Zeichen oder Metaphern können kulturell kodiert sein und deshalb das Verstehen beeinträchtigen. So eine weniger eindeutige visuelle Metapher ist beispielsweise, wenn eine Säge mit einem Holzklotz über dem Kopf der Comicfigur erscheint und darauf hindeutet, dass die Figur schläft. Gleiches gilt für die Form der Sprechblasen oder die Schreibweise, denn auch diese Merkmale können Emotionen ausdrücken: Eine zackige Sprechblase mit Blockschrift deutet beispielsweise einen Schrei an und nuanciert somit die sprachlich vermittelten Inhalte. Nicht nur in dieser Hinsicht setzt das Verstehen jedoch ein gewisses Mass an kulturellem und textsortenspezifischem Wissen voraus. Bereits das Format vermittelt Informationen über die Handlung, indem schon das Erscheinungsbild der Panels eine abgeschlossene und witzige Handlung nahelegt. Ferner ist es in diesem Fall notwendig, dass der Leser/die Leserin mit dem Konzept des nur mit ein paar Strichen angedeuteten Fitnessstudios vertraut ist, um das Gespräch nachvollziehen zu können.

Fazit

Auch wenn mit diesem einfachen Comicbeispiel nur ein paar Aspekte der Comicrezeption verdeutlicht werden konnten, wird insgesamt hoffentlich doch ersichtlich, dass beim Lesen eines Comics Bildlichkeit und kulturelle Konventionen (Format, Leserichtung, visuelle Metaphern usw.) mit

sprachlichen Zeichen in eine produktive Wechselwirkung treten. Folglich sollte eine (künftige) Comicdidaktik im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die Arbeitsweisen nach Kast (1994) nur teilweise übernehmen. Eine Erweiterung des literaturdidaktischen Instrumentariums ist deswegen notwendig, weil Comics einen Ansatz erfordern, der auch die visuelle Ebene der Erzählung einschliesst. Das bedeutet nicht, dass inhalts- und figurenbezogene Aufgaben zu Comics nicht sinnvoll wären. Vielmehr geht es darum, dass man die Bildlichkeit des Comics in die Aufgaben zu Lesestrategien einbeziehen sollte. Diese Aktivitäten sollten demzufolge anders gestaltet werden als im handlungsorientierten Literaturunterricht. Es reicht nicht, wenn sich die Aufgaben ausschliesslich auf lexikalische und grammatikalische Kohäsionsmittel konzentrieren. Die Arbeitsweisen sollten die visuellen Zeichen des Comics aufgreifen und auch die Verflechtung von Bild und Text nutzen: Beispielsweise sollten Lernende die Geschichte mit unterschiedlichen Sprech- und Denkblasen erweitern oder die fehlenden bildlichen Elemente erraten und ergänzen, auf die im Textanteil verwiesen wird. Schon mit solchen einfachen Techniken, die aber auch die bildlichen Zeichen und ihr Verhältnis zum Text berücksichtigen, kann die Aufmerksamkeit indirekt auf die Gestaltungsweisen des Comics gelenkt und *Visual Literacy* geschult werden. Eine systematische und empirisch fundierte Auseinandersetzung mit solchen Arbeitsweisen bleibt ein Forschungsdesiderat im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Literaturverzeichnis

- Der Comicstrip Fermi's View stammt vom Zeichner Thü Hürlimann: <http://www.fermisview.com/bilder/fermis-view-strip-example15.jpg>: (Stand: 25.01.2019).
- Blank, Juliane (2014): *Vom Sinn und Unsinn des Begriffs Graphic Novel*. Berlin: Ch. A. Bachmann.
- Brinitzer, Michaela (2015): *Zack. Deutsch lernen mit Comics*. Stuttgart: Klett.
- Castelli, Anna (2016): Graphic Novels als ästhetische (Vor-)Erfahrung. Didaktische Überlegungen zur Kooperation von Bild und Text in Dino Battaglias Inszenierung von Maupassants *La Mère Sauvage*. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 10/1, 119-148.
- Cerri, Chiara (2014): Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 119-145.
- Der junge Goethe. Hörspiel und Comic für Schüler und Studenten. Webseite des Goethe-Instituts Italien. <https://www.goethe.de/ins/it/de/spr/unt/ver/djg.html> (Stand: 24.08.2018).
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (Hrsg.) (2011): *Fremdsprache Literatur (= Fremdsprache Deutsch 44)*. Ismaning: Hueber.

- Eisner, Will (1985): *Comics and Sequential Art*. Tamarac/Florida: Poorhouse.
- Elsner, Daniela (2013): Pop! Wow! Zoom! Mit graphic novels fremdsprachliche literacies fördern. In: Grünewald, Andreas / Plikat, Jochen / Wieland Katharina (Hrsg.): *Bildung-Kompetenz-Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett Kallmeyer, 194-206.
- Graphic Novels in der Schule. Webseite des Goethe-Instituts Schweden. <https://www.goethe.de/ins/se/de/spr/unt/kum/duc.html> (Stand: 24.08.2018).
- Hallet, Wolfgang (2012): Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 117, 2-8.
- Hausmanninger, Thomas (2013): Die Hochkultur-Spaltung. ‚Graphic Novel‘ aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.): *Der dokumentarische Comic. Reportage und Biografie*. Bochum: Ch. A. Bachmann, 17-30.
- Henseler, Roswitha (2012): Story-orientierte Aufgaben zu einer graphic novel stellen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 46/117, 10-13.
- Kast, Bernd (1994). Literatur im Anfängerunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 11, 4-13.
- Schweiger, Hannes (2015): Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 22-27.
- Trippó, Sándor (2018): Pflatsch und Ka-boom. Comicstrips im Fremdsprachenunterricht. In: *AkDaF-Rundbrief* 72, 31-36.

Sprechen und Schreiben mit Kunst im DaF-Unterricht

Einleitung: Fachbasierte Diskursfähigkeit und fächerübergreifender Unterricht

Der sogenannte fächerübergreifende Deutschunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er Inhalte und Besonderheiten der Fachsprache anderer Fächer, zu denen Kunst, Musik, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Geschichte usw. gehören, im fremdsprachigen Deutschunterricht berücksichtigt. Ein nach diesen Prinzipien ausgerichteter Unterricht bietet den Schülern die Möglichkeit, in offenen Lernszenarien, wie z.B. dem (literarischen) Projektunterricht entsprechende Kompetenzen zu erwerben. (Wicke/Rottmann 2013: 26)

Fächerübergreifender DaF-Unterricht (FüDaF) ist eigentlich nichts Neues, denn Ansätze dazu, Aspekte aus anderen Fächern in den fremdsprachigen Deutschunterricht zu integrieren, wurden in den letzten Jahren immer wieder verfolgt – unter anderem in Lehrwerken, in denen Musik und Kunst Einzug hielten.¹

Bedenkt man, dass nur ein äußerst geringer Teil der DaF-Lerner(innen) weltweit Gelegenheit hat, an einem genuinen Fachunterricht in deutscher Sprache teilnehmen zu können, so wird deutlich, dass der FüDaF eine Brückenfunktion übernehmen kann, um im Rahmen der Chancengleichheit möglichst vielen Lerner(innen) der deutschen Sprache die Möglichkeit zu geben, entsprechende sach- und fachdiskursive Kenntnisse zu erwerben. Dazu gehört neben der Fähigkeit, in kommunikativen Situationen angemessen sprachlich handelnd reagieren zu können, der Erwerb einer fachbasierten Diskursfähigkeit, die die Schüler(innen) dazu befähigt, sich in der Fremdsprache auch zu sachfachlichen Aspekten diskursiv äußern zu können. Stephan Breidbach erwähnt in diesem Zusammenhang die „Erweiterung und Ausdifferenzierung der beginnenden fachlichen bzw. kulturellen Identität der Lernenden“ (Breidbach 2013: 16). Claus Altmayer geht ähnlich davon aus, dass „die im Unterricht stattfindenden Interaktionen den Lernenden Gelegenheit bieten, ihre eigenen Deutungsressourcen zu erproben, zu reflektieren und untereinander auszutauschen“ (Altmayer 2013: 21).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass der eigentlich sprachfokussierte DaF-Unterricht Aspekte des sach-/gegenstandsfokussierten deutschsprachigen Fachunterrichts übernimmt, um den Schüler(innen) eben diese

¹ Relativ neu dagegen ist die Einordnung des FüDaF als eine der vier Varianten des Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG), dem integrierten Lernen von Sprache und Fach (Wicke 2015). Neben dem FüDaF werden die Varianten des bilingualen Sach-/Fachunterrichts, der (partiellen) Immersionsprogramme und des sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) CLILiG zugeordnet.

Möglichkeit der Teilhabe an fremdsprachlichen gesellschaftlichen Prozessen zu ermöglichen.

In diesem Beitrag soll am Beispiel der Unterrichtsreihe „Kunst im DaF-Unterricht“ der Deutschen Welle das Potenzial des fächerübergreifenden Deutschunterrichts für die Entwicklung einer fachbezogenen Diskursfähigkeit illustriert werden.

Die Unterrichtsreihe „Kunst im DaF-Unterricht“ in der schulischen Praxis

Aus dem fach- und sprachintegrierten Lernen ergeben sich auch neue Anforderungen an die Materialentwicklung. Zeitgemäße Materialien für den DaF-Unterricht dürfen nicht nur auf den Erwerb kommunikativer Kompetenzen zur Alltagsbewältigung abzielen. Sie müssen auch die sogenannte fachbezogene Diskursfähigkeit fördern, also den Lernenden in die Lage versetzen, auf Deutsch Fachgespräche verstehen und führen zu können (vgl. Hallet 2013: 203). Zwar hatten die Bildungsprogramme der Deutschen Welle (DW) in den letzten Jahren stets einzelne Ansätze zum fächerübergreifenden Lernen in ihren Angeboten berücksichtigt.² Dennoch beschränkt sie mit der Publikation der Unterrichtsreihe *Kunst im DaF-Unterricht* Neuland, da in dieser Reihe Aspekte des Faches Kunst betont in den Mittelpunkt der Arbeit im DaF-Unterricht gestellt werden.³ Dabei wurden bewusst nicht nur deutschsprachige Maler wie Franz Marc oder Ferdinand Georg Waldmüller berücksichtigt, sondern mit Francisco de Goya, Mustafa Ayiz oder Peter Shostak z. B. auch ein spanischer, türkischer und kanadischer Maler einbezogen, denn „es kann nicht genügen, ausschließlich deutsche Kunstwerke zu berücksichtigen, wenn sich unsere Schüler eine internationale Diskursfähigkeit aneignen sollen, die in unserer immer globaler werdenden Welt notwendig wird“ (Wicke 2018: 97). Die hier beschriebene Erweiterung des „Lernhorizonts“ wird mit der Reihe „Kunst im DaF-Unterricht“ angestrebt, indem die Schüler(innen) mit Kunstwerken aus unterschiedlichen Ländern konfrontiert werden.

² Die Förderung der deutschen Sprache ist Bestandteil des Programmauftrags der Deutschen Welle (DW). Entsprechend dieser Aufgabenbeschreibung erstellt die Abteilung Bildungsprogramme multimediale Lernangebote für alle Niveaustufen. Die Angebote sind frei zugänglich, kostenlos und in der Regel herunterladbar (dw.com/deutschlernen). Materialien und Formate für einen fächerübergreifenden DaF-Unterricht sind bereits jetzt ein wichtiger Bestandteil des DW-Angebots. Die Entwicklung neuer Materialien im Sinne eines Content und Language Integrated Learning in German (CLILiG) ist derzeit in Planung (Stand Sept. 2018).

³ Die Reihe kann kostenlos unter dem Link <https://p.dw.com/p/1Ist8> heruntergeladen werden.

Exemplarische Vorstellung zweier Kunstwerke der Reihe „Kunst im DaF-Unterricht“

Im Rahmen des Workshops wurden zwei Kunstwerke der Reihe ausführlicher vorgestellt, mit deren Einsatz unterschiedliche Ziele verfolgt wurden. Während Georg Friedrich Waldmüllers Momentaufnahme *Nach der Schule* sich dem typischen Lehrbuchthema Schule zuordnen lässt, wurde im weiteren Verlauf des Workshops eine Skulpturengruppe aus Bermeo / Baskenland, Spanien analysiert, wobei deutlich wurde, dass Kunst und Literatur sich positiv ergänzen können.



Abb. 1: Ferdinand Georg Waldmüller (1793-1865), *Nach der Schule* (1841), Alte Nationalgalerie Berlin

In seinem Gemälde *Nach der Schule* veranschaulicht Waldmüller eine Gruppe von Jungen und Mädchen, die in einem wilden Knäuel aus einem Gebäude drängen und offensichtlich erleichtert ins Freie treten. Die Kleidung der Kinder lässt darauf schließen, dass dieses Bild Mitte bis Ende des neunzehnten Jahrhunderts entstand. Dabei enthält dieses Wimmelbild eine Reihe von künstlerischen Interpretationen von Schüler- und Lehrerverhalten, mit denen sich jugendliche Lerner(innen), aber auch Lehrer(innen) sofort identifizieren können. Zu Beginn des Workshops wurde das Bild ohne Titel präsentiert, wobei die Workshop-Teilnehmer(innen) sich dazu äu-

Bern sollten, woher diese Kinder auf dem Bild kommen, was die Ursache für ihre offensichtliche Eile ist, aus dem Gebäude herauszutreten, und welche einzelnen erwachsenen Personen identifiziert werden können. Da einige der Kinder Bücher mit sich führen und der Lehrer mit erhobenem Zeigefinger abgebildet ist, wurde das Gebäude schnell als Schule identifiziert, noch dazu, weil im Vordergrund des Bildes eine zerbrochene Tafel auf dem Boden zu sehen ist. Darüber hinaus identifizierten die Teilnehmer(innen) den Pfarrer nicht nur an seiner Kleidung, sondern auch aufgrund seiner typischen Körpersprache. Gerade dieser Aspekt spielte bei dem Einsatz des Gemäldes, dessen Originaltitel nun ebenfalls genannt wurde, eine wesentliche Rolle, denn das Bild enthält eine Reihe weiterer interessanter Details, aus denen z. B. ersichtlich wird, dass ein weinender Schüler aufgrund mangelhafter Leistungen von seiner Schwester oder einer Freundin getröstet wird, zwei Mädchen sich intensiv austauschen über etwas und ein Junge jubelnd seinen Hut in die Luft wirft.

Neben der Nutzung des Bildes für Gesprächsanlässe diente es im Workshop unter anderem dazu, Formen der Bildbeschreibung explizit anzuwenden, indem den Teilnehmer(innen), analog zum Vorgehen im Unterricht, entsprechende Redemittel zur Verfügung gestellt wurden wie z. B. „oben/unten“, „im Vorder-/Hintergrund“ oder „in der Bildmitte“. Weiterhin wurde die farbliche Gestaltung des Bildes analysiert, da diese wesentlich zur Interpretation beiträgt.

Im weiteren Verlauf wurde aufgezeigt, dass sich das Gemälde ebenfalls für die Projektarbeit zum Thema *Schule einst und jetzt* eignet, indem Recherchen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten in Schule und Unterricht früher und heutzutage herausgearbeitet werden können.



Abb. 2: Enrike Zubia (*1947):
Ya vienen
(2004), Figu-
rengruppe
im Hafen von
Bermeo, Nord-
spanien, www.enrikezubia.com

Bei dem Einsatz der Skulpturengruppe aus Bermeo wurde ein anderes Verfahren der Workshop-Arbeit gewählt.

Abbildungen der in dieser Gruppe enthaltenen vier bzw. fünf Personen wurden zunächst einzelnen Partnerpaaren im Workshop ausgehändigt, wobei die Teilnehmer(innen) sich darauf konzentrierten, Mimik, Gestik und sonstige körpersprachliche Merkmale der einzelnen Person zu analysieren und ausgehend von diesen auf einen möglichen Gesamtzusammenhang zu schließen. So zeigt eine dargestellte alte Frau deutlich Merkmale des Erschreckens oder der Angst, während ein älterer Mann in Fischerkleidung mit ausgestrecktem Arm erregt auf ein Geschehnis außerhalb des Kunstwerkes zeigt. Daher wurde das Augenmerk der Betrachter(innen) auch auf die dargestellten Emotionen gelenkt. Erst nachdem alle der vier bis fünf (eine jüngere Frau hält ein Baby auf dem Arm) Skulpturen ausführlich besprochen worden waren, wurde die gesamte Gruppe im Kontext präsentiert.

Gleichzeitig wurden die Teilnehmer(innen) aufgefordert, Vorschläge für das nicht sichtbare Ereignis zu unterbreiten. Interessanterweise einigten sich die Teilnehmer(innen) in beiden Workshops ausgehend von den dargestellten Emotionen der Skulpturen auf eine Katastrophe, es wurde z. B. auch die Beobachtung eines untergehenden (Fischer-)Bootes erwähnt.

Auf dieser Grundlage wurde den Teilnehmer(innen) im Anschluss die Ballade *Nis Randers* von Otto Ernst ausgehändigt, die sich genau diesem Thema widmet, nämlich dem Untergang eines Schiffes, von dem ein Überlebender schließlich mühselig gerettet wird (Wicke 1996: 16-17). Nach der Lektüre erhielten die Teilnehmer(innen) den Auftrag, festzustellen, welche Teile und Inhalte des Gedichtes zu den Figuren passen und ihre Entscheidungen entsprechend zu begründen. Weiterhin wurden sie aufgefordert, mitzuteilen, welche Personen im Text erwähnt werden, die zu den Skulpturen passen, und warum. Gleichzeitig wurden sie gebeten, zu analysieren, welche im Text beschriebenen Emotionen auch zu der Skulpturengruppe passen könnten. Auch das zentrale Ereignis, welches die Handlung in der Ballade bestimmt, wurde mit dem, welches die Skulpturen offensichtlich beeinflusst, verglichen.

Im Anschluss wurden Formen der Weiterarbeit diskutiert, dass also z. B. ein kurzes Theaterstück zu der Skulpturengruppe und dem Text erarbeitet und vorgeführt werden könnte. Auch dieser Aspekt ist intendiert bei der Arbeit mit Kunstwerken: dass das szenische Spiel als eine weitere Möglichkeit der Gestaltung des FÜDaF in den Unterricht integriert wird.

Auf die im Unterricht bzw. als Hausaufgabe erfolgte Verschriftlichung der Bearbeitung der beiden Kunstwerke wurde im Workshop aus Zeitgründen verzichtet. Es wurde jedoch erwähnt, dass sich gerade die Zusammenfassung der jeweiligen Problematik bzw. die schriftliche Weiterarbeit als weiterführende Aufgaben empfiehlt, um einerseits erworbene neue (Sprach-) Kenntnisse zu festigen und den Schüler(innen) andererseits Perspektiven für die eigene kreative Interpretation von Kunst zu bieten.

Fazit

Die Arbeit mit den beiden ausgewählten Kunstwerken demonstriert, dass es gut möglich ist, Aspekte des Faches Kunst gewinnbringend in den Deutschunterricht zu integrieren. Bildbeschreibungen, die Deutung der Farbgestaltung und der Bildkomposition helfen Schüler(inne)n und auch den Teilnehmer(inne)n des Workshops dabei, sich sowohl fachliche als auch sprachliche Kenntnisse induktiv anzueignen und diese in ihre Deutungsversuche diskursiv einzubringen. Darüber hinaus eröffnet ein solcher Unterricht Möglichkeiten zur dramapädagogischen Umsetzung der behandelten Kunstwerke.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kunstwerke als Auslöser sprachlich-kreativer Prozesse eingestuft werden können, denn „Kreativität ist die Chance, der vorgefundenen Welt neue Dimensionen hinzufügen zu können. Sie lässt uns Lösungen finden und neue Möglichkeiten austesten“ (Singer 2014: N2).

Literatur

- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demming, Silvia / Hägi, Sara / Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.
- Breidbach, Stephan (2013): Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, 11-17.
- Hallet, Wolfgang (2013): Aufgaben- und Materialentwicklung. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, 202-209.
- Singer, Wolf (2014): Erst kommt das Denken, dann die Kunst. In: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Natur und Wissenschaft*, N2.
- Wicke, Rainer-E. (1996): *Sabinchen war ein Frauenzimmer – Balladen im Deutschunterricht*. München: Verlag für Deutsch, 16-17.
- Wicke, Rainer-E. (2015): Fächerübergreifender DaF-Unterricht: Charakteristika, Prinzipien und Zielsetzungen. In: Haataja, Kim / Wicke, Rainer-E. (Hrsg.): *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. München: Hueber, 25-31.
- Wicke, Rainer-E. (2018): Kunst im DaF-Unterricht – eine prototypische Unterrichtsreihe der Deutschen Welle im Praxistest. In: Haataja, Kim / Wicke, Rainer-E. (Hrsg.): *Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG) – Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung*. Berlin: Erich Schmidt, 95-118.
- Wicke, Rainer-E. / Rottmann, Karin (2013): *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.

Hören – Sprechen – Entdecken – Schreiben
Generative Textproduktion: Eine Methode des Sprach-
unterrichts und der Sprachförderung in mehrsprachigen
Lerngruppen

1. Der Workshop

In dem Workshop *Hören-Sprechen-Entdecken-Schreiben* wurde die Methode der Generativen Textproduktion vorgestellt und anhand von Praxisbeispielen erprobt. Durch die Methode sollen Schülerinnen und Schülern in sprachlich heterogenen Lerngruppen unterstützt werden, ihre allgemeinen sprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Die Teilkompetenzen *Hören-Sprechen-Entdecken-Schreiben* werden dabei nicht isoliert, sondern zusammenhängend vermittelt. Grammatisches Lernen wird mit Wortschatzarbeit verbunden. Die Methode Generative Textproduktion eignet sich besonders gut für den Einsatz in der Primarstufe (Klasse 1-4), sowohl im erst-/schulsprachlichen Regelunterricht als auch im zweitsprachlichen Förderunterricht. In diesem Beitrag wird zunächst die didaktische Begründung der Methode dargestellt. Die Methode wird dann anhand eines Praxisbeispiels erläutert.

2. Die didaktische Begründung der Methode Generative Textproduktion

Die Methode der Generativen Textproduktion wurde von Gerlind Belke (1999, 2007, 2012) entwickelt. Belke kritisiert, dass von Schülerinnen und Schülern im Unterricht vielfach sprachliche Kompetenzen verlangt werden, über die sie noch nicht verfügen, und dass als Folge die kognitive Entwicklung stagnieren kann,

„weil das Kind in der Schule gezwungen ist, in einer Sprache zu funktionieren, die es noch nicht kann. Der input in der fremden Sprache orientiert sich an den Mehrheitskindern, die die Unterrichtssprache beherrschen. Wenn Minderheitenkinder dem Unterricht nicht folgen können, weil sie den input nicht verstehen, kommt es nicht zum intake, d. h. sie lernen weder die Sprache noch das, was mit dieser Sprache vermittelt wird.“ (Belke 1999: 25)

Belke geht davon aus, dass sprachliches Lernen im Kontext von Schule und institutioneller Bildung durch einen strukturierten sprachlichen Input initiiert werden muss. Für jüngere Lerner/innen sollte dabei auch die Möglichkeit des impliziten Lernens genutzt werden. Korrekte sprachliche Strukturen, die beim kommunikativen Gebrauch im Alltag nicht einfach so

nebenbei gelernt, die „verschluckt“ oder nicht gebraucht werden, müssen zunächst einmal „ins Ohr“ kommen. Belke betont, dass das *Hören* dem *Lesen* vorausgehen muss, das *Sprechen* dem *Schreiben* vorausgehen sollte (vgl. Belke 2012). Die Methode Generative Textproduktion nutzt poetische Texte mit wiederkehrenden Satz- und Textstrukturen wie Gedichte, Kinderverse, Reime, Lieder, Sprachspiele und kinderliterarische Texte mit einer spezifisch strukturierten Sprache. Durch markante Elemente wie Reim, Rhythmus, Parallelismus, Ketten- und Regelbildung wird die jeweilige sprachliche Konstruktion hervorgehoben. Komplexe paradigmatische Beziehungen wie zum Beispiel Konjugations- und Deklinationsmuster werden im Zusammenhang gelernt. Dies kann zunächst implizit durch Hören und Nachsprechen oder explizit durch die Analyse der grammatischen Struktur erfolgen. Das Lernen dieser korrekten sprachlichen Strukturen wird mit dem Schreiben eigener kreativer Texte verbunden.

Im Folgenden werden nun die methodischen Schritte dargestellt.

3. Generative Textproduktion: Kreativer Umgang mit Text und Grammatik

Im ersten Schritt sucht die Lehrkraft einen geeigneten poetischen oder literarischen Text aus. Geeignet ist ein Text dann, wenn er das zu lernende sprachliche Phänomen abbildet und er für die jeweilige Altersgruppe geeignet ist.

Die Bearbeitung des Textes geschieht in drei Phasen. In der ersten Phase geht es um das Kennenlernen des Textes (Hören und Sprechen), danach werden die sprachlichen Strukturen des Textes analysiert (Entdecken). In der dritten Phase erfolgt die selbstständige Produktion eigener Texte (Schreiben).

Erste Phase: Hören und Sprechen

Der Originaltext wird durch eine sprachkompetente Person, meistens die Lehrkraft, im richtigen Sprachrhythmus vorgesprochen. Nach diesem ersten Hören des Textes gibt es zahlreiche Aktivitäten und methodische Möglichkeiten, den Text weiter kennenzulernen und zu verinnerlichen. Die Schülerinnen und Schüler können ihn im Chor sprechen, die Strophen pantomimisch begleiten oder die Sprechweise variieren, Reimwörter und Reimprinzipien durch Zuordnungsspiele entdecken oder durch das Ergänzen von Reimzeilen (vgl. Weis 2014: 15). Wichtig ist in dieser Phase, „dass die Schülerinnen und Schüler den Text möglichst oft hören und selbst sprechen, sodass sie ihn schließlich auswendig können. Durch die vielen Wiederholungen schleifen sich sprachlich korrekte Satz- und Textmuster ein“ (Weis 2014: 15).

Zweite Phase: Entdecken

In der Phase des Entdeckens werden sprachliche Elemente im Text herausgearbeitet oder herausgestellt, die beim Generativen Sprechen oder Schreiben ersetzt werden (können). Der Originaltext bleibt dabei als Gerüst bestehen. Angepasst an die Vorkenntnisse der Lerngruppe, kann die Lehrkraft diese Phase stark vorstrukturieren oder aber durch alle oder einzelne Schülerinnen und Schüler selbst gestalten lassen. Die zu ersetzenden Elemente werden markiert. Nun beginnt ein kreativer Prozess. Andere passende Begriffe werden gesucht und als Wörtersammlung schriftlich an der Tafel, auf einem Plakat oder Arbeitsblatt festgehalten. Der Austausch der markierten Textelemente des Originaltextes wird erprobt. Die neu gefundenen Begriffe werden mündlich in den Originaltext eingesetzt, die entstandenen Textvariationen werden einzeln oder gemeinsam gesprochen oder vorgelesen.

In dieser Phase wird nicht nur Wortschatzerweiterung, sondern auch gleichzeitig implizites grammatisches Lernen angebahnt. „Wird ein sprachliches Element substituiert, verändern sich gleichzeitig immer andere sprachliche Elemente. Abhängigkeit wie z. B. Nomen und Pronomen, Personalformen und Verbkonjugation können so entdeckt werden“ (Weis 2014: 16).

Dritte Phase: Schreiben

Nach der Formulierung der Entdeckungen und der mündlichen Substitution beginnt die dritte Phase, die Schreibphase. Die neuen Elemente werden in den Originaltext eingesetzt. Der Text wird geschrieben.

Nach Beendigung des Schreibprozesses ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten der Weiterarbeit. Auf jeden Fall sollten die neuen Texte gewürdigt werden. Sie können vorgelesen, auswendig vorgetragen oder veröffentlicht werden.

Ebenso ist es möglich, dass Schülerinnen und Schüler durch den Vergleich des Originaltextes mit den eigenen, neuen Texten grammatische Regelungen entdecken und beschreiben. Durch das Formulieren von Abweichungen und Veränderungen wird die Grundlage für ein explizites sprachliches Regelwissen gelegt. Die Lehrkraft führt die entsprechenden grammatischen Fachbegriffe ein.

Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, können Unterschiede zu ihren Erstsprachen entdecken und formulieren.

Im Folgenden soll die oben skizzierte Methode der Generativen Textproduktion an einem konkreten Praxisbeispiel illustriert werden.

4. Generative Textproduktion: Ein Praxisbeispiel

Der Originaltext des Praxisbeispiels ist *Der Suchrap* von Anne Berkemeier.

Der Suchrap

*Ich finde meinen Bleistift nicht.
Wo ist er nur geblieben?
Ich suche ihn auf dem Tisch.
Ich suche ihn unter dem Tisch.
Ich suche ihn neben dem Tisch.
Ich such ihn hinter dem Tisch.
Ich kann ihn nirgends sehen.
(Anne Berkemeier)*

1. Phase: Hören und Sprechen

Die erste Einheit dient der Hinführung und zum Kennenlernen des Textes bis zur ersten mündlichen Substitution.

Der Originaltext wird oft gesprochen. Besonders für Schülerinnen und Schüler, die neu zugewandert sind oder wenig Kontakt zur deutschen Sprache haben, wird auf die Betonung geachtet. Die betonten Silben werden eventuell durch Klatschen oder durch den Einsatz von Rhythmusinstrumenten verdeutlicht.

2. Phase: Entdecken

Eine Möglichkeit der Substitution besteht darin, das Wort *Bleistift* durch ein anderes Nomen zu ersetzen. Es werden Namen von Gegenständen oder Personen benannt und gesammelt, die die Ich-Person des Suchraps suchen könnte. Dadurch, dass die Lehrkraft auf den richtigen Gebrauch der Personal- und Possessivpronomen achtet, werden diese implizit im sprachlichen Kontext gelernt.

Die mündlich erprobten Elemente werden als Wörtersammlung, die den Schülerinnen und Schülern in der dritten Einheit Hilfestellung bieten kann, notiert. Sollte sich durch die Substitution der Sprachrhythmus geringfügig ändern, stellt das erfahrungsgemäß kein Problem dar.

der Bleistift	die Schere	das Lesebuch
<ul style="list-style-type: none">• Ich finde meinen Bleistift nicht.• Wo ist er nur geblieben?• Ich suche ihn ...	<ul style="list-style-type: none">• Ich finde meine Schere nicht.• Wo ist sie nur geblieben?• Ich suche sie ...	<ul style="list-style-type: none">• Ich finde mein Lesebuch nicht.• Wo ist es nur geblieben?• Ich suche es ...

Es bieten sich zahlreiche weitere Möglichkeiten der Wortschatzerweiterung an. Möglich wäre es, den Wortschatz neuer Themenfelder (z. B. Schulmaterialien, Sportgeräte, Werkzeuge, Tiere ...) anhand des Originaltextes zu üben. Die neuen Elemente werden auf Wortbildkarten, auf Plakaten oder an der Tafel notiert.

Der Originaltext *Der Suchrap* bietet darüber hinaus weitere sprachliche Lernmöglichkeiten, die hier tabellarisch aufgeführt werden.

	im Originaltext	durch die Generative Textproduktion
Phonologie	lange und kurze Vokale: ihn, geblieben – Tisch, nicht, ich, Tisch	lange und kurze Vokale → entsprechend der Textvariation
Prosodie	Satzmelodie: Aussage und Frage-satz Betonung bei zweisilbigen Wörtern auf der ersten Silbe (finde, Bleistift, suche, unter, neben, hinter, nirgends, sehen)	Satzmelodie: Aussage und Frage-satz Betonung bei zweisilbigen Wörtern auf der ersten Silbe → entsprechend der Textvariation
Nominalgruppe	Ortsangabe mit Dativ: auf dem Tisch	Ortsangabe mit Dativ: auf, unter/vor der Fensterbank, auf, unter/vor, neben dem Regal, auf/in/unter/neben/vor dem Schrank
Verbkomplex	Konjugation: ich suche Konjugation: ich finde Verneinung: Ich finde meinen Bleistift nicht.	Konjugation suchen: du suchst, er/sie/es sucht, wir suchen, ihr sucht, sie suchen Konjugation finden: du ... Verneinung: Ich finde ... nicht.
Pronomen	Possessivpronomen Akkusativ: Maskulinum, Singular: Ich finde meinen Bleistift nicht. Personalpronomen Singular im Nominativ und Akkusativ: er - ihn	Possessivpronomen Akkusativ: Maskulinum, Femininum, Neutrum, Singular, Plural: Ich finde deine Stifte nicht. Personalpronomen Singular/Plural im Nominativ und Akkusativ: er/sie/es/sie – ihn/sie/es/sie
Satzbau	Aussagesatz: Ich finde... Fragesatz: Wo ist er nur geblieben?	Aussagesatz: Ich finde..., du findest... Fragesatz: Wo ist er/sie/es nur geblieben?

3. Phase: Schreiben

Anhand der dargestellten vorbereitenden Übungen können nun eigene neue Texte geschrieben werden. Das kann in Einzel-, in Partner- oder in Gruppenarbeit geschehen. Die Lehrkraft stellt dazu, angepasst an die Vorkenntnisse der Lerngruppe, mehr oder weniger vorstrukturierte Arbeitsblätter zur Verfügung.

Zwei Textbeispiele:

Der Suchrap

*Du findest deine Freundin nicht.
Wo ist sie nur geblieben?
Du suchst sie in der Klasse.
Du suchst sie auf dem Schulhof.
Du suchst sie vor der Turnhalle.
Du kannst sie nirgends finden.*

Der Suchrap

*Wir finden unsere Katzen nicht.
Wo sind sie nur geblieben?
Wir suchen sie in der Küche.
Wir suchen sie vor dem Haus.
Wir suchen sie im Garten.
Wir können sie nirgends finden.*

5. Die Methode Generative Textproduktion – Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde die Methode der Generativen Textproduktion beschrieben und anhand des konkreten Beispiels *Der Suchrap* praktisch illustriert.

2002 war durch die Kölner Bezirksregierung eine Arbeitsgruppe eingesetzt worden, die die Implementierung der Methode der Generativen Textproduktion in den Regelunterricht unterstützen sollte. Die Arbeitsgruppe gab sich den Titel Demek (**D**eutschlern in **m**ehrsprachigen **L**erngruppen). Zahlreiche Schulen waren interessiert, die Methode zu erproben. Die beteiligten Schulen wurden durch Lehrerfortbildungen geschult und erstellten entsprechendes Material.

Der Schulleiter einer beteiligten Schule bewertete die Methode positiv. „So haben wir inzwischen erst einen Jahrgang, in dem Demek [**D**eutschlern in **m**ehrsprachigen **L**erngruppen] durchgängig vom ersten Schuljahr an eingeführt war. Ein vorsichtiger Vergleich zwischen diesem Jahrgang und den letzten davor zeigt aber, dass die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten in den Demek-Klassen in allen Bereichen besser bzw. deutlich besser geworden sind“ (vgl. Interview Schimmel/Klein-Uebbing 2017: 62).

Systematische datenbasierte Untersuchungen und wissenschaftliche Evidenz für die Wirksamkeit der Generativen Textproduktion sind bisher noch rar (vgl. aber z. B. Frieg 2014). Um die Wirksamkeit der Methode aussagekräftig beurteilen zu können, bedarf es weiterer Praxiserfahrungen und empirischer Forschung.

Literatur

Anne Berkemeier: Der Suchrap.

Quelle: Nach http://othes.univie.ac.at/30575/1/2013-11-20_0507380.pdf.

S. 51. (Stand: 20.12.2018).

Belke, Gerlind (1999): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.

Belke, Gerlind (2012): *Mehr Sprache(n) für alle*. Baltmannsweiler: Schneider.

Belke, Gerlind (2007): *Poesie und Grammatik*. Textsammlung und Textkommentar. Baltmannsweiler: Schneider.

Frieg, Hendrike (2014): *Sprachförderung im Regelunterricht der Grundschule. Eine Evaluation der Generativen Textproduktion*. Unveröffentlichte Dissertation. Ruhr-Universität Bochum.

Schimmel, Jan Dirk / Klein-Uebbing, Markus (2017): Interview. In: *Sprachstark – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen*. Köln: Bezirksregierung Köln.

Weis, Ingrid (2014): *Sprachentdecker und Textzauberer*. Stuttgart: Klett.

Mitreden und Mitgestalten

Durch Mitreden für Diversität im DaF-/DaZ-Unterricht sensibilisieren

1. Einleitung

Migrantinnen und Migranten müssen sich auf eine Gesellschaft einlassen, in der sich der Alltag oftmals weitgehend anders gestaltet, als ihr eigener Erfahrungshorizont es vermuten lässt. In dieser Gesellschaft kann bereits der Kauf einer Fahrkarte Schwierigkeiten bereiten, weil die verfügbaren Interpretationsmuster und Verhaltensregister nicht mehr funktionieren und die „relevanten Anderen“ (Lüdi 2006: 4) nicht gegenwärtig sind und somit keine Unterstützung bieten können. Diese Herausforderungen verstärken sich bzw. bedingen sich umso mehr, ist die Integration im Aufnahmeland mit dem Erlernen einer neuen Sprache verknüpft. Denn sprachliches Lernen ist von kulturellem Lernen kaum zu trennen. Kulturelles Lernen findet mit und in der Sprache, im Sprachgebrauch sowie in Diskursen statt und soll – wie die Kultur – uns mit einem Fundus an Wissen versorgen, das uns hilft, die Realität um uns herum zu verstehen sowie unserem (Sprach-)Handeln Orientierung zu geben (vgl. Altmayer 2010; Altmayer 2016). Denn Sprache ist nicht nur Mitteilung, sondern auch Ausdruck von Weltsicht und Denken (vgl. Vygotskij 2002), und so bietet die Auseinandersetzung mit einer neuen Sprache – um es positiv zu formulieren – auch die Möglichkeit, die eigene, bislang meist als einzige Norm empfundene Denkweise und Werthaltung zu reflektieren und zu erweitern.

Vor diesem Hintergrund soll im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, wie das Potenzial des DaF/DaZ-Unterrichts als Diskursgemeinschaft genutzt werden kann, um Migrantinnen und Migranten für Diversität in der Gesellschaft zu sensibilisieren. Das soll am Beispiel von didaktischen Sequenzen illustriert werden, die der Forschungs- und Arbeitsbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften ZHAW im Auftrag der „Fachstelle Diversität und Integration“ des Kantons Basel-Stadt entwickelt und in unterschiedlichen Sprachkursangeboten erprobt hat. Im Fokus liegen Diversitätsdimensionen wie Alter, Ethnizität, Gender, Religion oder sozioökonomischer Status und deren Manifestation im Alltag einer pluralistischen Gesellschaft.

Anhand den von uns entwickelten didaktischen Sequenzen soll veranschaulicht werden, dass das oben erwähnte Potenzial des Sprachunterrichts nicht nur darin liegt, eine wertschätzende Grundhaltung zu fördern im Umgang mit der Vielfalt von Zugehörigkeiten, Wertvorstellungen, Glaubenssystemen, Lebenswegen oder Beziehungskonstellationen einzelner Personen als auch Personengruppen. Vielmehr bieten die didaktischen

Sequenzen die Möglichkeit, Migrantinnen und Migranten im Rahmen ihres Deutschunterrichts an der Gestaltung des Diversitätsdiskurses mitwirken zu lassen, wobei unter Diskurs in Anlehnung an Altmayer (2016: 8) „eine Menge von thematisch zusammenhängenden Äusserungen“ verstanden wird. Dabei ist die Beteiligung an solchen Äusserungen sozial und kulturell gerahmt. Es bestehen Normen, die vorgeben, wer was, wann, wie (und mit welcher Konsequenz) zu einem Thema sagen kann. Diskurse basieren also auch auf Wissensordnungen (ebd.), die genauso wie die sprachlichen Ressourcen, die zur Beteiligung am Diskurs notwendig sind, in den didaktischen Sequenzen thematisiert werden sollen.

Denn nur so wird auch auf der methodischen Ebene dem Ziel der Ko-Konstruktion (vgl. Lenz et al. 2009: 45, Singh in diesem Band) Rechnung getragen, wenn die Lernenden als gleichwertige Diskursteilnehmende wahrgenommen werden. Das erscheint umso wichtiger in einer Zeit, in der seit den Ereignissen der Kölner Silvesternacht 2015/16 auf politischer und gesellschaftlicher Ebene kontrovers über sog. Benimmkurse für Geflüchtete diskutiert wird (vgl. Boas/Kucera 2016; Dietze 2016).

Im Folgenden werden die theoretischen und methodischen Überlegungen dargestellt, auf denen die didaktischen Sequenzen basieren. Anschliessend wird das Konzept der didaktischen Sequenzen am Beispiel einer konkreten Sequenz („Meinungslinie“) beschrieben. Schliesslich wird auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse der Erprobungsphase des Projekts diskutiert, wie die Teilhabe am Diversitätsdiskurs im Unterricht gefördert bzw. wie erste Erfahrungen damit in dem doch eher geschützten Rahmen des Unterrichtssettings ermöglicht werden können.

2. Theoretischer Hintergrund

Der enge Zusammenhang zwischen sprachlichem und kulturellem Lernen ist zwar in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik unbestritten (vgl. Altmayer 2017), es wird aber noch kontrovers diskutiert, inwieweit interkulturelle Kompetenzen im Rahmen der Sprachförderung einen eigenständigen Lern- und Inhaltsbereich bilden. So regen Lenz et al. (2009: 35) im Schweizer Rahmencurriculum etwa an, interkulturelle Kompetenzen nur dann zu fördern, wenn sie für die kommunikative Handlungsfähigkeit notwendig sind. Durch die Fokussierung auf die Handlungsfähigkeit wird der funktionale Aspekt des interkulturellen Lernens in den Vordergrund gestellt: Interkulturelles Lernen dient der Orientierung im neuen gesellschaftlichen Kontext. Dieses Verständnis von Kultur als Orientierungssystem (vgl. Hofstede 1993; Thomas 1993) lässt interkulturelle Kompetenzen ausser Acht, die zwar weniger funktional sind, aber Voraussetzung für den Umgang mit Diversität in multikulturellen Gesellschaften. Es handelt sich hier beispielsweise um die Fähigkeit, die Ausgangskultur mit der fremden Kultur in Beziehung zu setzen, stereotype Beziehungen zu überwinden oder um die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene kulturelle Sichtweise und

das eigene kulturelle System zu relativieren (vgl. Glaboniat et al. 2005: 103). Solche Kompetenzen sind nur bedingt direkt beobachtbar und demzufolge quantitativ auch nicht einfach messbar, was sie als Lerngegenstand bzw. -ziel weniger attraktiv macht. Sie gewinnen aber im Kontext von Mobilität und Migration und im Sinne eines harmonischen Zusammenlebens zunehmend an Bedeutung und sollten deshalb zum Lern- und Inhaltsbereich des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts gehören.

Welchen Namen dieser Lern- und Inhaltsbereich trägt, ist seit langem Gegenstand der fachlichen Diskussion (vgl. Altmayer/Koreik 2010; Haase/Höller 2017), wir fokussieren aber hier auf die sog. „Diskursfähigkeit“ und sind damit dem Ansatz der diskursiven Landeskunde näher, der „Diskurs“ als einen weiteren Begriff zwischen Kultur und Sprache versteht (vgl. Altmayer 2016: 7). Die unterschiedlichen Facetten von Diversität als gesellschaftliches Faktum soll im Diskurs ausgehandelt werden. Mit Diversität (auch Diversity; engl.: Vielfalt, Verschiedenheit) wird im vorliegenden Projekt verstanden, dass Personen oder soziale Gruppen sich hinsichtlich bestimmter Zuschreibungen voneinander unterscheiden bzw. einander ähneln. Die Diversitätsdimensionen, die bei der Entwicklung der didaktischen Sequenzen berücksichtigt wurden, sind solche, die in dem in der Bundesverfassung verankerten Diskriminierungsverbot zu finden sind, nämlich: (kulturelle) Herkunft, Geschlecht, Alter, Sprache, soziale Stellung, Lebensform, religiöse, weltanschauliche oder politische Überzeugung, körperliche, geistige oder psychische Behinderung (Art. 8 Absatz 2 BV). Im gleichen Artikel der Bundesverfassung (Absatz 3) wird ebenfalls die Gleichberechtigung von Mann und Frau festgehalten, ein Thema, das zusammen mit der Diversitätsdimension Gender (statt Geschlecht) wiederholt Gegenstand der Reflexion in den didaktischen Sequenzen ist.

In erster Linie dient das englische Wort „Gender“ als linguistischer Begriff der Bezeichnung des Genus bzw. des grammatischen Geschlechts, welches in Femininum, Maskulinum und Neutrum unterteilt werden kann. In diesem Projekt wie im (sozial-)wissenschaftlichen Sprachgebrauch bezeichnet Gender die Geschlechtsidentität eines Menschen als soziale Kategorie in Abgrenzung zu seinem biologischen Geschlecht. Vor allem die feministische Theoriebildung hat dazu beigetragen, dass seit den 1970er Jahren die Trennung von biologischem Geschlecht (engl. sex) und Geschlechtsidentität bzw. sozial-kulturelle Dimension (engl. gender) gebräuchlich ist (vgl. Degele 2008: 67). In diesem Zusammenhang setzt sich die Gender-Forschung mit dem Konzept des *doing gender* auseinander. Mit *doing gender* ist die Inszenierung von Geschlecht gemeint, die vor allem durch Regeln, Normen und gesellschaftliche Ordnungen entsteht. In diesem Sinne basiert das Geschlecht nicht primär auf biologischen Eigenschaften von Personen, sondern grösstenteils auf kulturellen Ideologien und kulturspezifischen Erwartungen, die zur Entwicklung und Reproduktion von geschlechtsspezifischen Unterscheidungen und Hierarchien beitragen können (vgl. Gottschall 1998: 66; Günther 2013: 363).

Diskurse über Diversität sind kulturell beeinflusst. Dabei wird von einem dynamischen und kontextgebundenen Begriff von „Kultur“ ausgegangen. Kultur bietet uns einen Hintergrund von etablierten über Generationen weitergegebenen Sichtweisen, Werten und Einstellungen, die unsere Emotionen, unser Denken, aber auch unser Handeln beeinflussen (vgl. Hege- mann/Oestereich 2009: 16). Dieses Wissen ist in dem Sinne dynamisch, als dass wir die Überlieferungen nicht nur übernehmen, sondern auch modifizieren und weiterentwickeln, und zwar in Abhängigkeit spezifischer Kontexte. Solche Kontexte unterscheiden sich häufig in Bezug auf vorherrschende, bedeutungsrelevante (Diversitäts-)Dimensionen wie Geschlecht, Klasse, soziale Gruppe, Alter oder Religionszugehörigkeit. Das heisst, der hier verwendete Kulturbegriff kategorisiert nicht Ethnien, Nationen oder Individuen, sondern hilft dem Einzelnen, die Welt, seine Haltungen und Handlungen besser zu verstehen (vgl. Altmayer 2010).

Ausgehend von einem solchen dynamischen und kontextgebundenen Kulturverständnis finden sich in den entwickelten Sequenzen keine didaktischen Übungen oder Aufgaben, in denen die Lernenden dazu animiert werden, Vergleiche zwischen dem „Hier“ und ihrem Heimatland vorzunehmen. Die Sequenzen beinhalten zwar auch vergleichendes Reflektieren, die Bezugsgrössen sind aber andere. Um zu verhindern, dass wir die Annahmen des nationalstaatlichen Containermodells (vgl. Wimmer/Glick Schiller 2002) reproduzieren („ein Land – eine Kultur“), werden in den Sequenzen entsprechende Vergleiche zwischen der in der Schweiz erlebten „kleinräumigen“ Lebenswirklichkeit und den Erfahrungen aus anderen sozialen Kontexten (Familie, ehemalige Wohnorte, Kirche, Freundeskreis, Ausbildungsorte, Arbeitsorte etc.) o. ä. gezogen.

3. Methodisches Vorgehen

Die insgesamt sechzehn didaktischen Sequenzen wurden in enger Zusammenarbeit mit den Auftraggebern, d. h. der baselstädtischen „Fachstelle Diversität und Integration“, entwickelt und stehen auf der Internetseite der ZHAW online zur Verfügung (www.zhaw.ch/gender-diversitaet-daz, zuletzt geprüft: Feb. 2019). Sie sollten in bestehenden Deutsch- und Integrationskursen flexibel eingesetzt werden, sollten auf die Niveaustufen A1 bis A2 ausgerichtet sein und sollten sowohl schulgewohnte als auch schulungsgewohnte Lernende ansprechen.

Zur Eruierung der relevanten und für die Zielgruppe(n) geeigneten Themenfelder und Diversitätsdimensionen wurde ein Kick-Off Workshop mit Kursleitenden und Personen, die in der Funktion einer pädagogischen Leitung tätig sind, organisiert. Konkret wurde die Anschlussfähigkeit der Diversitätsdimensionen zu den Handlungsfeldern des fide-Förderansatzes und zu den Themen, die in den Lehrmitteln der A-Niveaus vorkommen, diskutiert. Darüber hinaus wurden im Workshop Vorschläge zu didaktischen Aktivitäten und Herausforderungen in Bezug auf die Umsetzung im

Unterricht aufgenommen. In Ergänzung zu diesen praktischen Überlegungen wurde die Entwicklungsphase vor allem durch die theoretische Prämisse geleitet, dass die didaktischen Sequenzen in erster Linie zum Ziel haben, die Teilhabe am Diskurs zu gesellschaftlicher Diversität im DaZ-Unterricht zu ermöglichen (siehe oben, Kapitel 2).

Die entwickelten Sequenzen wurden auf der Basis des in der Dokumentation vorgeschlagenen Vorgehens (siehe unten, Kapitel 4) erprobt. Für die Erprobung der didaktischen Sequenzen wurde ein methodisches Verfahren eingesetzt, das eine multiperspektivische Erfassung des Gegenstands zum Ziel hatte (Triangulation). Das heisst, die didaktischen Sequenzen wurden mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen durch die Projektmitarbeitenden sowie durch semi-strukturierte Leitfaden-Interviews mit den Kursleitenden evaluiert (vgl. Riemer 2016: 155-173; Daase et al. 2014: 110-115). Zudem wurden Daten zum jeweiligen Kurssetting und zur Lernendengruppe berücksichtigt, die von den Institutionen zur Verfügung gestellt worden waren. Ausgehend von den Projektzielen interessierte bei der Erprobung vor allem, ob die Sequenzen in unterschiedlichen Kurssettings durchführbar sind, ob sie den Bedürfnissen, Interessen und Lebenswirklichkeiten der jeweiligen Lernendengruppe entsprechen bzw. ob sie an diese angepasst werden können und schliesslich, ob sie im Klassenraum zur Entstehung eines Diskurses über Diversität und demzufolge zur Sensibilisierung der Kursteilnehmenden für gesellschaftliche Vielfalt beitragen.

4. Die didaktischen Sequenzen am Beispiel der *Meinungslinie*

Jede didaktische Sequenz ist in Form einer PDF dokumentiert, die auch Lehr- und Lernmaterialien wie Bildkarten oder Arbeitsblätter beinhaltet. Für jede didaktische Sequenz werden Lernziele definiert, die sich jedoch nicht auf die sprachlichen, sondern auf die interkulturellen Kompetenzen beziehen. Interkulturelle Kompetenzen können zwar einen Einfluss auf die kommunikative Wirkung des Sprachhandels haben, sie hängen aber nicht unbedingt direkt mit Sprachkompetenzen zusammen und können deshalb nicht den Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) zugeordnet werden (vgl. Lenz et al. 2009: 35). In der didaktischen Sequenz „Meinungslinie“ geht es z. B. vor allem darum, die eigenen Meinungen zu Gender auf einer Linie zwischen Zustimmung und Ablehnung für sich selbst zu reflektieren und für andere sichtbar zu machen. Ziel ist es dabei, dass die Kursteilnehmenden sich mit Stereotypen und Vorurteilen hinsichtlich Geschlechterrollen auseinandersetzen und über das Entstehen und die Funktion von geschlechterbezogenen Rollenbildern in der Gesellschaft reflektieren. Diese Auseinandersetzung und die Tiefe der Reflexion sind prinzipiell vom Sprachniveau unabhängig. Vielmehr handelt es sich hier in erster Linie um kognitive Prozesse, die nur bedingt an sprachlichen Äusserungen festgemacht werden.

Im Zentrum der didaktischen Sequenz stehen dann die Lehr- und Lernmaterialien und die Beschreibung einer möglichen didaktischen Umsetzung sowie der didaktische Kommentar, der die Methodenwahl begründet. So ist in der oben genannten Sequenz im didaktischen Kommentar eine Erläuterung der didaktischen Methode „Meinungslinie“ zu finden: Warum ist die Methode geeignet, was will man mit der Methode erreichen, worauf sollte man bei der Umsetzung achten? Grundsätzlich lässt sich die Methodenauswahl im Projekt mit der theoretischen Grundlage der didaktischen Sequenzen, der Zielgruppen und Lernzielorientierung begründen. Es wird mehrheitlich mit Diskussionsanlässen gearbeitet. Denn in Diskussionen geht es darum, Standpunkte anderer Teilnehmender zu akzeptieren und den eigenen Standpunkt zu vertreten. Auf niedrigen Sprachniveaustufen können zwar nur einfache Diskussionen geführt werden, die basale Argumentationsstrukturen aufweisen. Allerdings können auch auf Sprachniveaustufe A2 in einfacher Art und Weise bereits Meinungen/Vorlieben oder Abneigungen mitgeteilt werden (Glaboniat et al. 2005: 188).

Die Beschreibung der didaktischen Umsetzung ist als Anregung gedacht. Die einzelnen Arbeitsschritte bzw. die Lehr-/Lernmaterialien können und sollten von den Kursleitenden je nach Zielgruppe an die Bedürfnisse und (Sprach-)Kompetenzen der Kursteilnehmenden angepasst werden. Die didaktische Sequenz «Meinungslinie» umfasst in der Beschreibung zur didaktischen Umsetzung z. B. zwei Hauptarbeitsschritte:

1. Den Teilnehmenden wird im Raum eine unsichtbare Linie aufgezeigt. Möglich ist auch, dass die Linie mit einem Klebeband markiert wird. Das eine Ende der Linie gilt als Zustimmung, das andere Ende als Ablehnung.
2. Die Kursleitenden (KL) präsentieren den TN Aussagen (z. B. *Auch Männer können sich um ihre Babys kümmern; Mädchen spielen mit Puppen, Jungs Fussball*) und bitten die Teilnehmenden, sich entsprechend ihrer Einstellung auf der Linie zwischen Zustimmung und Ablehnung aufzustellen.

Die eher provokativen Aussagen sollen den Einstieg zur Beteiligung am gesellschaftlichen Diskurs zu Geschlechterrollen und -bilder vereinfachen und ihn in einem erstmal geschützten Rahmen (Kursraum) ermöglichen. Durch die Positionierung im Raum werden die unterschiedlichen Positionen auch visuell dargestellt.

Zur Unterstützung und für die Verständnissicherung werden Bildkarten zur Verfügung gestellt, die je nach Lernengruppe unterschiedlich eingesetzt werden können. Insgesamt werden in den didaktischen Sequenzen häufig Bilder bzw. Bildkarten als Impuls für Diskussionsanlässe eingesetzt, denn z. B. nach Hecke und Surkamp (2015) werden visuelle Medien heute zunehmend als eigenständige Texte im Fremdsprachunterricht benutzt, die bedeutungstragend Aufschluss über Wirklichkeiten ausserhalb der bildlichen Darstellung liefern und daher über Interpretation, meist im Gespräch, erschlossen werden müssen. Diese Interpretationen bieten eine

gute Basis für Redeanlässe im Sprachunterricht, die zu reflexiven Lernzielen hinführen können.

In anderen Sequenzen werden Rollenspiele eingesetzt, die zum Erkennen abstrakter Rechte und Werte wie z. B. Gleichheit, Religions- und Meinungsfreiheit beitragen können. Sie geben den Lernenden die Möglichkeit, sich in die Rolle der „Anderen“ zu versetzen, ihre Perspektive einzunehmen und ihre Gefühle wahrzunehmen. Auf diese Weise können die eigenen Toleranzgrenzen sichtbar gemacht wie auch das Verständnis und die Toleranz für andere gefördert werden (vgl. Konstantinidou 2017: 165). Rollenspiele können z. B. helfen, Themen szenisch umzusetzen, und den Lernenden zeigen, wie man etwa die Rolle eines Konfliktpartners bzw. einer Konfliktpartnerin übernimmt und aus seiner bzw. ihrer Sicht Ereignisse schildert, die zu einer kontroversen Auseinandersetzung geführt haben.

5. Umsetzung in der Praxis und Ergebnisse der Erprobung

Wie oben beschrieben, wurden alle sechzehn Sequenzen im Rahmen des Entwicklungsprojekts in baselstädtischen Sprachschulen erprobt. An den Erprobungen beteiligten sich fünf Sprachschulen, welche mit ihrem Angebot vor allem die Zielgruppe im niederschweligen, teils sogar offenen¹ Sprachkurssegment auf den GER-Niveaus A1-B1 abbilden.

Die Ergebnisse der Erprobungen deuten darauf hin, dass die didaktischen Sequenzen relativ flexibel in unterschiedlichen Kurskontexten eingesetzt werden können. Gleichzeitig haben die Kursleitenden in den Interviews, aber auch mit ihrem individuellen Vorgehen, die vorgegebenen Sequenzen in ihrem Unterricht zu integrieren, wichtige Hinweise gegeben, wie die Sequenzen noch stärker auf die Zielgruppe angepasst werden können, was in einer Überarbeitungsphase vor der Veröffentlichung der didaktischen Sequenzen aufgenommen wurde.

In Bezug auf die Lernziele haben die Erprobungen der Sequenzen auf unterschiedlichen Niveaus gezeigt, dass die Teilhabe am Diskurs im Klassenraum mit den sprachlichen Ressourcen und Strategien auf den A-Niveaus sehr gut gelingen kann. Beispielsweise konnte während der Erprobung der Sequenz „verschiedene Familien-/Paarformen“ in einem A2-Kurs eine intensive Diskussion zur gesellschaftlichen Akzeptanz und rechtlichen Situation von Elternschaft bei gleichgeschlechtlichen Paaren beobachtet werden. Dies insbesondere auch, weil die thematische Verortung der Sequenzen und die Diskussionsimpulse alltagsnah sind und die Teilnehmenden auf persönlicher Ebene betreffen und involvieren. Die Betroffenheit stärkt die Motivation der Lernenden und fördert den Wunsch, sich mitzuteilen.

¹ Hierzu gehören Angebote, die kostenlos und i. d. R. ohne Anmeldung und Verpflichtung besucht werden können.

Voraussetzung für eine gelungene Umsetzung ist das Vertrauen der Kursleitenden in die (kognitiven) Ressourcen und Reflexionskompetenzen der Teilnehmenden. Kursleitende können z. B. die Kursteilnehmenden ermutigen, sich im Diskurs zu positionieren, ihre Haltung zu begründen oder ihnen die sprachlichen Mittel zur Verfügung stellen, damit ein Gespräch überhaupt zustande kommen kann. Dabei sollte eine zu starke didaktische Reduktion der Inhalte und eine Überstrukturierung des Unterrichts den Aspekt der explorierenden Auseinandersetzung aber nicht limitieren (vgl. Witte/Harden 2010).

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Kursleitende in einer solchen diversitätssensiblen Didaktik eine zentrale Rolle einnehmen. Dabei geht es nicht darum, dass sie sich als kulturelle Leitpersonen verstehen (vgl. Moghaddam 2001: 285) oder dass sie alleine dafür zuständig sind, festgefahrene Strukturen zu brechen und zu überwinden. Idealerweise ist es aber ihre Aufgabe, die Teilhabe am Diskurs über Diversität zu ermöglichen, was die Reflexion über den persönlichen Umgang mit Diversität, die persönlichen Prägungen und Sozialisationsprozesse voraussetzt. Das heisst, die Kursleitenden sollten einerseits ihre Lerngruppe gut einschätzen und gruppendynamische Prozesse abwägen können. Andererseits sollten sie sich auch ihrer eigenen Betroffenheit, Ressourcen und Belastbarkeit bewusst sein.

6. Diskussion

Die Erprobungen im Rahmen des Projekts ermöglichen zwar die Evaluation der entwickelten Lehr-/Lernmaterialien im Hinblick auf ihre Angemessenheit für die Zielgruppe, erlauben aber keine direkten Rückschlüsse in Bezug auf die Erreichung der Lernziele. Einerseits wird die Prüfung der Erreichbarkeit der Lernziele auf der Ebene der (inter-)kulturellen Kompetenzen in diesem Projekt durch die zum Teil begrenzte Kompetenz der Kursteilnehmenden, ihre Gedanken und Meinungen in der Zielsprache differenziert auszudrücken, erschwert; andererseits sind direkte Veränderungen auf der Ebene der Einstellungen und des Verhaltens nur schwer beobachtbar, aber auch nicht unmittelbar zu erwarten. Denn diese sind häufig das Ergebnis eines längeren Prozesses, der auch ausserhalb des Klassenzimmers stattfinden kann. Aus den hier genannten Gründen wurde im Projekt auf eine direkte Beurteilung verzichtet. Dennoch wäre eine Selbstbeurteilung beim Einsatz der Sequenzen im Unterricht möglich, die aber eine Anpassung der Lernziele an dem Sprachniveau der Kursteilnehmenden voraussetzt. Die didaktischen Sequenzen sollten vor allem Denkprozesse anstossen, die der einzelnen Person ermöglichen, den persönlichen Umgang mit Diversität zu reflektieren.

Schliesslich wurden die in diesem Projekt berücksichtigten Diversitätsdimensionen vom Bedarf der Aufnahmegesellschaft abgeleitet. Auch wenn die Erprobungen das Interesse der fremdsprachigen Zielgruppe an die im

Projekt definierten Themen bestätigen, wurden deren Bedürfnisse bei der thematischen Auswahl zu wenig einbezogen. Im Sinne der Partizipation durch Sprache wäre sinnvoll, auch die Themen bzw. Diversitätsdimensionen in Betracht zu ziehen, zu welchen die Migrantinnen und Migranten sich äussern möchten. So würde die Sprachförderung dem Ziel einer Beteiligung der Lernenden am Aushandeln und Verhandeln im Diskurs der Aufnahmegesellschaft besser dienen.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF- Unterricht? In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3-22.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter, 1402-1413.
- Altmayer, Claus / Koreik, Uwe (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter, 1378-1391.
- Boas, Ruth / Kucera, Andrea (2016): Gender-Kurse für Asylsuchende. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 8. Januar 2016.
- Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settinieri, Julia (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia / Dermirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-120.
- Degele, Nina (2008): *Gender / Queer Studies*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Dietze, Gabriele (2016): Das ‚Ereignis Köln‘. In: *Femina Politica* 1/2016, 93-102.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Schmitz, Helen / Rusch, Paul / Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen – Kannbeschreibungen – Kommunikative Mittel. Niveau A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Gottschall, Karin (1998): Doing gender while doing work? Erkenntnispotentiale konstruktivistischer Perspektiven für eine Analyse des Zusammenhangs von Arbeitsmarkt, Beruf und Geschlecht. In: Geissler, Birgit / Maier, Friederike / Pfau-Effinger, Birgit (Hrsg.): *FrauenArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung*. Berlin: Ed. Sigma, 63-94.
- Günther, Susanne (2013): Sprache und Kultur. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler, 347-369.

- Haase, Peter / Höller, Michaela (Hrsg.) (2017): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Hecke, Carola, / Surkamp, Carola (2015): Einleitung. Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 9-26.
- Hegemann, Thomas / Oestereich, Cornelia (2009): *Einführung in die interkulturelle systemische Beratung und Therapie*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Hofstede, Geert (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen Organisationen Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Konstantinidou, Liana (2017): *Interkulturelle Erziehung: eine Erziehung zur universalistischen Moral: Die Berücksichtigung der moralischen Dimension von Integrations- und Migrationsfragen und deren Wirkung auf die Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Lenz, Peter / Andrey, Stephanie / Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): *Rahmencurriculum für die Sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: Bundesamt für Migration BFM.
- Lüdi, Georges (2006): „Migration – Sprache – Sprachhohnmacht“ (Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe „Die Macht der Sprache“). München, 11.06.2006. Online: <http://www.goethe.de/mmo/priv/1718106-STANDARD.pdf> (zuletzt geprüft: 9.12.2018).
- Moghaddam, Roya (2001): Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik? In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS, 281-295.
- Riener, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 155-173.
- Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe, 377-424.
- Vygotskij, Lew S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wimmer, Andreas / Glick Schiller, Nina (2002): Methodological nationalism and beyond. Nation-state building, migration and the social sciences. In: *Global Networks* 2(4), 301-334.
- Witte, Arne / Harden, Theo (2010): Die Rolle der Lehrers/der Lehrerin Im Unterricht des Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. In: Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riener, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter, 1324-1340.

Von der Partizipation zur Ko-Konstruktion – ein wichtiges didaktisches Konzept beim Zielspracherwerb von erwachsenen Migrantinnen und Migranten¹

Die Zielsprache lernen und erwerben bedeutet je nach fremdsprachendidaktischem Ansatz etwas anderes. Gemäss Szenario-Methode bedeutet die Aneignung einer Fremd- oder Zweitsprache, dass die Kommunikation in vorhersehbaren, typischen Alltagshandlungen im Klassenraum erprobt und die Kommunikationskenntnisse später auf diese Alltagshandlungen ausserhalb des Klassenraums übertragen werden (vgl. Sass/Eilert-Ebke 2014: 6). Mit „Szenarios“ sind dabei Serien von Handlungen gemeint, „welche zu einem bestimmten Handlungsziel hinführen, z.B. 'Die Aufenthaltsbewilligung verlängern'. Szenarien beschreiben also Situationen, welche in der Regel einen ziemlich vorhersehbaren Ablauf haben [...]“ (SEM 2018, www.fide-info.ch/de/glossar). Lernen wird dabei als ein „aktiver, konstruktivistischer Prozess“ verstanden, der durch „gemeinsame Konstruktion“ entsteht sowie eingebettet ist „in ganzheitlichen, komplexen Situationen, die die individuelle Erfahrung berücksichtigen und den Transfer in zukünftige Situationen ermöglichen“ (Sass/Eilert-Ebke 2014: 9).

Auch fide (fide | Deutsch in der Schweiz - lernen, lehren, beurteilen) setzt diese Methode ins Zentrum: Die Sprachlernenden (im fide-Kontext Migrantinnen und Migranten) sollen nicht nur die Lokalsprache erwerben, sondern auch lernen, sich im (Schweizer) Alltag zurechtzufinden. Dabei erhalten didaktische Prinzipien wie Alltags- und Bedürfnisorientierung, autonomes Lernen sowie *Ko-Konstruktion* ein zentrales Gewicht: „Die Fähigkeit, möglichst vielfältig und selbstverantwortlich am gesellschaftlichen Leben im schweizerischen Kontext teilzunehmen, zählt zu den übergeordneten Zielen der Sprachförderung“ (Lenz, Andrey, Lindt-Bangerter 2009: 45). Auch Prof. Dr. Altmayer hielt im Einführungsvortrag an der siebten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bern bilanzierend fest, dass das übergeordnete Ziel des DaZ-Unterrichts die *Partizipation* im Alltag und die Arbeit mit der Sprache damit Mittel zum Zweck sei. Migrantinnen und Migranten sollen also nicht „nur“ die Lokalsprache lernen, sondern auch Alltagssituationen bewältigen und das gesellschaftliche Leben aktiv mitgestalten können, indem ihnen Möglichkeiten eröffnet werden, sich einzubringen und mitzureden.

¹ Ich bedanke mich ganz herzlich bei Ernst Maurer, bei Margrit Hagenow-Caprez sowie bei den Herausgeberinnen für ihre wertvollen Anregungen zum Text.

Hier wird klar, dass die Begriffe „Partizipation“ und „Ko-Konstruktion“ oft fast synonym gebraucht werden, sofern von der didaktisch-methodischen Bedeutung des Begriffs „Partizipation“ geschrieben wird. „Partizipation“ bedeutet mitreden, mitgestalten einerseits auf gesellschaftlicher Ebene, wo es um die gesellschaftliche Teilhabe geht. Auf die Lernumgebung übertragen bedeutet Partizipation die aktive Beteiligung der Lernenden am Lernprozess. Auch „Ko-Konstruktion“ bedeutet die aktive Beteiligung der Lernenden, dieser Begriff wird jedoch nur auf der didaktisch-methodischen Ebene gebraucht und hebt einige Elemente wie den *regelmässigen Dialog* zwischen Lernenden und Lehrenden sowie die *Bedürfnisorientierung* stärker hervor:

Ko-Konstruktion bedeutet, dass die Lernenden sich *im Austausch mit Lehrpersonen und anderen Kursteilnehmenden* sowie im gemeinsamen Erforschen und Erarbeiten von Lerninhalten Sprachkenntnisse und Wissen über das Leben in der Schweiz aneignen. Sie sind dabei aktive Partner und *bringen ihre Lebenserfahrung, ihre Interessen, ihr Wissen, ihre Meinungen und ihre Werte ein*. Das Lernprogramm wird laufend gemeinsam überprüft und an die geäusserten *Bedürfnisse* der Gruppe oder einzelner Lernenden angepasst. In einem auf diese Weise von den Teilnehmenden mitgestalteten Lernprozess arbeiten die Lernenden motiviert an für sie relevanten Inhalten, was den Lernerfolg begünstigt (SEM 2018, www.fide-info.ch/de/glossar, Hervorhebung LS).

Grundprinzipien im Qualitätskonzept fide

Die vier Grundprinzipien des Qualitätskonzeptes fide (vgl. SEM 2018: 3) stellen einen sinnvollen Ausgangspunkt für die Ko-Konstruktion im Sprachunterricht dar.² Das erste Grundprinzip ist sogar in der Definition von Ko-Konstruktion enthalten (vgl. Hervorhebung im obigen Zitat):

1. Grundprinzip „Bedürfnisorientierung“:

Der Sprachunterricht richtet sich an den aktuellen Kommunikationsbedürfnissen der Teilnehmenden aus und bezieht die Teilnehmenden u. a. auch hinsichtlich ihrer Lern- und Lebenserfahrung und ihren Interessen ins Lerngeschehen ein (vgl. dazu auch Grundsätze zur Beziehung zwischen Kursleitender/m und Teilnehmenden in Nezel 1992: 218-219). Die regelmässige Reflexion der (kommunikativen) Bedürfnisse ist vor allem, aber nicht nur Teil des eigentlichen Sprachkurses (dies führt ggf. zu Binnendifferenzierung): Bereits bei der *Kursorganisation* sowie der *Kurseinteilung* können Bedürfnisse berücksichtigt werden. Im Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten ist „Bedürfnisori-

² Nimmt man „Unterricht, unterrichten“ wörtlich, sollten diese Wörter im Zusammenhang mit „Ko-Konstruktion“ nicht verwendet werden, da das didaktische Prinzip die Idee des Unterweisenden, Unterrichtenden ausschliesst. Viel besser wäre etwa das Wort „Lernumgebung, eine Lernumgebung gestalten“, jedoch ist es mir in diesem Text nicht immer gelungen, das Wort „Unterricht“ zu umgehen.

entierung“ ein Element der „Teilnehmerorientierung“, andere Merkmale sind die Lerngestaltung nach erwachsenenbildnerischen Grundsätzen (u. a. Wertschätzung, s. u.), Ressourcenorientierung (welche Sprachlernerfahrungen bringen die Kursteilnehmenden mit?), interkulturelle Sensibilität sowie die Beachtung der aktuellen Lebenssituation der Teilnehmenden (vgl. Lenz et al. 2009: 44).

2. Grundprinzip „Wertschätzung“:

Diese Haltung der Kursleitung gegenüber ihren Teilnehmenden ist eine Voraussetzung für das oben beschriebene Prinzip der Bedürfnisorientierung. Es sollte weder eine bevormundende Instruktionshaltung eingenommen werden (vgl. Nezel 1992: 218) noch eine Infantilisierung stattfinden (vgl. Lenz et al. 2009: 44), und ebenfalls im Sinne der erwachsenenbildnerischen Prinzipien ist Offenheit und Ehrlichkeit gegenüber den Teilnehmenden gefordert (vgl. Nezel 1992: 218).

3. Grundprinzip „Empowerment“:

Die Teilnehmenden werden im Sprachunterricht einerseits befähigt, Mitverantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen, was via Lernprozessreflexion (z. B. Führen einer Lerndokumentation) erlernt werden kann. Andererseits sind die Lerninhalte so nah an ihrem Alltag, dass sie lernen können, das Gelernte in konkrete Kommunikationssituationen ausserhalb des Kurses zu übertragen (Transfer). Laut Lenz et al. (2009: 45) ermöglicht eine so verstandene Autonomisierung „günstige Bedingungen für die (...) Ko-Konstruktion“.

4. Grundprinzip „Handlungsorientierung“:

Dieses Prinzip wird seit mehreren Jahrzehnten sowohl in der allgemeinen Didaktik als auch in der Sprachdidaktik diskutiert und umgesetzt. Die Didaktik des Tuns wurde von der kognitiv-konstruktivistischen (Piaget) sowie von der sozial-konstruktivistischen (Vygotsky) Spracherwerbstheorie beeinflusst und bedeutet übertragen auf den Sprachunterricht, dass die Lernenden handelnde Subjekte in einer konkreten kommunikativen Situation sind (vgl. Europarat 2001: 21). Handlungsorientiertes Sprachenlernen ist damit immer auch aufgaben- und kompetenzorientiert.

Das letztgenannte Prinzip hat einen geringeren Einfluss auf die Ermöglichung von Partizipation und Ko-Konstruktion beim Sprachenlernen als die drei erstgenannten – Handlungsorientierung ermöglicht jedoch den szenariobasierten Lernansatz, der mit fide verfolgt wird, daher ist der Grundgedanke von Handlungszielen und kommunikativen Aufgaben/tasks (vgl. Lenz et al. 2009: 46), die damit einhergehen, ebenfalls im Qualitätskonzept fide verankert.

Das didaktische Prinzip der Ko-Konstruktion

Es wird klar, dass die didaktischen Grundprinzipien „Bedürfnisorientierung“, „Wertschätzung“ und „Empowerment“ eng miteinander verbunden sind und einerseits als Voraussetzungen für die Ermöglichung von Ko-Konstruktion, andererseits als Auswirkungen dieses didaktischen Prinzips betrachtet werden können. Allerdings muss hier erwähnt werden, dass Ko-Konstruktion eines der didaktischen Prinzipien ist, das laut einer im Jahr 2015 durchgeführten Studie kaum von den Kursleitenden umgesetzt und dem teilweise sogar mit Widerstand begegnet wird (vgl. Hagenow-Caprez 2016: 47). Dies erklärt Hagenow-Caprez mit einer fehlenden Bereitschaft des nötigen Rollenwechsels, der eine weitere Voraussetzung für eine gelingende Ko-Konstruktion darstellt:

Die Ko-Konstruktion [...] verlangt von den Kursleitenden ein fundamentales Umdenken im Hinblick auf ihr Rollenverständnis: Es geht darum, Verantwortung zu teilen, auch „Macht“ abzugeben, um sich in diesen Dialog einzulassen und die Sicherheit der Unterrichtsplanung und der vorbereiteten Materialien zu verlassen. Diejenigen Kursleitenden, die diesen Schritt getan haben, zeigen einen souveränen Umgang mit der Heterogenität in der Kursgruppe, mit Unterrichtsmaterialien und mit Feedback-Kultur (Hagenow-Caprez 2016: 45).

Die Rolle der Kursleitung ist in einer ko-konstruktiven Lernumgebung also eine andere als in einem primär auf die stoffvermittelnde Lehrperson zentrierten Sprachunterricht: Der/die Kursleitende teilt die Verantwortung, bleibt jedoch der/die Sprachexperte/in und kann Vorschläge einbringen, moderiert und bringt als Lernbegleiter/in Anregungen ein, die den Lernprozess unterstützen (Scaffolding). Dieser Rollen- und Perspektivenwechsel ist eine nicht zu unterschätzende Voraussetzung für Ko-Konstruktion, gleichzeitig jedoch auch eine grosse Herausforderung für Kursleitende, denn die Rolle als Lernbegleiter/in bedingt einerseits, dass die Migrantinnen und Migranten sich als aktive Lernpartner/innen verstehen, was meist ihren Erwartungen betreffend Lernkultur widerspricht. Andererseits arbeiten die Kursleitenden oft in Lernumgebungen, welche von institutionellen oder gesellschaftlichen Vorgaben geprägt sind.

Darf man in einem solch bedürfnisorientierten Sprachunterricht überhaupt noch mit einem Lehrmittel arbeiten? Ja, jedoch nimmt auch das Lehrmittel hier eine andere Rolle ein: Es ist nicht mehr Leitlinie des Unterrichtsablaufs, sondern Mittel zum Zweck, d.h. es wird punktuell eingesetzt, z. B. damit die Lernenden einen sprachlichen Aspekt üben können – dies immer im Kontext ihrer aktuellen Bedürfnisse und des aktuell thematisierten Szenarios. Wird während des Erarbeitens des Szenarios „Die Aufenthaltsbewilligung verlängern“ beispielsweise sichtbar, dass die Teilnehmenden oft Mühe haben, die Sachbearbeitenden am Schalter bzw. am Telefon zu verstehen, könnten Hörübungen zu ähnlichen Situationen aus Lehrmitteln integriert werden.

Ko-Konstruktion als Unterrichtsprinzip ermöglicht den Lernenden, sich selbst und die für sie bedeutsamen Inhalte, Ziele und Lernwege in den Unterricht einzubringen, was die Lerneffizienz erhöhen kann. Ko-Konstruktion findet sich deshalb als einer von sechs didaktischen Standards im Qualitätskonzept fide und wird während des Zertifizierungsverfahrens evaluiert, wenn ein Sprachkursangebot das fide-Label erhalten möchte. Ein Sprachkurs ist gemäss diesem Standard unter anderem dann ko-konstruktiv gestaltet, wenn

- „Kursleitende die Lernenden darin fördern, eigene Erfahrungen und Interessen in Bezug auf das lebensweltbezogene Lernen und Verwenden der Zielsprache zu äussern und sich diesbezüglich konkrete Lernziele zu setzen“ (didaktischer Standard D1a);
- „die Lernenden in die Gestaltung des Lernprozesses einbezogen werden“ (didaktischer Standard D1b) (SEM 2018: 4).

Ko-Konstruktion kann also sowohl während der Einstiegsphase (Bestimmung von Lerninhalten und/oder Schwerpunkten und/oder Handlungsfeldern und/oder Szenarien) als auch während des Lernprozesses (z. B. zur Art der Übungen und Aufgaben) eingesetzt werden. Die nachfolgende Grafik³ soll die bisher vorgestellten Definitionen und Konzepte einer ko-konstruktiven Lernumgebung zusammenfassen:

³ Die Grundprinzipien aus dem Qualitätskonzept fide sind in der Grafik fett hervorgehoben.

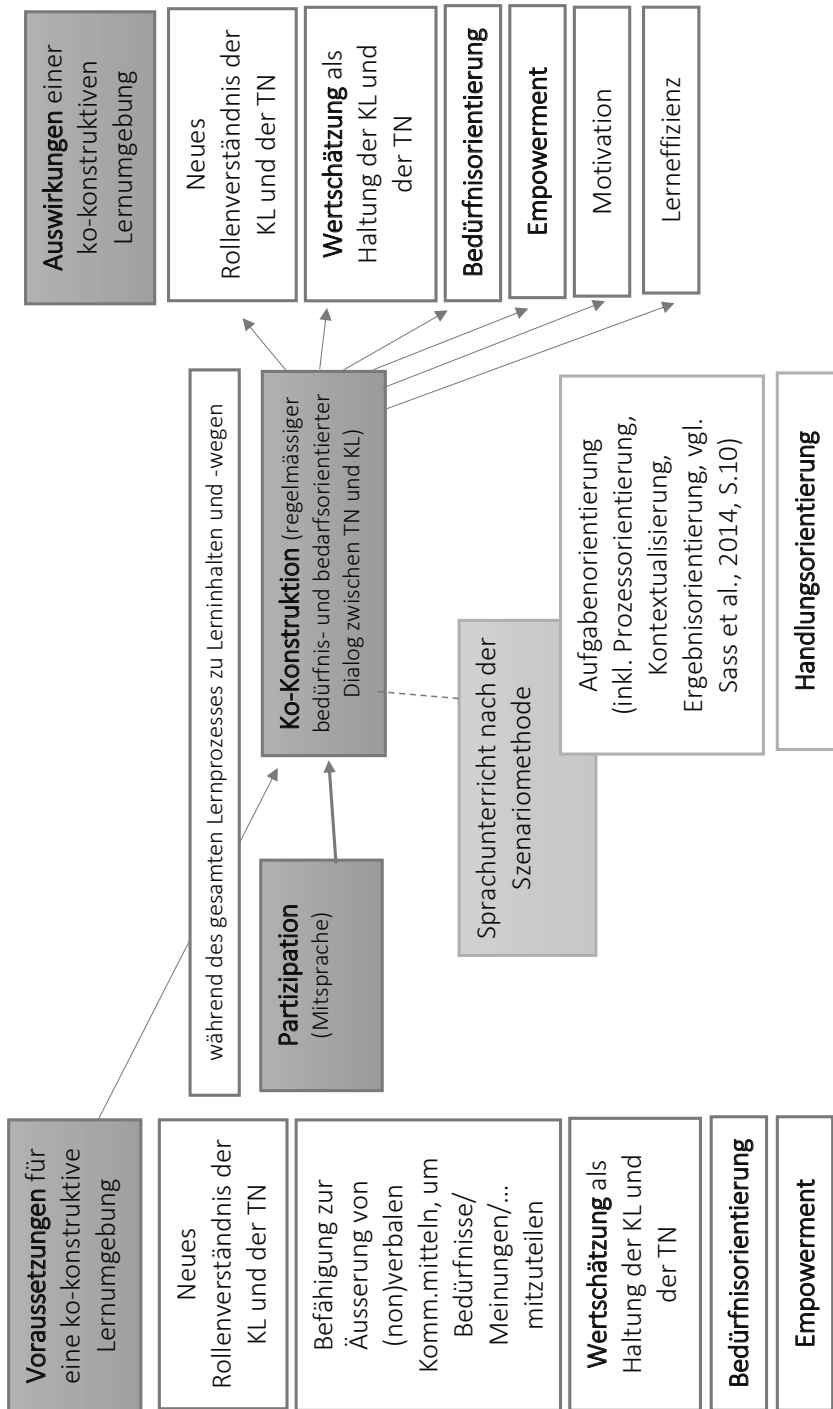


Abb. 1: Von der Partizipation zur Ko-Konstruktion – didaktische Konzepte im Zusammenhang mit Ko-Konstruktion

Unterrichtsbeispiele in einer ko-konstruktiven Lernumgebung

Wie kann nun Ko-Konstruktion gelingen? Migrantinnen und Migranten sollten sachte an die Partizipation, das heisst an die von der Kursleitung und den Lernenden geteilte Verantwortung für das Lehr- und Lerngeschehen, herangeführt werden, damit sie sich mit dieser (oft für sie neuen) Lernkultur vertraut machen können, um später den Lernprozess als aktive Lernpartnerinnen und Lernpartner im ständigen Dialog mit der Kursleitung im Sinne von Ko-Konstruktion mitgestalten zu können. Je stärker diese Lernkultur verankert wird, desto leichter fällt den Lernenden die Mitsprache zum Wie und Was im Sprachkurs – es genügt aber nicht, den Teilnehmenden diese Möglichkeit zu geben: Mitreden können sie erst, wenn sie mit ihren sprachlich-kommunikativen Kompetenzen ihre Bedürfnisse, Wünsche und Erfahrungen äussern können. Die Kursleitenden können dazu mit den Lernenden niveaubezogen jene sprachlichen Mittel (und ggf. non-verbalen Ausdrucksweisen) erarbeiten, die hierfür notwendig sind.

Im Folgenden werden Beispiele von typischen Fragen aus einem Lehrmittel direkt mit den oben vorgestellten Grundprinzipien in Verbindung gebracht:

Ziel/Funktion des Beispiels	Konkretes Beispiel	Didaktisches Grundprinzip aus dem Qualitätskonzept fide
die eigene Meinung äussern/ einbringen	Die TN erfahren durch ganz einfache Fragen wie „Wie gefällt Ihnen dieses Lied?“, dass auch ihre Meinung zählt.	Wertschätzung Bedürfnisorientierung
die eigenen Kompetenzen/ Lernerfolge/den eigenen Lernstand/Lernweg/die Bewältigung von Aufgaben persönlich einschätzen	z. B. „War diese Aufgabe nun leicht oder schwierig für mich?“ z. B. mithilfe von Lernziel- und Lernergebnisblättern auf https://www.fide-info.ch/de/materialvorlagen	Empowerment Bedürfnisorientierung
Entscheidungen treffen (können)	z. B. „Möchte ich diese Aufgabe lieber sprechend oder schreibend bewältigen?“ oder „Welchen Handlungsweg wähle ich in meinem Alltag, um zum Handlungsziel des Szenarios zu gelangen?“	Bedürfnisorientierung Empowerment

Tabelle angelehnt an eine Präsentation von Lisa Singh und Ernst Maurer (16.06.2018).

Fazit

Aus der oben vorgestellten Zusammenführung der didaktischen Prinzipien, die eine ko-konstruktive Lernumgebung ermöglichen, kann folgender Dreischritt abgeleitet werden: von 1) der Partizipation im Sprachunterricht zur 2) Ko-Konstruktion von Lernzielen, -wegen und -inhalten mit der Kursleitung hin zur 3) Partizipation am gesellschaftlichen Leben und im Arbeitsmarkt. Ko-Konstruktion im Zielsprachenunterricht kann mit einfachen Fragen beginnen, damit die Migrantinnen und Migranten in den Sprachkursen – und dies ganz im Sinne des Qualitätskonzepts *fide* und der darin enthaltenen didaktischen Prinzipien – ihre Meinung äussern, ihre Sprachkompetenzen und Sprachlernerfahrungen bewerten sowie ihre Lernschwerpunkte auswählen *dürfen* und *können*.

Literaturverzeichnis

- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Hagenow-Caprez, Margrit (2016): „*fide in der Praxis*“. Studie zuhanden des Staatssekretariats für Migration SEM, Abteilung Integration, Frau Myriam Schleiss. Bellinzona: IDEA sagl.
- Lenz, Peter / Andrey, Stéphanie / Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: BFM.
- Nezel, Ivo (1992): *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.
- Sass, Anne / Eilert-Ebke, Gabriele (2014): *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. Online: https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publicationen/Thema_Sprachbildung/BD_Szenarien_2014_web.pdf (01.08.2018).
- Schleiss, Myriam / Hagenow-Caprez, Margrit (2017): *fide – on the way to a coherent framework*. In: Beacco, Jean-Claude / Krumm, Hans-Jürgen / Little, David / P. Thalgott, Philia (Hrsg.): *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*. Berlin, Boston: De Gruyter, 169-174.
- Staatssekretariat für Migration (SEM) (Hrsg.) (2018): *Qualitätskonzept fide. Prinzipien und Standards*. Online: https://www.fide-info.ch/doc/07_Qualitaetslabel/fideDE07_PrinzipienStandards.pdf (Stand: 30.08.2018).
- <https://www.fide-info.ch/de/glossar> (Stand: 10.10.2018).

David Stops

Weniger ist manchmal mehr! Binnendifferenzierung in der Alphabetisierung und in niederschwelligen DaZ-Kursen

Heterogenität und Binnendifferenzierung sind im DaZ-Kontext mittlerweile fast schon Reizwörter. Oft wird mit Binnendifferenzierung vonseiten der Lehrpersonen ein erhöhter Mehraufwand bei der Vorbereitung verbunden: Noch mehr schneiden, kleben, kopieren und vorbereiten. Aber ein binnendifferenzierter Unterricht kann auch effizient gestaltet werden.

Der folgende Beitrag soll anhand einiger Schlaglichter zeigen, wie dies gelingen kann. Die Überlegungen und Empfehlungen, die sich nebst Fachpublikationen auch auf Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis des Verfassers stützen, beziehen sich primär auf Teilnehmende an Alphabetisierungskursen sowie niederschwelligen Deutschkursen.

Binnendifferenzierung ist ein Aspekt, der besonders im Unterricht mit schulungsgewohnten Teilnehmenden eine bedeutsame Rolle spielt. Oft haben schulungsgewohnte Teilnehmende gravierende und systematische Schwierigkeiten beim Lernen. Sie haben weder Lernstrategien noch eine Vorstellung davon, wie Unterricht abläuft oder was dabei von ihnen erwartet wird. Sie brauchen deshalb Hilfe von außen, um Lernerautonomie als Grundlage der Binnendifferenzierung aufzubauen, als Teilnehmende am Unterricht partizipieren können und diesem letztlich nicht fern zu bleiben (vgl. Vielau 1988: 48-49). Das bedeutet, dass das Ziel der inneren Differenzierung im Unterricht die Schaffung von Chancengleichheit für alle Teilnehmenden ist. Dabei ist problematisch, dass die Anforderungen an alle Teilnehmenden oft gleich sind. Sie müssen in gleicher Zeit und unter gleichen Bedingungen dasselbe Ziel erreichen (vgl. Klafki 2007: 175-182), zumeist einen formalen Test der Handlungsfähigkeit in der Zielsprache.

Mit Binnendifferenzierung werden zunächst einmal alle unterrichtsorganisatorischen sowie methodischen und didaktischen Maßnahmen beschrieben, welche innerhalb einer Lerngruppe angewendet werden, damit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden genüge getan werden kann.

Zentraler Ansatz ist dabei die Öffnung des Unterrichts: Weg von lehrerzentrierter Unterweisung hin zum selbsttätigen Lernen im Unterricht. Hierbei sollen alle Teilnehmenden (die stärkeren und die schwächeren) gleichermaßen ihrer individuellen Leistungsfähigkeit nach gefördert werden. Damit Teilnehmende ihr Lernen im Fremdsprachenunterricht selbstständig steuern können, bedarf es autonomen Lernens. Hierfür ist ein gezieltes und regelmäßiges Training von Lernstrategien wie z. B. Wortschatzlernen

mit Karten, Heftführung oder das Lesen mit Silbenbögen im Unterricht wichtig (vgl. Tönshoff 2004: 227-231), um eine diesbezügliche Methodenkompetenz aufzubauen. Gemeint ist damit die Fähigkeit, Lernprozesse selbstständig oder mit anderen Teilnehmenden aktiv gestalten zu können. Dabei geht es nicht nur um Lernstrategien, sondern auch um Arbeitsweisen, wie den Umgang mit dem Lehrwerk oder weiteren Materialien (z. B. Arbeiten mit einem Silbenschieber) und Spielen (z. B. die Arbeit mit einem Memory). Um also Lernprozesse aktiv mitgestalten zu können, ist eine systematische Erarbeitung und Übung von Methoden nötig. Ein Zugang dazu könnte die gemeinsame Erstellung von Unterrichtsmaterialien sein, wie z. B. Memory-Spiele. Die Teilnehmenden lernen die Materialien durch das eigene Erstellen und Ausprobieren kennen und können diese Spiele dann im Unterricht in entsprechenden Phasen der Freiarbeit auch selbstständig einsetzen. Aber auch auf der Seite der Lehrpersonen ist eine hohe Methodenkompetenz nötig, denn nur mit einer Vielzahl an Methoden lässt sich der Unterricht abwechslungsreich gestalten (vgl. Feldmeier 2015: 75-76, 81-84, 98-100).

Inhaltlich kann der zu vermittelnde Stoff vielfältig differenziert werden. Ein grundsätzlicher Zugang ist die latente Binnendifferenzierung, die während des Unterrichts im Plenum angewendet wird. Latente Binnendifferenzierung zeichnet sich z. B. durch differenzierte Fragetechniken der Lehrperson sowie durch variierende Anforderungen bzw. Grade an Akzeptanz in Qualität und Quantität von Lernendenäußerungen aus (vgl. Tönshoff 2004: 227-231). Oder kurz gesagt: Von schwächeren Lernenden werden einfachere, von stärkeren Lernenden komplexere Antworten erwartet.

Zwei weitere interessante Ansätze sind der Einsatz von interaktiven Sozialformen sowie die Bearbeitungsgeschwindigkeit bzw. Bearbeitungstiefe. Letzteres ist ein sehr unkomplizierter Ansatz, denn alle Teilnehmenden arbeiten mit denselben Unterrichtsmaterialien. Je nach Leistungsstand der Teilnehmenden kann einerseits die zu bearbeitende Menge der Aufgaben differenziert werden. Andererseits können sich auch die gestellten Aufgaben zum Unterrichtsmaterial unterscheiden – je nach Niveau der Teilnehmenden. Denkbar sind weiterhin auch Mischformen aus beiden Ansätzen (vgl. Feldmeier 2010: 91-92).

Der gezielte Einsatz von Sozialformen wie z. B. Partner- oder Gruppenarbeiten ermöglicht soziale Interaktion. Solche Sozialformen regen Teilnehmende dazu an, miteinander zu kommunizieren bzw. zu kooperieren als eine Grundlage für niederschweligen Unterricht. Zudem regeln sie die Beziehungsstruktur im Unterricht. Sie können eingespielte Gruppen auflockern und so neue Kooperationsformen fördern. Dabei können die Stärken der Teilnehmenden herausgestellt und deren Schwächen besser aufgefangen werden. Im Fokus steht dabei die Auflösung der Lehrerzentrierung hin zu einem offenen Unterricht (vgl. Feldmeier 2010: 88-89).

Interessanterweise haben Teilnehmende, auch die, die noch nie eine Schule besucht haben, eine sehr konkrete Vorstellung davon, wie eine Lehrperson und Unterricht zu sein haben (vgl. Feldmeier 2010: 85-86).

Aus diesem Grund sollte zunächst ein klassischer, lehrerzentrierter Unterricht stattfinden, um zum einen die Erwartungshaltung der Teilnehmenden zu erfüllen (vgl. Freiling/Biloo/Sonntag 2010: 25-28) und um zum anderen das gemeinsame Gruppengefühl zu stärken. Nach einer entsprechenden Phase, die an den Anforderungen der Gruppe gemessen werden sollte, ist ein behutsames Verändern der klassischen Rollenbilder im Unterricht zu empfehlen (vgl. Freiling/Biloo/Sonntag 2010: 25-28). Um die Binnendifferenzierung sinnvoll anzubahnen, sollte zunächst die Lernerautonomie gefördert werden, z. B. mithilfe der Vermittlung von Lernstrategien. Weiterhin sollte der offene Unterricht mit den Teilnehmenden geübt werden, bestenfalls an zu wiederholenden Inhalten. Dabei wird es erfahrungsgemäß gerade am Anfang chaotisch zugehen und die Lehrperson sollte noch eine stark steuernde Funktion haben, die allerdings mit steigender Methodenkompetenz seitens der Teilnehmenden immer mehr zurückgenommen wird (vgl. Freiling/Biloo/Sonntag 2010: 25-28). Ein wichtiger Aspekt der Lernerautonomie ist die Selbstkontrolle, die am besten an bereits behandelten Themen eingeübt wird. Ein bewährter Ansatz sind Zahlen und einfachere Rechenaufgaben im Zehnerraum. Es ist anzunehmen, dass die Teilnehmenden wahrscheinlich keine Probleme damit haben werden, die Aufgaben zu rechnen. Das ist eine gute Voraussetzung, um die Lösungen selbstständig mit Lösungsblättern zu erschließen. Zunächst sollte gezeigt und erklärt werden, wie dies geschehen soll, z. B. könnten alle Lösungsblätter auf dem Lehrer/innentisch liegen, die Teilnehmenden kommen nach vorn, nehmen eine Lösung, vergleichen sie, und wenn sie richtig gerechnet haben, dürfen sie die nächsten Aufgaben lösen. Um die Brücke zum Deutschunterricht zu schlagen, sollten die Aufgaben dann vorgelesen werden.

Neben dem ‚Wie‘ ist auch das ‚Wann‘ zu beachten. Man unterscheidet drei zeitliche Varianten. Zum einen die sogenannte „Gelegenheitsdifferenzierung“, die ungeplant und punktuell ist, dabei zeitlich stark begrenzt und situativ in den Unterricht eingebettet wird. Mit dieser Variante können auch Wartezeiten von Teilnehmenden bei Übungen überbrückt werden, indem man immer wieder neue, kleinere Aufgaben stellt. Zum anderen sind die geplanten, aber kurzen Differenzierungen zu nennen, die auf bestimmte Phasen im Unterrichtsgeschehen beschränkt sind. Die empfehlenswerteste Variante aber sind langfristige und regelmäßige Differenzierungen im Unterricht, die in festen zeitlichen Intervallen stattfinden (vgl. Tönshoff 2005: 13-17).

Auch für die Planung binnendifferenzierten Unterrichts gilt, dass das Ziel die Methode bzw. die Form der Binnendifferenzierung bestimmt. Die Lernziele der Binnendifferenzierung sollten also immer klar formuliert sein. Neben der allgemeinen Förderung der kommunikativen Kompetenz der Teilnehmenden kann Binnendifferenzierung auch zur Stabilisierung der Lerngruppe beitragen, z. B. durch das Nivellieren der Leistungen oder das Ermöglichen von Lernerfolgen, ebenso wie zur Unterstützung autonomen Lernens oder zur Steigerung der Lernmotivation (vgl. Kaufmann 2007: 186-215). Anhand dessen sollte eine Form der Differenzierung gewählt

werden. An dieser Stelle sei angemerkt, dass diese Formen nicht immer eindeutig voneinander zu trennen sind und dass einige Ziele durch mehr als eine Form erreicht werden können.

Ein weiterer Aspekt ist die Lernzielgleichheit bzw. Lernzieldifferenz. Damit letztlich alle Lernenden ihr individuelles Ziel erreichen, müssen zum einen grundlegende Ziele festgelegt werden, die alle Teilnehmenden erreichen (das sogenannte *Fundamentum*) und zum anderen können Ziele definiert werden, die die Inhalte ergänzen bzw. erweitern, vertiefen bzw. wiederholen (das sogenannte *Additum*). Beide, *Fundamentum* und *Additum*, sollten an einem Curriculum festgelegt werden. Eine gute Möglichkeit, sich einen Anhaltspunkt darüber zu verschaffen, was die Teilnehmenden alles lernen sollten, sind Materialien zur Prüfungsvorbereitung. Hier gibt es oft Informationen zu Wortschatz und Strukturen, die für das jeweilige Niveau relevant sind. Davon ausgehend können bei Bedarf ein kursinternes *Fundamentum* sowie *Additum* erstellt werden. Für die Binnendifferenzierung ergeben sich daraus zwei Zugänge: Einige Teilnehmende können das festgelegte *Fundamentum* weiter üben bzw. wiederholen oder Übungen durchführen, die über das *Fundamentum* hinausgehen, also dasselbe ergänzen oder erweitern (*Additum*).

Im Folgenden soll das oben Ausgeführte an einem Unterrichtsbeispiel illustriert werden. Eine effiziente Möglichkeit für die Binnendifferenzierung im Alphabetisierungsbereich ist die Arbeit mit Holzbuchstaben. Für die Übung wird für jeden Teilnehmenden ein Buchstabe ausgewählt und unter ein Tuch gelegt. Die Teilnehmenden greifen dann unter das Tuch, erfühlen einen Buchstaben, nennen oder lautieren diesen und ziehen ihn erst danach unter dem Tuch hervor.

Mit allen Teilnehmenden könnten dann Buchstabenähnlichkeiten, entweder in der äußerlichen Form (d, b; L, J usw.) oder im Laut (z. B. stimmhafte versus stimmlose Plosive: g, k, d, t, b, p) bearbeitet und abgegrenzt werden. In der Folge könnte der Unterricht im Sinne der Bearbeitungstiefe differenziert werden. Ideen für Übungen könnten sein: Einige Teilnehmende erhalten Bild-Wort-Karten und sollen mithilfe dieser Karten die abgebildeten Wörter mit den Holzbuchstaben legen. Es wäre auch möglich, sich auf den An-, In- oder Auslaut zu konzentrieren. Die Teilnehmenden sollen in einem Wort zeigen, wo sie einen bestimmten Laut hören. Gezeigt wird z. B. das Wort ‚Nase‘. Die Teilnehmenden zeigen dann, wo sie den Laut ‚e‘ hören. Als Hilfestellung könnte eine dreiteilige Tabelle (je eine Spalte für vorn, Mitte und hinten) verwendet werden. Wichtig dabei ist, dass diese Tabelle den Teilnehmenden bekannt und der Umgang damit für diese Art der Übung bereits automatisiert ist. Eine weitere Gruppe von Teilnehmenden kann zu den gezogenen Buchstaben eigene Wörter finden/legen. Hier auch mit Wettkampfcharakter¹: Wer findet die meisten?

1 An dieser Stelle sei angemerkt, dass nicht alle Teilnehmenden positiv auf Wettkämpfe reagieren. Sie könnten sich schnell unter Druck gesetzt und überfordert fühlen, sodass sie sich dem Wettkampf möglicherweise ganz widersetzen. Hier sollte an der Gruppe orientiert entschieden werden, ob ein Wettkampf im Unterricht stattfinden sollte.

Im Anschluss wäre eine Übung zur produktiven Verwendung der Wörter sinnvoll, z. B. in der Form, dass die Teilnehmenden Sätze sprechen und/oder schreiben sollen. Wieder andere Teilnehmende können zunächst versuchen, die gezogenen Buchstaben in die alphabetische Reihenfolge zu bringen, um dann die Lücken zu füllen. Hieran kann ebenfalls eine produktive Übung angeschlossen werden, z. B. das Finden von Wörtern, in denen die Buchstaben enthalten sind.

Trotz effizienter Methoden, wie im Beispiel gezeigt, bleibt ein erhöhter Vorbereitungsaufwand. Ein offener und differenzierter Unterricht stellt aber auch hohe Anforderungen an die Lehrpersonen, um diesen umzusetzen, allen voran eine methodische Vielfalt, aber auch Anpassungsfähigkeit und fachliches Know-how. Auch das Rollenverständnis auf beiden Seiten bedarf einer Anpassung: Lehrpersonen sind dann keine „Unterweiser“ mehr, sondern werden eher zum/r Moderator/in und Berater/in. Aber auch die Teilnehmenden müssen eine aktivere Rolle akzeptieren und ihr grundsätzliches Verständnis von Unterricht anpassen. Oft führt das zu Reibungseffekten, als Spannungen oder Störungen empfunden, die stetig und konsequent abgebaut werden sollten. Hierzu zählen Teilnehmende, die nicht zusammenarbeiten wollen (Stichwort: Geschlechterdifferenz oder Intoleranz gegenüber Teilnehmenden aus anderen Kulturkreisen) oder die einen Unterricht in solch einer offenen Form nicht (mehr) als Unterricht in ihrem bzw. im klassischen Sinne wahrnehmen. Zusammenarbeit sollte trotzdem immer wieder angeboten und angebahnt werden. Lehrpersonen könnten anfänglich als Partner auftreten, um dann zu vermitteln, dass es sich um jeden einzelnen Teilnehmenden zu kümmern gilt. Sich mit jemandem zum Thema auf Deutsch auszutauschen, kann auch mit einem Partner aus der Gruppe erreicht werden – und nicht nur mit der Lehrperson.

Abschließend lässt sich resümieren, dass das Lernziel immer im Vordergrund steht, und zwar unabhängig davon, auf welchen Wegen die Teilnehmenden selbiges erreichen. Weiterhin sollten auch Lehrpersonen akzeptieren, dass gesteckte Lernziele von Teilnehmenden unterschiedlich schnell bzw. langsam erreicht werden können und aus diesem Grunde ein „gleichförmiges inhaltliches Durchschreiten“ des Kurses, aus Sicht der Lehrpersonen und Teilnehmenden, unrealistisch ist.

Literatur

- Feldmeier, Alexis (2010): *Von A-Z - Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- Feldmeier, Alexis (2015): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 23.12.2018).

- Freiling, Elke / Biloa Onana, Marie / Sonntag, Ilse (2010): Binnendifferenzierung: gezielt und wohldosiert. In: *Alfa-Forum* 74, 25-28.
- Kaufmann, Susan (2007): Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, Band 1. Ismaning: Hueber, 186-215.
- Klafki, Wolfgang / Stücker, Hermann (2007): Sechste Studie. Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz, 173-182.
- Tönshoff, Wolfgang (2004): Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). In: *Deutsch als Fremdsprache* 4/2004, 227-231.
- Tönshoff, Wolfgang (2005): Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1/2005, 13-15.
- Vielau, Axel (1988): Fremdsprachenunterricht für lernungsgewohnte Erwachsene. In: Vielau, Axel et al. (Hrsg.): *Fremdsprachen an der Volkshochschule. Arbeitsschwerpunkte und Entwicklungstendenzen*. Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands, 47-53.
- Vielau, Axel (1995): Fremdsprachenlernen in heterogenen Gruppen. Heterogenität als Problem und Chance. In: Burger, Günter (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Hueber, 68-80.

Sprechen und Schreiben über den Kurs heisst Mitreden über die Kursgestaltung

1. Einleitung

Es liegt nahe, Kursevaluation als ein Instrument für das Nachdenken über die Qualität der Lernbedingungen und damit über Bedürfnisse, die den Lernprozess betreffen, zu betrachten. Kursevaluation, also die Beurteilung der Qualität des Bildungsangebots, kann so dazu beitragen, die in der Erwachsenenbildung immer wieder eingeforderten Schlagworte «Mitbestimmung», «Kommunikation auf Augenhöhe», «kooperative Leitung» oder «Mitverantwortung für den Lernprozess» konkret umzusetzen. Damit sie dies leistet, muss Kursevaluation erstens regelmäßig stattfinden, zweitens bewusst variiert werden sowie drittens so konzipiert sein, dass sie den Ausdruck individueller Wahrnehmung ermöglicht und konkrete Auswirkungen auf die Kursgestaltung zur Folge haben kann. Die Aspekte der folgenden Überlegungen dienen der inhaltlichen Rahmung eines Workshops, welcher die Reflexion der eigenen DaF/DaZ-Unterrichtspraxis, den Austausch unter Kursleitenden und die Formulierung von konkreten Gestaltungsmöglichkeiten zum Ziel hatte.

Es werden drei Schwerpunkte gesetzt: die Qualität von Kursevaluation (Qualitätskriterien und die diesbezügliche praxisbezogene Reflexion), Kriterien für konkrete methodische Entscheidungen und die Frage nach Möglichkeiten, Kursevaluation als ein Mittel zur Förderung der Mitverantwortung von Kursteilnehmenden (TN) für den Lernprozess und die Kursgestaltung einzusetzen.

2. Kursevaluation beginnt oft am Anfang ...

Ein zentrales Kriterium für die Qualität eines Bildungsangebots ist die Frage, ob und inwiefern es das Bildungsversprechen einlöst. Zufriedenheit und Wohlbefinden der Teilnehmenden, Kosten oder Rahmenbedingungen spielen aus der Sicht der Bildungsverantwortlichen für die Kursevaluation also nicht als solche, sondern primär unter dem Gesichtspunkt des Bildungserfolgs eine Rolle.

Damit Kursteilnehmende am Ende einer Sequenz entscheiden können, ob und was sie gelernt haben, ist es sinnvoll, sie schon zu Beginn der Sequenz für diese Fragen zu sensibilisieren. Das folgende Beispiel aus dem oben genannten Workshop soll veranschaulichen, wie eine derartige Sen-

sibilisierung gefördert werden kann. Es stammt aus dem an der 7. Gesamtschweizerischen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer durchgeführten Workshop «Sprechen und Schreiben über den Kurs heisst Mitreden über die Kursgestaltung».

Die hier auf den Workshop bezogenen Formulierungen können problemlos an eine DaF-/DaZ-Situation angepasst werden. Auf eine solche Einstiegsreflexion kann bei der Evaluation zurückgegriffen werden, sie kann aber auch als Anregung im Hinblick auf die Auswahl eines Arbeitsauftrags dienen (z. B. im Rahmen einer Werkstatt).

Rahmenfrage: «Praxis- oder Transferkoffer»

[Der Auftrag kann je nach Zielgruppe mit dem Bild eines Koffers illustriert werden]

*Was möchten Sie aus diesen 90 Minuten Workshop in die Praxis mitnehmen?
Setzen Sie Prioritäten und überlegen Sie mit Blick auf die folgende Auswahl, was Ihnen jetzt als der wichtigste mögliche Ertrag erscheint.*

Spektrum der Möglichkeiten mit Blick auf die vorgesehenen Ziele und Inhalte:

- *Qualitätskriterien für Kursevaluation*
- *Reflexionsfragen für die Beurteilung und Optimierung der eigenen Kursevaluation*
- *Ein paar Beispiele, über deren konkrete Umsetzung in meiner Praxis ich nachdenken kann*
- *Eine konkrete Idee zum sofort Umsetzen*

3. «Gute» Kursevaluation: einige mögliche Kriterien

Kursevaluation ist eine Möglichkeit, Kursleitung «auf Augenhöhe» umzusetzen und die Teilnehmenden zur Mitverantwortung für den Lernprozess anzuregen. Worauf ist dabei zu achten? Im Folgenden sind erfahrungsba-sierte Kriterien formuliert und erläutert, die allerdings nicht als fertige Re-zep-te gedacht sind, sondern jeweils mit Blick auf die konkrete Praxis kri-tisch reflektiert und ausdifferenziert werden müssen. Unter anderem zu dieser Auseinandersetzung sollte der Workshop an der Berner Tagung an-regen. Eine wichtige Erkenntnis war denn auch: *Kursevaluation muss mit Blick auf die konkrete Praxis konzipiert werden.*

*a. Evaluation erfordert eine präzise Fragestellung:
Wozu genau sollen die TN Stellung nehmen?*

Stellungnahmen zu *Teilbereichen* des Kurses sind einfacher und sinnvoller: Gerade im Fall von kritischen Rückmeldungen muss damit nicht der gesamte Kurs in Frage gestellt werden. Von Seiten der Kursleitung können konkrete Anpassungen vorgenommen werden, die für die TN erfahrbar machen, dass sie gehört/gelesen werden (vgl. Punkt e. unten).

Dennoch können auch offenere Aufgabenstellungen der Kursevaluation dienlich sein: Rollenspiele, in denen Teilnehmende jemandem vom Kurs erzählen oder in denen sie typische Kurssituationen darstellen; Kurszeitungen/-reportagen; die visuelle Gestaltung der Kursatmosphäre (individuell oder gemeinsam) usw. Auf dieser Basis können zwecks möglicher Veränderungen in einem zweiten Schritt konkrete Nachfragen formuliert werden.

b. Evaluation muss – gerade im DaZ-Unterricht – regelmässig stattfinden

Die produktive Reflexion des Lernprozesses erfordert Kontinuität. Zudem können weder die Bereitschaft der TN, kritische Rückmeldungen zu geben, noch die nötige Reflexionsfähigkeit einfach vorausgesetzt werden – nicht nur im DaF/DaZ-Unterricht. Auch ist die unmittelbar geäußerte Position nicht immer definitiv gültig. Die Etablierung von Kursevaluation als fixe Kurskomponente ermöglicht außerdem, sich pro Evaluationsaktivität auf *eine* Fragestellung zu beschränken (vgl. dazu auch Punkt c.). Eine solche Einschränkung kann zur Intensivierung der Auseinandersetzung beitragen. Und nicht zuletzt ermöglichen die Ritualisierung und Variation das Vertrautwerden mit den Evaluationsinstrumenten und mit den mit Kursevaluation verbundenen Anforderungen an die TN, wodurch deren Methodenkompetenz und die Reflexionsfähigkeit gefördert wird.

c. Evaluation sollte möglichst viele verschiedene Inhalte/Gegenstände haben

Kursqualität und individueller Lernerfolg hängen nicht nur von der Kursleitung oder dem grundsätzlichen Wohlbefinden der Kursteilnehmenden ab. Deshalb ist es wichtig, zu möglichst vielen lern- und qualitätsrelevanten Aspekten Rückmeldungen zu ermöglichen (vgl. dazu auch die obigen zwei Punkte): von der Kursatmosphäre über die Pausenzeiten, das Arbeitstempo, die Methoden, den Lerneffekt oder die Emotionen beim Lernen bis zu den Inhalten und Zielsetzungen. Auch Art und Menge von Hausaufgaben/Selbstlernzeit, Art und Frequenz von Lernkontrollen und Rückmeldungen können ein Thema sein.

d. Evaluation sollte verschiedene Äusserungsformen ermöglichen

Zu diesen verschiedenen Formen zählen z. B. Sprechen im Plenum, Sprechen in Kleingruppen, Sprechen mit der Kursleitung (KL), Schreiben an die KL, Schreiben für das Plenum, Schreiben an andere TN, Zeichnen, szenische Darstellung, Positionierung (beispielsweise in der Form von soziometrischen Aufstellungen). Das breite Spektrum erhöht die Wahrscheinlichkeit, individuelle Präferenzen der TN zu berücksichtigen: Nicht alle zeichnen gern oder mögen es, im Plenum zu sprechen, manche äussern sich lieber spontan, andere brauchen Zeit zum Nachdenken etc. Nicht jede Äusserungsform eignet sich zudem für jede Fragestellung. Wichtig ist zuletzt auch: Nicht jede selbstreflexive Evaluationsform muss die Kursleitung als Adressatin oder Adressaten haben.

e. Evaluation muss für die TN wahrnehmbare Auswirkungen haben

Mitreden bedeutet, Mitverantwortung für die Kursgestaltung und für den Lernprozess zu übernehmen. Das ist anspruchsvoll und anstrengend. Die Mühe nehmen sich die TN deshalb vor allem dann, wenn sie sich lohnt, also wenn sie sehen, dass ihre Rückmeldungen zu für sie wahrnehmbaren Veränderungen führen. Rückmeldungen sollten daher Bereiche betreffen, in denen ein Veränderungsspielraum besteht. Dieser sollte den TN möglichst transparent kommuniziert werden. Und es ist sinnvoll, die ersten Rückmeldungen zu Aspekten der Kursgestaltung einzuholen, bei denen sofort Veränderungen möglich sind, wie z. B. die Wahl der Sozialform bei bestimmten Aktivitäten, die Einführung von 2-Minuten-Pausen oder die Einführung eines zusätzlichen Hausaufgabenformats (nicht zu Hause, sondern auf dem Weg zum oder vom Kurs zu erledigen). Überdies lohnt es sich, auch zu Rückmeldungen Stellung zu nehmen, die keine (unmittelbaren) Auswirkungen haben können.

f. Evaluation betrifft sinnvollerweise auch Bereiche, in denen nicht nur die Kursleitung, sondern auch die TN selbst etwas zur Veränderung beitragen können

Kooperation und Mitverantwortung werden für die TN konkret und greifbar, wenn sie dazu angeregt werden, für ihr Lernen relevante Entscheidungen zu treffen: über ihre Ziele, den eigenen Beitrag zur Kursgestaltung, die Investition in den eigenen Lernprozess (Hausaufgaben etc.)

4. Kursevaluation ermöglicht Mitreden bei der Kursgestaltung!?

Der Zusammenhang zwischen Kursevaluation und Mitsprache oder Mitverantwortung der Teilnehmenden für die Kursgestaltung ist natürlich auch dann nicht ohne weiteres gegeben, wenn Kursleitende sich an den oben

genannten Kriterien orientieren. Über didaktisch-methodische Entscheidungen hinaus erfordert die Förderung und Etablierung von Mitverantwortung auch eine entsprechende Haltung und ist abhängig von einer Vielzahl von situativen Bedingungen (Zielgruppe, Kursformat, institutionelle Vorgaben etc.).

Die folgenden Thesen sind als Einladung zu kontroversen Stellungnahmen gedacht und damit ein möglicher Anlass, als Kursleiter*in die eigene Haltung zu reflektieren. Die Thesen basieren z. T. auf gängigen Einwänden gegen Evaluation und Mitsprache der TN vor allem im Bereich DaZ (sie widerspiegeln also nicht die Position der Autorin). Sofern Sie als Leser*in diese Bedenken nicht einfach teilen, gilt es zu überlegen, wie ihnen in der jeweiligen Praxis konkret begegnet werden kann. Die Einwände lassen sich thesenartig wie folgt wiedergeben:

- *Die Teilnehmenden in einem DaZ-Kurs sind nicht in der Lage, qualifizierte Entscheidungen betreffend der Kursgestaltung zu treffen – dafür haben sie oft zu wenig Bildungserfahrung.*
- *Die Teilnehmenden äussern sich kulturell bedingt nicht kritisch gegenüber der Kursleitung.*
- *Kursevaluation sollte Rückmeldungen so ermöglichen, dass die Kritik an der Kursleitung dabei vermieden werden kann, also zum Beispiel nur durch Wahlmöglichkeiten und das Setzen von Prioritäten.*
- *In Anfänger*innen-Kursen dauern Kursevaluationen sehr lange – die Teilnehmenden können zu wenig schreiben und sprechen.*
- *Mitsprache ist in der Regel ein leeres Versprechen: Es gibt klare institutionelle Vorgaben.*
- *Kooperative Leitung ist ein kulturell bedingter Wert. Die Teilnehmenden in DaZ-Kursen wünschen sich oft eine eher autoritäre Leitung. Das gibt ihnen Sicherheit.*
- *Wenn die Teilnehmenden unterschiedliche Ansprüche formulieren, ist unklar, wie man diesen allen gleichzeitig gerecht werden kann.*

Den obigen Problematisierungen von Mitsprache kann entgegengehalten werden, dass die allfällige mangelnde Vertrautheit mit kooperativer Kursleitung bzw. mit der Möglichkeit, auch kritische Rückmeldungen zu formulieren, in der Regel nicht in Stein gemeisselt ist, sondern sich durch regelmässige Einladungen zur Kursevaluation verändert. Zudem bietet jedes Kursformat - dies- oder jenseits der institutionellen Vorgaben - Gestaltungsspielräume, die es zu nutzen gilt. Die kompetente Mitsprache bei der Kursgestaltung ist dabei nicht ausschliesslich von der Bildungserfahrung abhängig, da sie erstens nicht nur die im engeren Sinn didaktischen Entscheidungen betrifft, sondern auch die Auswahl der Inhalte und den Ein-

satz von Methoden, die durchaus auch auf der Basis von konkreter Erfahrung im Deutschkurs von den Teilnehmenden beurteilt werden können. Unterschiedlichen diesbezüglichen Ansprüchen kann natürlich nicht gleichzeitig begegnet werden, aber z. B. zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Und schliesslich ist jede Bildungsveranstaltung nur schon deshalb auf die Kooperation der Teilnehmenden angewiesen, weil das Lernen den Teilnehmenden durch die Kursleitung jedenfalls nicht abgenommen werden kann.

5. Kursevaluation ist auch Selbstevaluation

Eine weitere Möglichkeit, sich mit der eigenen Praxis auseinanderzusetzen und zu entscheiden, in welchen Bereichen Veränderungen möglich wären, sind Fragen, wie sie im Folgenden exemplarisch formuliert sind. Sie betreffen die Frequenz, die Gegenstände, die Methodik bzw. das Instrumentarium, aber auch die greifbaren Auswirkungen der Kursevaluation auf die Gestaltung des jeweiligen Bildungsangebots.

- *Wie oft führen Sie Kursevaluationen durch? Was spricht dafür/dagegen, an dieser Frequenz etwas zu ändern?*
- *Wie viele verschiedene Evaluationsmethoden setzen Sie ein? Was spricht dafür/dagegen, das Spektrum zu erweitern?*
- *Beurteilen Sie Ihre bisherige Kursevaluationspraxis: Nach welchen Kriterien entscheiden Sie sich für eine bestimmte Methode?*
- *Wozu erhalten Sie Rückmeldungen von den Teilnehmenden, wozu nicht? Woran könnte das liegen?*
- *Bewirkt die Kursevaluation in Ihrer Praxis vermehrte Mitsprache der Teilnehmenden bei der Kursgestaltung? Woran könnte das liegen?*
- *Welche Vorteile, aber auch welche Nachteile versprechen Sie sich von mehr Mitsprache der TN bei der Kursgestaltung?*
- *Beurteilen Sie Ihre Kursevaluationspraxis: In welchen Bereichen sehen Sie Möglichkeiten zur Optimierung?*

Die zentralen Erkenntnisse des oben erwähnten Workshops an der DaF-/DaZ-Tagung betrafen zum einen die Tatsache, dass vorgegebene Evaluationsformulare erstens nicht die einzige Form der Evaluation sein sollten und dass sie zweitens in der Regel keine besonders geeigneten Instrumente zur Förderung der Mitsprache sind. Dies liegt u. a. daran, dass sie erst am Schluss des Kurses zum Einsatz kommen, vor allem der statistischen Erfassung von für die externe Qualitätssicherung relevanten Parametern dienen und entsprechend eine so standardisierte Form haben,

dass sie sich für die Bezugnahme auf konkrete Kurssituationen nur bedingt eignen. Zum andern wurde deutlich, dass die Erhöhung der Frequenz von Kursevaluationen in der Regel eine Frage der Organisation, also auch des Zeitmanagements ist. Und in diesem Zusammenhang wurde auch deutlich, dass die Erhöhung der Frequenz nicht nur den Vorteil hat, dass die Vielfalt der Evaluations-gegenstände deutlich vergrößert werden kann, sondern dass sie auch erlaubt, einzelne Evaluationssequenzen je nachdem sehr kurz zu gestalten.

Bei der Diskussion der Frage nach dem Zeitaufwand von Evaluation im Verhältnis zu institutionellen Vorgaben bezüglich Zielen und Inhalten des Kursformats wurde deutlich, dass Kursevaluation, wenn sie tatsächlich zur Förderung der Mitverantwortung führt, durchaus auch im Sinn der Zielerreichung gut investierte Zeit sein kann.

6. Instrumente und Methoden der Kursevaluation

Abschliessend soll anhand exemplarischer Instrumente und Methoden der Evaluation das mögliche methodische Spektrum umrissen werden. Die vorgeschlagenen Evaluationsformen bedürfen aber in jedem Fall der situations- und zielgruppenspezifischen Anpassung.

a. Heute – Morgen (Standortbestimmung)

Lernerfolg ist wesentlich abhängig vom eigenen Lernhandeln der Teilnehmenden. Das Bewusstsein für dieses bzw. den aktuellen oder angestrebten Lernerfolg ist eine gute Ausgangslage für das Nachdenken über die Kursgestaltung. Lückensätze wie die folgenden können dazu wiederholt und in Varianten eingesetzt werden.

- *Heute im Kurs habe ich ... gelernt / gelesen / Deutsch gesprochen / verstanden / geschrieben / gehört.*
- *Morgen im Kurs möchte ich ... lernen / lesen / Deutsch sprechen / verstehen / schreiben / hören.*

b. Lerntagebuch / Lernjournal / Kurszeitung / Kurs-Reportagen

Diese Evaluationsform bietet sich besonders dafür an, ritualisiert und in verschiedenen Varianten durchgeführt zu werden (als Gruppenlernjournal im Plenum an der Tafel, als Einzelarbeit oder in Kleingruppen, mit vorgegebenen Fragen, mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, mit Fotos aus dem Kurs, Filmen, Kursmaterialien, Kommentaren, Schlagzeilen, ...). Evtl. können je nach Zielgruppe und Affinität der Kursleitung auch Social Media oder digitale Pinnwände etc. zum Einsatz kommen.

c. Wunschlisten

TN können eingeladen werden, mit Blick auf verschiedene Adressat*innen (die Kursleitung / die KollegInnen / die Institution / die Familie) Wünsche zu formulieren. Dabei können verschiedene Darstellungsformen / Medien zum Einsatz kommen (Zettel in Couverts, Plakate, ...).

d. Kommentarkarten

Verschiedene Karten mit Symbolen, Stichworten oder Sätzen (Emojis, Satzzeichen (?|!|...), bewertende Aussagen) stehen zur Verfügung. Deren Auswahl kann durch die Kursleitung oder die TN erfolgen. Verschiedene Einsatzvarianten sind auch hier denkbar: Die Karten werden ausgelegt oder aufgehängt, damit die TN sich oder bestimmte Unterrichtsinhalte entsprechend positionieren können, sie können der Kursleitung, der Institution oder anderen Teilnehmenden als »Postkarten« geschickt werden etc. (Hinweis: Wenn Symbole und Bilder benutzt werden, muss deren Bedeutung evtl. erst geklärt werden.)

7. Fazit

Kursevaluation kann im DaZ-Unterricht einen entscheidenden Beitrag zum Empowerment, also der »Ermächtigung« im Sinn des selbstverantwortlichen Lernens und der selbstbestimmten Entwicklung der Teilnehmenden leisten. Dafür gilt es allerdings nicht nur bestimmte Kriterien bei der Umsetzung zu berücksichtigen, sondern nicht zuletzt die eigene Haltung sowie die Kursorganisation zu reflektieren, um praxisbezogen zu klären, wie Evaluation als ein fixer und gewinnbringender Bestandteil des Kurses eingeführt und etabliert werden kann.

Literatur

- Becker, Georg E. (2007): *Unterricht auswerten und beurteilen*. Weinheim: Beltz.
- Besser, Ralf (2004): *Transfer. Damit Seminare Früchte tragen*. Weinheim: Beltz.
- Gollwitzer, Mario / Jäger, Reinhold S. (2014): *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Graßmann, Regina (2008): Evaluation im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, Band 3. Ismaning: Hueber, 240-263.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Autorinnen und Autoren

Dr. Ueli Bachmann, Sprachenzentrum der UZH und ETH Zürich

Dr. Sandra Ballweg, Universität Bielefeld

Esther Hool, lic. phil., isa Bern

Dr. Marianne Jacquin, Universität Genf

Prof. Dr. Liana Konstantinidou, Institute of Language Competence, ZHAW

Mihaela Mihova, MA, Sprachenzentrum der Universität Wien

André Moeller, Deutsche Welle, Bonn

Lea Pelosi, Erwachsenenbildnerin M.A, Psychologin BSc, Supervisorin und Coach BSO/DGSv i.A.

Dr. Sandra Reitbrecht, Pädagogische Hochschule Wien

Lisa Singh, MA, Geschäftsstelle fide, Bern

David Stops, M.Ed., Mock und Stops, Dozenten in Partnerschaft, Berlin

Dr. Virginia Suter Reich, ZHAW

Dr. Sándor Trippó, Institut für Germanistik, Universität Debrecen

Kerstin Uetz Billberg, Büro für DaF und DaZ, Aussprachetraining, Zürich

Ingrid Weis, Universität Duisburg-Essen, Projekt ProDaZ

Dr. Rainer-E. Wicke, Deutsche Welle, Bonn

Studium Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache

- Einziges universitäres DaF-/DaZ-Studium in der Schweiz
- Eigenständige Studienprogramme auf Bachelor-, Master- und Doktoratsstufe
- Studierende deutscher und nicht-deutscher Erstsprache
- Einbettung des Fachs in den Bereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik der Universität Freiburg / Fribourg

an der zweisprachigen Universität Freiburg / Fribourg (Schweiz)

- Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit
- Mitarbeit bei (inter-)nationalen Projekten, z. B. Beurteilung von Sprachkompetenzen (GER, Standards, innovative Tests u.a.), Korpuslinguistik, Mehrsprachigkeitsdidaktik
- weltoffene zweisprachige Universitätsstadt auf der Sprachgrenze zwischen der Deutsch- und der Westschweiz

Weitere Informationen: www.unifr.ch/pluriling





Verein AlphaDaZ

Alphabetisierung und Grundbildung in Deutsch als Zweitsprache

DIE IDEE

Der Verein AlphaDaZ wurde im Jahr 2018 mit dem Ziel gegründet, die Vernetzung und den Austausch zwischen Lehrpersonen, wissenschaftlichen Mitarbeitenden, Institutionen und interessierten Personen zu stärken. Der Verein AlphaDaZ ist der einzige solche Verein in der Schweiz. Er arbeitet unabhängig und nicht gewinnorientiert. Die Vereinsarbeit ist auf ehrenamtlicher Basis.

DIE ZIELE

- Fachlicher Austausch
- Vernetzung
- Workshops und Vorträge im Bereich der Weiterbildung von Lehrpersonen
- Beiträge zu forschungsbasierten, bedürfnis- und bedarfsgerechteren Curricula

**Wir laden Sie herzlichst zur ersten AlphaDaZ-Tagung
am 07.09.2019 in Fribourg ein.**

**THEMA DER TAGUNG:
Differenzieren und Testen in Alphabetisierungs- und
niederschweligen A1-Kursen**

Referenten: Dr. Alexis Feldmeier García, Universität Münster
Prof. Dr. Thomas Studer, Universität Fribourg

Workshops zum Thema: Details zum Programm und zur Anmeldung finden Sie auf der Website **www.alphadaz.ch** --> Tagungsseite