

**Ministerium für Hochschulwesen und wissenschaftliche Forschung**  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

**Universität Ibn Khaldoun - Tiaret**  
Université Ibn Khaldoun - Tiaret



**Fakultät für Literatur und Sprachen**  
Faculté des Lettres et des Langues

**Abteilung für Englisch**  
Département d'Anglais

**Sektion für Deutsch**  
Section d'Allemand

**Handout für das Fach**  
**Einführung in die Didaktik**  
**3. Studienjahr des Bachelorstudiengangs / Semester (5 und 6)**

Polycopié pédagogique  
Matière : Initiation à la didactique  
3<sup>ème</sup> année licence / 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> semestre

**Ausgearbeitet von:**  
Préparé par:

Dre. SEFERTI Bakhta,  
Grade : Maître de Conférences « A »

**Universitätsjahr**  
Année universitaire 2025-2026



**Faculté:** Lettres et langues

**Département:** d'anglais

**Section:** d'allemand

**Cycle:** Licence

**Niveau:** L3

**Semestres:** 1 & 2

UE fondamentales UEF 3.1.2: (CANEVAS 2022)

**Fondamentale**

Méthodologie

Découverte

Transversale

**Matière:** Initiation à la didactique

**VHS:** 15 semaines (22h:30)

**Cours:** 1h :30 – **TD:** 1h :30 (2 séances par semaine)

**Crédit:** 4

**Coefficient:** 2

**Mode d'évaluation:** Control continu 40% – Examen: 60%

**Fakultät:** für Literatur und Sprachen

**Abteilung:** Englisch

**Sektion:** Deutsch

**Studienzyklus:** Bachelor (Licence)

**Niveau:** L3 (3. Studienjahr)

**Semester:** 1 & 2

**Grundlagenmodul (UEF 3.1.2 – CANEVAS 2022)**

**UE Grundeinheit**

UE Methodologie

UE Entdeckung

UE Transversale

**Fach:** Einführung in die Didaktik

**Semesterwochenstunden (SWS):** 15 Wochen (22,5 Stunden)

**Vorlesung:** 1,5 Std. – **Seminar (TD):** 1,5 Std. (2 Sitzungen pro Woche)

**Leistungspunkte (Credits):** 4

**Koeffizient:** 2

**Prüfungsform:** Kontinuierliche Leistungsbewertung 40 % – Abschlussprüfung 60 %

## Lizenz-Canevas: Semester 5 und 6

Annexe de l'arrêté n°1116 du 13 DEC. 2022

Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères »

### Semestre 5

Unités d'enseignement	Intitulé des matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			CC*	Examen
U E Fondamentale Code : UEF 3.1.1 Crédits : 12 Coefficients: 6	Linguistique 1	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Littérature : théories et pratiques 1	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Civilisation, culture et interculturalité1	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 3.1.2 Crédits : 6 Coefficients : 3	Introduction à la didactique 1	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Langues de spécialités 1	2	1	-	1h30	-	22h30	27h30	40%	60%
U E Méthodologique Code : UEM 3.1 Crédits : 9 Coefficients : 5	Méthodologie de la recherche universitaire 1	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Atelier de lecture et d'écriture 1	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	100%	-
	Pratiques de communication orale 1	1	1	-	1h00	-	15h00	10h00	100%	-
U E Découverte Code : UED 3.1 Crédits : 2 Coefficients : 2	Traduction : langue(s) nationale(s) / langue d'étude 1	2	2	1h30	1h30	-	45h00	5h00	40%	60%
U E Transversale Code : 3.1 Crédits : 1 Coefficient s: 1	Entreprenariat 1	1	1	-	1h30	-	22h30	2h30	100%	-
<b>Total Semester 5</b>		<b>30</b>	<b>17</b>	<b>7h30</b>	<b>17h30</b>	<b>-</b>	<b>375h00</b>	<b>375h00</b>		

Autre\* = Travail complémentaire en consultation semestrielle ; CC\* = Contrôle continu.



Annexe de l'arrêté n°116 du 13 DEC. 2022

**Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères »**

**Semestre 6**

Unités d'enseignement	Intitulé des matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			CC*	Examen
U E Fondamentale Code : UEF 3.2.1 Crédits : 12 Coefficients : 6	Linguistique 2	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Littérature : théories et pratiques 2	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Civilisation, culture et interculturalité 2	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 3.2.2 Crédits : 6 Coefficients : 3	Introduction à la didactique 2	4	2	1h30	1h30	-	45h00	55h00	40%	60%
	Langues de spécialités 2	2	1	-	1h30	-	22h30	27h30	40%	60%
U E Méthodologique Code : UEM 3.2 Crédits : 9 Coefficients : 5	Méthodologie de la recherche universitaire 2	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Atelier de lecture et d'écriture 2	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	100%	-
	Pratiques de communication orale 2	1	1	-	1h00	-	15h00	10h00	100%	-
U E Découverte Code : UED 3.2 Crédits : 2 Coefficients: 2	Traduction : langue(s) nationale(s) / langue d'étude 2	2	2	1h30	1h30	-	45h00	5h00	40%	60%
U E Transversale Code : UET 3.2 Crédits : 1 Coefficients : 1	Entreprenariat 2	1	1	-	1h30	-	22h30	2h30	100%	-
<b>Total Semestre 6</b>		<b>30</b>	<b>17</b>	<b>7h30</b>	<b>17h30</b>	<b>-</b>	<b>375h00</b>	<b>375h00</b>		

Autre\* = Travail complémentaire en consultation semestrielle ; CC\* = Contrôle continu.



## Inhaltsverzeichnis

Vorwort	.....	9
Ziele des Faches	« Einführung in die Didaktik ».....	9
Kurzbeschreibung	.....	10
Einführung	.....	11
<b>1.Semester</b>	.....	<b>12</b>
Vorlesung 01:	Die Didaktik: Begriffsbestimmung.....	14
Vorlesung 02:	Gegenstand der Fremdsprachendidaktik Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden und Inhalte.....	18
Vorlesung 03:	Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Pädagogik.....	22
Vorlesung 04:	Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Linguistik.....	25
Vorlesung 05:	Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Sprachpsychologie.....	28
Vorlesung 06:	Abgrenzung der Methodik von der Didaktik.....	30
Vorlesung 07:	Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Hörfertigkeit.....	35
Vorlesung 08:	Die Hörstrategien.....	39
Vorlesung 09:	Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Sprechfertigkeit.....	42
Vorlesung 10:	Die Sprechstrategien.....	44
Vorlesung 11:	Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Lesefertigkeit.....	48
Vorlesung 12:	Die Lesestrategien.....	51
Vorlesung 13:	Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Schreibfertigkeit.....	56
Vorlesung 14:	Die Schreibstrategien.....	61
<b>2. Semester</b>	.....	<b>66</b>
Vorlesung 01:	Die Phasierung des Unterrichts.....	68
Vorlesung 02:	Die Medien im Fremdsprachenunterricht: Die visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien.....	71
Vorlesung 03:	Die Medien im Fremdsprachenunterricht: Die elektronischen Medien , die digitalen Medien.....	74
Vorlesung 04:	Die Sozialformen im Fremdsprachenunterricht: Der Frontalunterricht, die Einzelarbeit.....	77
Vorlesung 05:	Die Sozialformen im Fremdsprachenunterricht: Die Partnerarbeit, die Gruppenarbeit.....	81
Vorlesung 06:	Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die Grammatik-Übersetzungsmethode.....	85
Vorlesung 07:	Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die direkte Methode.....	91
Vorlesung 08:	Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die audiolinguale Methode....	95

Vorlesung 09:	Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die audiovisuelle Methode.....	99
Vorlesung 10:	Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die vermittelnde Methode....	102
Vorlesung 11:	Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die kommunikative Didaktik	107
Vorlesung 12:	Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Der interkulturelle Ansatz ....	111
Vorlesung 13:	Die Methodenkompetenz.....	116
Vorlesung 14:	LdL-Methode.....	120
Literaturverzeichnis	.....	123

## **Vorwort**

Das vorliegende Handout dokumentiert das vollständige Lehrprogramm des Moduls *Einführung in die Didaktik* im dritten Studienjahr (L3) des Bachelorstudiengangs Deutsch bzw. Germanistik an der Fakultät für Literatur und Sprachen, Abteilung Englisch, Sektion Deutsch. Es wurde auf der Grundlage des ministeriellen Lehrplans (CANEVAS 2022) konzipiert und versteht sich als Rahmen für die inhaltliche und methodische Gestaltung der Lehrveranstaltungen in beiden Semestern.

Die Fremdsprachendidaktik hat sich als eigenständige wissenschaftliche Disziplin etabliert und nimmt im universitären Kontext eine zentrale Stellung ein. Sie verbindet theoretische Erkenntnisse mit praktischer Unterrichtserfahrung und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Aus diesem Hintergrund verfolgt das Modul das Ziel, den Studierenden ein fundiertes Verständnis der zentralen Begriffe, Konzepte und Methoden des Fremdsprachenunterrichts zu vermitteln und sie zu einer reflektierten Unterrichtspraxis zu befähigen.

Dieses Handout soll also nicht nur der Wissensvermittlung dienen, sondern auch zur wissenschaftlichen Reflexion, zur Entwicklung methodischer Kompetenz und zur Förderung einer professionellen Lehrhaltung beitragen.

Beim Erteilen dieses didaktischen Faches und Verfassen dieses Handouts ist insbesondere das Problem der Ausgewogenheit zwischen Theorie und Praxis aufgetreten. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass es auch manchmal schwierig zu entscheiden war, welche Inhalte wesentlich sind bzw. ausführlich behandelt und welche gekürzt werden können. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, den aktuellen Forschungsstand zu berücksichtigen. Auch wenn neue Forschung wichtig ist, kann auf ältere Quellen nicht gänzlich verzichtet werden. Viele frühere Arbeiten enthalten grundlegende Ideen, die heute in der Tat bedeutsam sind. Sie bilden die Grundlage für aktuelle Entwicklungen und helfen, das Fach besser zu verstehen.

## **Ziele des Faches « Einführung in die Didaktik »**

Die Didaktik befasst sich mit den Methoden und Praktiken des Lehrens und Lernens.

Die Vorlesungen und Seminare in diesem Fach *Einführung in die Didaktik* sollen ebenso in die Reflexion über Folgendes einführen: Lehren und Lernen zu vermitteln, indem sie sich auf eine historische Perspektive und auf einigen grundlegenden Konzepten, die in der Sprachdidaktik entwickelt wurden. Das Lehrprogramm soll den Einstieg in den Bereich der Didaktik der Fremdsprachen - Kulturen vorzubereiten. Ziel dieses Kurses ist es, den Studierenden ein solides Fundament in den zentralen Begriffen, Konzepten und Prinzipien der (Fremdsprachen)didaktik zu vermitteln.

*Einführung in die Didaktik* als Fach beabsichtigt ein grundlegendes Verständnis der Didaktik. Dadurch sollen die Studierenden ein grundlegendes Verständnis der Begriffe Didaktik, Pädagogik, Methodik sowie ihrer Beziehungen zueinander. Die Studierenden lernen somit, Lehr- und Lernprozesse zu reflektieren bzw. die

Unterrichtssituation. Studierende sollen lernen, wie Unterrichtssequenzen im Hinblick auf ihre Zielsetzung, Methodik, Inhalte und Medien analysiert werden. Sie sollen vor allem ein didaktisches Wissen über die vier Grundfertigkeiten des Sprachunterrichts (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) erwerben und die damit gebundenen Strategien und Übungstypen. Studierende sollen Überblick über klassische und moderne Methoden wie die Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte Methode, kommunikative Methode etc. gewinnen und Ideen über interaktive und kulturelle Lernmaterialien machen.

Es soll darauf hingewiesen werden, jeder Kurs verfügt über reale Zielvorstellungen, die im Kurs erreicht werden sollen.

### **Kurzbeschreibung**

Einführung in die Didaktik – Grundlagenmodul der Fremdsprachendidaktik an der Fakultät für Literatur und Sprachen, Abteilung Englisch, Sektion Deutsch. Das Modul vermittelt zentrale Begriffe, Methoden und Prinzipien des Lehrens und Lernens, fördert die vier Sprachfertigkeiten und bietet einen Überblick über klassische und moderne Unterrichtsmethoden, Sozialformen und Medien. Bachelor L3 (3. Studienjahr), Semester 1 & 2, 15 SWS (Vorlesung 1,5 h + Seminar 1,5 h, 2 Sitzungen/Woche), 4 Credits, Koeffizient 2, Bewertung: 40 % kontinuierlich, 60 % Abschlussprüfung.

## **Einführung**

Die Fremdsprachendidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin, die sich mit dem Lehr- und Lernprozess von Sprachen befasst, hat sich seit mehreren Jahren etabliert. An der algerischen Universität nämlich in der Deutschsektion zielt dieses Fach darauf ab, dass die DaF-Studierenden des dritten Studienjahrs im Bachelorstudiengang, der drei Jahre dauert, während zwei Semester soweit wie möglich genaue Informationen und reichhaltige Kenntnisse im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehnis erwerben können.

Die behandelten Themen des pädagogischen Handouts wurden in Übereinstimmung mit dem ministeriellen Lehrplan (CANEVAS) entworfen. Dieses Fach ist auf traditionellen neueren Ansätzen gerichtet, es wird in den beiden Semestern auf die Vorlesungen und die Seminare angelegt.

Es wird damit alle grundlegenden und zentralen Konzepte in diesem Fach gemeint, wobei eine Reihe wichtiger Themen, die den Kern dieses Fachs ausmachen, vorgestellt werden.

Zunächst einmal lässt sich mit der Begriffsbestimmung Didaktik sowie ihrer Beziehung zu der Pädagogik, der Methodik, der Linguistik sowie der Sprachpsychologie auseinandersetzen. Diese beabsichtigten Kenntnisse umfassen ebenso die vier Grundfertigkeiten nämlich das Hören, das Sprechen, das Lesen und das Schreiben, die Arten, die Strategien, die Techniken, die Übungen, die zu der Förderung jeder Fertigkeit führen. Dies alles wird in dem ersten Semester durchgeführt.

Das zweite Semester bilden die Methoden des Fremdsprachenunterrichts zwar die Grammatik-Übersetzungsmethode, die direkte Methode, die vermittelnde Methode, die audiolinguale und audiovisuelle Methoden, die kommunikative Didaktik und der interkulturelle Ansatz, aber auch deren Grundlagen, Merkmale, Prinzipien und Ziele. Die Gesamtheit der unterschiedlichen Sozialformen ist eine fundierte Grundlage der Fremdsprachendidaktik genauso wie die auditiven, visuellen, elektronischen und digitalen Medien. Es wird in diesem Zusammenhang auf die Methodenkompetenz eingegangen. Mit diesen Kapiteln sowie der Phasierung des Unterrichts wird das zweite Semester abgeschlossen.

Die Hochschulbildung gewinnt an Boden und Bedeutung für die meisten Länder der Welt, da diese Art der Bildung eine entscheidende Rolle bei der Ausbildung kompetenter Studierender spielt, die ihrerseits zur Unterstützung der menschlichen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklung beitragen. Das Fach „Einführung in die Didaktik“ ist demzufolge für Studierende des dritten Studienjahrs von zentraler Bedeutung.

# **1. Semester**

## **Lehrprogramm für das erste Semester**

Das erste Semester äußert sich in die folgenden 14 Vorlesungen. Jede **Vorlesung** wird mit einem **Seminar** begleitet. Die Vorlesung liefert die theoretische Grundlage. Im Seminar wird auf die in der Vorlesung vorgegebenen theoretischen Ideen praktisch, anwendungsorientiert und reflektiert eingegangen.

Vorlesung 01: Die Didaktik: Begriffsbestimmung

Vorlesung 02: Gegenstand der Fremdsprachendidaktik Zielsetzungen,  
Unterrichtsmethoden und Inhalte

Vorlesung 03: Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Pädagogik

Vorlesung 04: Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Linguistik

Vorlesung 05: Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Sprachpsychologie

Vorlesung 06: Abgrenzung der Methodik von der Didaktik

Vorlesung 07: Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Hörfertigkeit

Vorlesung 08: Die Hörstrategien

Vorlesung 09: Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Sprechfertigkeit

Vorlesung 10: Die Sprechstrategien

Vorlesung 11: Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Lesefertigkeit

Vorlesung 12: Die Lesestrategien

Vorlesung 13: Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Schreibfertigkeit

Vorlesung 14: Die Schreibstrategien

## Vorlesung 01

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Didaktik: Begriffsbestimmung</b>
	Die DaF-Studierenden bilden eine gute Vorstellung über den Begriff Didaktik.
	Die DaF-Studierenden gewinnen diverse Didaktik-Definitionen von unterschiedlichen Forschern und Wissenschaftlern.
	In diesem Kurs erkennen die DaF-Studierenden das Was (Unterrichtsinhalt), das Wozu (Unterrichtsziel) und das Wie (Unterrichtsmethode).
	Die DaF-Studierenden entwickeln Neugierde an dem Bereich Unterricht bzw. Fremdsprachenunterricht.

### Die Didaktik: Begriffsbestimmung

Unterschiedliche Fragen lassen sich stellen, wenn die Rede von der Didaktik ist wie z.B. was ist Didaktik? Welchen Zweck verfolgt sie? usw. Heute wird die Didaktik als Wissenschaft bezeichnet. Eine Wissenschaft erfordert ein Fachgebiet und allgemeine Sachverhalte. Dies ist nicht einfach und klar darstellbar, da Didaktik sich im Bereich der Pädagogik befindet und untrennbar mit ihr verbunden ist. Was ist Didaktik und welcher Zweck kommt ihr zu?<sup>1</sup>

Der Begriff der Didaktik wurde zum ersten Mal von dem Barockpädagogen Comenius<sup>2</sup> in seiner Schrift der „Didactica Magna“ verwendet. Comenius bezeichnete die Didaktik nicht als eigene Wissenschaft, er beschrieb sie als Handlungsanweisungen im Rahmen der Pädagogik.

Der Begriff Didaktik hat seinen Ursprung in der griechischen Antike (ca. 600–200 v. Chr.). Er leitet sich also aus mehreren griechischen Wörtern ab, die sich auf Lehren und Lernen beziehen. So bedeutet „*didáskein*“ lehren oder unterrichten, „*didáskalos*“ bezeichnet den Lehrer, und „*didaskaleíon*“ steht für die Schule bzw. den Ort, an dem Unterricht und Lernen stattfinden. Die Didaktik beinhaltet und behandelt also die Lehre der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung.

An Hochschulen wird Didaktik oft so beschrieben, dass sie sich mit der folgenden Frage befasst: *Was wird im Unterricht vermittelt?*

Diese Sichtweise allein ist nicht ausreichend. Didaktik soll Lehrkräften auch dabei helfen, den Unterricht klar, sinnvoll und gut strukturiert zu gestalten. Dabei ist nicht nur wichtig, *welche Inhalte* vermittelt werden, sondern auch *wie* diese Inhalte weitergegeben werden, *mit welchen Methoden und Medien* gearbeitet wird und *warum* bestimmte Inhalte auf eine bestimmte Art unterrichtet werden.<sup>3</sup>

In diesem Zusammenhang soll darauf hingewiesen werden, Didaktik und Methodik des Unterrichts sind nicht identisch. Die Methodik stellt einen eigenen Bereich dar und

---

<sup>1</sup> Vgl. Schmitt, N. *Die Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen – Eine deskriptive Analyse*. TEP-Online: <https://www.tep-online.info/didak/ikt/didaktik01.html>. Letzter Zugriff am 01.10.2024.

<sup>2</sup> Johann Amos Comenius (1592–1670) gilt als Begründer der Didaktik als eigenständige Disziplin. Von ihm stammt die erste systematische Didaktik der Neuzeit, die „*didacticamagna*“ (Die große Lehrkunst, 1657).

<sup>3</sup> Vgl. Schmitt, N. *Die Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen – Eine deskriptive Analyse*. TEP-Online: <https://www.tep-online.info/didak/ikt/didaktik01.html>. Letzter Zugriff am 01.10.2024.

beschäftigt sich speziell mit der Frage, *wie der Unterricht durchgeführt wird*. In diesem Sinne ist der Begriff Didaktik klar abgegrenzt.

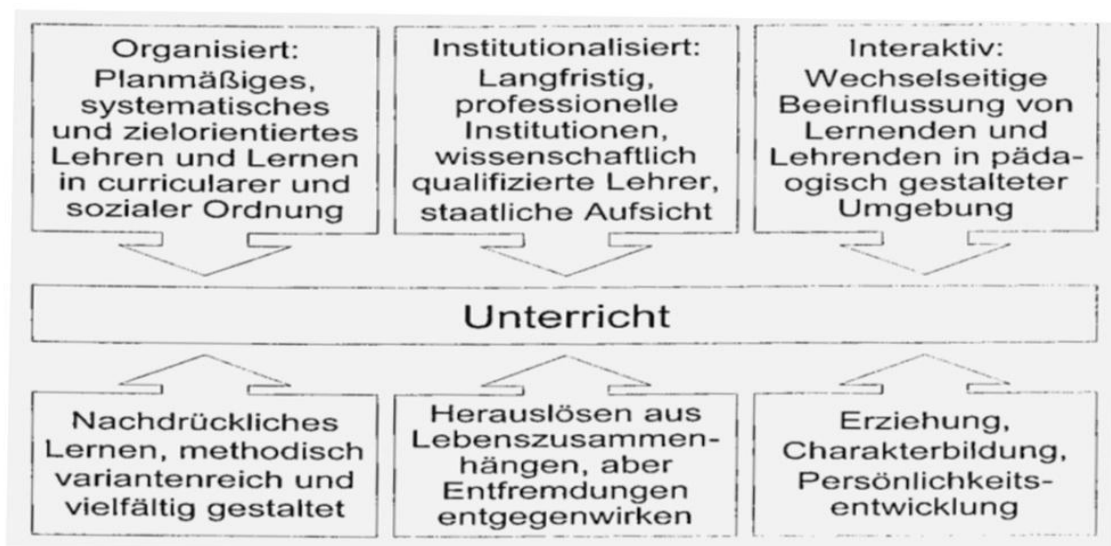
In der Pädagogik existieren unterschiedliche Definitionen von Didaktik. Obwohl Didaktik von Pädagogen und Didaktikern einheitlich als Teilbereich der Pädagogik verstanden wird, unterscheidet sich ihre inhaltliche Erklärung. Je nach theoretischem Ansatz wird Didaktik enger oder weiter gefasst und unterschiedlich akzentuiert.

Im Folgenden kommen einige Definitionen für den Begriff „Didaktik“ vor:

Um den Begriff sowie das dahinterstehende Konzept zu konkretisieren, werden weiterhin fünf Didaktik-Begriffe voneinander unterschieden:

- Didaktik als Lehre vom Lernen und Lehren
- Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht bzw. als allgemeine Unterrichtslehre
- Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte
- Didaktik als Theorie der Steuerung von Lernprozessen
- Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien

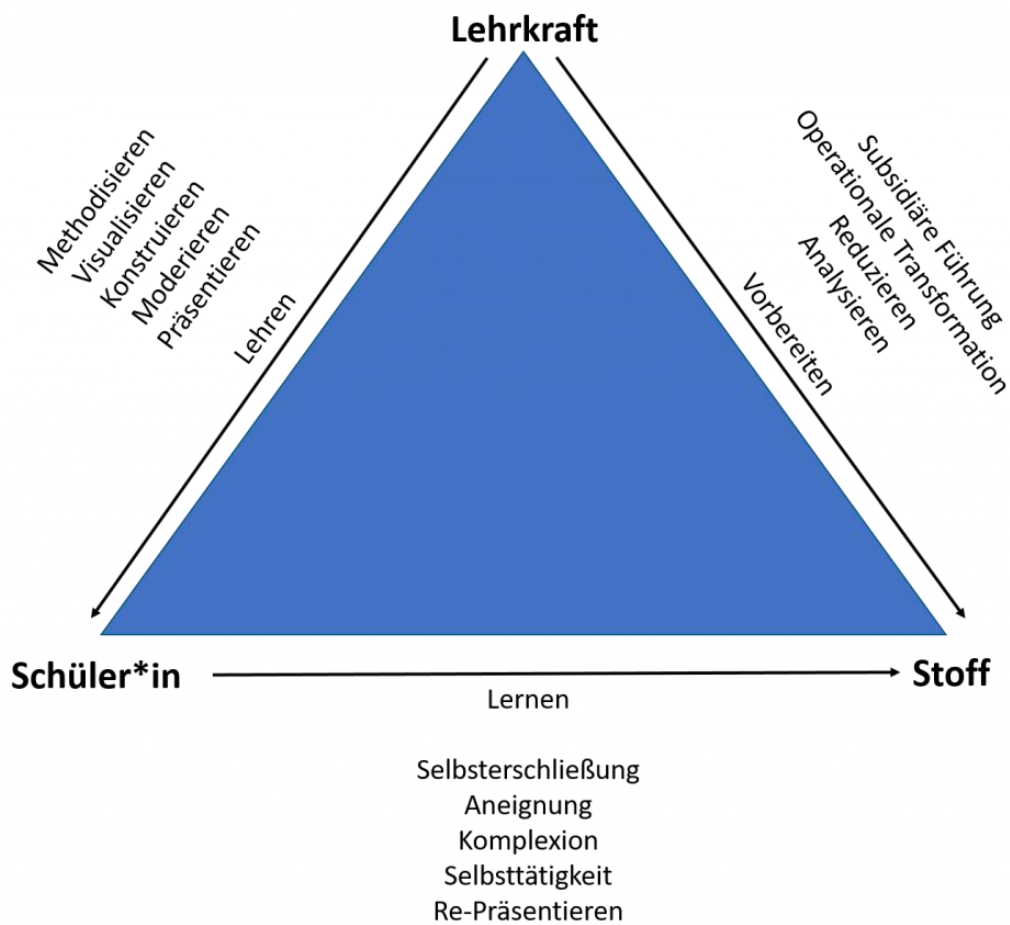
Aus dem oben Genannte kann erschlossen werden, dass der Unterricht im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen liegt.



**Quelle:** Riedl, A. (2010). *Grundlagen der Didaktik* (2., überarb. Aufl.). Franz Steiner Verlag, S.13.

Das didaktische Dreieck steht im Mittelpunkt dieser Überlegungen und verhilft dazu, den Begriff Didaktik besser zu verstehen und zeigt damit auf, dass der Unterricht nicht nur darin besteht, den Stoff zu vermitteln. Es geht weitgehend um Zusammenspiel aus Personen (Lehrende und Lernende) und Inhalten.

**Abbildung:** Didaktisches Dreieck



**Quelle:** Jank, W. & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle*. 14. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 55.

So funktioniert die Wechselwirkung im Lernprozess<sup>4</sup>

Lernprozess ist nicht einseitig, es äußert sich in die Wechselwirkung zwischen Lehrer, Lernenden und Lerninhalten. Dies wird also als *didaktisches Dreieck* bezeichnet, das dazu verhilft, Lehr- und Lernprozesse systematisch zu gestalten und zu reflektieren.

Das didaktische Dreieck ist also ein pädagogisches Modell, das die Beziehung zwischen drei wesentlichen Elementen beschreibt:

- 1: Lehrkraft
- 2: Lernender
- 3: Lerninhalte

Dieses Modell basiert auf den Arbeiten von Johann Friedrich Herbart und dient dazu, Lernprozesse effektiv zu planen und zu analysieren.

---

<sup>4</sup> Gernand, A. (24.12.2024). *Didaktisches Dreieck: Die Geheimnisse sind enthüllt!* Ausbilderwelt. Abrufbar unter: <https://ausbilderwelt.de/didaktisches-dreieck-die-geheimnisse-sind-enthueellt/>

In diesem Zusammenhang lässt sich die Frage stellen: Wie beeinflussen sich die drei Elemente?

*Der Lerninhalt: Das Ziel des Lernens*

Der Lerninhalt legt fest, was gelernt werden soll, zum Beispiel Wissen, praktische Fähigkeiten oder soziale Kompetenzen.

Der Lerninhalt beeinflusst: - *Welche Methoden* setzt die Lehrkraft ein?

- *Wie motiviert* sind die Lernenden?

- *Wie wichtig* und *interessant* ist der Inhalt für sie?

*Der Lernende: Der Mittelpunkt des Prozesses*

Der Lernende bringt seine eigenen Stärken, Schwächen und Interessen in den Lernprozess ein.

Beispiel:

Der Auszubildende beteiligt sich aktiv an der Aufgabe, folgt den Anweisungen und übt die Fertigkeit durch Wiederholung. Er überprüft seine Fortschritte und arbeitet gezielt an seinen Schwächen.

Somit beeinflusst Lernende :

- wie die Lehrkraft die Inhalte vermittelt und
- den Lernerfolg durch Motivation, Engagement und Eigeninitiative.

*Die Lehrkraft: Der Wegweiser des Prozesses*

Die Lehrkraft steht in direkter Interaktion mit dem Lernenden und den Inhalten. Beim Lernen strukturiert sie den Unterricht, erklärt die Inhalte, sie motiviert und unterstützt die Lernenden. Die Lehrkraft kann vor allem über Folgendes durchführen:

- Durch die Erklärungsweise motiviert und unterstützt sie die Lernenden.
- Sie trägt dazu bei, den Erfolg der Umsetzung des Lerninhalts, wenn sie die geeigneten Methoden auswählt.

*Didaktisches Dreieck: Herausforderungen und Lösungen*

- Wenn der Lernende kein Interesse zeigt

Die Lehrkraft kann:

- den Lerninhalt praxisnah erklären,
- die Bedeutung für den Arbeitsalltag verdeutlichen und
- durch Feedback positives Verhalten und Fortschritte stärken
- Wenn der Lerninhalt komplex ist

Die Lehrkraft kann:

den Stoff in kleinere Schritte gliedern  
Hilfsmittel wie Bilder, Grafiken oder Übungsmaterial einsetzen

- Wenn die Lehrkraft nicht flexibel agiert

Die Lehrkraft sollte:

Den Lernprozess regelmäßig reflektieren.

Feedback vom Lernenden einholen, um die Methoden anzupassen.

*Didaktisches Dreieck: Damit gelingt erfolgreiches Lernen*

Das didaktische Dreieck hilft dabei, Lehr- und Lernprozesse besser zu verstehen und sinnvoll zu gestalten. Dabei soll darauf hingewiesen werden, dass die Lerninhalte relevant und praxisnah sind. Der Lernende wird aktiv in den Lernprozess einbezogen und erhält die notwendige Unterstützung. Die Lehrkraft handelt flexibel und geht auf die individuellen Bedürfnisse des Lernenden ein.

Wenn zwischen Lehrkraft, Lernendem und Lerninhalt ein ausgewogenes Verhältnis besteht, entsteht eine gute Grundlage für nachhaltiges Lernen und langfristigen Lernerfolg.

Jede Seite stellt eine Beziehung dar:

- Lehrperson ↔ Lernende: pädagogische Beziehung durch Motivation, Unterstützung und Anleitung
- Lehrperson ↔ Lerninhalt: Aufbereitung der Inhalte durch Methoden, Medien und klare Struktur
- Lernende ↔ Lerninhalt: aktiver Lernprozess mit Verstehen, Interesse und Anwendung

### Seminar

- Lesen Sie den folgenden Text und versuchen Sie eine detaillierte Definition für den Begriff Didaktik zu erschließen.

1.	Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen
2.	Didaktik als Theorie bzw. Wissenschaft vom Unterricht
3.	Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte
4.	Didaktik als Theorie der Steuerung von Lernprozessen
5.	Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien

**Quelle:** Terhart E.(2008). Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart. Zitiert nach Kron, F. W., Jürgens, E., & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag. S.36.

### Vorlesung 02

Zielvorstellung	Gegenstand der Fremdsprachendidaktik: Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden und -inhalte
n	Die DaF-Studierenden entwickeln ihre Ideen über die verschiedenen Zielsetzungen in einem Unterricht.
	Die DaF-Studierenden verstehen den Kern des Unterrichtsinhalts und die Bedeutung der Unterrichtsmethoden.
	In diesem Kurs erkennen die Beziehung „Inhalte-Ziele-Methoden“

**Unterrichtsziele:** Hier handelt es sich um die skizzierten Unterrichtsintentionen und -absichten. Also welche Lernziele sollen in einer Unterrichtseinheit erreicht werden. Intentionen/Absichten werden hier „im Sinne von Zwecksetzung und Sinngebung unterrichtlicher Akte“ (Heimann 1962a, S.416) verstanden? Die Zielsetzungen, die Unterrichtsmethoden und die Inhalte sind auf einander angewiesen. Adl Amini (1994, S.61), erklärt in diesem Zusammenhang, die Unterrichtsmethode „ist nicht und kann für sich nicht sein, weil sie die Art und Weise der Vermittlung und Zielerreichung zu sein hat. Sie gilt lediglich als Implikament (Anhängsel) der Ziele und Inhalte. Ohne Bezug zu diesen hat sie keine Existenzberechtigung. Von den Zielen und Inhalten her bezieht sie

ihre Legitimität, und an ihnen wird ihre Effektivität gemessen.“<sup>5</sup> Terhart (2005, S.33) macht ersichtlich: „Methode verspricht nicht nur, das Ziel erreichbar zu machen, sie will auch sicherstellen, dass die Zielerreichung kein glücklicher Zufall bleibt, sondern zum erwartbaren Resultat der investierten Anstrengungen wird.“<sup>6</sup>

Bezüglich der Definition der Lernziele kann auf folgende Aussage von Seferti (2018, S. 125) zurückgegriffen werden: „Lernziele sind sprachliche Vorstellungen über den Unterricht, sie sind gewünschte Lernergebnisse, mit denen das beabsichtigte geplante Verhalten des Lernenden beschrieben wird. Die Lernziele formulieren die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, also das sind die angestrebten Qualifikationen im Allgemeinen, die die Lernenden durch den Unterricht erreichen sollen. Bei der Formulierung von Lernzielen wird stets bei der Unterrichtsvorbereitung gefragt, was die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit ergeben sollen. Und bei der Lernerfolgskontrolle wird überprüft, ob das Wissen und das Können weiterentwickelt werden. Die Lernziele sind also mit der Unterrichtsplanung eng verbunden.“<sup>7</sup>

Die Ziele haben im Großen und Ganzen unterschiedliche Arten.

„Lernziele unterscheiden sich nach ihrem Abstraktionsniveau. Leitziele formulieren allgemeine und sehr weit reichende pädagogische Aufgaben und Absichten als Zieldimensionen. Sie finden sich z.B. in Gesetzesgrundlagen der Bundesländer für Erziehung und Bildung. Richtziele umschreiben einen Zielbereich. Sie sind weit gefasste fächerübergreifende oder fachbezogene Lernziele (...) Grobziele sind konkreter gefasst. Sie ermöglichen nur einen geringen Interpretationsspielraum. Sie beschreiben eindeutig aber nicht im Detail, über welche Kompetenzen Lernende nach einer Lerneinheit verfügen sollen. Lernziele in den Lehrplänen sind in der Regel als Grobziele formuliert: Feinziele beschreiben eindeutig und im Detail zu vermittelnden Inhalten sowie damit verbundene Erwartungen an die Lernenden. Diese Feinzielformulierungen erstellt in der Regel die Lehrkraft.“<sup>8</sup>

**Unterrichtsinhalte:** Es geht der Frage nach, welche Themen müssen vermittelt werden und welche Bedeutung haben sie für die Lernenden?

In der Fachliteratur werden vor allem unterschiedliche Bezeichnungen für den Unterrichtsinhalt verwendet, wie z.B. Curriculumelement, Bildungsinhalt usw.

- Brinitzer und Ros (2013, S. 156) beschreiben den Unterrichtsinhalt als das „Was“, das notwendig ist, um die Lernziele zu erreichen. Dazu gehören zum Beispiel Wortschatz und Redemittel, grammatische Strukturen, Aussprache (Phonetik) oder Lernstrategien.<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup>Adl-Amini, B. (1994). *Medien und Methoden des Unterrichts*. Reihe *Schule und Unterricht*. 1. Auflage. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer. S.62.

<sup>6</sup>Terhart, E. (2005). *Lehr-Lernmethoden*. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 4., ergänzte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.33.

<sup>7</sup> Vgl. Seferti, B. (2018). Zur Förderung der Methodenkompetenz bei den bei den algerischen Germanistikstudierenden. Doktorarbeit. Universität Oran 2. S. 125.

<sup>8</sup> Riedl, A. (2010). *Grundlagen der Didaktik*. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S.32.

<sup>9</sup> Brinitzer, M., & Ros, L. (2013). Unterrichtsplanung. In M. Brinitzer et al. (Hrsg.), *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl.). Ernst Klett Sprachen. S.156.

- Kaufmann (2007, S.99) deckt seinerseits den Begriff Unterrichtsinhalt ab. Unterrichtsinhalt ist „nicht der wissenschaftliche, künstlerische oder technische Stoff oder Gegenstand „an sich“, sondern das unter ideologisch-weltanschaulichen, sachlogischen, pädagogischen und psychologischen Aspekten ausgewählte und angeordnete Bildungsgut [...], das im Lehrplan als Unterrichtsstoff fixiert ist.“<sup>10</sup>
- In einer Begriffsbestimmung von Meyer (1988, S.78) wird Lehrstoff – ebenso wie der umfassende Begriff – als Gegenstand betrachtet, an dem die Lernenden sich Einsichten und diverse Kompetenzen aneignen als eine Art Erwerb natürlicher und gesellschaftlicher Wirklichkeit.<sup>11</sup> Dies stellt eine Annäherung an Überlegungen dar, wie ein Unterrichtsinhalt ausgewählt werden kann.

**Unterrichtsmethoden:** Hier stellt sich die Frage: Wie werden die Inhalte didaktisch vermittelt? Die diversen Methoden bilden also die Basis für die Vermittlung der Unterrichtsinhalte. Nach Schulz (1965, 30ff.) existieren unterschiedliche Methoden/Verfahren von unterschiedlicher Reichweite, die sich nach ihren Verfahrensweisen, Artikulationsschemata, Sozialformen, Aktionsformen und Urteilsformen unterscheiden lassen.<sup>12</sup>

Wie folgt steht eine Anzahl an Fragen, die sich um Methoden drehen:

- „„Wenn ich die Voraussetzungen der Beteiligten und den Bedingungsrahmen bedenke und mir die angestrebten Ziele und Inhalte vergegenwärtige, welche Ideen habe ich dann, wie ich dieses erreichen könnte?“
- Welche Schritte finde ich?
- Was könnte ich tun, sagen, anbieten? Wie den Inhalt aufbauen, strukturieren oder darbieten?
- Müsste ich eventuell meine Zielstrebungen ändern, weil ich keinen Weg finde, wie ich sie erreichen kann; oder ändere ich meine Inhaltsentscheidungen oder den Bedingungsrahmen oder meine Voraussetzungen? (indem ich mir z. B. zu einer Sache mehr Informationen beschaffe).“<sup>13</sup>

In dieser Hinsicht soll auf die Medien hingewiesen werden.

**Medien:** Mit welchen Hilfsmitteln soll der Lernprozess unterstützt werden? Hierbei gibt es eine Gesamtheit von Medien und Hilfsmittel, die dem Unterricht von dienender Rolle sind.

Das schon aufgestellte didaktische Dreieck führt die Unterrichtsfaktoren ein. Berliner Modell wurde 1965 von Wolfgang Schulz in Zusammenarbeit mit Gunter Otto und unter Beteiligung von Heimann veröffentlicht. Es wird wie folgt aufgebaut: Vier

---

<sup>10</sup> Kaufmann, S. (2007). Analyse von DZ-Unterricht. In S. Kaufmann et al. (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache: Qualifiziert unterrichten* (Bd. 1). Max Hueber Verlag. S. 99.

<sup>11</sup> Meyer, H. (1988). *Unterrichtsmethoden* (Bd. 1, 2., durchgesehene Aufl.). Scriptor Verlag. S.78.

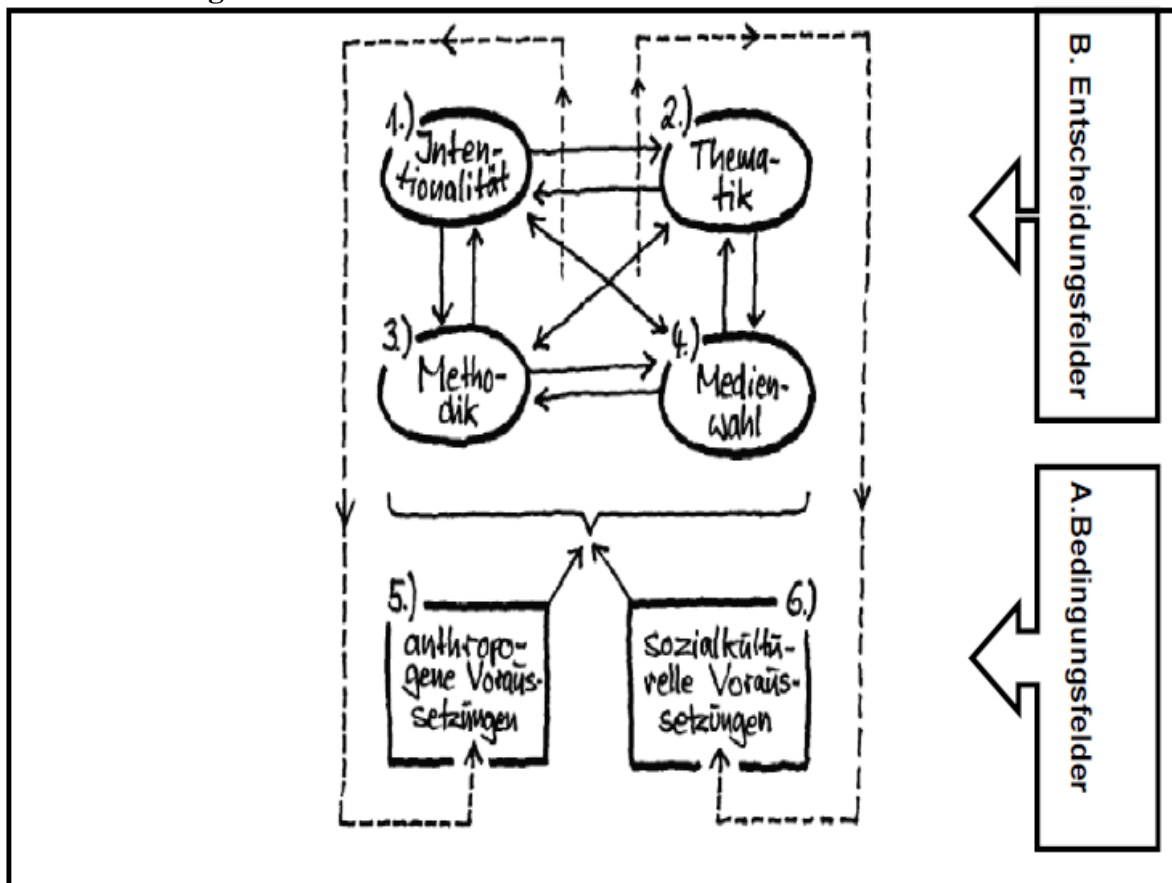
<sup>12</sup> Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover. S.13-47. Zitiert nach Slopinski, A., & Steib, C. (2023). *Das Berliner Modell 2.0 – Ein Diskussionsvorschlag für die Planung und Analyse von Lehr-Lernprozessen in einer Kultur der Digitalität*. S.06. Abrufbar unter:

[https://www.bwpat.de/spezial19/slopinski\\_steib\\_de\\_spezial19.pdf](https://www.bwpat.de/spezial19/slopinski_steib_de_spezial19.pdf)

<sup>13</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Berliner\\_Modell\\_\(Didaktik\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Berliner_Modell_(Didaktik))

Entscheidungsfelder und zwei Bedingungsfelder. Diese Felder lassen die verschiedenen Einflussfaktoren im Unterricht identifizieren.

Abbildung:



Quelle: Zeichnung leicht modifiziert aus Jank/Mayer (2002, 5. Aufl.): Didaktische Modelle, S. 271.

Beide Bedingungsfelder untersuchen die Rahmenbedingungen des Unterrichts:

*Anthropogene Voraussetzungen:* „Anthropologisch-psychologisches Bedingungs-feld: Heimann (1962a, 422) stellt heraus, dass sich sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden mit ihren Persönlichkeitsstrukturen in die Lehr-Lernprozesse einbringen. In diesem Bedingungs-feld wird daher berücksichtigt, dass der Unterricht durch die an ihm teilnehmenden Personen und deren Persönlichkeiten, Voraussetzungen und Erfahrungen vorgeprägt wird (vgl. Otto 1969, 26; Schulz 1965, 36).“<sup>14</sup>

Individuelle Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, wie etwa *Vorkenntnisse*: Die Vorkenntnisse bilden eine Gesamtheit der vorher erworbenen Kenntnisse aus, die der Lernende gesammelt hat. Diese Erkenntnisse äußern sich

<sup>14</sup> Slopinski, A.; Steib, Ch. (2023). Das Berliner Modell 2.0 – Ein Diskussionsvorschlag für die Planung und Analyse von Lehr-Lernprozessen in einer Kultur der Digitalität. S.06. Abrufbar unter: [https://www.bwpat.de/spezial19/slopinski\\_steib\\_de\\_spezial19.pdf](https://www.bwpat.de/spezial19/slopinski_steib_de_spezial19.pdf)

in Sach- und Sprachwissen. Das Sachwissen ist ein Wissen im Bereich der Inhalte in unterschiedlichen Bereichen. Das Sprachwissen versteht sich als Spracherkenntnisse.

*Lernfähigkeit:* Sie lässt sich von einem Lernenden zu anderem unterscheiden. Es geht darum, wie schnell und auf welche Weise lernen die Lernenden.

*Motivation:* Hier stellt sich die Frage, wie motiviert und engagiert die Lernenden sind. Gibt es intrinsische (innere) und extrinsische (äußere) Anreize?

*Soziokulturelle Voraussetzungen:* Sie wirken sich auf die Planung und Durchführung des Unterrichts. Sie sind die äußeren Einflussfaktoren des Unterrichts wie die Art der Schule, die Klassengröße und das kulturelle Umfeld und sie werden nicht direkt vom Lehrenden kontrolliert. Unterschiedliche Arten von Schulen haben unterschiedliche Lehrpläne und Ziele. Die Zahl der Kursteilnehmer beeinflusst die ausgewählte Arbeitsmethode und Sozialform. Sollte das kulturelle Umfeld beleuchtet werden, dann kann hier auf die soziale Herkunft, die Mehrsprachigkeit, die Migration und Bildungshintergrund der Eltern eingegangen werden.

Die vier Entscheidungsfelder stehen in wechselseitiger Abhängigkeit. Jeder Faktor soll im Blick auf den anderen betrachtet werden.

### Seminar

- Erklären Sie mit Ihren eigenen Worten die folgenden Begriffe.

Unterrichtsziele / Leitziele – Richtziele – Grobziele – Feinziele

Unterrichtsinhalt

Unterrichtsmethoden

- Planen Sie eine Mini-Unterrichtsskizze:

Thema

Ziel(e)

Inhalt(e)

Methode(n)

Medien

Sozialform

- Diskussion: Was passiert, wenn Inhalte nicht lernrelevant sind?

### Vorlesung 03

<b>Zielvorstellung</b> n	<b>Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Pädagogik</b>
	Die DaF-Studierenden beherrschen den Unterschied zwischen Didaktik und Pädagogik.
	Die DaF-Studierenden beherrschen den Begriff Pädagogik.
	In diesem Kurs erkennen die DaF-Studierenden den Wert der Pädagogik im Unterricht.
	Die DaF-Studierenden erweitern ihre Erkenntnisse im Bereich der Didaktik.

Pädagogik beschäftigt sich damit, wie Menschen erzogen werden und lernen. Sie geht dabei nicht nur darum, Wissen zu vermitteln, sondern auch darum, die Persönlichkeit eines Menschen zu fördern und ihm zu helfen, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. In der Pädagogik nutzt man verschiedene Theorien, Methoden und Vorgehensweisen, um Lernen zu erleichtern und Erziehung sinnvoll und wirksam zu gestalten.

Es gibt viele unterschiedliche Bereiche der Pädagogik. Diese sind auf verschiedene Altersgruppen, unterschiedliche Lebenssituationen und verschiedene Bedürfnisse von Menschen ausgerichtet.<sup>15</sup>

#### **Altersspezifische Pädagogik**

- Kleinkindpädagogik: Fokus auf die Bildung und Erziehung von Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren.
- Grundschulpädagogik: Sie spezialisiert auf die Bedürfnisse von Kindern in der Grundschule.
- Jugendpädagogik: Sie bezieht sich auf die Erziehung und Bildung von Jugendlichen.

#### **Fachspezifische Pädagogik**

- Mathematikdidaktik: Dabei wird die Frage gestellt, wie wird Mathematik am besten unterrichtet?
- Sprachdidaktik: Es geht um Methoden und Theorien zum Sprachunterricht.

#### **Sonderpädagogik**

- Heilpädagogik: Es lässt sich mit Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen auseinandersetzen.
- Inklusive Pädagogik: Ihr Schwerpunkt ist die Integration von Menschen mit besonderen Bedürfnissen in reguläre Bildungseinrichtungen.

#### **Berufliche und praktische Pädagogik**

- Berufspädagogik: Fokus auf die Aus- und Weiterbildung im beruflichen Kontext.
- Erlebnispädagogik: Lernen durch handlungsorientierte Methoden und Erfahrungen.

#### **Bildungsphilosophie und -theorie**

- Kritische Pädagogik: Sie hinterfragt bestehende Bildungssysteme und ihre Rolle in der Gesellschaft.
- Vergleichende Pädagogik: Sie vergleicht Bildungssysteme und -ansätze in verschiedenen Kulturen und Ländern.

#### **Andere spezialisierte Gebiete**

- Medienpädagogik: Es handelt sich um den Umgang und Bildung im Kontext von Medien und Technologie.
- Interkulturelle Pädagogik: Im Mittelpunkt stehen Bildungsansätze, die kulturelle Unterschiede berücksichtigen.
- Umweltpädagogik: Bildung mit Fokus auf Umweltbewusstsein und nachhaltige Entwicklung.

Didaktik ist nicht wie Pädagogik, sondern ein Teil davon. Die Didaktik beschäftigt sich damit, wie Unterricht konkret geplant und durchgeführt wird. Sie wählt bestimmte pädagogische Ideen aus und setzt sie praktisch im Unterricht um.

---

<sup>15</sup> <https://www.fitmedi-akademie.de/was-ist-paedagogik/>

Die Pädagogik ist weiter gefasst. Sie beschäftigt sich allgemein mit der Erziehung von Menschen. Dabei geht es um Bildungsziele, darum, wie sich diese im Laufe der Zeit verändern, und welche Ziele Erziehung grundsätzlich haben soll. Pädagogik trägt eine große Verantwortung für die Gesellschaft, weil sie Menschen prägt und dadurch auch die Gesellschaft beeinflusst.

Während die Pädagogik also die großen Fragen der Erziehung stellt, fragt die Didaktik vor allem, wie Lernen und Unterricht konkret gestaltet werden können.

Die Didaktik hat die Aufgabe, Bildungsziele und Werte mithilfe geeigneter Methoden zu vermitteln. Daraus wird deutlich, dass Didaktik nicht nur ein Teilbereich der Pädagogik ist, sondern sich mit den grundlegenden Fragen des Unterrichts beschäftigt: *Was* wird vermittelt, *wie*, *warum* und *zu welchem Zweck*. Dabei beschränkt sich Didaktik nicht allein auf das Geschehen im Klassenzimmer. Sie beginnt bereits bei der Unterrichtsvorbereitung, also im Arbeitszimmer der Lehrkraft, und bezieht deren Erfahrungen, fachliche Kenntnisse sowie die Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe mit ein.

Wenn eine Lehrkraft beispielsweise das Ziel verfolgt, Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Lernen zu befähigen, muss sie didaktische Entscheidungen treffen. Dazu gehört die Auswahl geeigneter Mittel, etwa eines programmierten Unterrichts, ebenso wie die Festlegung eines passenden Schwierigkeitsgrades unter Berücksichtigung des Vorwissens der Lernenden. Ziel ist es, das Unterrichtsangebot so zu gestalten, dass ein möglichst hoher Lernerfolg erreicht wird. Alternativ kann die Lehrkraft entscheiden, ob die Lernenden individuell an Teilaufgaben oder gemeinsam an einem größeren Projekt arbeiten sollen. Pädagogische Überlegungen legen dabei die Lehrziele und Lernabsichten fest, während die Didaktik bestimmt, welche Unterrichtsform und welche Methoden für die jeweilige Lerngruppe geeignet sind, um Wissen oder Handlungsweisen erfolgreich zu vermitteln.<sup>16</sup>

### **Seminar**

Lesen Sie den folgenden Text und erläutern Sie ihn.

„Erziehung beschreibt das Handeln erwachsener Menschen an der jungen Generation. Bei einer intentionalen Erziehung erfolgen Erziehungshandlungen absichtlich und direkt durch Erziehungshandelnde oder Erzieher. Funktionale Erziehung umfasst alle Erziehungsprozesse, die ohne bestimmte Absicht eine Erziehungswirkung herbeiführen. Eine solche unbewusste Erziehung erfolgt z. B. durch den Einfluss von Massenmedien oder Peergruppen.

Erziehung vollzieht sich aufgrund der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und ist nur durch diese Erziehbarkeit möglich. Erziehung ist somit eine notwendige Hilfe zur Menschwerdung. Wolfgang Brezinka (1990, S. 95) umschreibt Erziehung wie folgt:

„Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht

---

<sup>16</sup> Vgl. Schmitt, N. *Die Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen – Eine deskriptive Analyse*. TEP-Online: <https://www.tep-online.info/didak/ikt/didaktik01.html>. Letzter Zugriff am 10.10.2024.

dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilte Beständigkeit zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“

Wesentliche Merkmale von Erziehung lassen sich folgendermaßen charakterisieren: Das Ziel von Erziehung ist das verbesserte Verhalten und Handeln des zu Erziehenden. Die Erziehungsziele sind von außen durch den Erzieher festgelegt. Den Rahmen für Erziehungsziele bildet das Wertesystem einer Gesellschaft mit den existierenden Normen, sittlichen Prinzipien, Moral- und Tugendvorstellungen. Erziehungshandlungen wollen direkt (z. B. durch Lob, Belohnung, Ermahnung) oder indirekt (vorbildhaft) auf die Entwicklung des Menschen einwirken. Als Entwicklungshilfe, Lernhilfe oder auch Lebenshilfe verfolgt Erziehung aber auch das Ziel, sich im Lauf der Zeit selbst überflüssig zu machen. Sie will bei den zu Erziehenden zunehmende Eigenverantwortung entwickeln.

Erziehung	Ziel: Verbesserung von Verhalten und Handeln Fremdgesetztes Ziel durch den Erzieher Handlungen, die auf die Entwicklung des Menschen einwirken Entwicklungshilfe als Lern- und Lebenshilfe Wird mit der Zeit überflüssig.“ <sup>17</sup>
-----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### **Vorlesung 04**

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Linguistik</b>
	Die DaF-Studierenden beherrschen die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Linguistik.
	Die DaF-Studierenden beherrschen den Begriff der Linguistik und ihre Bestandteile.
	In diesem Kurs erkennen die DaF-Studierenden die Relevanz der Linguistik im Unterricht und den Gleichrang von der Ausgangssprache und der Zielsprache.
	Die DaF-Studierenden erweitern ihre Erkenntnisse im Bereich der Didaktik.

#### **Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Linguistik**

Es steht eine enge Verbindung von Linguistik und Didaktik.

Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts geht im Rahmen ihrer Aufgaben auf dem Gebiet der Lehre und Forschung von linguistischen Erkenntnissen aus und verwertet sie. Die Linguistik bedeutet die Sprachwissenschaft und „die Sprachwissenschaft ist die Wissenschaft von der Sprache und den verschiedenen Sprachen; Wissenschaft von den Vorgängen beim Sprechen (Phonetik), der Wort- und Satzbildung (Grammatik), der Sprachgeschichte (Etymologie), Sprachgeographie, Stilistik u.a.; vergleichende

---

<sup>17</sup> Riedl, A. (2010). *Grundlagen der Didaktik* (2., überarb. Aufl.). Franz Steiner Verlag, S.14.

Sprachwissenschaft ist Erforschung der Verwandtschaft der Sprachen untereinander mit Hilfe des Vergleichs.<sup>18</sup>

Die Linguistik bezeichnet allgemeine Beschäftigung mit Sprache, die von sehr verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Zielen vollzogen werden kann. Linguistik beantwortet zwei zentrale Fragen: Was ist Sprache und wie funktioniert die Sprache?

Die Bestandteile der Linguistik sind wie folgt:<sup>19</sup>

- Phonetik und Phonologie - die Erforschung sprachlicher Laute und ihrer Regeln
- Morphologie - Wortbildung und Wortstruktur
- Syntax – Satzbau
- Semantik – Bedeutungslehre
- Pragmatik - Gebrauch von Sprache

Surkamp (2010, S. 289) hat ihrerseits die Bestandteile der Linguistik wie folgt schematisiert:

<b>Bereich</b>	<b>Phonologie</b>	<b>Morphologie</b>	<b>Syntax</b>	<b>Semantik</b>	<b>Pragmatik</b>
<b>Inhalt</b>	Sprachlaute: einzeln und zusammenhängend	Bestandteile eines Wortes	Phrasen und Sätze	Wort-und Satzbedeutung	Bedeutung im Kontext

**Quelle:** Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 289.

Ziel der Linguistik besteht in der Vermittlung des Sprachsystems, aber auch in der Entwicklung des Kommunizierens auf der Grundlage einer entwickelten Beherrschung der Muttersprache.

Die Sprachdidaktik muss sich mit fachlichem und didaktischem Wissen beschäftigen, um den Unterricht gut zu planen und auf die Probleme der Lernenden eingehen zu können. Die Linguistik dagegen untersucht die Sprache selbst und ihre Bereiche wie Phonetik, Syntax, Semantik, Pragmatik und Phonologie.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) des Europarates unterscheidet zwei zentrale Kompetenzgruppen: allgemeine Kompetenzen sowie linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. Besonders die zweite Gruppe verdeutlicht die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Sprachdidaktik, da verschiedene linguistische Teildisziplinen wichtige Beiträge leisten. Die Bedeutung des GERS hat im Laufe der Zeit stark zugenommen und er bildet heute die Grundlage für alle Lehrwerke, Sprachschulen und Sprachtests. Durch die Stufen A1 bis C2 ermöglicht der GERS eine einheitliche Beschreibung, Bewertung und Vergleichbarkeit von Sprachkompetenzen und betont die Bedeutung interdisziplinärer Ansätze.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Wahrig G. (1991). *Deutsches Wörterbuch mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre* Bertelsmann. München: Lexikon Verlag. S.1209.

<sup>19</sup> <https://www.tu-braunschweig.de/anglistik/seminar/linguistik/linguistics>

<sup>20</sup> Trim, J., North, B., & Coste, D. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Für die Forschung des Fremdsprachenunterrichts ist die Nutzung kontrastiver linguistischer Erkenntnisse eine wesentliche Voraussetzung, denn das sprachkommunikative Können, die Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Zielsprache können ohne Bezug auf die Spezifika der Ausgangssprache nicht erfasst werden.

Die Fremdsprachendidaktik und die Methodik des FUs nutzen linguistische Erkenntnisse für die Auswahl und Bereitstellung des Unterrichtsstoffes, für den Inhalt von Unterrichtsmitteln (Lehrwerke) sowie für die inhaltliche Bestimmung von Methoden, Verfahren und Übungen.

Neuland und Peschel (2013, S.27) betonen mit Blick auf die Gegenwart, dass eine intensivere und produktive Zusammenarbeit zwischen Linguisten und Sprachdidaktikern wünschenswert ist, wie sie insbesondere seit den 1980er Jahren in der Schreibforschung erfolgreich umgesetzt wurde. Beide Disziplinen profitieren dabei wechselseitig voneinander.<sup>21</sup>

Folgende Teildisziplinen der Linguistik kommen in diesem Zusammenspiel mit der Didaktik in Frage:

#### *Die Textlinguistik*

Die Textlinguistik ist ein Teilbereich der Linguistik, der sich damit beschäftigt, was einen Text ausmacht. Zentrale Fragen sind dabei, welche Merkmale und Kriterien ein Text erfüllen muss. De Beaugrande und (1981, 3ff) entscheiden sich für *sieben* allgemeine Merkmale, die nach ihrer Meinung in jedem Text vorhanden sein sollten: Kohäsion, Kohärenz, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität.<sup>22</sup>

In der Lehrwerksforschung wird textlinguistisches Wissen genutzt, um zu prüfen, ob Lehrwerke logisch aufgebaut sind, Texte und Aufgaben zusammenpassen und ein klarer inhaltlicher Zusammenhang – ein „roter Faden“ – erkennbar ist.

#### *Die Korpuslinguistik*

Die Korpuslinguistik analysiert authentische Texte natürlicher Sprache und dient als Grundlage für sprachwissenschaftliche Theoriebildung. Besonders wichtig ist der Aspekt der Authentizität, da Korpora eine verlässliche Quelle für realen Sprachgebrauch darstellen. In der Sprachdidaktik kann die Korpuslinguistik genutzt werden, um aktuelles und thematisch passendes Sprachmaterial in Lehrwerken einzusetzen und so die Authentizität des sprachlichen Inputs zu erhöhen.

#### *Die Soziolinguistik*

Die Soziolinguistik untersucht den Zusammenhang zwischen Sprache und Gesellschaft und zeichnet sich durch eine große Zahl an Theorien und Methoden aus. Im Bereich DaF bietet sie ein wichtiges Forschungsfeld, da unterschiedliche soziale Gruppen Sprache aus verschiedenen Gründen lernen und spezifische Bedürfnisse haben, deshalb muss der sprachliche Input zielgruppengerecht gestaltet sein. In diesem Zusammenhang steht ein unmittelbares Verhältnis zwischen Soziolinguistik und Korpuslinguistik, da die letzte authentische Texte hinsichtlich ihrer Aktualität und sozialen Angemessenheit überprüft.

#### *Die Psycholinguistik*

---

<sup>21</sup> Neuland, E., & Peschel, C. (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart, Germany: J. B. Metzler. S. 27.

<sup>22</sup> De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer. S. 3ff.

Die Psycholinguistik befasst sich mit den Prozessen und Mechanismen, die in den kognitiven Prozessen des Lerners beim Gebrauch der Sprache stattfinden. Darüber hinaus beschäftigt sie sich auch mit dem Erlernen der Mutter- oder Fremdsprache, welche Fehler macht der Lerner öfter und wie kommt es zu Generalisierungen und zu fehlerhaftem Sprechen.

Da sich Psycholinguistik vielmehr mit den kognitiven Prozessen beschäftigt, soll sie daher auch Richtlinien für die Gestaltung der Tools für den richtigen Erwerb erarbeiten, um die kognitiven Prozesse zu fördern und den Erwerb an sich zu aktivieren.

#### *Kontrastive Linguistik*

Die Kontrastivität spielt eine bedeutende Rolle beim Lernen der Sprachen. So z.B., wenn es Ähnlichkeiten zwischen der Fremdsprache (beispielsweise Deutsch) und der Muttersprache (beispielsweise Englisch) gibt, dann fällt dem Lerner leicht die Fremdsprache zu lernen.

Vergleiche zwischen den Sprachen können im Bereich der Phonetik, Phonologie und Morpho-Syntax gezogen werden. Damit können eventuelle Probleme beim Lerner erkannt und nach Lösungen gesucht.

### **Seminar**

- Teilen Sie sich in 5 Gruppen ein.

Jede Gruppe bearbeitet einen Bereich der Linguistik:

<i>Gruppe</i>	<i>Bereich</i>
1	Phonetik / Phonologie
2	Morphologie
3	Syntax
4	Semantik
5	Pragmatik

#### *Fragen:*

Erklären Sie kurz, was untersucht dieser Bereich?

Nennen Sie ein konkretes Beispiel aus dem DaF-Unterricht.

Präsentieren Sie kurz (5 Minuten pro Gruppe).

Vergleichen Sie Arabisch mit dem Deutschen in:

Lauten

Wortbildung

Satzbau

- Finden Sie Beispiele in dem Lehrbuch Vorwärts mit Deutsch für:

Phonologie (Ausspracheübungen)

Morphologie (Plural, Tempus, Artikel)

Syntax (Satzbau)

Semantik (Wortfelder)

Pragmatik (Höflichkeit, Sprechakte)

### **Vorlesung 05**

<b>Zielvorstellung n</b>	<b>Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Sprachpsychologie</b>
	Die DaF-Studierenden gehen auf den Begriff Sprachpsychologie und auf deren Beziehung zur Fremdsprachdidaktik ein.
	Die DaF-Studierenden verstehen die Beziehung zwischen Sprache, Denken und Verhalten.
	In diesem Kurs verstehen die DaF-Studierenden psycholinguistische und kognitive Mechanismen.

Die Sprachpsychologie ist ein Teilgebiet der Psychologie, der den seelischen Gehalt der Sprache (Gestik, Mimik, Körpersprache, Augensprache usw.), die Sprache des Einzelmenschen und von Menschengruppen (Kinder, Taubstummten usw.), Funktionsstörungen (Sprachhemmungen), das Verhältnis der Sprache zu den übrigen Ausdrucksformen usw. untersucht. Erkenntnisse über den Spracherwerbsprozess, die Entwicklung von Sprachbewusstheit und die Rolle von prozeduralem (praktischem) und deklarativem (theoretischem) Sprachwissen vermittelt die Sprachpsychologie. „Allerdings darf die Betonung des prozeduralen Sprachwissens, d.h. die Betonung der Entfaltung der Sprachlernbewusstheit, nicht dazu führen, dass das deklarative Sprachwissen völlig vernachlässigt wird.“<sup>23</sup> Beide Wissensarten sind wichtig.

Diese Erkenntnisse fließen in die Fremdsprachendidaktik ein, um Lernstrategien zu entwickeln, die den Lernenden helfen, Sprache effizienter zu lernen und auszuüben.

In diesem Bereich sind folgende Bezugsbereiche wesentlich:

- Die Funktion und Struktur der Sprachtätigkeiten und ihre physischen und psychischen Mechanismen.
- Die Beziehungen zwischen Denken und Sprache.
- Das Wesen der Ein- Zweisprachigkeit sowie Erscheinungsformen des Bilingualismus.
- Funktionsweisen des Gedächtnisses und Formen der Einprägung.
- Generierungs- und Rezeptionsmechanismen (Motivation und Motivierung)

„Übertragen auf das Fremdsprachenlernen bedeutet das, dass bei den Zielbestimmungen und Gestaltungen des Fremdsprachenunterrichts das Beibringen des prozeduralen Sprachwissens, d.h. des Wissens, wie man Fremdsprachen effizient lernt, hervorgehoben werden muss, um den Bedürfnissen der Wissensgesellschaft gerecht zu werden.“<sup>24</sup>

„Bei uneinheitlicher, zum Teil verwirrender Terminologie gibt es zahlreiche Emotionstheorien, die Dieter Ulich nach ihrer konzeptuellen Orientierung unterscheidet:

- *Psychoanalytische Theorien* = Emotionen sind triebgesteuerte Erlebniszustände; sie variieren zwischen Lust und Unlust und dienen dem Aufbau sozialer Objektbeziehungen.

---

<sup>23</sup> Polat, T. (2007). Zum Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 143–151. Hier S. 145. Abrufbar unter: <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/101/143.pdf>

<sup>24</sup> Polat, T. (2007). Zum Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 143–151. Hier S. 145. Abrufbar unter: <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/101/143.pdf>

- *Behavioristisch-lerntheoretische Vorstellungen* = Emotionen sind angeborene reflexhafte Reaktionen zunächst auf drei angeborene Auslöser: (1) laute Geräusche > Furcht, (2) eingeschränkte Bewegungsfreiheit > Wut/Zorn, (3) sanftes Streicheln > Zuneigung/Liebe. Durch Lernvorgänge werden im Laufe der Entwicklung weitere Reiz-Reaktions-Verknüpfungen aufgebaut.
- *Emotionsbezogene Mehrebenen- und Prozess-Komponenten-Modelle* = Nach K. R. Scherer (1990) z.B. sind bei emotionalen Prozessen fünf Subsysteme beteiligt: (1) Informationsverarbeitung (Bewertung des Reizes durch Gedächtnis, Vorhersage usw.), (2) Versorgung (durch Regulation der neuroendokrinen, somatischen und autonomen Zustände), (3) Steuerung (Wahl eines der Motive und Vorausplanung der Aktion), (4) Aktion (motorischer Ausdruck und dessen Kontrolle), (5) Monitor (Aufmerksamkeitskontrolle über die gegenwärtigen Zustände und Feedback an die anderen Subsysteme). Entscheidend ist das informationsverarbeitende Subsystem; es stellt mit mehreren Checks fest, a) ob sich innere oder äußere Reize verändert haben und ob sie vertraut und vorhersagbar sind, b) ob sie angenehm oder unangenehm sind und ob sich folglich Annäherung oder Vermeidung empfehlen, c) ob das auslösende Ereignis den Zielen der Person entspricht und d) ob sie glaubt, es kontrollieren zu können, e) ob das Ereignis den inneren und äußeren Standards/Normen entspricht.<sup>25</sup>

### **Seminar**

- Sammeln Sie Unterrichtsbeispiele für das Folgende:  
 Deklaratives Wissen: Grammatikregel erklären (z. B. Perfektbildung)  
 Prozedural: Dialoge, Rollenspiele, Musterübungen  
 Diskussion: Warum reicht deklaratives Wissen allein nicht?  
 Wie kann man beide Wissensarten sinnvoll verbinden?
- Vergleichen Sie die Emotionstheorien.  
 psychoanalytisch  
 behavioristisch  
 kognitiv  
 Wie kann der Unterricht positive Emotionen fördern?
- Bestimmen Sie den Unterschied zwischen den Erstsprachenerwerb und dem Fremdsprachenerwerb. Gehen Sie auf die Konsequenzen im DaF-Unterricht.

### **Vorlesung 06**

<b>Ziel erstellung</b>	<b>Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Methodik</b>
<b>Inhalt</b>	Die DaF-Studierenden verstehen die Rolle der Methodik als Werkzeug im Unterrichtsgeschehen.

<sup>25</sup> Bose, I., Hirschfeld, U., Neuber, B., & Stock, E. (2005). *Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer. S.10f.

Die DaF-Studierenden gewinnen ein paar sinnvolle Methoden für den Fremdsprachenunterricht.
In diesem Kurs bauen die DaF-Studierenden ihre Methodenkompetenz auf.

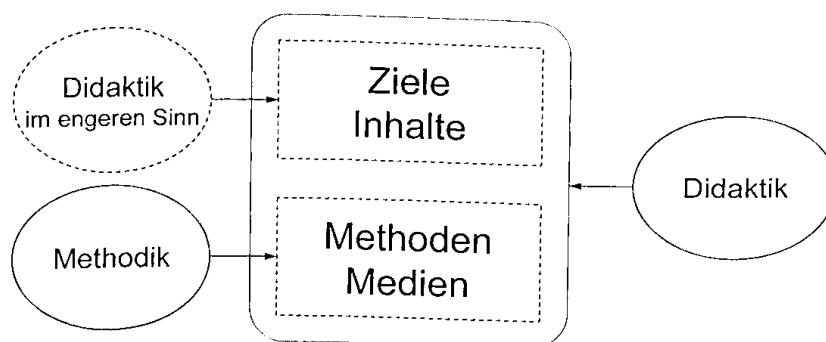
### **Bei dem Verhältnis der Didaktik und der Methodik**

Methodik ist die Form des unterrichtlichen Vorgehens. Sie ist verbunden mit den Medien. Beides dient der Übermittlung der Inhalte auf ihre spezifische Art und Weise. In dem folgenden Zitat von Riedl (2010, S.11f.) wird erläutert:

„Die Methodik des Unterrichts ist die Wissenschaft und Lehre vom planmäßigen Vorgehen bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen. Sie widmet sich der Unterrichtsgestaltung mit Blick auf Methoden- und Medienfragen. Die Methodik war bei einer Didaktik im engeren Sinn als eigenständiger Bereich davon abgegrenzt.

In dem heute gängigen und weiter gefassten Begriffsverständnis von Didaktik zählen zu den Ziel- und Inhaltsfragen auch die Methoden- und Medienfragen hinzu. Die Methodik der Unterrichtsgestaltung wird in dieser gebräuchlichen und weit verbreiteten Sicht als Teildisziplin der Didaktik verstanden. Die Abgrenzungsdiskussion zwischen Methodik und Didaktik ist mittlerweile zweitrangig und weitgehend unbedeutend geworden.“<sup>26</sup>

**Abbildung:** Didaktik und Methodik



**Quelle:** Riedl, A. (2010). Grundlagen der Didaktik. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S.11.

Zum Aufgabengebiet einer Didaktik gehören aus heutiger Sicht Ziel- und Inhaltsfragen (Bildungsintentionen, Auswahl von Bildungsinhalten) sowie die Art ihrer Aufbereitung und Vermittlung (Methoden und Medien).<sup>27</sup>

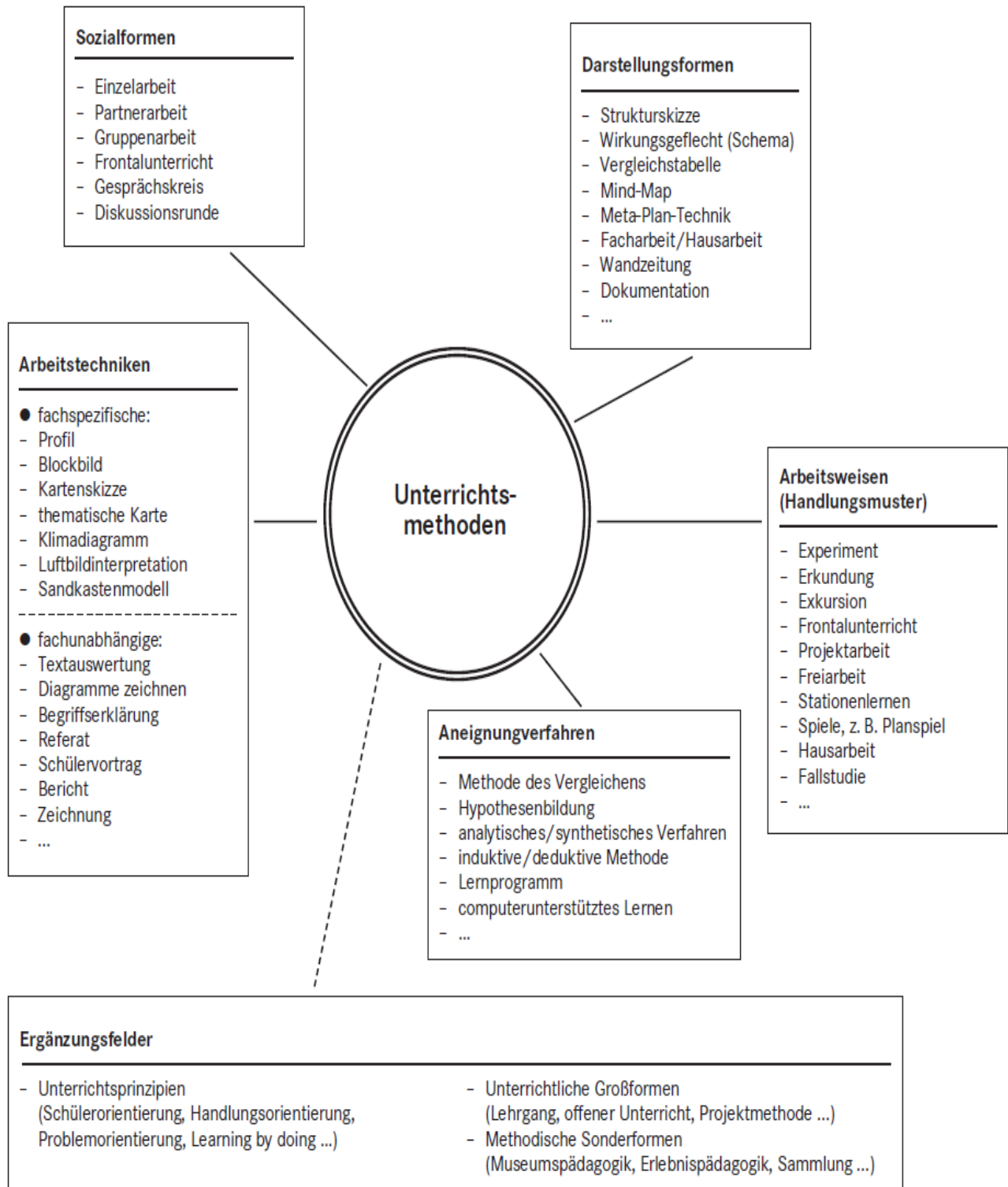
Die folgende schematische Darstellung verdeutlicht die Unterrichtsmethoden und die damit verbundenen Arten:

**Abbildung:** Unterrichtsmethoden und ihre Arten

---

<sup>26</sup> Riedl, A. (2010). Grundlagen der Didaktik. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S.11f.

<sup>27</sup> Riedl, A. (2010). Grundlagen der Didaktik. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. S.12.



**Quelle:** Herbert, P. (1998). Methodenkompetenz als Unterrichtsziel. *Praxis Geographie*, 1, 8. Abrufbar unter: <http://files.schulbuchzentrum-online.de/onlineanhaenge/files/onl1160.pdf>

Die Wahl der einzelnen Methoden hilft dem Lehrer im Fremdsprachenunterricht, soziokulturelle oder individualpsychologische, räumliche Vorbedingungen usw. zu nutzen, um einen effektiven Lernerfolg zu erhalten. Vor diesem Hintergrund die Methoden gezielt einzusetzen ist die Aufgabe der Didaktik. Demzufolge ist Didaktik von der Methodik in dem Sinne abzugrenzen, dass die Methodik einen Teil oder Einzelbausteine im Gedankengebäude der Didaktik darstellt.

Der Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Kompetenzen erfordert die Fähigkeit, eine Anzahl von Arbeitsformen Techniken und Methoden einzusetzen.

Drei Bereiche sind hierzu zu zitieren: Der Lernende ist vertraut mit zentralen Makromethoden, darunter fällt z.B. die Verwendung der Gruppenarbeit; der Lernende beherrscht elementare Lern- und Arbeitstechniken beispielsweise das Protokollieren; der Lernende beherrscht ebenso elementare Gesprächs- und Kooperationstechniken, wie das Konfliktmanagement.<sup>28</sup>

Diese Meinung findet sich ebenso bei Meyer (1997, S.159), der zitiert: „[w]eil die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und die Befähigung zum Lernen des Lernens immer wichtiger werden, wird der Aufbau von Methodenkompetenz als Generalschlüssel zum Erreichen dieser Ziele immer wichtiger. Dadurch wird die Frage, an welchen Inhalten Methodenkompetenz vermittelt wird, nicht belanglos, aber doch tendenziell unwichtiger [herv. im Original].“<sup>29</sup>

Die Methoden werden schrittweise aufgebaut und entwickelt. Die Lernenden benötigen für diesen Aufbau ein gewisses Instrumentarium und know-how. Von daher nimmt das selbsttätige eigenverantwortliche Lernen zu. Die Lehrkraft wird entlastet und die Begabungskraft des Lernenden wird aktiviert.

Eine Erneuerung der Unterrichts- und Methodenkultur geht in erster Linie vom Rollenverständnis des Lehrers aus. „Mit zunehmender Berufserfahrung entwickeln und verfestigen sich individuelle Methodenkonzepte der Pädagogen. [...] Zahlreiche methodische Vorschläge sind längst bekannt, in der didaktischen Literatur und an Universitätsseminaren und Lehrerakademiekursen viel beschworen, jedoch in der alltäglichen Praxis gering verbreitet. Man denke nur an Planspiele oder an Projekte. Solange (Fach-)Lehrer sich als Einzelkämpfer verstehen, werden sie wegen umfangreicher Lehrplanforderungen nur wenig Möglichkeiten sehe, in jeder ihrer Klassenumfassende Methodenkompetenz aufzubauen.“<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Klippert, H. (2000). *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht* (11., überarb. u. neu gestaltete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz. S.28.

<sup>29</sup> Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik* (Bd. 2). Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 159.

<sup>30</sup> Bernert, W. (2000). Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive. In N. Seibert (Hrsg.), *Unterrichtsmethoden kontrovers (Perspektive Schulpädagogik)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinhardt Verlag.

Der Lernerfolg im Unterricht bezieht sich auf das Lernen der entsprechenden Methoden. Das Lernen von Methoden trägt ebenso dabei, das fachliche inhaltliche Lernen zu effektuieren und die längerfristige Behaltensleistung steigern zu lassen.<sup>31</sup>

### **Seminar**

- Erläutern Sie den folgenden Auszug.

„In der Literatur wird dieses Verhältnis immer wieder beschrieben. Dabei kann als gesichert angesehen werden, dass unter Methoden die Wege oder die Verfahren der Vermittlung kultureller Inhalte angesehen werden können. Sie schließen die Mittel und Medien ein, die im Rahmen dieser Prozesse eingesetzt werden; sie betreffen auch die Formen der sozialen Organisation der Vermittlungsprozesse (Klafki 1971c, 3).

Dem allgemeinen Verständnis zufolge sei demnach unter Methodik die Sammlung und Reflexion aller Methoden, m. a. W. die Lehre von den Methoden, verstanden. Unter dieser Voraussetzung sind einige Bestimmungen des Verhältnisses von Didaktik und Methodik in der Literatur anzutreffen. Zwei werden im Folgenden skizziert.

(1) Wird Methodik als eigenständiger Lehr- und Aufgabenbereich der Didaktik verstanden und organisiert, dann kann sie als Teildisziplin der Didaktik definiert werden. Ihr Interesse ist dabei auf das Praktische, didaktische, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Überlegungen gerichtet. Didaktik und Methodik werden also in einem Wechsel- oder Ergänzungsverhältnis gesehen (Klingberg u. a. 1966, 13f.). Dabei wird unterstellt, dass die Didaktik eher die allgemeinen Fragestellungen – wie Annäherung an die Pädagogik – und die Methodik eher die speziellen Fragestellungen, die in der Fachdidaktik im Zusammenhang zu den Fachwissenschaften entstehen, bearbeitet. Der Zusammenhang von Didaktik und Methodik als Wechselverhältnis ist also in ihrer Arbeitsteilung, d. h. organisatorisch begründet.

(2) Aus der inhaltlichen Begründungsebene ist die zweite Bestimmung des Verhältnisses erwachsen. Dabei kann gegen die organisatorische Begründungsebene ins Feld geführt werden, dass die Fragen der Methodik – also der Vermittlung von Inhalten – stets die didaktische Frage nach ihrer Bedeutung für die Bildungsarbeit implizieren (Ruprecht 1972 u. a., 19). In diesem Sinne äußert sich Klafki unmissverständlich:

„Methodische Erwägungen setzen immer schon didaktische voraus und haben an ihnen ihr Kriterium; insofern gilt der Satz vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik“ (Klafki 1971c, 4).

Der Satz vom Primat der Didaktik besagt, dass die Reflexion der Bildungsinhalte als die Grundlage und Grundlegung aller weiteren Überlegungen – also auch der Vermittlung der Inhalte! – angesehen wird. Diese Position, die ihre Begründung in der Bildungstheorie hat, macht Methodenfrage, z. B. die Wahl einer Unterrichtsmethode, von der didaktischen, also inhaltlichen Begründung abhängig (Klafki 1974, 86). Dabei spielt die Bestimmung des Bildungswertes der Inhalte, der angemessenen Zielstellungen in Bezug auf die erwarteten Bildungsprozesse, eine ebenso bedeutsame Rolle wie die aus diesen herzuleitenden methodischen Arrangements und sozialen Inszenierungen. Eine

---

<sup>31</sup> Klippert, H. (2000). *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht* (11., überarb. u. neu gestaltete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Instrumentalisierung der Methodik verbietet sich daher. Hier ist also ein inhaltlicher Verweisungszusammenhang zwischen Didaktik und Methodik zu erkennen. Dieser kommt u. a. auch in dem in der Praxis vielgehörten Ausspruch „methodisch-didaktisch gesehen ...“ zum Ausdruck.“<sup>32</sup>

## Vorlesung 07

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Hörfertigkeit</b>
	Die DaF-Studierenden verstehen die rezeptive Fertigkeit „Hören“ und ihre Grundlagen.
	Die DaF-Studierenden erkennen alle Dimensionen des Hörverstehens: Die Repräsentationsformen (monologisch und dialogisch), rhetorisch-intonatorische Mittel u.a.
	In diesem Kurs beherrschen die DaF-Studierenden die Unterrichtssequenz und die Übungstypen zur Förderung der Hörfertigkeit

Die Grundfertigkeiten äußern sich in rezeptive und produktive Aktivitäten, die mündlich und schriftlich sein können. Dies kann die folgende schematische Darstellung verdeutlichen:

	Rezeption	Produktion
Mündlicher Ausdruck	Hörverstehen	Sprechfertigkeit
Schriftlicher Ausdruck	Leseverstehen	Schreibfertigkeit

### (Eigendarstellung)

Jedem Fremdsprachenunterricht liegen die rezeptiven Fertigkeiten nämlich das Hören und das Lesen und die produktiven Fertigkeiten nämlich das Sprechen und das Schreiben zugrunde.

#### Die Hörfertigkeit

Ein Hörtext verfügt über lautsprachige Zeichen, die auditiv verstanden werden, indem zusammenhängende Äußerungen bei Referaten, Gesprächen, Diskussionen usw. mithilfe der Medien rezipiert und als selbständige Sprachhandlung gearbeitet und damit verstanden werden. Vor allem besteht der Hörakt aus „dekodierenden, assimilativen, wertenden und speichernden Operationen. Je nach Entwicklungsstand der Hörleistung verlaufen die Dekodierungsprozesse direkt oder indirekt.“<sup>33</sup>

Grundsätzlich gibt es drei Repräsentationsformen des auditiven Sprachverstehens:

- Das auditive Erfassen und Verstehen monologischer Rede
- Das auditive Erfassen und Verstehen dialogischer Rede
- Das auditive Erfassen und Verstehen von Äußerungen im Rahmen des Gesprächs

<sup>32</sup> Kron, F. W., Jürgens, E., & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag. S 31.

<sup>33</sup> Hellmich, H. (1979). Das auditive Sprachverstehen als Lernhandlung und kommunikative Handlung im fremdsprachlichen Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 6, 145. Beilage: *Sprachpraxis*. Herausgeber: Goethe-Institut. S.149. Es soll darauf hingewiesen werden, mit Hilfe der Muttersprache laufen die indirekten Dekodierungsprozesse ab und dies ebnet den Weg zur Progression der Übersetzungsfähigkeit während des auditiven Sprachverstehens.

Am Anfang des Fremdsprachenunterrichts ist es für den Rezipienten nicht leicht, die Kommunikationsabsicht beim Hörtext zu bestimmen und die allgemeinen sowie die einzelnen Ausdrücke in den diversen Konferenzen und Arbeitsberatungen zu begreifen. Bei der Rezeption vom Hörtext sind die Informationen ab und zu lückenhaft, weil auch die innere Rede und die Präsentation des Hörtextes gleichzeitig sind.

Die Rezeption von sinntragenden Einheiten beim „kontinuierlichen Lautfluss ist ungleich schwieriger als beim Lesen, weil mündliche Kommunikation grundsätzlich flüchtiger als ein geschriebener Text“<sup>34</sup> ist, deswegen fordert die auditive Textproduktion am Anfang einfache Texte zur Steuerung der Mitteilung. Dieser Rezeptionsvorgang gilt als Basis für spezifische auditive Übungen. Somit werden Hinweise und Ankündigungen organisiert und behalten. Hellmich (1979, Seite 145f.) meint, die Sachverhalte und Ereignisse, die in Hör- und Sprechakten bestehen, sollten Fragestellungen steuern, deren Widerspiegelung im Bewusstsein des Rezipienten miteinbezogen ist. Diese Operation geht den Lehrer an, indem er die Ergebnisse eines auditiven Sprachverstehens analysieren soll, der Lehrer soll damit aufzeigen, inwieweit der Hörer die logische Struktur und die thematische Gedankenführung erfassen kann. Das Sprachlabor fungiert in diesem Gebiet als wichtiges Lehrmedium nur bei der Erlernung bestimmter Komponente, aber zur Begründung einer unmittelbaren Verbindung zwischen Hörer und Sprecher spielt es keine entscheidende Rolle.<sup>35</sup>

Der Hörtext, der durch rhetorisch-intonatorische Zeichen wird besonders in der Kommunikationspraxis durch didaktische Mittel hergestellt und entwickelt. In dieser Hinsicht ist das Folgende zu beachten: Die Sprechpausen bei den kleineren Einheiten; zwischen den Sätzen und größeren Abschnitten; die Betonung wichtiger Elemente; angemessenes Sprechtempo; die Berücksichtigung der begrifflichen Quantität im Kurzzeitgedächtnis um ein bewusstes Erkennen der gesamten Terminologie zu berücksichtigen.<sup>36</sup> Die Rezeptionszeit und Textlänge soll beachtet werden. Desselmann hebt hervor, zur Entwicklung der Hörfertigkeit beim Deutschen als Fremdsprache soll es von 80 bis 100 Wörter pro Minute rezipiert werden. Diese fremdsprachigen Hörtexte sollen über Sätze verfügen, deren Wortzahl nicht mehr als 9 Wörter überschreitet. Ebenso sollen die präkommunikativen Übungen des Sprachlabors 15 Minuten nicht übersteigen, sodass sich kommunikative Lernhandlungen vollziehen können.

Wichtig ist auch die emotionale Einwirkung der Lehrerpersönlichkeit auf die Lernenden, aber auch die Anwendung der außersprachlichen Mittel wie Gestik und Mimik, die das Verstehen des Inhalts erleichtern. Es ist zu beachten, die Aufmerksamkeit der Lerner wird nicht nur durch akustische, sondern auch durch optische Mittel gelenkt. Die Hörleistung wird besser ergänzt, wenn der schriftliche Paralleltext vorhanden ist. Von daher werden die sprachlichen Einheiten, die beim Hören nicht klar sind, erkannt.

---

<sup>34</sup> Roche, J. (2005). *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik* (S. 198). Tübingen: Narr Francke Attempo. S.198.

<sup>35</sup> Hellmich, H. (1979). Das auditive Sprachverstehen als Lernhandlung und kommunikative Handlung im fremdsprachlichen Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 6, 145. Beilage: *Sprachpraxis*. Herausgeber: Goethe-Institut.

<sup>36</sup> Desselmann, G. (1970). Zu Fragen der Reaktionsgeschwindigkeit in der mündlichen Sprachausübung. *DaF*, 5, S. 333.

Der Rezipient eines Hörtextes erfährt grundsätzlich drei Fälle von rezeptiven Informationen:

- Der erste Fall besteht darin, wenn der Rezipient unbekannte Denotate bzw. Informationen erhält, die inhaltlich und förmlich genug klar sein sollen. Die Bebilderung etwa in Form von graphischen Erscheinungen gilt als Verstehenshilfe, sie trägt zur Bestimmung der Begriffe bei. Dazu ergeben sich die Behandlung und die Aneignung des Sachwissens. Diese Art Hörtexte sollen Grundlage für die Hörschulung sein.
- Der zweite Fall ist, wenn diese Denotate, deren Beziehung zu anderen Sachverhalten bekannt ist, einen Hörtext bilden, der zu überprüfen hat, inwiefern die Kommunikanten die Schlüsselwörter entschlüsseln können.
- Der dritte Fall liegt vor, wenn die Hörtexte keine neuen Texte für die Rezipienten sind, entweder in der Form oder in dem Inhalt. Die Sachverhalte und die Ereignisse sind also bereits bekannt, deshalb sollten nur Fragen gestellt werden, die die richtigen Interpretationen leiten können. Die inhaltlichen Ansprüche sind bei derartigen Texten zu berücksichtigen.

### **Die besondere Schwierigkeit fremdsprachlichen Hörverstehens Deutsch als Fremdsprache<sup>37</sup>**

Das Hörverstehen in der deutschen Sprache als Fremdsprache ist mit besonderen Herausforderungen verbunden. Grundsätzlich wirken sich alle Schwierigkeiten, die auch beim Hören in der Muttersprache auftreten können beispielsweise undeutliches Sprechen oder störende Hintergrundgeräusche ebenso auf das Verstehen fremdsprachlicher Texte aus. Im Fremdsprachenkontext sind diese Probleme meist stärker auffällig, da Lernende insgesamt unsicherer sind. Hinzu kommen weitere Belastungen, die sich aus einer noch unvollständigen Sprachkompetenz, einer geringen Vertrautheit mit der Fremdsprache sowie aus fehlendem außersprachlichem und kulturell geprägtem Vorwissen ergeben.

Die von Lehrkräften häufig betonte Schwierigkeit eines Hörtextes ist daher keine feste Eigenschaft des Textes selbst. Vielmehr entsteht sie aus dem Zusammenspiel zwischen den Merkmalen des Textes und den individuellen Voraussetzungen der Hörenden, etwa ihrem Sprachstand, ihrem Vorwissen und ihren verfügbaren Verstehensstrategien. Ein Hörtext ist vor allem nicht grundsätzlich leicht oder schwierig, sondern wird erst in Bezug auf den jeweiligen Rezipienten als mehr oder weniger verständlich wahrgenommen.

#### **Potentielle Ursachen von Textschwierigkeit sind**

- „sehr schnelles Sprechen, undeutliche Aussprache, Dialektfärbungen, überlappende Sprecherwechsel, mangelnde Unterscheidbarkeit der Sprecherstimmen, das Gesprochene teilweise überlagernde Nebengeräusche, Mängel der Raumakustik und (bei Übermittlung über ein Medium) technische Mängel;
- ein ungeläufiger bzw. unbekannter Wortschatz (wichtig ist hier vor allem das Verhältnis der Zahl unbekannter zur Zahl bekannter Vokabeln, der sog. Steilheitsgrad);
- ungeläufige Wortkombinationen;
- ein komplexer Satzbau, sehr lange Sätze;
- eine hohe Informationsdichte;
- eine geringe Explizitheit der Information;

---

<sup>37</sup> Solmecke, G. (2001). Hörverstehen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Walter de Gruyter. S.897.

- ein hoher Abstraktionsgrad der Darstellung;
- ein langer, wenig gegliederter Text bzw. lange, nicht weiter gegliederte Unterabschnitte; ein komplizierter Aufbau des Textes bzw. die unübersichtliche Organisation des Inhaltes;
- ein wenig bekannter oder unbekannter Gegenstand, über den sich der Text äußert;
- ein geringer Interessantheitsgrad des Textes.“<sup>38</sup>

Für die Textauswahl eines Hörtextes stehen die sprachlichen und die geistigen Gesichtspunkte im Zusammenhang, somit ergibt sich die Tätigkeit, an der Kommunikationssituation teilzunehmen. „Die Wirkungsintention hängt in entscheidendem Maße von der Grammatikalität im engeren Sinne und der Semantizität sowie von der phonetisch-intonatorischen Realisierung, also von der rhetorischen Leistung des Sprechers ab.“<sup>39</sup> Darauf wird hingewiesen, der Kommunikant soll den Interessen des Hörers folgen, sodass die satzkonstruierenden Mitteln effektiv und verfügbar sind, insbesondere im Prädikats- und Subjektbereich, denn das ist eine Grundlage für das Erfassen von sinntragenden Einheiten. Der Hörmechanismus bei allen bereits genannten Repräsentationsformen liegt nicht nur beim Hören an, sondern beim komplexen Prozess von geistigen sprachlichen Informationen und Handlungen, weil der Hörer unter der Aufgabe steht, Intentionen des Sprechenden zu erfassen, der den Rezipienten die jeweiligen Absichten auf passende Weise verleiht.

Der sukzessive Ablauf vom Hörtext wünscht energisch die Einbettung der Vorübungen, wie zum Beispiel kommunikative, präkommunikative und Tonbandübungen, diese dienen zum Dekodieren vom semantischen, syntaktischen und morphologischen Komplex und zum Verbinden des strukturellen Zeichenkomplexes mit den Sachkenntnissen, dabei spielen die Verbindewörter und die Partizipialkonstruktionen eine wichtige Rolle. Somit wird das synthetische Erfassen von Textabschnitten gefördert und ergänzt. Die oben genannten Prozesse sind realisierbar, nur wenn der Rezipient die syntaktischen und die morphologischen Strukturen beherrscht.

Bei einer erfolgreichen rezeptiven Verarbeitung bzw. der fremdsprachigen Kommunikation sind die authentischen Hörtexte besonders effektiv, nur wenn der Lernende seine eigenen gemeinsamen Kommentare, selektive Adaption hinzufügt. Hierbei betrifft diese Adaption nicht nur die thematischen Einheiten, sondern auch die Satzkonstruktionen.

Es finden sich acht Übungstypen, die für die Progression der Hörfähigkeit beitragen:<sup>40</sup>

- Übungen zur Rezeption und Dekodierung sprachlicher Äußerungen wie Einzelsätze,
- Übungen zur Satzstrukturierung,
- Übungen zur Satzverflechtung,
- Übungen zur Textverflechtung
- Übungen zur Erfassung der Kommunikatorintention,

---

<sup>38</sup> Solmecke, G. (2001). Hörverstehen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Walter de Gruyter. S.897.

<sup>39</sup> Hellmich, H. (1979). Das auditive Sprachverstehen als Lernhandlung und kommunikative Handlung im fremdsprachlichen Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 6, 145. Beilage: *Sprachpraxis*. Herausgeber: Goethe-Institut. S.147.

<sup>40</sup> Hellmich, H. (1979). Das auditive Sprachverstehen als Lernhandlung und kommunikative Handlung im fremdsprachlichen Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 6, 145. Beilage: *Sprachpraxis*. Herausgeber: Goethe-Institut. S.149f.

- Übungen zur Anfertigung von Notizen,
- Übungen zur Übertragung bestimmter Aussagen anhand muttersprachiger oder fremdsprachiger schriftlicher Notizen,
- Übungen zum Referieren des Gehörten.

### Seminar

- Hören Sie die Audiosequenzen. *Nachrichten-  
Wetterbericht*  
<https://www.youtube.com/watch?v=DMF5WEvDyzM>;  
 ([https://www.youtube.com/watch?v=qEJhXK\\_Chs4](https://www.youtube.com/watch?v=qEJhXK_Chs4)).

Nennen Sie das Thema.

Worum geht es?

Informationsjagd: Kreuzen an, was Sie gehört haben.

- Ort
- Personen
- Absicht
- Zeit
- Problem

- Die Studierenden hören einen leicht veränderten Text (mit 6-8 Fehlern)
- Die Studierenden hören das Original und erkennen die Unterschiede.

### Vorlesung 08

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Hörstrategien</b>
	Die DaF-Studierenden kennen die Hörstrategien und können sie voneinander unterscheiden.
	Die DaF-Studierenden verstehen die Bedeutung der Hörstrategien.
	In diesem Kurs wissen die DaF-Studierenden, wie sie Hörstrategien umsetzen.

Die Vermittlung von Hörstrategien ist didaktisch bedeutsam, da Hörverstehen kein passiver Vorgang ist, sondern einen aktiven Verarbeitungsprozess darstellt. Lernende müssen Hypothesen bilden, Erwartungen entwickeln und Informationen gezielt auswählen. Hörstrategien ermöglichen es den Lernenden, selbstständiger zu werden und diesen Prozess bewusst zu steuern.

Für die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeit Hören stehen viele mögliche Hörstrategien, die im Fremdsprachenunterricht benutzt werden können. Eine Strategie ist vor allem planvolle und bewusste Vorgehensweise; die die Lernenden verwenden, um ein gewisses Ziel zu erreichen.

**Die Hörstrategien:** Rampillon (siehe Angabe unten) klassifiziert zwei Hörstrategien, die *Erschließungsstrategien* wie das sequenzielle Kombinieren von Wortpaaren, Assoziieren von Wörtern und die *Hörstrategien zur Entlastung des Gedächtnisses* und darunter unterscheidet Rampillon 3 Strategietypen:

a. *Suchen nach „Advance Organizers“*, indem der Lerner W-Fragen stellt und sich nur auf die wesentlichen Aspekte konzentriert, damit er den umfassenden Sinn des Textes erfassen kann. Zu diesem Strategietyp werden 3 unterschiedliche Gruppen aufgezählt, die Vorüberlegungen zum Text, wobei der Hörer anhand des Titels oder des ersten Satzes

den Inhalt des Hörtextes erkennen kann. Mit der „Cluster- Technik“ und „ dem Assoziogramm“ wird der Hörer nur die wichtigen Begriffe schreiben, mit denen er die Form und den Inhalt des Textes schematisieren kann.

b. *Das Segmentieren von Wortgruppen:* Bei dieser Strategie geht „[d]er Lerner über die Wortebene hinaus und unterteilt den Satz in Sinneinheiten“<sup>41</sup>. Die Kernaussage wird erklärt und dann im Kurzzeitgedächtnis registriert, weil diese Strategien sich vor allem auf das Kurzzeitgedächtnis stützen. Es ist zu beachten, dass die Betonung des Sprechers auf die bedeutenden Wörter sehr wichtig ist.

c. *Das Notieren von Textaussagen(note-taking-practice):* Aus den schon notierten Teilen wird der Lerner die nicht verstandenen Teile erschließen. Andere Möglichkeit gilt als das Aufschreiben bzw. das Notieren von Hauptaussagen. Diese Strategie steuert die Motivation, jedoch wirkt sie nicht positiv auf die anderen Bereiche des Textes, beispielsweise die Grammatik, die Phonetik- Phonologie, da die Gedächtnisleistung und die Konzentration sich lediglich auf die Hauptaussagen beschränken.

Die Vermittlung von Hörstrategien ist didaktisch bedeutsam, da Hörverstehen kein passiver Vorgang ist, sondern einen aktiven Verarbeitungsprozess darstellt. Lernende müssen Hypothesen bilden, Erwartungen entwickeln und Informationen gezielt auswählen. Hörstrategien ermöglichen es den Lernenden, diesen Prozess bewusst zu steuern und selbstständiger zu werden.

### **Hörschulung**

Über das Hörverstehen in einer Fremdsprache gibt es bisher nur wenig gesichertes Wissen. Viele Erkenntnisse stammen aus der Forschung zum Hörverstehen in der Muttersprache oder zum Leseverstehen. Diese lassen sich jedoch nur eingeschränkt auf das Fremdsprachenlernen übertragen, besonders bei Anfängern und weniger fortgeschrittenen Lernenden. Deshalb sind Aussagen zur Entwicklung des fremdsprachlichen Hörverstehens sowie zu geeigneten Unterrichtsmethoden bislang nur als vorläufige Annahmen zu verstehen.<sup>42</sup>

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass Hörverstehen gezielt geschult werden muss und nicht allein durch häufiges Hören automatisch verbessert wird. Lernende benötigen Anleitung im Umgang mit Hörtexten sowie Gelegenheit, unterschiedliche Hörstrategien bewusst zu erproben. Besonders für Anfänger ist eine schrittweise Heranführung an Hörtexte notwendig, um Frustration zu vermeiden und das Hörverstehen nachhaltig zu fördern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Hörstrategien einen zentralen Bestandteil der Hörschulung im DaF-Unterricht darstellen und wesentlich dazu beitragen, das Hörverstehen systematisch und lernförderlich zu entwickeln.

### **Seminar**

- Hören Sie das folgende *Interview mit Jan Thiel*<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht* (S. 85). Ismaning: Hueber Verlag. S. 85.

<sup>42</sup> Solmecke, G. (2001). Hörverstehen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Walter de Gruyter. S.896

<sup>43</sup> [https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/DE/DSD/DSDI/Modellsaetze/A2-B1\\_4/download\\_modellsatz.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/DE/DSD/DSDI/Modellsaetze/A2-B1_4/download_modellsatz.pdf?__blob=publicationFile&v=2)

*Jan, du bist Mitglied in einer erfolgreichen Band. Womit begeistert ihr eigentlich eure Fans?*

Unsere Fans können sich vor allem in unseren Texten wiederfinden, weil wir ja auch selber alle noch Jugendliche sind. Es freut mich natürlich sehr, wenn dann ein Fan zu mir kommt und sagt: „Hey, mit dem Song habt ihr genau das ausgedrückt, was ich gerade fühle!“ Wir wollen mit unseren Texten nicht erwachsener klingen, als wir sind, sondern wir wollen einfach nur Dinge sagen, die uns beschäftigen.

*Hattet ihr denn jemals den Traum, berühmt zu werden?*

Wir haben das nie erwartet, aber natürlich ist es ein Traum, mit seiner Musik vor vielen Leuten aufzutreten, bekannt zu sein und eigene CDs zu verkaufen, und was gerade mit uns

passiert, ist ja auch schon wie ein Traum. Wir reisen viel, treffen viele Leute und können unser liebstes Hobby, die Musik, mit vielen teilen. Das ist einfach das, was wir am liebsten tun!

*Nach den Konzerten seid ihr natürlich müde. Wird also gleich geschlafen statt gefeiert?*

Nein, meist essen wir zuerst noch etwas, und danach geht zumindest unser Jüngster in unseren Bus und schläft dort. Manchmal legen wir uns alle hin, weil wir nach so einem Auftritt wirklich müde sind. Aber hin und wieder, wenn wir Lust haben, schauen wir uns noch ein bisschen die Stadt an; denn man hat ja auch nicht jeden Tag die Möglichkeit, in die großen Städte Deutschlands zu kommen. Irgendwann in der Nacht fahren wir dann mit unserem Bus los und kommen am nächsten Morgen in einer neuen Stadt an.

*Hast du manchmal Angst, der Erfolg könnte möglicherweise auch schnell wieder vorbei sein?*

Ich habe im Moment nicht die Zeit dafür, mir große Sorgen zu machen. Wir versuchen jetzt, diesen Traum zu leben und zu genießen. Trotz der Arbeit macht uns der Erfolg sehr viel Spaß.

*Würdest du die Schule abbrechen, um eine Musikkarriere zu machen?*

Nein, auf keinen Fall! Wir alle lernen fleißig für die Schule, denn ohne Schulabschluss kann man heute nicht mehr viel machen! Es ist ja auch möglich, dass wir nächstes Jahr nicht mehr spielen können.

*Wie passen denn Schule und Karriere zusammen?*

Wir gehen immer nur in den Ferien auf Tour und treten sonst nur am Wochenende auf. Innerhalb der Woche sind wir ganz normale Schüler. Ich zum Beispiel mache bald mein Abitur und lerne deshalb auch in unserem Bus noch für Klausuren.

Gruppe A arbeitet mit Advance Organizers

Gruppe B arbeitet mit Segmentieren von Wortgruppen

Gruppe C arbeitet mit Note-Taking

*Diskussion:*

Was hat geholfen?

Wo gab es Schwierigkeiten?

Für welche Studierenden ist welche Strategie geeignet?

- Berichten Sie über Ihr eigenes Hörverhalten.
- Gruppenteilnehmer führt Mini-Unterricht (5–10 Minuten) über eine Hörstrategie durch.  
Die Gruppe gibt Feedback.

Beispiele:

Advance Organizer mit Titel und Bildern  
 Note-Taking bei einem kurzen Vortrag  
 Segmentieren mit Betonungsmarkierung

## Vorlesung 09

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Sprechfertigkeit</b>
	Die DaF-Studierenden verstehen die Bedeutung der Sprechfertigkeit.
	Die DaF-Studierenden kennen die Anforderungen und die Herausforderungen beim Sprechen.
	In diesem Kurs unterscheiden die DaF-Studierenden zwischen dem monologischen und dialogischen Sprechen und deren jeweilige Merkmale.

### Die Sprechfertigkeit

Das Sprechen erfordert in erster Linie eine kontinuierliche und aktive Sprachtätigkeit, da es eine anspruchsvolle Leistung ist, es beruht auf zwei Ressourcen. Das sind die kognitiven und die affektiven Ressourcen. Diese Fertigkeit beansprucht alle Fähigkeiten des Lernenden, weil sie das Verstehen und das Reagieren auf das Gehörte ist. Die nonverbalen Elemente wie die Gestik und Mimik, Anschauungsmittel wie die Bilder, Bildserien, Filmschleifen, Tonaufzeichnungen und das Demonstrieren verschiedener Gegenstände sollen beim Sprechen nicht ausgeklammert werden.

Die unbekanntenen Wörter, die unerwarteten Antworten oder Fragen, die Aussprache von schwierigen Wörtern bilden Hindernisse zum Sprechen. Das in der Muttersprache vollständige Wissen wird in die Fremdsprache durch angemessene Mittel schnell übertragen.

Die Sprache ist spontan, weil es eine gänzliche Aufmerksamkeit auf die Kommunikationssituation, den Inhalt und die Angemessenheit der Ausdrücke gibt. Die sprachlichen Formen lassen sich allmählich automatisch unbewusst produziert, jedoch ist die Korrektheit bei der Formulierung weniger beachtet, weitgehend sind die Normen des produzierten mündlichen Ausdrucks nicht vollständig.

Die Problemtexte spielen eine bedeutende Rolle bei der Förderung der Sprechfähigkeit. Sie regen die Spontanität beim Sprechen an. Bei der Lernergruppe lassen sich zahlreiche Meinungen und Standpunkte erteilen und erfolgreiche Diskussionen schaffen. Anhand einer überzeugenden Darstellung ergibt sich eine spezifische Konfrontation von einer Problemstellung und somit werden andere Lösungsmöglichkeiten erörtert.

Das Sprechen verlangt besonders modifizierte Themen und erweiterte Lexik. Aus den vielfältigen dargebotenen Problemtexten im FU resultieren unterschiedliche Arten von Gesprächen.

Im Fremdsprachenunterricht werden zwei Arten vom Sprechen differenziert, die während des Studiengangs entfaltet werden sollen:<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Plachtonik, V. M. (1986). Arbeit an der Entwicklung des monologischen Sprechens. In V. A. Buchbinder & W. H. Strauß (Hrsg.), *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie. S. 177.

**Das monologische Sprechen:** Das monologische Sprechen besteht darin, wenn der Text aus dem Verständnis von einer einzigen Person entsteht, die ihre Gedanken, ihre Ab- und Ansichten monologisch zum Wort bringt. Der Text ist mehr detailliert und vollständig und wird mit einem entwickelten Aussprachestil gebildet. Der Kontext spielt dabei eine wichtige Rolle.

Den Techniken der syntaktischen, stilistischen oder inhaltlichen Verknüpfung kommt beim monologischen Sprechen eine bedeutende Rolle zu, jedoch soll es in Betracht gezogen werden, je nach dem Inhalt resultiert sich die Art des Monologs, die *Mitteilung* beispielhaft unterscheidet sich von der *Nacherzählung*.

Die Vorlesungen, Vorträge, Mitteilungen, Begrüßungsreden sind die wichtigsten Arten des monologischen Sprechens. Der Sprecher hat sie vorzubereiten, indem er sie schriftlich fixiert, dann trägt er sie vor.

Das monologische Sprechen wird auch als Erfassen der Kommunikationsaufgaben verstanden, wobei der Sprecher in der Lage sein soll, den Inhalt des Textes richtig zu wiedergeben, Personen, Gegenstände und Prozesse zu beschreiben, von Ereignissen Geschehnissen zu berichten, die Geschichten, Gegebenheiten (nach)zu erzählen, Informationen zu übermitteln, eigene Gedanken zu formulieren mit einem angemessenen Sprechtempo, aber auch mit logischer Gliederung. Die grammatischen und die phonetischen Einheiten sollen richtig sein und dies wird nicht bedeuten, dass der Lehrer sich nur auf die Fehler konzentriert. Die kontinuierliche Korrektur der Fehler beim Vortragen beeinträchtigt den Lernenden, um seine Ideen auszudrücken.<sup>45</sup> Bei den inhaltlichen Fehlern, die den kommunikativen Fluss unverständlich machen, wird es nützlich, dass der Lehrer die Mitlernenden durchbricht.

**Das dialogische Sprechen:** Darunter wird ein Text angefertigt, der über Austausch von Gedanken und Äußerungen verfügt. Desselmann und Hellmich (1981, S.219) erfassen, dass das dialogische Sprechen als Sprechen mit Rollenwechsel aufgefasst wird. Unterschiedliche aussagende, fragende, befehlende Äußerungen sind die Erscheinungsformen der Ausdrücke beim dialogischen Sprechen.<sup>46</sup>

Der Gesprächspartner bittet um das Einverständnis, Erlaubnis, er wünscht, er gibt Rat- und Vorschläge, er warnt, er ruft aus usw. Die Gesprächsfähigkeit wird durch diese Gesprächsformen gesteuert, die durch einleitende Wendungen, Interjektionen, wertende Äußerungen angeführt werden. Diese sind in höherem Maße sowohl bei dem realen Dialog, der in verschiedenen Kommunikationssituationen wie die Kontakt-, Unterhaltungs-, Auskunftsgesprächen als auch bei dem Unterrichtsdialog, der unter der Leitung des Lehrers übernommen wird, zu benutzen.

Durch das dialogische Sprechen wird der Lerner die Strategien erwerben, Fragen zu stellen, sie zu beantworten, Informationen zu vermitteln, auf die übermittelten Informationen zu reagieren etc. Die Realisierung einer erfolgreichen Diskussion innerhalb des Unterrichts erfordert tatsächlich die Teilnahme des Lehrers. Verschiedene Voraussetzungen schließen einen logisch erfolgreichen Dialogablauf ein, wie das

---

<sup>45</sup> Vgl. Buchbinder, V. A., & Strauß, W. H. (1986). *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl.). Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie. S.187.

<sup>46</sup> Desselmann, G., & Hellmich, H. (1981). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts: Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie. S.219.

angemessene Sprechtempo, das Erfragen von Auskünften, intuitives und adäquates Reagieren auf die Auskunft des Gesprächspartners u.Ä. Diese Bestandteile zur Entwicklung des Dialogisierens werden besonders durch präkommunikative Übungen, Sprechübungen u.a. herausgebildet. Durch die Sprachausübung wird der Sprecher allmählich gesprächstypischen Wendungen sich aneignen.

Die Einbettung der Gesprächssituation gilt als Modell zur Bewältigung von den anderen Situationen in einer fremden Umgebung. Die Umstände bzw. die Situationen sollen aus der Umgebung der Lernenden genommen werden, das bedeutet, sie sollen übereinstimmend mit den Gefühlen, Interessen, Stimmungen, Absichten und Wünschen der Lernenden.

Die Erreichung der selbständigen Gestaltung; der Verwendung der richtigen sprachlichen Mittel und korrekten phonetischen Einheiten sind in einem Gespräch stufenweise zu bringen. Die Diskussion wünscht zuerst die Anordnung des Gesprächsziels und die inhaltliche Gliederung. Der konstruierte Text ist aber auch das Ergebnis eines einführenden Kurzvortrags oder einer mündlichen Erläuterung.

### **Seminar**

- Vergleichen Sie das monologische Sprechen und das dialogische Sprechen.
- Skizzieren Sie eine Unterrichtssequenz zum monologischen Sprechen.
- Beschreiben Sie die Schwierigkeiten beim Sprechen im Fremdsprachenunterricht.

### **Vorlesung 10**

<b>Zielvorstellung</b> n	<b>Die Sprechstrategien</b>
	Die DaF-Studierenden kennen und unterscheiden die drei Sprechstrategien: Reproduktion, Rekonstruktion und Konstruktion.
	Die DaF-Studierenden können geeignete Übungen und Aufgaben für jede Strategieform konzipieren und im Unterricht anwenden.
	In diesem Kurs unterscheiden die DaF-Studierenden zwischen dem monologischen und dialogischen Sprechen und deren jeweilige Merkmale.

Die Bedeutung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht wird bis heute oft unterschätzt. Die mündliche Sprachpraxis spielte in audiolingualen und audiovisuellen Methoden sowie zu Beginn der kommunikativen Methode eine zentrale Rolle, sie verlor aber später an Bedeutung. Dies geschah vor allem aufgrund der Kritik an Lernzielen, die sich stark auf Alltagssituationen und festgelegte kommunikative Rollen konzentrierten. Heute kann die mündliche Kommunikation als vernachlässigter Bereich des Fremdsprachenunterrichts gelten, da sie lange Zeit wenig theoretisch aufgearbeitet wurde, im Unterricht zu wenig gefördert wird und Lehrkräfte oft wenig Erfahrung im gezielten Umgang damit haben. Häufig wird die Fähigkeit zu sprechen lediglich als Nebenprodukt schriftlicher Übungen betrachtet. Schriftliche Leistungen genießen dabei ein höheres Ansehen, da sie leichter überprüfbar und objektiver bewertbar sind.

Ein Grund dafür ist die Annahme, dass Schreiben das Sprechen positiv beeinflusst. Forschungen zeigen, dass korrektes und bewusstes Schreiben die sprachliche Aufmerksamkeit fördert und dadurch auch das mündliche Ausdrucksvermögen

verbessert. Gleichzeitig betonen verschiedene Autoren, dass dieser Zusammenhang wechselseitig ist: Der Austausch von Gedanken im Gespräch unterstützt und motiviert ebenfalls das Schreiben.

Aufgrund dieser engen Verbindung zwischen Sprechen und Schreiben lässt sich die Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit sinnvoll an didaktischen Ansätzen der Schreibdidaktik orientieren.<sup>47</sup>

Die mündliche Ausdrucksfähigkeit kann in diesem Zusammenhang in Bezug auf drei Bereiche entwickelt werden:

- *Praktisches Sprechen*  
(Sprechen in Alltagssituationen, zum sozialen Kontakt und zur Informationsvermittlung)
- *Kreatives Sprechen*  
(z. B. Referate, Erzählungen, Berichte u. Ä.)
- *Sprechen um seiner selbst willen*  
(das heißt zur Übung und Entwicklung der Sprechfertigkeit)<sup>48</sup>

**Die Sprechstrategien:** es liegen Sprechstrategien der Reproduktion; Rekonstruktion und der Konstruktion vor.

a. *Sprechstrategien der Reproduktion:* Diese Art Sprechstrategien bedürfen der Gedächtnisleistung und das Auswendiglernen. Der Lese- oder der Hörtext soll in Sinneinheiten segmentiert und ins Gedächtnis eingeordnet werden. Der Text wird Stück für Stück wiederholt. Sinnvoll und hilfreich sind die auswendig gelernten Muster und Schemata. Redemittel und Kollokationen sind nötig. Zu dieser Strategie gehört *Lautes-Vor-sich-hin Sprechen*, es verhilft zur Konsolidierung des Klangbildes. Beim *Nachsprechen /Vorsprechen* benutzt der Lerner ein Tonband. Aus dem gehörten Text spricht der Lerner vor und kann sich selbst kontrollieren. *Das Mitspielen* ist ebenso praktisch, es eröffnet die Wiederholung des Textes, indem der Lerner den Hörtext gleichzeitig mitspricht.

b. *Sprechstrategien der Rekonstruktion:* Der umfassende Text bzw. das Wesentliche wird auswendig gelernt. Das Unwichtige wird vermieden. Der Sprecher basiert insbesondere auf den Inhalt des Textes, die Ausdrücke kann er frei auswählen. Also der Lerner soll imstande sein, den Text selektiv zu bearbeiten. Das Visualisieren bzw. das Markieren eines Textes spielt dabei eine wesentliche Rolle.

c. *Sprechstrategien der Konstruktion:* Dazu gehören die Gliederungseinheiten und die Umschreibungen, womit der Lerner Notizen machen kann, damit er leichter sprechen wird. Also bei der Konstruktion schafft der Sprecher aus seinen vorhandenen Kompetenzen die Form aber auch den Inhalt.

Das Sprechen ist auf dieser Stufe die freie, selbständige Anwendung, es ist kein Spracherwerb.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> Vgl. Schreier, I. (2001). Mündliche Sprachproduktion. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Walter de Gruyter. S.914.

<sup>48</sup> Schreier, I. (2001). Mündliche Sprachproduktion. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Walter de Gruyter. S.914.

<sup>49</sup> Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag. S.98.

## **Seminar**

### - Übungsteil 1

Hören Sie den folgenden Text.

Erzählen Sie ihn mündlich wieder.

Fokus: Verständnis, Aussprache und Struktur des Originaltextes

Der Text

**M:** Zu diesem interessanten Thema haben wir heute in der Reihe: „Schule heute“ eine angehende Pädagogin eingeladen, Frau Nele Klein. Guten Morgen, Frau Klein. Ich begrüße Sie ganz herzlich zu unserer Sendung. „Inklusion: der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern“. Ist Inklusion eine Herausforderung für unser Schulsystem?

**K:** Ja, ich denke schon. Aber ich bin davon überzeugt, dass es der richtige Weg ist. Das erfordert natürlich eine gute Ausbildung von uns Lehrern, die diesen Unterricht, also das gleichzeitige Unterrichten von behinderten und nicht behinderten Kindern, in der Schule umsetzen müssen.

**M:** Ist es denn nur ein Problem für die Betroffenen und die Lehrer oder betrifft dieses Problem nicht doch tiefer die gesamte Gesellschaft?

**K:** Ja, da sprechen Sie einen wichtigen Aspekt an. Viele Menschen glauben, Inklusion ist lediglich ein Problem der Schule. Das stimmt natürlich nicht. Es ist eine gesellschaftliche Aufgabe, wie wir mit Anderssein umgehen, denn Menschen mit Behinderung leben oft noch neben uns, aber nicht mit uns. Ich meine hier nicht die Familien selbst, in denen zum Beispiel ein behindertes Kind lebt, ich meine hier die Gemeinschaft allgemein. Und da muss man sich schon ehrlicher Weise einige Fragen stellen, um sich dem Gesamtkomplex zu nähern. Wo begegnen mir in meinem Alltag, in meiner Familie, in meiner Nachbarschaft, beim Einkaufen Menschen mit Behinderung? Wie werden diese Menschen behandelt? Wie sollte die Umwelt gestaltet sein, sodass sich möglichst alle Menschen ohne Hilfe bewegen können? Wer ist zuständig dafür, Hindernisse abzubauen? Was kann ich selbst dafür tun, Hindernisse abzubauen? Denn darum geht es letztlich, selber aktiv zu werden.

**M:** Ja, es geht sicher, wie Sie gesagt haben, um gesamtgesellschaftliche Aspekte. Kommen wir aber konkreter zum schulischen Bereich. Wie sehen Sie die Entwicklung in der Schule bezogen auf Inklusion?

**K:** Es ist schwierig, sich momentan vorzustellen, wie die Zukunft aussehen wird. Eine so große Veränderung, wie sie durch das Inklusionsgesetz vollzogen werden muss, ist natürlich schwierig und erfordert viele Ressourcen und Zeit. Jedoch ist es nötig, weil ... Sehen Sie, Menschen sind deshalb behindert, weil unsere Welt fast nur für nicht behinderte Menschen eingerichtet ist. Damit meine ich, dass ein Rollstuhlfahrer nicht behindert wäre, wenn es nicht nur Treppen und Stufen gäbe, sondern überall Rampen und Aufzüge. Diese Veränderung muss natürlich in der Schule anfangen. Da muss umgebaut werden, die Schulen müssen behindertengerecht gemacht werden. Die Schüler müssen von Grund auf lernen, in einer Welt zu leben, wo keiner mehr so einfache Probleme hat, wie in ein Gebäude zu kommen, aber auch, in einer Welt, in der jeder seine Anlagen und Talente voll entfalten kann. Das bedeutet nicht, dass jeder Mensch alles kann, aber es muss ihm die Möglichkeit gegeben werden, es zu versuchen und somit die Chance zu

haben, das zu erreichen, was er kann und möchte. Wenn die Kinder in so einem Umfeld aufwachsen, wird sich das Weltbild auch aus dieser Sicht verändern. (Aus <https://www.karabatos.gr/pdf/downloads/Hoertraining%20B2%20-%20Lehrerbuch.pdf>)

- Übungsteil 2

Erzählen Sie den Text frei.

Fokus: sinnvolle Reihenfolge, Kohärenz und eigene Formulierungen.

**BookCrossing: Bücher gehen auf die Reise**

Jedes Jahr feiert man am 23. April den Welttag des Buches. Aus diesem Anlass möchten wir Ihnen heute eine Initiative, namens "BookCrossing" vorstellen.

"BookCrossing" ist ein globales Projekt und wurde im April 2001 von dem US-Amerikaner Ron Hornbaker ins Leben gerufen. Die Idee kam ihm, als er ein paar neue Bücher in sein Regal stellen wollte. Da ist ihm auf einmal klar geworden, dass ihm der nötige Platz im Regal fehlt. Es war voll mit alten Büchern, die er zwar gelesen hatte, aber höchstwahrscheinlich nicht noch einmal lesen würde. Deswegen wanderten einige von den alten Büchern aus dem Regal in eine Ecke, auf den Boden oder in den Keller. Sie waren ihm noch zu wertvoll, um sie ins Altpapier zu werfen. Doch das muss nicht sein! Warum diese Bücher nicht einfach anderen Leuten weitergeben, die sie ihrerseits lesen und dann wieder weitergeben? So ist "BookCrossing" entstanden.

Das Konzept funktioniert ganz einfach: Wer ein Buch zu Ende gelesen hat und es auf die Reise schicken möchte, registriert es auf der BookCrossing-Website, wo das Buch eine Identifikationsnummer erhält. Mit deren Hilfe kann man das eigene Buch immer im Blick behalten. Das heißt, man weiß immer, wer das Buch gefunden, gelesen oder dazu seine Meinung abgegeben hat.

Hat man das Buch erstmal registriert, beginnt der spannende Teil: Man muss es irgendwo absichtlich liegenlassen. Manchmal ist das schwierig, denn es kann vorkommen, dass die Leute einem das Buch netterweise hinterhertragen. Sie könnten nämlich denken, dass man es verloren hat. Die Bücher kann man an jedem öffentlichen Ort liegen lassen, so zum Beispiel auf einer Parkbank. Man sollte aber geschützte Orte bevorzugen, denn einige Bücher werden erst nach Tagen oder Wochen gefunden. Regen und Schnee könnten das Buch bereits in kürzester Zeit beschädigen.

Die Webseite [bookcrossing.com](http://bookcrossing.com) existiert seit April 2001. Durch die Medien ist diese Bewegung inzwischen so bekannt geworden, dass sich pro Tag über 330 neue Mitglieder anmelden, und das auf der ganzen Welt.

Dabei gibt es keine typischen "BookCrosster". Menschen aus allen Bevölkerungsschichten und Altersklassen sind vom Projekt begeistert und machen mit. Die Zahl der Mitglieder erreicht bald zwei Millionen und steigt immer noch.

Der Erfinder bezeichnet "BookCrossing" auch gern als eine weltweite, offene Bibliothek. Das Tolle daran ist, dass sie vollkommen kostenfrei ist und nur von guten Gedanken und Intentionen angetrieben wird. Wer ein Buch auf die Reise schickt, der möchte in erster Linie ein schönes Leseerlebnis mit anderen teilen.

Wenn Sie Lust bekommen haben beim Projekt mitzumachen, schauen Sie einfach in Ihrem Regal nach, ob Sie ein Buch finden, das Ihnen zwar sehr gefallen hat, von dem Sie aber sicher wissen, dass Sie es nicht noch einmal lesen werden. Wichtig ist, dass

Sie das Buch sorgfältig aussuchen, denn "BookCrossing" ist nicht als Entsorgungsmöglichkeit für schlechte Bücher gedacht und sollte daher nicht zu diesem Zweck gebraucht werden. Wenn Sie dann ein passendes Buch gefunden haben, überlegen Sie nicht lange, registrieren Sie es auf der Webseite und schicken Sie Ihr Buch auf die Reise.

Wenn Sie lieber erst mal ein Buch finden wollen, können Sie auf [bookcrossing.com](http://bookcrossing.com) schauen, wo in letzter Zeit Bücher freigelassen wurden. Dafür brauchen Sie sich nicht mal zu registrieren. Wenn Sie sich dennoch dafür entscheiden, können Sie auf der Website gezielt in ihrem Heimatort nach Büchern suchen. Zudem erhalten Sie sofort eine Benachrichtigung, wenn ein Buch in der Nähe gelassen wurde.

Seit einigen Jahren gibt es auch in Deutschland ein ähnliches Projekt. Es wird "Buchticket" genannt und funktioniert nach einem ähnlichen Prinzip wie "BookCrossing". Anfangs wurde diese Initiative vom Buchhandel nicht willkommen geheißen. Man befürchtete, dass dadurch die Zahl der verkauften Bücher sinken würde. Inzwischen weiß man, dass es sogar zu einer Belebung des Büchermarktes geführt hat. Wenn Sie mehr über diese zwei tollen Projekte erfahren möchten, schauen Sie sich die Webseiten an und machen Sie einfach mit. (Aus : [https://eclexam.eu/deutsch/wp-content/uploads/DE\\_B2\\_R\\_examsheets.pdf](https://eclexam.eu/deutsch/wp-content/uploads/DE_B2_R_examsheets.pdf) )

- Übungsteil 3

Konstruieren Sie 2 bis 3 Argumente über das Thema „Sollten Handys im Unterricht erlaubt werden?“.

## Vorlesung 11

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Lesefertigkeit</b>
	Die DaF-Studierenden verstehen die Lesefertigkeit als kognitive und aktive Sprachtätigkeit im Fremdsprachenunterricht.
	Die DaF-Studierenden verstehen die Bedeutung des Lesens als Mittel des Sprach- und Kompetenzerwerbs (Wortschatz, Orthographie, Satzstruktur, Textverstehen).
	In diesem Kurs kennen und unterscheiden die DaF-Studierenden die vier Lesestile: globales, totales/intensives, selektives und orientierendes Lesen.

### Die Lesefertigkeit

Das Lesen ist die Dekodierung graphischer sprachlicher Mitteilungen. Bestimmte Textstellen können mehrmals gelesen werden, und somit wird der Informationsempfang zuverlässig. Das innere Sprechen dauert für lange Zeit und die Informationsaufnahme wird vollständig in Bezug auf den akustischen Kanal, wobei der Hörer Informationen wegen der Geschwindigkeit auslassen kann.

Bei dem Lesen geht es um einen effektiven Wissenstransfer, deshalb stehen diese (Re)produktionsprozesse und/ oder die (Re)produktionsaufgaben im Mittelpunkt der Überlegungen.

Diese Sprachtätigkeit ist eine aktive Auseinandersetzung des Lesers mit einem versprachlichten Wissen. Im Verlauf der Textverarbeitung trägt der Leser sein organisiertes Sach- und Sprachwissen in Form von Schemata an den Text heran.

Die semantischen Integrationsprozesse bzw. der Transfer von sprachlichen Einheiten zu den mentalen Repräsentationen werden Schritt für Schritt in Form von Hypothesen beim Lesen gebildet. Nach dem Rezeptionsvorgang werden diese Hypothesen entweder bestätigt oder widerlegt. Falls es keine Verstehenshindernisse gibt, dann werden Sinnzusammenhänge zugänglich im Text eingeleitet. Eine ganz neue semantische Integration d.h. eine neue Bedeutungszuordnung entsteht aus der Reanalyse und das ist die Zusammenstellung von vorausgehender mit nachfolgender Interpretation. Nach diesem Leseprozess soll festgehalten werden, dass der Mensch ein informationsverarbeitendes System ist, wie die kognitive Grundannahme meint.<sup>50</sup> Diese Meinung findet sich auch bei Wolff (1998). Diese Informationsverarbeitung hält er für einen aktiven Prozess, „in dem Informationen aus der Außenwelt mit dem vorhandenen Wissen integriert werden. Dem Lesenden kommt dabei eine aktive Rolle zu: er konstruiert neues in der Aktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und eingehenden Reizen.“<sup>51</sup> An dieser Stelle soll hingewiesen werden, dass Lesen im DaF- Unterricht ein Mittel zum Erwerb der deutschsprachigen Kenntnisse und gleichzeitig sind die Sprachkenntnisse Anforderungen zum Lesen. Das Lesen wird nicht effizient, wenn der Rezipient nicht ein Produzent sein kann, d.h. wenn er über keine formalen und mentalen Repräsentationen verfügt. So ist beim Wortschatzlernen nicht der Erwerb, sondern die Verwendung in der eigenen Sprache wichtiger. Im Leseprozess wird der Text sowohl als Ausgangs- als auch als Endprodukt betrachtet. „Der Sprachlernende erstellt auf metakognitiver Ebene Handlungen aus, um das Problem des Textverständnisses/ der Textproduktion bewältigen zu können.“<sup>52</sup>

Der Lesetext soll dem pädagogischen, erzieherischen und bildenden ideologischen Wert erfüllen. Somit sollen Lesetexte nach steigender Schwierigkeit eingeführt werden, dass der Lernende in der Endphase der Ausbildung die schriftliche Produktion beherrscht. In der Anfangsstufe soll die fördernde Lesekompetenz mit den neutralen Texten einbezogen werden, empfehlenswert sind die unterhaltsamen Texte einzubetten. Die Fortgeschrittenen sollen in der Mittlerstufe vorwiegend verschiedene Texte lesen, z. B. Lesetexte mit den Mustern des literaturumgangsprachlichen Stils. Bei der höheren Stufe sind die informativen Texte anzubieten, es scheint wichtig, sich mit den gesellschaftlichen, landeskundlichen, populärwissenschaftlichen und wissenschaftlich technischen Texten zu befassen.

Somit stehen die Anforderungen an Lesetexten in der *Anfangsphase* im Mittelpunkt der Überlegungen. Diese Ansprüche kommen wie folgt im Vorschein:<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Lisiecka-Czop, M. (2005). *Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten*. Deutsch als Fremdsprache. S. 76f.

<sup>51</sup> Wolff, D. (1998). Lernstrategien beim Fremdsprachenunterricht. In J. P. Trim & D. Wolff (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin. S. 70–77. Zitiert nach Lisiecka-Czop, M. (2003). *Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 77.

<sup>52</sup> Feld-Knapp, I. (2005). Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse. In K. Adamzik (Hrsg.), *Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr Francke/Attempo Verlag, S.117.

<sup>53</sup> Eluchina, N. V., & Musnickaja, E. V. (1979). Anforderungen an Texte für die Ausbildung im Lesen und verstehenden Hören. *Deutsch als Fremdsprache*, 6. Beilage: *Sprachpraxis*. Herausgeber: Goethe-Institut. S. 152.

- Die stilistische Neutralität
- Die Verwendung einfacher syntaktischer Konstruktionen
- Der geringe Umfang
- Das Wiederholungsprinzip
- Die Einfachheit des Inhalts
- Das Bekannte mit dem rezipierten Sprachmaterial einbeziehen

Es ist hervorzuheben, der monologische Lesetext, der als *Erzählung* zum Vorschein kommt, ist den Lernenden leicht zu verstehen, weil die Ereignisse logisch verbunden sind und die Handlung sich folgerichtig entwickelt.

Die zugänglichste Informationsentnahme wird durch die einfachen Überschriften unterstützt, sie haben eine lohnende Rolle, weil sie den Lernenden aufmerksam auf die Hauptinformationen machen.

Neue und komplizierte sprachliche Formen wie die Homonyme und Paronyme sind im geringeren Umfang zu benutzen, es ist jedoch erforderlich, einen fortschrittlichen Schwierigkeitsgrad zu erreichen.

Der Textumfang, und der Lesetempo gehören zu den relevanten Faktoren der Textanforderungen.

„Die Aufnahme eines Satzes im Gedächtnis hängt aber nicht von dessen Länge, sondern zugleich von seiner Tiefe ab“.<sup>54</sup> Kompliziertes Satzgefüge ist nur schrittweise zu erhöhen. Ist der Text zu lang, soll er schrittweise dargeboten. Wenn der Satz zu tiefen Gedanken in sich trägt, belastet er die kognitiven Prozesse und hindert das parallele Aufgehen auf dem Text. Der Inhalt des Textes soll den Antizipationsmechanismus mobilisieren. Daraus ergibt sich eine gewisse Zuverlässigkeit und Erleichterung beim Sinnverständnis.

Ist der Hauptgedanke schwer zu verstehen, soll er in mehreren verteilten Sätzen aufgegliedert werden. Es muss auf die sorgfältige Auswahl vom Lesetext hingewiesen, dass der Lesetext mit den Lernerinteressen und mit dem Informationsinhalt übereinstimmt.

Das Lesen als Fertigungsbereich im FU ist Hilfsmittel zur Erschließung von Hörtexten (die phonetische Kompetenz) und zur Orientierung von Textverschriftlichung (die orthographische Kompetenz). Die Groß- und Kleinschreibung; das Satzzeichen und die Interpunktion gelten als Verständnishilfen.

Es gibt drei allgemeine Lesestile:

**a. Das globale Lesen** stellt die Groborientierung über das Thema dar, das ist ein schnelles Durchsehen wie bei der *Zeitung* oder beim *Surfen im Internet*, beim globalen Leseverstehen werden die Rezipienten zwei Lesetechniken aneignen, sie sind das Skimming, das Scanning. Als Verfahren der Einübung des globalen Lesens lassen sich das Hauptthema und die Unterthemen erfassen und somit werden die Textinformationen eingeordnet, als zweites Verfahren ist die Wiedergabe des Textes in zwei Sätzen und dies ergibt sich aus einer verkürzten Lesezeit.

---

<sup>54</sup> Eluchina, N. V., & Musnickaja, E. V. (1979). Anforderungen an Texte für die Ausbildung im Lesen und verstehenden Hören. *Deutsch als Fremdsprache*, 6. Beilage: *Sprachpraxis*. Herausgeber: Goethe-Institut. S.153.

**b. Das totale Lesen** oder das intensive Lesen kommt zur Vervollständigung der Informationen, der Text wird Satz für Satz ins Detail rezipiert. Lesetechniken wie das Unterstreichen von relevanten Elementen, das Ergänzen vom Fehlenden, das Herstellen eines Diagramms oder einer Tabelle mit Detailinformationen u.a. sind bei diesem Stil von bedeutender Rolle.

**c. Das selektive Lesen:** Es wird auch das kursorische Lesen benannt, bestimmte Informationen werden gesucht, die Nebeninformationen beim Text sind wegzulassen, das Absuchen von Stichwörtern und von passenden Textstellen, die Gliederung des Textes, die Zuordnung von Aussagen die Beantwortungen der Textfragen u.a. gehören den Lesetechniken des selektiven Lesens.

**d. Das orientierende Lesen:** Das orientierende Lesen wird benötigt, wenn der Leser Orientierungspunkte für weitere Arbeit bzw. Aufgaben aufnehmen soll.

### Seminar

- Vereinfachen Sie den Satzbau in dem folgenden Textabschnitt.

Passen Sie die Wortwahl an.

Fügen Sie die Kohärenzsignale hinzu.

*Textabschnitt:*

Die technische Umwandlung der Verhältnisse sowohl zu uns selbst als auch zu allen nicht-daseinsmäßigen Seienden ist nicht zu übersehen. Die Technik öffnet sich in unabsehbarer Weise auf ein Möglichsein hin, das alle unsere Prognosen und 'Folgenabschätzungen' übertrifft. Eine instrumentalisierende Sicht der Technik hilft uns nicht der Tragweite dieses Phänomens Rechnung zu tragen. Zugleich kann aber der Mensch, (an)gespannt im Möglichsein der Technik, der (und seiner) Natur weder theoretisch noch praktisch ausweichen. Die Naturwissenschaft lässt uns über diese Zugehörigkeit keinen Zweifel aufkommen, wenngleich sie uns über den 'Sinn' des Evolutionsprozesses keine Auskunft zu geben vermag, so dass wir uns dabei noch rätselhafter vorkommen. (Aus: <http://www.capurro.de/drehung.htm>)

- Bilden Sie Gruppen (Großgruppenarbeit) und lesen Sie denselben Text.

Jede Gruppe hat eine verschiedene Aufgabe

Aufgaben: Fassen Sie den Inhalt des Textes zusammen.

Formulieren Sie Fragen zum Text.

Erstellen Sie Mindmap.

Finden Sie Titeln.

Präsentieren Sie die unterschiedlichen Ergebnisse.

### Vorlesung 12

<b>Zielvorstellung</b>	<b>Die Lesestrategien</b>
	Die DaF-Studierenden verstehen den Unterschied zwischen überfliegendem und verarbeitendem Lesen und deren jeweilige Funktion im Leseprozess.
	Die DaF-Studierenden können die Strategien Skimming, Scanning, antizipierendes Lesen, Search Reading, SQ3R und MURDER benennen und funktional unterscheiden.

### **Didaktische Hinweise zum Lesen und Spracherwerb**

Der Text betont, dass Aussprache und phonologischer Code auch dann wichtig sind, wenn Lesen das Hauptziel des Sprachunterrichts ist. Der phonologische Code spielt eine zentrale Rolle beim lexikalischen Zugriff, im Arbeitsgedächtnis, beim Wortschatzerwerb sowie bei der Wörterbuchnutzung. Lernende müssen außerdem in der Lage sein, nach Wortbedeutungen zu fragen, und zeigen meist ein hohes Interesse an Aussprache.

Lautes Lesen ist zwar kein effizientes allgemeines Leseverfahren, kann jedoch in der Anfangsphase des Spracherwerbs sinnvoll sein, da es die Wortprägung unterstützt und die Segmentierung von Wortfolgen verdeutlicht. Dauerhaft erschwert lautes Lesen jedoch das Textverständnis, da es zusätzliche Gedächtnisressourcen beansprucht.

Für eine automatisierte Worterkennung sind gezielte Wortschatzübungen notwendig, die wiederholten lexikalischen Zugriff ermöglichen. Dabei ist die Morphemebene (Stammformen, Flexionsmorpheme, Affixe) besonders wichtig, da morphologische Übungen die Zugriffsgeschwindigkeit erhöhen und beim Erkennen von Wörterbuchformen helfen.

Der Umfang der syntaktischen Analyseübungen hängt vom Verhältnis zwischen Ausgangs- und Zielsprache sowie von bereits automatisierten Verarbeitungsstrategien ab. Fehleranalysen, Beobachtungen und Retrospektionsdaten liefern wertvolle Hinweise für die Übungsgestaltung. Übungen zur Erkennung relevanter Flexionsendungen fördern das Textverständnis und wirken ungünstigen Vermeidungsstrategien entgegen. Explizites Wissen kann den Erwerb impliziter Kenntnisse unterstützen.

Lesen wird insgesamt als Fertigungsübung verstanden: Durch wiederholtes Lesen entwickeln sich automatische Routinen, die eine direkte Sinnentnahme ermöglichen. Besonders zu Beginn des Spracherwerbs ist das wiederholte Lesen derselben Texte sinnvoll, sollte jedoch durch abwechslungsreiche Aufgaben ergänzt werden, um Demotivation zu vermeiden. Ziel des Lesens ist stets das Textverstehen, während Dekodierung lediglich ein Mittel zum Zweck ist. Unterschiedliche Lesestile und Lesestrategien können je nach Leseabsicht eingesetzt werden.<sup>55</sup>

#### **Die Lesestrategien**

Rampillon(1985, Seite 86) sondert zwei Lesearten ab:

Das überfliegende Lesen und dazu gehört das Skimming. Das ist das Vorgehen auf den Text. Dazu gehört das Skimming kommt zum Dienen „der ersten Orientierung des Lesers über Textsorte, Gliederung, graphische Präsentation und Kernbegriffe eines Textes.“<sup>56</sup>

Die Absichten des Textes werden damit geklärt. Die Rolle von Scanning besteht im Wiedererkennen von dem, was der Rezipient rezipiert hat. Zum überfliegenden Lesen gehört ebenso das antizipierende Lesen, wobei der Leser den Text langsam lesen wird, sodass er das Wesentliche bzw. die Hauptaussagen entdecken wird.

Das verarbeitende Lesen wird in zwei Strategien aufgegliedert:

---

<sup>55</sup> Lutjeharms, M. (2001). Leseverstehen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Walter de Gruyter. S.906

<sup>56</sup> Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke/Attempo. S.196.

1. Das Search Reading: Es handelt sich „um ein genaues Verständnis einzelner Wörter und Fakten, des gesamten Zusammenhangs, der Textstruktur.“<sup>57</sup> Dazu gehören zwei Strategien:

a. *SQ3R Methode* oder *5- Schritt- Methode* „*Survey - Question - Read - Recite - Review*“, der erste Schritt ist das erste Vorgehen auf den Text zugunsten der richtigen Orientierung, beim zweiten werden Fragen anhand der ersten Orientierung im Text geworfen. „*Read*“ betrifft das intensive aufmerksame Lesen, wobei der allumfassende Textinhalt abgedeckt wird. Das Erinnern von bereits gelesenen Informationen, damit es eine erfolgreiche Wiederholung beim „*Review*“ entstanden wird, wird beim vierten Schritt „*Recite*“ erreicht. Aus den zweiten letzten Schritten wird es einerseits aufgezeigt und andererseits überprüft, inwieweit der Text verstanden wurde.

b. *Das MURDER- Schema*: beim Schritt „*Mood to study*“ liegt eine affektive Strategie vor, wobei der Lerner selber versuchen wird, sich in Stimmung zu versetzen, damit er durchgreifend lesen kann. „*Read for Understanding*“ heißt dass, die Textstellen unterstrichen werden. Der dritte Schritt „*Recall the Material*“ stimmt mit den letzten zwei Schritten der SQ3R- Methode überein. Beim vierten Schritt „*Digest the Material*“ werden die Vorerkenntnisse mit der gewonnenen erhaltenen Erkenntnissen kombiniert, auf diese Vorgehensweise werden die nicht verstandenen Textstellen im fünften Schritt „*Expand Knowledge*“ durch Nachschlagewerke u.a. klar gemacht. Beim sechsten Schritt „*Review Effectiveness of studying*“ resultieren sich die Ergebnisse der Lesetätigkeit bei der Wiederholung.

Beim *Visualisieren und Strukturieren*- als gehörende Lesetechnik- werden die hauptsächlichsten Textstellen erkannt, markiert und durch Farben am Rand gekennzeichnet, der Lerner soll in der Lage sein, Stichworten zu formulieren, Gliederungen und Überschriften zu errichten. Es lässt sich sagen, beim Lesen hat der Lerner die Möglichkeit mehrmals zu lesen, er steht nicht unter dem Zeitdruck.

Diese Strategien sind jedoch nicht für alle Lernenden gleichermaßen erfolgreich. Einige müssen ermutigt werden, dem Kontext stärker zu vertrauen, andere sollten lernen, vorsichtiger zu sein und schneller ein Wörterbuch zu benutzen. Daher ist es wichtig, dass Lernende sich ihres eigenen Strategieeinsatzes und dessen Erfolg bewusst werden.

Gute Lesende sind erfolgreicher, weil sie mehr Informationen gleichzeitig verarbeiten können. Schwächere Lesende benötigen dagegen mehr Sprachkenntnisse, um ein vergleichbares Textverständnis zu erreichen. Strategietraining wird als ein wirksamer Weg beschrieben, um sich wiederholt und zielgerichtet mit Texten auseinanderzusetzen und so den Spracherwerb insgesamt zu fördern.

### **Seminar**

- Welche Strategien nutzen Sie? Scanning; Skimming; Visualisieren und Strukturieren.
- Die folgenden Texte an verschiedene Gruppen geben.
  - Gruppe A* soll nur skimmen.
  - Gruppe B* soll nur scannen.
  - Gruppe C* soll nur selektiv lesen.

---

<sup>57</sup> Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht* (S. 85). Ismaning: Hueber Verlag. S. 91.

Gruppe D soll genau lesen.

*Mein Weg nach Deutschland Podcast „Ankommen in der Berufswelt“  
Kfz-Mechaniker Mehmet*

Mein Beruf ist Kfz-Mechaniker, zurzeit Kfz-Meister, ich bin 55 Jahre alt und ich war fast 18, noch nicht mal 18, als ich in Deutschland angekommen bin, damals 1979. Ich habe natürlich diesen Beruf auch in der Türkei nach der Grundschule angefangen zu lernen. Und danach, nach knapp 5 Jahren, die ich in der Branche gearbeitet habe, bin ich dann nach Deutschland, nach Berlin. Das war meine zweite Heimat sozusagen, ja. Und hier habe ich weiter als Mechaniker gearbeitet. Mein Titel war aus der Kfz-Branche aus dem Grund, weil ich in der Türkei gelernt habe, ich habe ja keine Papiere gehabt, ich habe keine Ausbildungspapiere gehabt und ich konnte mündlich nicht sagen, ich bin Mechaniker, so jetzt geh ich in die Werkstatt, ich möchte ein Auto reparieren, ich möchte hier arbeiten. Das gibt's leider nicht. Die wollten von mir eine Ausbildungsbescheinigung haben und die habe ich ja nicht gehabt und deshalb musste ich in die Schule. Fast ein Jahr lang musste ich beweisen, dass ich das kann. Mein Lehrer war ein sehr netter Mensch, der hat auch gesehen, dass ich talentiert war, dass ich diese Arbeit könnte. Der ist mit mir zum Arbeitsamt gegangen und hat die überzeugt davon, dass ich das alles kann und da hat man mir dann geholfen mit einer Arbeitserlaubnis und damit kann man als Mechaniker natürlich arbeiten. Mein erster Eindruck war erstmal sehr traurig, weil ich die ganze Sprache nicht konnte, das hat mich ein bisschen in Schwierigkeiten gebracht. Aber ich musste unbedingt die Sprache lernen, also die ersten Schritte waren die Schule. Die war für ausländische Mitbürger, die aus dem Ausland kommen und wir haben so Kurse gemacht mit deutscher Sprache. Da bin ich hingegangen und habe Deutsch gelernt, so viel ich konnte. Und dann habe ich natürlich noch eine andere Schule besucht, die haben uns dann vorbereitet für die Arbeit und da haben wir auch Deutsch gesprochen und auch technisch was gelernt, wie man hier arbeitet. Die Pünktlichkeit und die Sauberkeit und all solche Sachen haben wir da gelernt. Da war ich ungefähr fast acht Monate lang. (Aus: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf218/ankommen-in-der-berufswelt\\_folge-1\\_skript.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf218/ankommen-in-der-berufswelt_folge-1_skript.pdf) )

- Wählen Sie die jeweilige Strategie für die folgenden Texte aus.  
Erkennen Sie den Zweck jeder Strategie.

*Zeitschriftenartikel*

# Verbot für Hausunterricht?

90 Kinder werden in Salzburg häuslich unterrichtet. Die Kinderanwaltschaft fordert eine Gesetzesänderung und den Entzug des Öffentlichkeitsrechts für die Weinbergschule in Seekirchen.

FLORIAN OBERHUMMER

**SALZBURG.** Die Weinbergschule in Seekirchen kommt nicht aus den Schlagzeilen. Hier wird nach der umstrittenen Schetinin-Methode aus Russland unterrichtet. Nun fordert die Salzburger Kinder- und Jugendanwaltschaft (kija), dass der Privatschule das Öffentlichkeitsrecht entzogen wird. „Der Unterricht an dieser Schule fällt in die Kategorie häuslicher Unterricht, weil Eltern hier die Funktion eines Lehrers übernehmen“, erläutert kija-Leiterin Andrea Holz-Dahrenstaedt.

Das Öffentlichkeitsrecht könnte jedoch nur das Bildungsministerium entziehen. Denn die Kinder- und Jugendanwaltschaft hat weder Entscheidungsbefugnis

noch Durchgriffsrecht oder Akteneinsicht. Man könne nur Problemfälle an die Öffentlichkeit bringen – wie eben im Fall der Weinbergschule, sagt Holz-Dahrenstaedt.



Andrea Holz-Dahrenstaedt, kija

Derzeit arbeiten die kija-Einrichtungen in Österreich an einer umfassenden Stellungnahme zum Thema Hausunterricht. Fernziel ist eine Gesetzesänderung. „In Deutschland ist häuslicher Unterricht verboten, in Ös-

terreich nicht. Das diesbezügliche Grundgesetz stammt aus dem Jahr 1867. Damals gab es noch nicht einmal Kinderrechte“, kritisiert Holz-Dahrenstaedt.

Im Bundesland Salzburg werden 90 Kinder häuslich unterrichtet, österreichweit sind es derzeit rund 2000 – Tendenz steigend. „Das kann damit zusammenhängen, dass ganz allgemein das Zutrauen in den Staat und in die Politik schwindet“, vermutet Holz-Dahrenstaedt. Teils würden Parallelwelten geschaffen, die mitunter paramilitärische oder antisemitische Züge hätten: „Je geschlossener das System, desto mehr fehlt das Korrektiv.“ Das Kind sei dann ausgeliefert. Zudem fehlen ein verpflichtender Lehrplan und die

Entwicklung sozialer Kompetenzen, die ein Kind eben nur im Verbund mit Gleichaltrigen erlerne.

Kritik am Privatschulgesetz übt auch der Landesschulrat. „Eine Schule darf in Österreich prinzipiell jeder führen. Es braucht nur einen Schulleiter, Lehrer, einen Schulraum und die Ausstattung“, sagt Landesschulratsdirektor Andreas Mazzucco.

Nicht betroffen seien ausdrücklich anerkannte alternative Schulformen wie die Waldorfschule oder die Montessorischule, sind sich kija und Landesschulrat einig. Davon gebe es in Österreich rund 60, darunter auch die Waldorfschule in Salzburg-Mayrweies und die Vogelsangschule in Saalfelden. „Bei denen gab es nie ein Problem“, sagt Mazzucco.

(Aus: <http://meinhomeschoolblog.net/wp-content/uploads/2017/12/Verbot-f%C3%BCr-Hausunterricht-SN-Artikel-1.jpg>)

## *Informativer Sachtext*

Precire ist ein computergesteuertes, psycholinguistisches Analyseverfahren; es untersucht die Sprechweise von Menschen und zieht daraus Rückschlüsse auf psychische Erkrankungen, z.B. Depression. Zunächst wird eine 15-minütige Audioaufnahme eines Menschen angefertigt. Diese wird dann per Hand transkribiert, d.h. wortgetreu protokolliert. Die Transkripte werden anschließend ausgewertet, indem die Software Precire sie mit den Daten einer Vergleichsgruppe abgleicht. Das Verfahren wird also in drei Schritten vollzogen. Die Vergleichsgruppe setzt sich zusammen aus 5.000 repräsentativ ausgewählten Menschen, die sich mehreren psychologischen Tests unterzogen haben. Der Vergleich von Individuen mit einer repräsentativen Gruppe ist in der Psychologie (ungeachtet der methodologischen Probleme) üblich. Dadurch werden Störungen oder Persönlichkeitsmerkmale herausgefiltert. Untersucht werden 200 bis 300 geeignete sprachliche Merkmale, von denen angenommen wird, dass sie Indikatoren – anders gesagt Anzeiger – für psychische Erkrankungen sind. Die Firma, welche die

Software Precire entwickelt hat, führt bereits Gespräche mit Arbeitgebern. Diese sind an der Software interessiert, da die ihnen ganz neue Möglichkeiten bei der Neubesetzung von Stellen eröffnet. Indem sie dieses Diagnoseverfahren anwenden, können sie vermeiden, Menschen mit psychischen Erkrankungen einzustellen. In den vergangenen Jahren stieg die Zahl der Arbeitnehmerinnen, die unter psychischen Erkrankungen, insbesondere Depressionen, leiden, stetig an. Infolgedessen sind die Unternehmen mit steigenden Krankmeldungen konfrontiert. Während die Arbeitgeber erwartungsgemäß die ökonomischen Vorteile betonen, kritisieren Datenschützer die problematischen Implikationen von Precire, sodass bislang nicht sicher ist, ob Precire jemals im Personalwesen von Unternehmen zum Einsatz kommen wird.<sup>58</sup>

### Vorlesung 13

<b>Zielvorstellung gen</b>	<b>Sprachtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Die Schreibfertigkeit</b>
	Die DaF-Studierenden erwerben vertiefte Kenntnisse über das Schreiben als komplexer Denkprozess.
	Die DaF-Studierenden erwerben vertiefte Kenntnisse über Phonem-graphematische Beziehungen, orthographische Regeln, Satzzeichen und die Strukturierung von Texten (Einleitung, Hauptteil, Schluss).

#### Die Schreibfertigkeit

Das Schreiben wird als „Mittel zur qualitativen Erweiterung der kommunikativen und kognitiven Möglichkeiten des Individuums und der Gesellschaft“<sup>59</sup> aufgefasst.

Die Schreibfertigkeit stützt sich auf das Nachdenken, sie behält, differenziert, klärt und entwickelt die Ideen über den Text. Das Schreiben kommt zur Förderung des Hörens, Sprechens und Lesens, es kommt auch zur Entwicklung der gesamten Arbeitsprozesse.

Mit dem entwickelten gedanklichen Prozess werden die inneren sprachlichen phonetischen Inhalte durch graphische Zeichen realisiert. Das Denken um eine Ergänzung von schriftlichem Text ist reiflich in Bezug auf das Sprechen und somit ist der Ausdruck besser. Die umfangreiche Kenntnis der graphischen Zeichen; der regelmäßigen Phonem-Graphem- Beziehungen; der orthographischen Regeln nämlich bei den grammatischen morphologischen, lexikalischen Ableitungen; bei den satz- und textbedingten graphischen Mittel wie die Interpunktion; bei den schriftlichen sprachlichen Mittel bei der Anordnung der Textabsätze (Einführung- Hauptteil- Schluss) baut Grundvoraussetzung bei der schriftlichen Leistung.<sup>60</sup>

Beim Schreiben werden nicht nur die lexikalischen und grammatische Erscheinungen erfasst, eingeübt und verwendet, der Pragmatik kommt ebenso eine bedeutende Rolle zu.

---

<sup>58</sup>

[https://www.klett-sprachen.de/downloads/9521/L\\_F6sungen\\_5FTeil\\_5FD/pdf?srsId=AfmBOop0KpxaBLOPZkWMla0X2j7qu17AbLBLwegoMOGWqKmuHP0sNaDp](https://www.klett-sprachen.de/downloads/9521/L_F6sungen_5FTeil_5FD/pdf?srsId=AfmBOop0KpxaBLOPZkWMla0X2j7qu17AbLBLwegoMOGWqKmuHP0sNaDp)

<sup>59</sup> Mathes, E., & Heinze, C. (2005). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 289. Zitiert nach Günther, U. (1993). *Texte planen – Texte produzieren: Kognitive Prozesse der schriftlichen Produktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 90

<sup>60</sup> Vgl. Buchbinder, V. A., & Strauß, W. H. (1986). *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. VEB Verlag Enzyklopädie. S. 212.

In diesem Zusammenhang klassifizieren Hayes und Flower drei Dimensionen vom Schreiben<sup>61</sup>:

a. Das Wissen: Wer über ein gewisses Thema schreibt, soll eine Wissensbasis haben, die flexibel ist, d.h. das Wissen, das abrufbar, miteinander verbunden und modifizierbar ist. „Je flexibler das Wissen ist, desto einfacher fällt die Aufgabe, es adressatenrecht in einen Text zu transformieren.“<sup>62</sup>

b. Die Sprache: mit der Sprache wird dieses gespeicherte Wissen; die so genannten Inhalte und Strukturen versprachlicht.

c. Die Kommunikation: Alles Geschriebene ist kommunikativ, es realisiert einen Kontakt zwischen dem Sender und seinen Adressaten. Um diesen Austausch richtig zu erklären, sollte der geschriebene Text den Adressatenerwartungen, -anforderungen entsprechen.

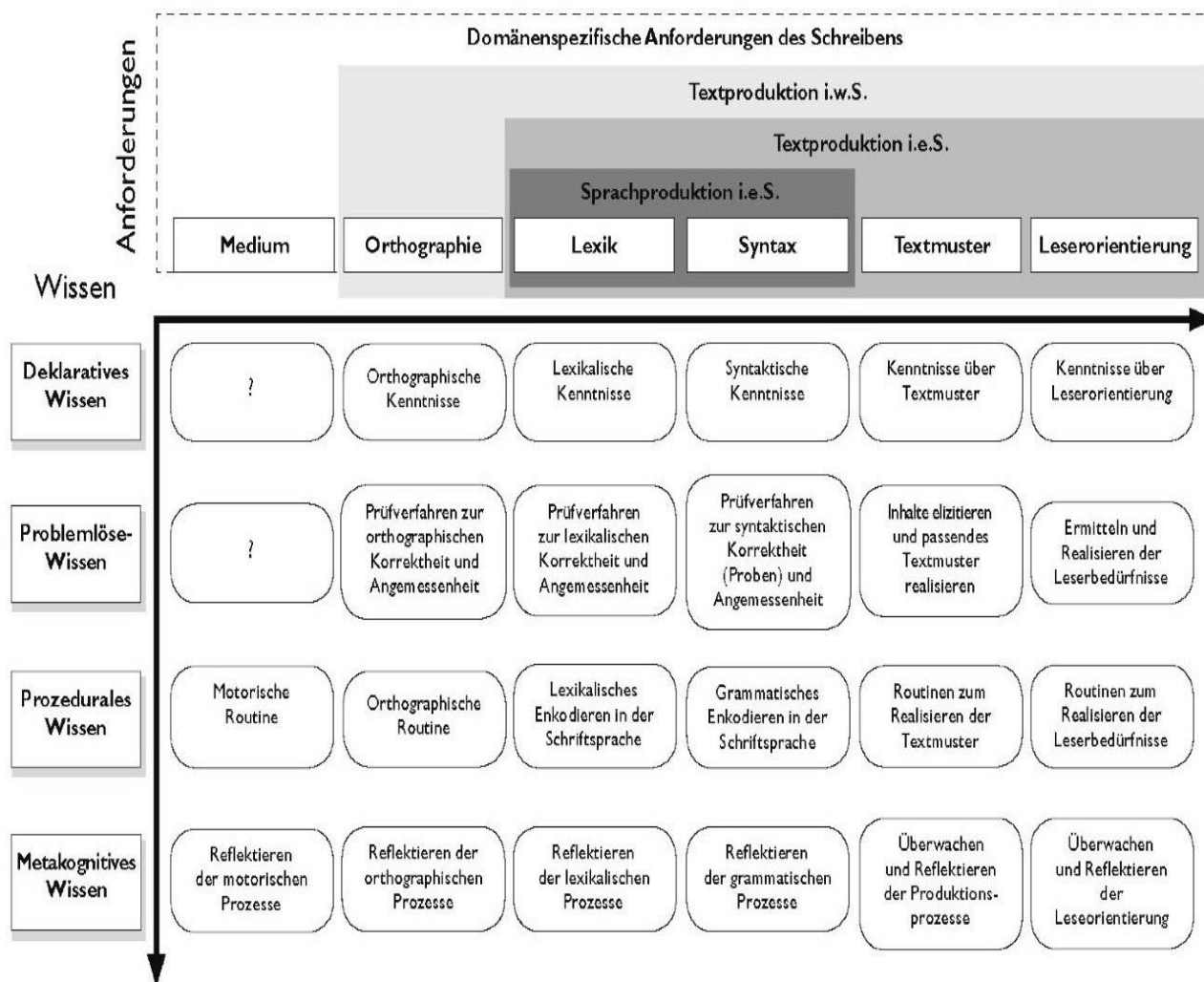
Das Schreiben setzt diverse domainspezifische Anforderungen voraus. Wie es in der folgenden schematischen Darstellung erwähnt wird, kann auch erschlossen werden, die orthographischen, die lexikalischen, die grammatischen Kenntnisse, aber auch Kenntnisse über das Textmuster und die Leseförderung von hoher Relevanz sind.

**Abbildung:** Kompetenzmodell Schreiben

---

<sup>61</sup> Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Erlbaum.

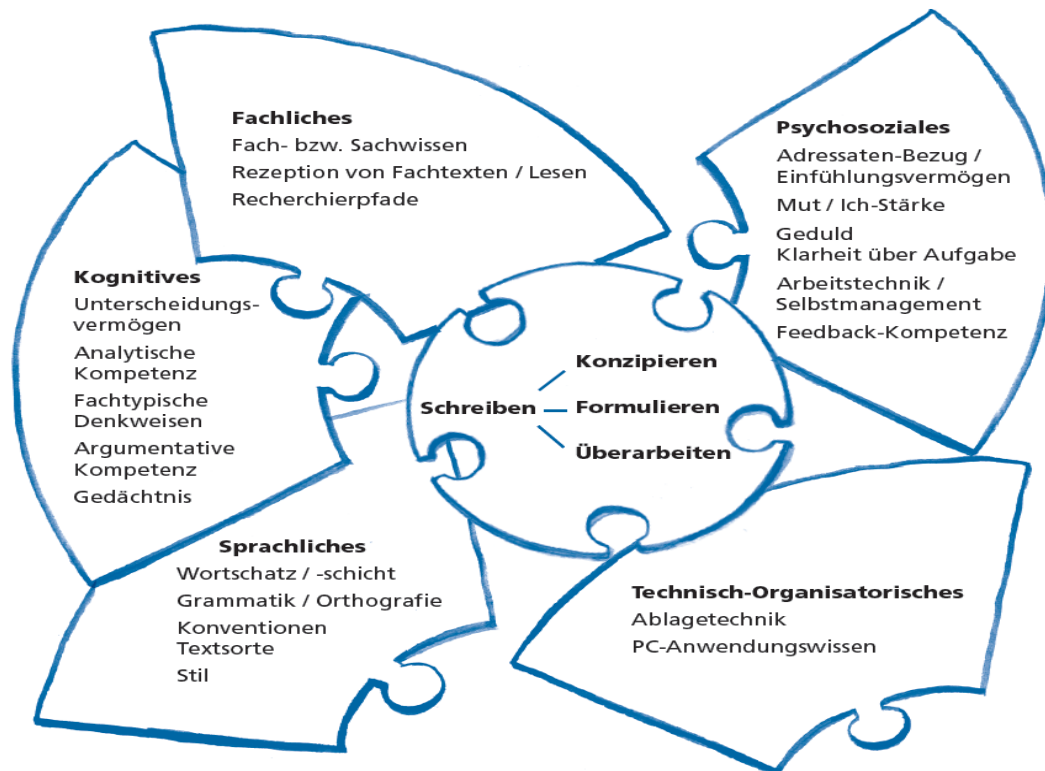
<sup>62</sup> Kruse, O. (1999). *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Luchterhand. S. 22.



**Quelle:** Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. S. 24.

Diverse Teilfähigkeiten bilden die Schreibkompetenz. Das folgende Schaubild illustriert, dass die Schreibkompetenz über das Wissen verfügt, das sachlich und sprachlich sein kann. Das kognitive Wissen gilt als ein wichtiger Teil der Schreibkompetenz und versteht sich als die analytische Kompetenz, die fachtypischen Denkweisen und die argumentative Kompetenz. Das psychosoziale Wissen schließt den Adressatenbezug, Arbeitstechniken, Selbstmanagement und Feedback-Kompetenz ein. Das technisch-organisatorische Wissen äußert sich in PC-Anwendungswissen.

**Abbildung 02:** Komponenten der Schreibkompetenz



**Quelle:** Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A., & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung: Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Budrich. S.27. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.24989/fs.v36i1-2.1316>

Das Schreiben setzt die Förderung mehrerer Strategien ein. Strategien, die das Geschriebene planen und somit vorbereiten, weil bei dieser Sprachstrukturierung die Informationseinheiten; die graphischen Methoden; die Visualisierung und die Speicherungen gebraucht werden. Strategien des Argumentierens braucht der Schreiber, damit er seine logischen Einstellungen zuordnen und zeigen kann, denn die Schreibkompetenz bedeutet nicht nur, einen Text richtig grammatisch und graphisch schreiben, sondern ein kognitiver Prozess, wodurch die Sprache verarbeitet wird, um eine adressatenangemessene sprachliche Einheit herzustellen. Das ist eine Übung zur Aneignung und zur Überprüfung vom Sach- und Fachwissen. Diese Schreibarbeiten bestehen in Hausarbeiten. Dazu gehört das Schreiben von Zusammenfassungen von schon behandelten Texten, aber auch andere verschiedene Textsorten und Texttypen. „Anhand der verschiedenen Textsorten kann den Studierenden deutlich gemacht werden, wie sich situative und mediale Rahmenbedingungen auf die Aufbereitung und sprachliche Präsentation von Inhalten auswirken.“<sup>63</sup> Die Gegebenheiten werden anhand verschiedener Perspektive ausgedrückt. Jedoch braucht der Produzent auf keinen Fall die Formulierungsmuster und sprachliche Versatzstücke.

---

<sup>63</sup> Kruse, O. (1999). *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Luchterhand. S. 27.

Die Lernenden berichten von persönlichen Erfahrungen, Verlaufsordnungen, Gegenständen, Bildinhalten etc. Es entstehen also Berichte über den persönlichen Lebensbereich, über die Schul-, und Ausbildung, über die Interessen, über die Beschäftigungen in der Freizeit, über den Familien- und Freundeskreis; über die Arbeit etc. Der Brief ist einer der wichtigsten Schreibformen. Das Schreibvorhaben, das sowohl das Wissen als auch das Bilden begünstigt, wird die Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht organisieren. Kleine Gruppen werden Teilthema auswählen. Jedes Gruppenmitglied forscht nach, danach präsentiert es die Ergebnisse. Die Endredaktion wird individuell oder gemeinsam geschrieben. Der Lernende wird sich an die Selbstkontrolle und -korrektur gewöhnen. Daraus ergibt sich das Selbstvertrauen durch die methodische und kommunikationsbezogene Anwendungsfunktion.

Das Verdeutlichen von orthographischen Mitteln soll durch schriftliche Übungen, durch Korrektur von Fehlleistungen in schriftlichen Kurzarbeiten bewusst gemacht. Die Zahl der orthographischen Fehler lässt sich damit vermindern.

Die bisherige Forschung zeigt auf, dass trotz seiner bedeutsamen Bedeutung in der Kommunikation ist der schriftliche Ausdruck dem mündlichen nachgeordnet.

### **Seminar**

- Analyse des Schreibprozesses nach Hayes und Flower  
Verfassen Sie in 10 Minuten einen kurzen Text.  
Analysieren Sie in Gruppen den eigenen Schreibprozess anhand der Dimensionen:  
Wissen: Was wusste ich schon? Was fehlte mir?  
Sprache: Wie habe ich formuliert?  
Kommunikation: Für wen habe ich geschrieben?  
Diskutieren Sie die Ergebnisse im Plenum.
- Textkohärenz und Planung  
Erstellen Sie für denselben Text  
Mindmap  
Gliederung (Einführung-Hauptteil-Schluss)
- Finden Sie die Fehler im folgenden Text, streichen Sie sie an und schreiben Sie den Text fehlerfrei. Ordnen Sie den Fehlern die theoretischen Kategorien zu.  
Phonem - Graphem  
Orthographische Regeln  
Interpunktion  
Satz- und textbedingte Mittel

### **Der Text**

Tom hat heute morgen ein neues Skateboard bekommen. Er ist besonders stolz, da die roten Rads sogar im Dunkeln leuchten So richtig mit dem Skateboard fahren kann er aber noch nicht, deshalb wird er im Skaterpark schnell ausgelacht. der kann ja noch nicht mal einen einfachen Ollie!“, lacht die anderen jungs. Als Leonie die Anderen spotten hört, geht sie zu Tom und flüstert: „Komm, ich zeige dir bei mir Zuhause ein paar Tricks und dann komen wir wieder her.

Du wirst schon sehen wie die Anderen dann staunen!“. Die nächsten wochen trifft Tom sich jeden Tag mit Leonie und übt fleißig. Dann gehen sie zusammen zurück zum

Skaterpark. Es ist schon etwas Dunkel draußen und als Tom mit seinen leuchtenden Rollen und den coolen Tricks loslegt kriegen die anderen Jungs den Mund vor Staunen nicht mehr zu.

## Vorlesung 14

<b>Zielvorstellung Gegen</b>	<b>Die Schreibstrategien</b>
	Die DaF-Studierenden gewinnen ein Hintergrundwissen über Schreibstrategien zur Verbesserung der formalen Korrektheit und inhaltlichen Klarheit.
	Die DaF-Studierenden erkennen die Bedeutung formaler Richtigkeit, Ordnung und Übersichtlichkeit im Schreibprozess.

### Die Schreibstrategien

Für die Entwicklung des Schreibens können sinnvolle Strategien entsprechend sein. In diesem Zusammenhang sind zwei Arten zu unterscheiden. Die erste Art geht im Rahmen der Form und die zweite Art des Inhalts.

1. Strategien zur Förderung der formalen Korrektheit, sie zielen auf die Übersichtlichkeit und die Ordnung von dem Schriftprodukt. Das gut strukturierte Layout bildet die Hauptbasis eines verstandenen Textes. Die Verwendung der Hilfsmittel wie Grammatiken und Wörterbücher ist von großem Belang. Zu dieser Strategie gehört das „Korrekturlesen“ und die „Fehlerstatistik“.

2. Strategien zur Förderung der inhaltlichen Klarheit: In der folgenden Beschreibung über Strategien des Umgangs mit dem Text im Fremdsprachenunterricht lässt sich auf die Forschung von Rampillon(1985) beschränken, weil sie in gründlicher deutlicher genauer Form die theoretischen Strategiekonzepte untersucht und erwähnt hat.

Bei dieser Strategie geht es überwiegend vom Inhalt. Die erste Strategie das Gliedern vom Text, laut Rampillon (1985, S.114) sind die Begriffe und die Gedanken einzuordnen. Stichworte werden aufgenommen, wodurch Ober- und Unterbegriffe differenziert werden. Der rezeptiven Fähigkeit wird großes Interesse gewidmet. Zweites kommen die Strategien „note- taking“ und „note - making- practice“; der Text wird gehört oder gelesen, Stichworten werden festgelegt und die Kernaussagen werden bei der ersten Strategie erfasst, bei der zweiten sammelt der Lerner seine Gedanken, er ordnet sie an und dann klassifiziert er sie nach bestimmten Gesichtspunkten.<sup>64</sup>

Außer der Strategien im Teilbereich des Schreibens werden in dieser didaktischen Diskussion die folgenden Strategien des Wortschatzes, der Grammatik, des Lesens, des Hörens und des Sprechens differenziert, die in dem folgenden Schema veranschaulicht.

---

<sup>64</sup> Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning Hueber. S. 114.

sprachliche Teilkompetenzen	Lerntechniken, die ...		Voraussetzungen beim Schüler
	Lernprozeß vorbereiten	Lernprozeß steuern	
<b>Wortschatz</b>	Erschließen der Bedeutung mit Hilfe – der Muttersprache – der Zielsprache – weiterer Fremdsprachen – internationaler Fremdwörter – des Kontextes Benutzung eines Wörterbuches	Vokabelheft/Vokabelkartei führen Vokabelwissen aufbauen Fehlerstatistik führen Übungen durchführen – Reihengliederung – Klassifizierung – Ablaufgliederung – Assoziationsübung	Alphabet Lautschrift Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>
<b>Grammatik</b>	grammatische Nachschlagewerke kennen Aufbau der eigenen Grammatik kennen Stichwortverzeichnis benutzen Visualisierungstechniken kennen	Herleiten von Grammatikregeln Regelwissen aufbauen Grammatikheft führen Präsentationstechniken Führen einer Fehlerstatistik	Alphabet grammatische Terminologie Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>
<b>Hören</b>	Segmentieren sequentielles Kombinieren erschließendes Hören <i>pre-questions / information search</i> <i>note-taking practice</i>	<i>note-making practice</i>	englische Strukturwörter u.ä. Wortgruppen kennen Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>
<b>Lesen</b>	<i>skimming</i> <i>scanning</i> <i>search-reading:</i> – SQ3R Methode – Murder Schema – erschließendes Lesen – <i>pre-questions</i> – <i>note-taking</i>	Auswendiglernen Systematisieren des Textes Benutzung von Nachschlagewerken <i>note-making</i>	Alphabet Nachschlagewerke kennen Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>
<b>Sprechen</b>	Auswendiglernen – Vor-sich-hinsprechen – Nachsprechen – Mitsprechen – <i>read &amp; look up</i> – <i>overlearning</i> – stiller Monolog – Lokalisierungsmethode – <i>backward build up technique</i> – Vorstellungsbilder Nachschlagewerke benutzen	<i>note-making</i>	Bedienung eines Kassettenrekorders Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>
<b>Schreiben</b>	Abschreiben <i>note-taking:</i> – schnelles Notieren – Abkürzungen – Zeichen und Symbole <i>Outlining</i>	<i>note-making</i> <i>proof reading</i> Fehlerstatistik führen Wörterbuch benutzen grammatisches Nachschlagewerk benutzen	Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>

**Quelle:** Oxford, R. (1990a). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House. S. 17. Zitiert Nach Mißler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: Eine empirische Untersuchung*. In *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit* (Bd. 3). Tübingen: Stauffenberg Verlag Brigitte Narr GmbH. S. 133.

### **Unterschiede und Gemeinsamkeiten der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben**

Sprechen und Schreiben gehören beide zu den produktiven sprachlichen Fähigkeiten. Sie funktionieren grundsätzlich nach ähnlichen Prinzipien, da in beiden Fällen Sprache geplant und erzeugt wird.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten unterscheiden sich Sprechen und Schreiben in ihren Bedingungen. Beim Sprechen gibt es meist eine direkte Kommunikation zwischen Sprecher und Zuhörer, beim Schreiben dagegen zwischen Schreiber und Leser. Dadurch entstehen unterschiedliche Anforderungen.

In manchen Punkten wirkt das Sprechen einfacher, zum Beispiel weil es spontaner ist und Fehler direkt korrigiert werden können. In anderen Punkten erscheint das Schreiben leichter, da man mehr Zeit zum Planen hat und den Text überarbeiten kann.

In der folgenden Tabelle werden die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede deutlicher:

Sprecher/Hörer	Schreiber/Leser
unmittelbarer Partnerbezug, gleichzeitige Anwesenheit von Sprecher und Hörer	mittelbarer Partnerbezug – Verständigung i. d. R. bei zeitlicher und räumlicher Trennung
permanente Rückkopplung	wenn Rückkopplung, dann zeitversetzt
Verschmelzung von gedanklichem Konzept und sprechmotorischer Ausführung – hohe Anforderung an Konzentration und Reaktionsgeschwindigkeit von Sprecher und Hörer	zeitlicher Abstand zwischen gedanklichem Konzept und schreibmotorischer Ausführung – Leser hat Zeit, wiederholt zu lesen, zurückzugehen, zu unterbrechen
sprachliche Entlastung der Darstellung durch gemeinsame Situation	sprachliche Explikation alles für die Verständigung Notwendigen
nicht so hohe Ansprüche an gedankliche Konzeption in Bezug auf Folgerichtigkeit, Vollständigkeit und Adäquatheit der Darstellung möglich	größere Verbindlichkeit in Bezug auf das gedankliche Konzept: Folgerichtigkeit, Vollständigkeit, Adäquatheit der Darstellung
Verstehenshilfen beim Sprechen: Mimik und Gestik, „Körpersprache“	Verstehenshilfen beim Schreiben: graphische Signale, z. B. Interpunktion, Unterstreichungen, Fettdruck, Schriftarten
Kontrolle der sprachlichen Form eingeschränkt, Korrekturvorgänge offen	Kontrolle nachträglich möglich; Korrekturvorgänge verdeckt
Aussprache als Bestandteil des Sprechens	Orthographie als Bestandteil des Schreibens
keine körperfremden Werkzeuge; Sprechen wird i. d. R. nicht als Arbeit empfunden	körperfremde Werkzeuge nötig; Schreiben wird häufig als Arbeit empfunden

**Quelle:** Schreiter, I. (2001). Mündliche Sprachproduktion. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Walter de Gruyter. S.913.

### **Seminar**

- Diskutieren Sie über die Bedeutung der formalen Korrektheit für Textverständlichkeit. (lexikalisch; morphologisch; syntaktisch)
- Stellen Sie den passenden Aufbau für die folgenden ungeordneten Textbausteine her.
  1. Heute sitze ich zum Beispiel in Italien am Strand.
  2. Manchmal ist es das Beste, wenn man sein Leben von einem Tag auf den nächsten verändert.
  3. Deshalb habe ich letzte Woche meinen Job gekündigt und bin aus meiner Wohnung ausgezogen.
  4. Aber es ist nicht alles perfekt in meinem neuen Leben.
  5. Ich brauche endlich Veränderung.
  6. Natürlich muss ich auch Geld verdienen.
  7. Ich habe keine Lust mehr.
  8. Vielleicht finde ich auf diesem Weg etwas, was mir Spaß macht im Leben.
  9. Mir fehlen manchmal meine Freunde sehr.
  10. Ich hatte zuvor Geld gespart und mir dann ein kleines Wohnmobil gekauft.
  11. Am Horizont geht die Sonne unter und am Himmel fliegen einige Möwen entlang.
  12. Wo mein endgültiges Ziel ist, das weiß ich noch nicht.
  13. Ich habe dann all meine Sachen in mein Auto gepackt und bin einfach losgefahren.
  14. Mein Job macht keinen Spaß, ich habe keine interessanten Hobbys und meine Stadt ist auch nicht schön.
  15. In den Zeiten des Internets kann man von überall ausarbeiten.
  16. Man muss den Mut haben, etwas Neues auszuprobieren.
  17. Ich habe mir in einer kleinen Bar eine Cola gekauft und es mir im Liegestuhl am Strand bequem gemacht.
  18. Sie leben immer noch in meiner alten Heimat und deswegen sehe ich sie nur sehr selten.
  19. Das mache ich, indem ich online Texte schreibe.
  20. Vielleicht sogar eine neue Heimat.
  21. Zuerst fahre ich in Richtung Süden, runter zum Meer.
  22. Ich habe vor, zu reisen und die Welt zu entdecken.
  23. Aber wir telefonieren viel und ich besuche sie so oft wie möglich.
  24. Das ist wirklich ein wunderschöner Augenblick.
  25. Manchmal bin ich am Abend jedoch etwas einsam.

## **2. Semester**

## **Lehrprogramm für das zweite Semester**

Das zweite Semester äußert sich in die folgenden 14 Vorlesungen. Jede **Vorlesung** wird mit einem **Seminar** begleitet. Die Vorlesung liefert die theoretische Grundlage. Im Seminar wird auf die in der Vorlesung vorgegebenen theoretischen Ideen praktisch, anwendungsorientiert und reflektiert eingegangen.

- Vorlesung 01: Die Phasierung des Unterrichts
- Vorlesung 02: Die Medien im Fremdsprachenunterricht: Die visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien
- Vorlesung 03: Die Medien im Fremdsprachenunterricht: Die elektronischen Medien, die digitalen Medien
- Vorlesung 04: Die Sozialformen im Fremdsprachenunterricht: Der Frontalunterricht, die Einzelarbeit
- Vorlesung 05: Die Sozialformen im Fremdsprachenunterricht: Die Partnerarbeit, die Gruppenarbeit
- Vorlesung 06: Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die Grammatik-Übersetzungsmethode
- Vorlesung 07: Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die direkte Methode
- Vorlesung 08: Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die audiolinguale Methode
- Vorlesung 09: Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die audiovisuelle Methode
- Vorlesung 10: Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die vermittelnde Methode
- Vorlesung 11: Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die kommunikative Didaktik
- Vorlesung 12: Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Der interkulturelle Ansatz
- Vorlesung 13: Die Methodenkompetenz
- Vorlesung 14: LdL-Methode

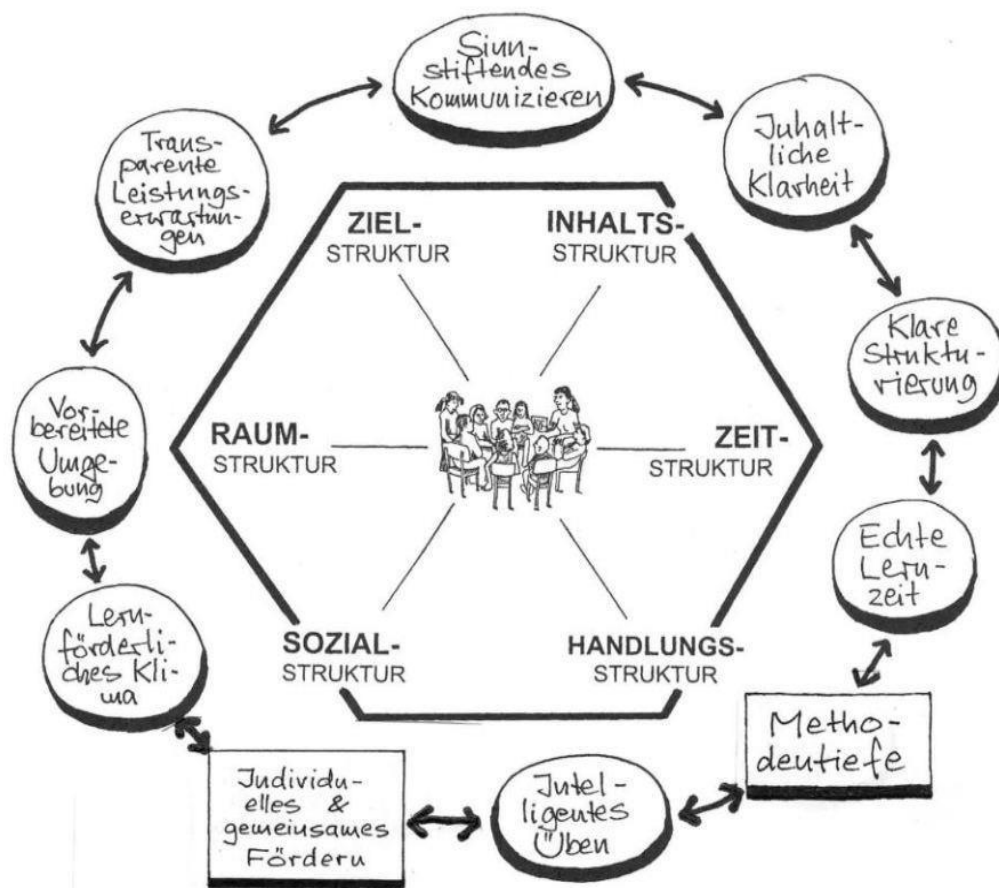
## Vorlesung 01

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Phasierung des Unterrichts</b>
	Die DaF-Studierenden verstehen zuerst die Qualitätsmerkmale des guten Unterrichts.
	In diesem Vorlesung beherrschen die DaF-Studierenden die sechs Unterrichtsphasen, indem sie Unterrichtsstunden in klaren gegliederten Phasen einteilen können.
	Die DaF-Studierenden können geeignete Methoden und Sozialformen einsetzen.

### Phasierung des Unterrichts

Jeder Unterricht lässt sich durch bestimmte Phasen auszeichnen. Der skizzierte Ablauf kann dazu führen, einen guten Unterricht durchzuführen. Die Merkmale werden im Folgenden diskutiert:

**Abbildung:** Die Merkmale des guten Unterrichts (Didaktisches Sechseck nach Meyer)



**Quelle:** Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag. S.25.

Anhand dieser schematischen Darstellung von Meyer kann folgendes erfasst werden: jedes Merkmal des Unterrichts geht mit einer gewissen Struktur zusammen. Folgende Strukturen werden erfasst: Ziel-, Inhalts-, Prozess-, Handlungs-, Sozial- und Raumstruktur.

– Die inhaltliche Klarheit: der thematische Gang und die Aufgabenstellungen sind genug klar.

– Die klare Strukturierung des Unterrichts: die Prozess-, Ziel- sowie Inhaltsstrukturen sind deutlich.

– Die echte Lernzeit lässt sich durch ein gutes Zeitmanagement auszeichnen. Ein gutes Zeitmanagement hat als Rolle, die angestrebten Zielvorstellungen zu erreichen.

– Die Methodentiefe: es geht um den Reichtum der benutzten Unterrichtsmethoden.

– Das intelligente Üben: die Übungsphasen sind richtig gestaltet.

– Das individuelle Lernen liegt darin, wenn die Lernenden die Leistungsfähigkeiten zu fördern können.

– Ein lernförderliches Klima im Unterricht: es steht ein gegenseitiger Respekt unter den Lernenden sowie eine gemeinsame geteilte Verantwortung.

– Die vorbereitete Umgebung: dabei spielt beispielsweise die gute Ordnung in Klassenräume eine wichtige Rolle.

– Die transparenten Leistungserwartungen: dabei sind die Zielsetzungen, die in Lehrplänen sich finden genug klar für die Kursteilnehmer.

– Ein guter Unterricht ermöglicht es, ein sinnstiftendes Kommunizieren zwischen der Lerngruppe und dem Lehrer zu schaffen.

Im vorherigen Abschnitt wurde die Bedeutung des guten Unterrichts erläutert. Nun soll untersucht werden, welche die Unterrichtsphasen gestaltet werden. Das folgende Schema dient dazu, die Unterrichtsphasen zu veranschaulichen.

**Abbildung:** Die sechs Unterrichtsphasen



Quelle: <https://www.smart-nachhilfe.de/leistungen/unterrichtskonzept/>

Es gibt unterschiedliche Einteilungen von den Phasen des Unterrichts. In Anlehnung an dieser schematischen Darstellung lässt sich erklären, dass es sechs grundlegende Phasen stehen.

Die *Begrüßung* als erste Etappe äußert sich in den ersten Kontakt zwischen dem Lehrer und den Lernenden.

Danach *vereinbaren* sie ein *gemeinsames Lernziel* wie beispielsweise „heute beabsichtigen wir die Entwicklung der Hörfertigkeit anhand Dialoge“. Das gesetzte Ziel soll am Ende der Unterrichtsstunde erreicht werden.

In Einzelarbeit oder in Gruppenarbeit lösen die Lernenden die Aufgaben. Das ist die Etappe der *Erarbeitung*. Fragen werden gestellt und Wissenslücken werden geschlossen. Das gezielte Üben und Wiederholen sind an dieser Stelle am wichtigsten.

Die *Sicherung* versteht sich als gemeinsames Korrigieren der Aufgaben. Die fünfte Phase *Reflexion* ist eine sehr wichtige Phase, wobei die Lernenden den Lernprozess reflektieren. Sie denken darüber nach, ob sie gut verstanden haben oder nicht, indem sie überlegen, was sie gemacht haben. Auf Fehler wird zurückgegriffen. Die Lernenden können demzufolge Feedback über die ganze Unterrichtsstunde geben.

Die abschließende Phase ist die *Verabschiedung*.

Die folgenden Fragen helfen dabei, den didaktisch-methodischen Ablauf der Stunde zu untermauern. Es wird auf die Untersuchung von Naumann (1993, S.180) zurückgegriffen. Didaktisch-methodischer Ablauf der Stunde

- „Wurden Frontal-, Partner- und Gruppenarbeit zweckmäßig und effektiv eingesetzt?“

- Wurden die Lernzielkontrollen zielgerichtet und effektiv durchgeführt? Wurden die Möglichkeiten für die Bewegung von Leistungen genutzt?
- War ein ausreichender Wechsel in den Sprachtätigkeiten und Arbeitsformen vorhanden?
- Waren weitgehende Einsprachigkeit und Primat kommunikativer Übungen gewährleistet?
- Wurden differenzierende Arbeitsformen zweckmäßig und effektiv eingesetzt?
- Wie wurden die Möglichkeiten genutzt, um alle Schüler sprachlich tätig werden zu lassen?
- Wurden Unterrichtsmittel ausreichend und funktionsgerecht eingesetzt?
- War ein Abweichen vom geplanten methodischen Vorgehen begründet?<sup>65</sup>

Beachtet werden soll, dass jede Unterrichtsstunde von dem Fremdsprachenlehrer ausgewertet werden sollte.

### Seminar

- Wie könnte der Grammatikunterricht aussehen?
- Wählen Sie einen Grammatikstoff, bestimmen Sie die Phasen und führen Sie Ihre Unterrichtsstunde durch.

### Vorlesung 02

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Medien im Fremdsprachenunterricht: Die visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien</b>
	Die DaF-Studierenden können die verschiedenartigen Medien (visuelle auditive audiovisuelle Medien) differenzieren.
	In diesem Seminar können die DaF-Studierenden die Funktionen und die Potenziale von den Medien im Fremdsprachenunterricht analysieren.
	Die DaF-Studierenden lernen, wie sie die verschiedenartigen Medien gezielt einsetzen im Rückblick auf die Entwicklung der vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben).

### Die Medien im Fremdsprachenunterricht

Die Medien tragen in sich die Förderung der Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten. Sie tragen zur Entnahme der Informationen, Interpretation, Bildung des Reflektierens und des Bewertens bei. Die Unterrichtsmedien garantieren einen erfolgreichen Umgang mit dem Unterrichtsstoff. Insgesamt sind sie wichtig und notwendig beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache. Die Medien können wesentliche Funktionen nehmen, aber falls sie anpassungsfähig eingesetzt werden. Tatsächlich gibt es verschiedene Sorten von Medien.

#### Die visuellen Medien

Die visuellen Medien unterstützen alle Phasen des Fremdsprachenunterrichts, sie bebildern Sprache und Inhalt, sie erleichtern das Verstehen landeskundlicher Informationen. Bei der mündlichen oder schriftlichen Produktion gelten sie als ein

---

<sup>65</sup> Naumann, G. (1993). Auswertung der Stunde durch den Lehrer. In U. Borgwardt, H. Enter, P. Fretwurst & D. Walz (Hrsg.), *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.S. 180.

Hilfsmittel. Darüber hinaus wirken solche Medien vorteilhaft auf die Motivation des Lernenden.<sup>66</sup>

Zu den visuellen Medien gehört die Wandtafel, die das gedächtniswirksame Lernen und das sprachliche Reagieren unterstützt, sie trägt in sich unterschiedliche Funktionen, indem sie das Klangbild mit dem Schriftbild der erhaltenen Lexik zusammenschließt, sie veranschaulicht die situativen Komponenten des Lernstoffs. Sie steuert die mündliche und die schriftliche (Re)produktion, sie macht die erfassten Stichwörter des Inhalts deutlicher. Auf diese Art und Weise können die Lernenden sich reibungslos Notizen machen.

Der Overheadprojektor wird als ein relevantes visuelles Mittel bezeichnet, das eine planvolle Vorbereitung von Folien, die vom Lehrer oder vom Lerner ausgearbeitet werden. Die Eigenständigkeit des Lerners nimmt zu und das freie Sprechen wird gewonnen. Die Darstellungsmöglichkeit ist also unterschiedlich und trägt zur aktiven Auseinandersetzung mit dem inhaltsbezogenen Sprachgebrauch.<sup>67</sup>

Das Wandbild ist ebenso ein interessantes visuelles Instrument, das als eine gute Grundlage für die Diskussionen gilt. Irgendwelcher Lernstoff kann damit einfach erklärt, vermittelt und transferiert werden. Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Wandbilder kontextbezogen eindeutig und parallel mit dem Lehrstoff sein sollen.

Die Abbildungen erscheinen in unterschiedlichen Darstellungsformen, darunter Schemata, Illustrationen, Visualisierungen, Fotografien, Bildsequenzen sowie Zeichnungen. Insbesondere Bildgeschichten leisten einen Beitrag zur Förderung und Differenzierung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Dabei ist zu beachten, dass zentrale Bildelemente – wie handelnde Personen, räumlicher Kontext und dargestellte Handlungsabläufe – genügend klar und übersichtlich gestaltet sind, um eine eindeutige Rezeption und Interpretation zu ermöglichen.

### **Die auditiven Medien**

Das auditive Medium besteht aus dem Tonbandgerät, Kassettenrecorder, Kassetten, Schallplattenspieler, Schallplatte, Compact-Disc, Radio, die Lautboxen etc. Durch die auditiven Medien werden vor allem die Unterrichtsinhalte bereichert, darüber hinaus wird die authentische Aussprache geschult. Bewerbungs-, Telefons-, Auskunfts-, Kaufgespräche, Hörspiele, Nachrichten, Geschichten, Tonreportagen u.a. lassen sich anhand der auditiven Medien im Sprachlabor einbetten. Dies ermöglicht eine reichhaltige Aufnahme der Sprache, da die Hörfertigkeit im rezeptiven Bereich aufgebaut wird, während im produktiven Bereich die Sprechfertigkeit entwickelt wird. Die auditiven Medien wirken insbesondere vorteilhaft, wenn die Hörtexte den Weg zum kreativen freien Sprachgebrauch ebnen. Es ist festzustellen, „dass das technische Medium nur ein Hilfsmittel ist, um die fremdsprachlichen Lehr- und Lerninhalte (in Form von Hörtexten)

---

<sup>66</sup> Schilder, H. (1995). Visuelle Medien. In K. Bausch, H. Christ & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. S. 312 ff.

<sup>67</sup> Vgl. Schilder, H. (1995). Visuelle Medien. In K. Bausch, H. Christ & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. S. 313.

in den Unterricht zu transportieren und dadurch den Prozess des Fremdsprachenlehrens und -lernens zu initiieren.“<sup>68</sup>

Es ist auch zu beachten, dass folgende didaktisch- methodische Prinzipien beim Medieneinsatz zu berücksichtigen sind, „wie z.B. Variation und Kontrastierung in der Themen- und Textauswahl, Komplexität und Aktualität der Inhalte, Betonung der Relevanz von authentischen Hörtexten, Sorgfalt und Schwierigkeitsprogression in der Hörtextauswahl etc.“<sup>69</sup>

Adamczak-Krysztofowicz (2013, S. 274) macht ersichtlich, „Medien, die seit der Verbreitung der Audiolingualen und Audiovisuellen Methode eine wichtige Rolle im Unterrichtsgeschehen spielen und seit dem Aufkommen der technologischen Errungenschaften im Bereich der Computertechnologie ihre nächste Blütezeit erleben; lassen sich nach unterschiedlichen Auswahlkriterien ausdifferenzieren (z.B. Wahrnehmungskanal, Grad der Wiedergabe von Wirklichkeit oder Grad der Modernität etc.)“<sup>70</sup>

### **Die audiovisuellen Medien**

Interessante Lernaktivitäten lassen sich durch die audiovisuellen Medien durchgeführt, beispielsweise das *Fernsehen*, das *Video*, der *Computer* usw. Die *Spiel-*, *Kurz-*, *Dokumentar-*, *Werbe-*, *Storyfilme*, *landeskundliche Lehrfilme* bieten in diesem Zusammenhang Motivationsmöglichkeiten zum Fremdsprachenlernen dar. Ein visueller Reiz wird also mit einem akustischen Reiz verbunden. Diese Parallelität von Bild und Ton spielt eine wesentliche Rolle, denn sie werden die Lerner aktivieren, sowohl das Globale als auch die Einzelheiten des Unterrichtsinhalts zu verstehen. Es vermag sozialinteraktive kommunikative Arbeitsformen. Der Einsatz von Videoaufzeichnungs-, Wiedergabeverfahren sowie den unterschiedlichen Kommunikationstechnologien fördert die Medienkompetenz des Lehrers und Lerner. Dieser Medienunterricht stellt also interessante und praktische Möglichkeiten dar. Trotz des hohen didaktisch-methodischen Potenzials audiovisueller Medien ist zu berücksichtigen, dass der gleichzeitige Einsatz visueller und auditiver Reize bei längerer Nutzung zu Ermüdungserscheinungen führen kann.

### **Seminar**

- Kritische Reflexion

Thema:

Besprechen Sie die Chancen und Grenzen des Medieneinsatzes im Fremdsprachenunterricht.

- Gruppenarbeit

---

<sup>68</sup> Adamczak-Krysztofowicz, S. (2013). Medien im Fremdsprachenunterricht: Auditive Medien. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett., S. 276.

<sup>69</sup> Adamczak-Krysztofowicz, S. (2013). Medien im Fremdsprachenunterricht: Auditive Medien. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett., S. 276.

<sup>70</sup> Adamczak-Krysztofowicz, S. (2013). Medien im Fremdsprachenunterricht: Auditive Medien. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett., S. 274.

Jede Gruppe bearbeitet einen Medientyp (Definition, Beispiele, kurze Unterrichtsaktivität)

Gruppe 1: Visuelle Medien

Gruppe 2: Auditive Medien

Gruppe 3: Audiovisuelle Medien

### Vorlesung 03

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Medien im Fremdsprachenunterricht: Die elektronischen Medien, die digitalen Medien</b>
	Die DaF-Studierenden verstehen die Bedeutung der elektronischen und digitalen Medien im modernen Fremdsprachenunterricht.
	In dieser Vorlesung können die DaF-Studierenden die elektronischen und die digitalen Medien praxisorientiert anwenden.
	Die DaF-Studierenden können diese Medien zielgerichtet im Unterricht integrieren.

#### **Die elektronischen Medien**

Die elektronischen Medien verändern das Verfahren des Schul- und Bildungssystems. Es werden dadurch neue Begriffe in der Sprache festgelegt, die Sprache der elektronischen Medien wird allmählich verbreitet. Vor allem bieten die neuen Technologien Impulse zur erfolgreichen Interaktion bzw. Auseinandersetzung mit dem Lernstoff im Fremdsprachenunterricht dar. Die Informationen werden durch direkten und offenen Zugriff kombiniert. Die Entwicklung gibt sich zu denken, mit den audio- und videogestützten Lernsystemen soll gearbeitet werden. Datenspeicher zur Sprachaufnahme und – wiedergabe kommen als Lernhilfe zum Vorschein. In dem modernen Fremdsprachenunterricht lässt sich auf den Computer und Telefonmodem stützen. Der Computer ist ein pädagogisches Hilfsmittel nicht nur für den Lehrer aber auch für den Lerner, er eröffnet neue Perspektive sowohl bei der Einzel- als auch bei der Gruppenarbeit in jedem Fremdsprachenunterricht. Die Darstellung des computergestützten Lernprogramms ermöglicht es den Lernenden, den Lernstoff zu analysieren, korrigieren und weiterzuführen. Die Datenverarbeitungsprogramme bieten also interessante Ansätze zum effizienten Umgang mit dem Unterrichtsstoff an. Daraus ergibt sich die Kreativität bei der schriftlichen Textproduktion. Somit lässt sich das freie spontane Sprechen anregen. Die Grammatik und der Wortschatz werden durch Beispielkontexte und Quellenangaben dargelegt, sie werden sortiert, zugegriffen und dann eingepreßt, deshalb können diese Wortschatz- und Kontextlisten dauernd abgerufen werden. Dies unterstützt sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Aufgaben. Diese Hilfe betrifft ebenso die inhaltliche und die sprachliche Vorbereitung auf den projektorientierten Unterricht.<sup>71</sup>

#### **Die digitalen Medien**

---

<sup>71</sup> Rüschoff, B. (1995). Elektronische Medien. In K. Bausch, H. Christ & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke., S. 321f.

Die moderne Kommunikationstechnologie hat dazu beigetragen, die kulturelle Kommunikation zu verbessern und den Wissensaustausch zwischen den Menschen zu fördern, geografische und politische Grenzen zu überwinden und einen radikalen Wandel in der Quantität und Qualität mobiler Inhalte durch neue Medien zu bewirken.

Pallack (2018, S. 28) definiert die digitalen Medien wie folgt: „Digitale Medien sind dann solche Medien, die Informationen mit Hilfe elektronischer Geräte digital speichern oder übertragen und in bildhafter oder symbolischer Darstellung wiedergeben.“<sup>72</sup>

Nach einem breiten Begriffsverständnis des technologieunterstützten Lernens meint Kerres (2018, S. 6), „alle Varianten der Nutzung digitaler Medien zu Lehr- und Lernzwecken, die über einen Datenträger oder über das Internet bereitgestellt werden, etwa um Wissen zu vermitteln, für den zwischenmenschlichen Austausch oder das gemeinsame Arbeiten an Artefakten“<sup>73</sup>

Digitale Medien entstanden in der zweiten Hälfte des 20. Jh. und stützen sich vor allem auf die Internettechnologie. Sie umfassen die Integration traditioneller Medien wie Filme, Bilder, gesprochenes und gedrucktes Wort mit Computertechnologien und intelligenten Geräten und haben verschiedene Formen, darunter: Online-Medien-Websites, Online-Kanäle und -Zeitungen, Online-Werbung, Blogs und die Verwendung von Smartphones. Heute sind die digitalen Medien die meistverwendeten Hilfsmittel in jedem Fremdsprachenunterricht. Dadurch kommunizieren die Lernenden in der schnellsten und einfachsten Art und Weise und übermitteln sie Informationen und Nachrichten.

Biebighäuser und Feick (2020, S. 30) machen darauf aufmerksam, „[a]uch im DaZ-Kontext können digitale Medien zum Erwerb von (digitalen) Kommunikationskompetenzen eingesetzt werden. Da die Lernenden sich hier aber bereits in der zielsprachlichen Umgebung befinden, ist die Notwendigkeit, zusätzliche Kontaktmöglichkeiten zu Deutschsprechenden herzustellen.“<sup>74</sup>

Blechtel (2019, S. 28) zeigt die folgenden Funktionen der digitalen Medien auf:

1. „Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren (Suchen und Filtern; Auswerten und Bewerten; Speichern und Abrufen)
2. Kommunizieren und Kooperieren (Interagieren; Teilen; Zusammenarbeiten; Umgangsregeln kennen und einhalten; An der Gesellschaft aktiv teilhaben)
3. Produzieren und Präsentieren (Entwickeln und Produzieren; Weiterverarbeiten und Integrieren; Rechtliche Vorgaben beachten)
4. [...]
5. Problemlösen und Handeln (Technische Probleme lösen, Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen; Eigene Defizite ermitteln und nach Lösungen suchen; Algorithmen erkennen und formulieren; Digitalen Werkzeuge und Medien zum Lernen; Arbeiten und Problemlösen nutzen)

---

<sup>72</sup>Pallack, A. (2018). *Digitale Medien im Mathematikunterricht der Sekundarstufen I + II*. Berlin: Springer. S.28. Abrufbar unter: [https://www.academia.edu/85706719/Digitale\\_Medien\\_und\\_Medienkompetenz](https://www.academia.edu/85706719/Digitale_Medien_und_Medienkompetenz)  
Letzter Zugriff am 31.01.2025

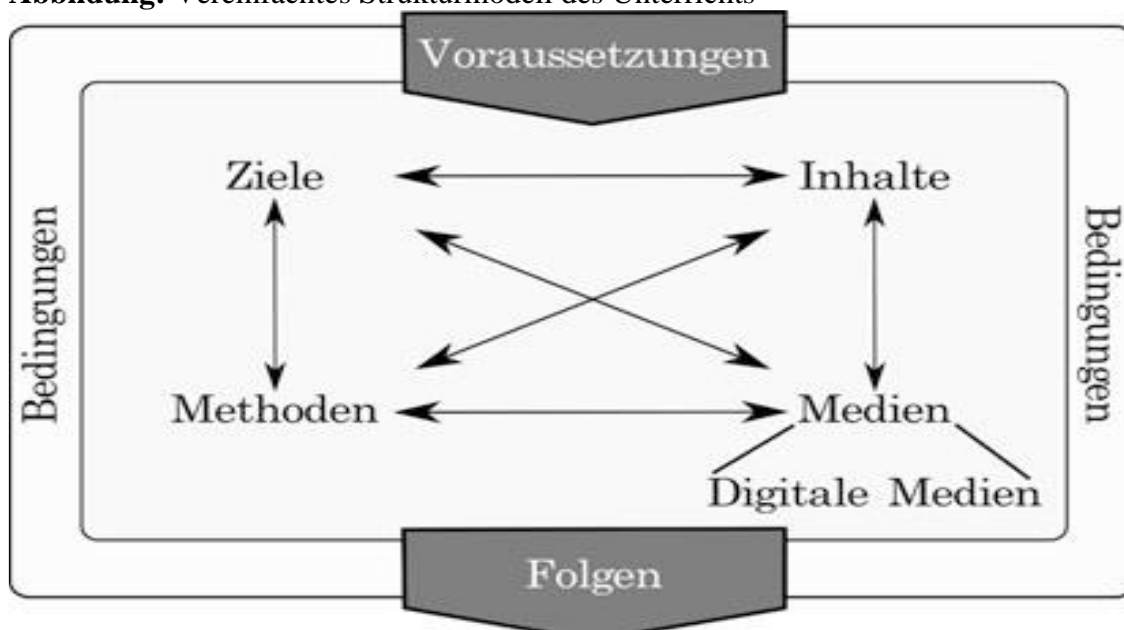
<sup>73</sup> Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg. S. 6.

<sup>74</sup> Biebighäuser, K., & Feick, D. (2020). Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In K. Biebighäuser & D. Feick (Hrsg.), *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 30.

6. Analysieren und Reflektieren (Medien analysieren und bewerten; Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren).<sup>75</sup>

In jedem Fremdsprachenunterricht liegen solche Voraussetzungen vor, die aufeinander angewiesen sind, dazu gehören Zielsetzungen, selektive Inhalte, entsprechende Methoden aber auch Medien bzw. digitale Medien, die heutzutage unerlässliche Faktoren betrachtet werden.

**Abbildung:** Vereinfachtes Strukturmodell des Unterrichts



**Quelle:** Pallack, A. (2018). *Digitale Medien im Mathematikunterricht der Sekundarstufen I + II*. Berlin: Springer. S. 31 [Originalquelle: Heimann et al., 1972, S. 25–37]. Abrufbar unter: [https://www.academia.edu/85706719/Digitale\\_Medien\\_und\\_Medienkompetenz](https://www.academia.edu/85706719/Digitale_Medien_und_Medienkompetenz)  
Letzter Zugriff am 31.03.2025

Ein Lehrer oder eine Lehrerin plant den Unterricht auf der Grundlage der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Vorgaben des Lehrplans. Dabei müssen Entscheidungen in vier Bereichen getroffen werden: bei den Zielen, den Inhalten, den Methoden und den Medien (den digitalen Medien in der schematischen Darstellung).

Diese vier Bereiche hängen eng miteinander zusammen. Keiner ergibt sich automatisch aus dem anderen, sondern sie beeinflussen sich gegenseitig.

Der geplante und durchgeführte Unterricht hat bestimmte Wirkungen. Diese Ergebnisse fließen wiederum in die weitere Unterrichtsplanung ein.

### **Digitale Medien mit unterschiedlichen Interaktionskonzepten**

---

<sup>75</sup> Blechtel, M. (2019). Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S.28.

Im Folgenden werden Konzeptionen für digitale Medien mit unterschiedlichen Interaktionskonzepten aufgeführt, basierend auf einer vorzugsweise technischen Sicht:<sup>76</sup>

Bildschirmbezogene Anwendungen:

- E-Book
- World Wide Web und Social Media (mit dem Internet als Mittel des Daten- und Informationsaustauschs)
- Spielekonsole
- Mobiltelefon
- Digital Video
- Digitales Fernsehen
- Digitalradio

Interaktive Objekte und Installationen:

- Multi-Touch-Table
- Interaktives Whiteboard

Interaktive Umgebungen (durch Medien definierte Räume):

- Ausstellungsraum, auch multimedial

Interaktive Architektur (vor allem Kommunikation im öffentlichen Raum):

- Medienfassade

Und weitere interaktive Medien.

### **Seminar**

- Gruppenarbeit im Seminar
  - Gruppe 1: elektronische Medien (Computer, Audio, Video)
  - Gruppe 2: digitale Medien (Internet, Smartphone, Social Media)
- Jede Gruppe:
  - erklärt
  - zeigt ein Beispiel
  - diskutiert Chancen und Grenzen
- Stellen Sie ein Medium praktisch vor (Kurzreferat):
  - Aufbau: Kurze Definition (aus der Vorlesung)
  - Didaktischer Nutzen
  - Mini-Unterrichtsaktivität
  - Vorteile und Grenzen

### **Vorlesung 04**

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Sozialformen im Fremdsprachenunterricht: Der Frontalunterricht, die Einzelarbeit</b>
	Die DaF-Studierenden kennen den Begriff Sozialform und seine didaktische Relevanz im Fremdsprachenunterricht.
	In diesem Seminar wissen, wann sie die entsprechende Sozialform verwenden.

---

<sup>76</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Digitale\\_Medien](https://de.wikipedia.org/wiki/Digitale_Medien). Letzter Zugriff am 31.03.2025

Die DaF-Studierenden setzen sich kritisch mit Lehrerzentrierung und Lernerzentrierung auseinander.
----------------------------------------------------------------------------------------------------

### **Die Sozialformen im Fremdsprachenunterricht**

Die Fremdsprachendidaktik ist eine Wissenschaft, die sich mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen befasst. Sie antwortet in jedem Fremdsprachenunterricht auf das „Was“ und das „Wozu“, das sich in eine Zielsetzung äußert, die eine entsprechende Methoden benötigt. Diese Methoden beschreiben die Form des unterrichtlichen Ablaufs, dazu gehören unterschiedliche sozialformen.

Der Begriff Sozialformen wurde im Jahre 1964 von Wolfgang Schulz eingeführt. In Anlehnung an Aschersleben (1979, 82) wurde dieser Begriff wie folgt definiert: „Die verschiedene Arten, wie die Zusammenarbeit zwischen den Schülern und zwischen den Lehrern und Schülern in der Klasse organisiert ist“<sup>77</sup>. Daher verstehen sich die Sozialformen als ein Weg bzw. Formen, Verfahren, Strategien und Techniken, die von dem Lehrenden und den Lernenden organisiert und durchgeführt werden.

Es wird also kein Fremdsprachenunterricht ohne Verwendung der Sozialformen. Die Sozialformen werden nach Meyer (1994) in vier Grundformen aufgeteilt <sup>78</sup>:

1. Frontalunterricht
2. Einzelarbeit
3. Partnerarbeit
4. Gruppenarbeit

Während des unterrichtlichen Ablaufs werden verschiedene Sozialformen umgesetzt, die auf die Förderung der Interaktionen zwischen Lernern abzielen. Aschersleben (1997), macht ersichtlich „[d]urch den Wechsel der Sozialformen wird vor allem die Interaktion im Unterricht intensiviert und variabler gestaltet.“<sup>79</sup>

Die Sozialformen des Fremdsprachenunterrichts werden nach Seel (1983) nach zwei Kriterien geteilt, nämlich nach dem Ablauf der Interaktionen zwischen dem Lernenden und dem Lehrer und nach der Intensität der Einflussnahme des Lehrers auf die Lernprozesse der Lernenden.<sup>80</sup>

#### **Frontalunterricht**

Der Frontalunterricht ist die älteste Unterrichtsform, die auch als Klassenunterricht bezeichnet wird. In dieser Sozialform wird die Lehrerzentriertheit bestimmt, bei der der Lehrer im Unterricht die Klasse als eine Einheit unterrichtet. Der Lehrer ist also die dominierende Person, die das Unterrichtsgeschehen plant, steuert, kontrolliert und jedem Lernenden Zeit zu reden gibt.

In Anlehnung an Grudjons bedeutet, dass „alle Schüler/innen gleichzeitig den gleichen Unterrichtsstoff vermittelt bekommen. Der Lehrer oder die Lehrerin steuert und

---

<sup>77</sup> Aschersleben, K. (1979). Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart: Verlag Kohlhammer. S. 82. Zitiert nach Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. KG. S.305

<sup>78</sup> Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethode I: Theorieband* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.

<sup>79</sup> Ebenda

<sup>80</sup> Seel, H. (1983). *Allgemeine Unterrichtslehre*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

kontrolliert Arbeits-Interaktion- und Kommunikationsprozess. Die Aktivität der Schüler/innen bleibt im Frontalunterricht eher gering.“<sup>81</sup>

Bei dieser Unterrichtsform ist der Lerner überwiegend passiv, weil er vom Lehrer stark gelenkt ist und die gestellten Fragen beantworten soll. Diese Form fordert von den Lernern das Zuhören, Konzentrieren und Mitdenken, um das sprachliche Wissen zu erweitern.

Kaufmann (2007, 113) macht in diesem Zusammenhang klar, vom „Lernenden fordert der Frontalunterricht Zuhören, Aufmerksamkeit, das Antworten auf Fragen des Lehrers, das Zurückstellen von Meinungen, wenn er nicht gefragt ist – ein schweigendes Mitgehen und Mitdenken also. Sinnvoll ist diese Sozialform z.B. bei der Einführung von neuem Sprachmaterial (Wortschatz, grammatische Strukturen etc.) der Klärung von Verständnisfragen, der Fehlerkorrektur.“<sup>82</sup>

Der Lerner ist im Frontalunterricht auch aktiv, da er auch eine Rolle bei der Rezeption vom Lernstoff und beim Fehlerkorrigieren hat.

#### **Ablauf des Frontalunterrichts**

Laut Meyer (1987, 182) kann der typische Ablauf vom Frontalunterricht folgendermaßen ablaufen:<sup>83</sup>

- a. Stundeneröffnung: Der Lehrer eröffnet bei dieser Form den Unterricht mit einer Begrüßung an. Diese Phase schließt auch was Organisatorisches ein.
- b. Unterrichtseinstieg: Diese Phase kommt in Form von Wiederholung oder Hausaufgabenkontrolle vor.
- c. Darbietung neuen Stoffs - Arbeit am neuen Stoff;
- d. Ergebnissicherung (Tafeltext, wiederholende Übung, Zusammenfassung durch Lehrer oder Lernende);
- e. Stellen der neuen Hausaufgaben.

In dieser Unterrichtsform kann auch die Rolle der Lehrperson reduziert werden. Dabei ist der Lehrer nicht mehr dominant. Hier wird die Aussage von Kaufmann zitiert, der aufgefasst hat: „[E]ine besondere Form des Frontalunterrichts ist, wenn einzelne Kursteilnehmer die Lehrerrolle einnehmen, z.B. bei einem Referat über das eigene Land, in einem Rollenspiel – dadurch wird die zentrale Stellung der Lehrkraft durchgebrochen.“<sup>84</sup>

#### **Die Einzelarbeit**

Bei der Sozialform Einzelarbeit sind die Lernenden eigenverantwortlich und selbständig bei der Teilnahme an dem Unterricht im Unterschied zum Klassenunterricht, die Lernenden „bestimmen selbst die Reihenfolge und Tempo ihrer Denkschritte. Im

---

<sup>81</sup> Grudjons, H. (2003). *Frontalunterricht – neu entdecken: Integration in offene Unterrichtsform*. Bad Heilbronn, S.22.

<sup>82</sup> Kaufmann, S. (2007). *Fortbildung für kurzleitende Deutsch als Fremdsprache* (Bd. I). Deutschland: Hueber Verlag. S.113.

<sup>83</sup> Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen & Co. KG. S.182.

<sup>84</sup> Kaufmann, S. (2007). *Fortbildung für kursleitende Deutsch als Fremdsprache* (Bd. I). Deutschland: Hueber Verlag. S.113. Zitiert nach Walter, G. (2007). Frontalunterricht. In R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S.251-254.

Gegensatz zur Partner- und Gruppenarbeit arbeitet jeder still für sich allein. Die eher kürzere Phasendauer hat die Einzelarbeit mit der Partnerarbeit gemeinsam.“<sup>85</sup>

Die Einzelarbeit umfasst alle Arbeitsformen, bei denen die Lernenden ganz autonom und ohne Ablenkung von dem Lehrenden erledigen.

Im Gegensatz zur Gruppenarbeit arbeiten die Lernenden ganz autonom in einer ruhigen und konzentrierten Atmosphäre. Die Aufgaben können den Lernenden gleich aber auch unterschiedlich dargeboten und später ausgewertet werden. Dies fungiert als Erweiterung der individuellen Kompetenzen der Lernenden. Darüber hinaus werden Aspekte des sozialen und kooperativen Lernens gefördert.

Diese Unterrichtsform ermöglicht es jedem Lernenden, sich auf die eigenen Fähigkeiten und Stärken zu konzentrieren. Der Lernende lernt die Geduld und gewinnt dabei verschiedene Techniken und zwar die Selbstkontrolle, die er weiterhin für außerunterrichtliche Aufgaben und bei Gruppenarbeit benötigt. Die Ergebnisse der Arbeiten werden weiterhin im Plenum diskutiert und aufgearbeitet.

Obwohl die Einzelarbeit wertvolle Effekte in sich trägt, ist sie im Fremdsprachenunterricht selten einzusetzen.<sup>86</sup>

Bei dieser Unterrichtsform soll jeder Lerner die Lösung von den Aufgaben auf seinem Tempo allein üben, Entweder stellt der Lehrer die Aufgaben je nach Vorwissen und Progression der Lernenden oder wählt Aufgaben für die Lernenden hinsichtlich ihres Lerntempos und sorgt für Materialsammlung zur Sicherung der Ergebnisse. Die Rolle des Lehrers kann darin bestehen, die Aufgaben zu stellen und beispielsweise beim Leseverstehen die Ruhe zu schaffen.

### **Seminar**

- Führen Sie ein Unterrichtsbeispiel zu Frontalunterricht und Einzelarbeit durch.

Thema: Einführung neuer Grammatik (Beispiel: Partizipialkonstruktion)

*Phase 1 – Frontalunterricht:*

Einführung der Regel, Beispiele an der Tafel

*Phase 2 – Einzelarbeit:*

Lösung der Übungen

*Phase 3 – Plenum:*

Besprechung und Fehlerkorrektur

Fokus:

Warum ist Frontalunterricht hier sinnvoll?

Warum folgt Einzelarbeit?

- Vergleichen Sie den Frontalunterricht mit der Einzelarbeit anhand von den folgenden Kriterien:
  - Lehrerrolle
  - Lerneraktivität
  - Förderung der Sprachfertigkeiten

---

<sup>85</sup> Drumm, J. (2007). *Methodische Elemente des Unterrichts* (). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 18.

<sup>86</sup> Vgl. Peterssen, H. (2009). *Kleines Methoden-Lexikon* (2., aktualisierte Aufl.). München: Verlag Oldenbourg.

Motivation  
Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht

## Vorlesung 05

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Sozialformen im Fremdsprachenunterricht: Die Partnerarbeit, die Gruppenarbeit</b>
	Die DaF-Studierenden kennen den pädagogischen Nutzen beider Sozialformen für die Entwicklung der kommunikativen, sozialen und kognitiven Kompetenzen.
	In diesem Kurs wissen die DaF-Studierenden, wann und wie sie die Partner- und Gruppenarbeit einsetzen.
	Die DaF-Studierenden reflektieren die Lehrerrolle bei jeglicher Sozialform.

### Die Partnerarbeit

Bei der Partnerarbeit arbeiten zwei Kursteilnehmer an Aufgabenstellung innerhalb eines Lernprozesses. Jeder arbeitet stets bei dieser Sozialform mit dem Sitznachbarn zusammen. Die Kursteilnehmer bekommen Aufgaben oder Arbeitsaufträge von dem Lehrer. Die Resultate werden im Plenum in der Klasse vorgestellt. Nach Nuhn (1995, S.21) wird bei dieser Arbeitsform „der Klassenverband für eine begrenzte Zeit in Zweiergruppen aufgeteilt, die sich gemeinsam und ständig, die sich gemeinsam und selbstständig mit einer Aufgabenstellung auseinandersetzen. Die Ergebnisse werden in der Regel im anschließenden Klassenunterricht besprochen bzw. präsentiert.“<sup>87</sup>

Die Lerner sind im Gegensatz zum Frontalunterricht nicht mehr rezeptiv, sie stehen mit ihren Aktivitäten im Vordergrund. Nuhn (1995, S.21) fasst auf, „Partnerarbeit schafft im Unterrichtsablauf einen Raum, in dem die Schüler aus der eher rezeptiven und auf das Klassengeschehen konzentrierten Handlung herausgeholt und zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem aktuellen Thema aufgefordert werden.“<sup>88</sup>

Die Lehrkraft kann bereits im Vorfeld festlegen, welche Paare ihre Arbeitsergebnisse im Plenum vorstellen. In der Regel erhalten diese Tandems das notwendige Präsentationsmaterial. Die ausgewählten Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse vor der Klasse, wobei weitere Paare bei Bedarf einbezogen werden können. Die Lehrkraft begleitet die Präsentationen, indem sie Rückfragen stellt, Inhalte vertieft und gegebenenfalls Korrekturen vornimmt. In vielen Fällen ist eine Präsentation nicht zwingend erforderlich; stattdessen können die Ergebnisse gemeinsam im Plenum gesammelt, besprochen und ausgewertet werden. In jedem Fall stellt die Lehrkraft eine sachlich korrekte Ergebnissicherung sicher. Der zeitliche Rahmen der Partnerarbeit richtet sich nach dem Umfang der Aufgabenstellungen sowie nach der didaktischen Planung des Unterrichts und die benötigten Arbeitsaufträge und Materialien werden von

---

<sup>87</sup> Nuhn, H.-E. (1995). *Partnerarbeit als Sozialform des Unterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S.21.

<sup>88</sup> Nuhn, H.-E. (1995). *Partnerarbeit als Sozialform des Unterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S.21. Zitiert nach Speiser, G. (2012). *Offenes Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht*. Wien. S.18.

der Lehrkraft bereitgestellt. Zudem sorgt sie für geeignete Mittel zur Ergebnissicherung, wie beispielsweise Strukturblätter, Wandzeitungen oder Präsentationsmedien.<sup>89</sup>

#### **Ablauf der Partnerarbeit**

Der Ablauf der Partnerarbeit gestaltet sich wie folgt<sup>90</sup>:

1. Die Lernenden erhalten einen Arbeitsauftrag sowie eine festgelegte Bearbeitungszeit.
2. Entsprechend den Vorgaben der Lehrkraft finden sie ruhig und zügig ihre Arbeitspartnerin bzw. ihren Arbeitspartner, in der Regel die jeweilige Sitznachbarin oder den Sitznachbarn.
3. Der Arbeitsauftrag wird zunächst von jeder Person einzeln gelesen.
4. Anschließend stellen die Lernenden gemeinsam sicher, dass der Auftrag verstanden wurde, wobei auf einen respektvollen und störungsfreien Umgang geachtet wird.
5. Die Partner prüfen, ob eine Aufteilung der Aufgaben sinnvoll und möglich ist.
6. Die Bearbeitung erfolgt kooperativ; bei Schwierigkeiten unterstützen sich die Lernenden gegenseitig und entwickeln gemeinsam Lösungswege.
7. Die Ergebnisse werden miteinander verglichen, unterschiedliche Lösungen diskutiert und gegebenenfalls korrigiert.
8. Nach Abschluss der Arbeit überlegen die Lernenden, wie sie ihre Ergebnisse gemäß den Vorgaben präsentieren können.
9. Bei Aufforderung stellen sie ihre Arbeitsergebnisse im Plenum vor und verfolgen aufmerksam die Präsentationen der anderen.
10. Nach entsprechender Anweisung kehren sie ruhig und geordnet an ihre Plätze zurück.

#### **Die Gruppenarbeit**

Die Gruppenarbeit ist „eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die gemeinsam an der Lehrerin gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren Arbeitsergebnisse in Späteren Unterrichtsphase für den Klassenverband nutzbar gemacht werden können.“<sup>91</sup> Die Gruppenarbeit als Sozialform liegt vor, wenn ein Klassenverband in mehreren Gruppen aufgeteilt wird, in denen die Teilnehmer sich mit sich gegenseitig helfen und an den Lösungen gemeinsam arbeiten, dann die Ergebnisse vor dem Klassenverband präsentieren. Dabei werden mehrere Kleingruppen heterogenen (leistungsschwach und leistungsstark) gebildet. Die Zahl der Beteiligten jeder Gruppe beschränkt sich auf drei bis fünf oder sechs Mitglieder.

Die Aufgabe des Lehrers besteht in diesem Fall darin, die Lernenden zu kontrollieren und ihre Leistungen zu berichtigen. Gibt es keine Kontrolle, dann besteht die Gefahr, dass

---

<sup>89</sup>

Vgl.

<https://lehrerfortbildung->

[bw.de/st\\_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/partnerarbeit.html](http://bw.de/st_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/partnerarbeit.html)

<sup>90</sup>

Vgl.

<https://www.avhsw.de/sites/default/files/IMCE->

[Dateien/Unterricht%20allgemein/Methodencurriculum/5---m\\_partnerarbeit.pdf](https://www.avhsw.de/sites/default/files/IMCE-Dateien/Unterricht%20allgemein/Methodencurriculum/5---m_partnerarbeit.pdf)

<sup>91</sup> Meyer, H. (1989). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband* (2. Aufl.). Frankfurt: Cornelsen Scriptor Verlag. Zitiert nach Jugel, D. (2010). *Gruppenunterricht – fachlich gelobt und praktisch vergessen: Seminar Unterricht und allgemeine Didaktik*. Norderstedt, Germany: GRIN Verlag. S.3.

es zu gegenteiligen Ergebnissen kommt. Während der Arbeitsphase steht also die Lehrkraft unterstützend zur Verfügung und beantwortet bei Bedarf Fragen. Die Interaktion zwischen Lehrer und den Kursteilnehmern in dieser Unterrichtsform wird gemindert. Die Interaktion steht aber zwischen den Kursteilnehmern. Jeder hat diverse Denkweisen und Gedanken.

Laut der Webseite <https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/Partner-%20und%20Gruppenarbeit.htm> besteht die reine Aufgabe der Lehrkraft darin, dass sie

- die Schülerinnen von Beginn an in die für die Gruppenarbeit notwendigen methodischen Kompetenzen einführt,
- die Lernenden nicht ausschließlich individuell, sondern auch in ihrer Funktion als Gruppe spricht und fördert,
- für einen kontinuierlichen Wechsel unterschiedlicher Arbeitsweisen und Darstellungsformen sorgt,
- mit den Schülerinnen klare Absprachen über konkrete Arbeitsergebnisse trifft, die zur Strukturierung und Steuerung des Lernprozesses beitragen.<sup>92</sup>

Die Gruppenarbeit wirkt vorteilhaft darauf, wenn sie nicht nur den Umgang der Zusammenarbeiten an einer Aufgabenstellung anbelangt, hierbei geht es vielmehr um Ideen auszutauschen und sowie die Gedanken und Meinungen der Anderen zu akzeptieren und sich in der Gruppe zu integrieren. Diese Sozialform „hat neben der Erweiterung der Sachkompetenz auch immer zum Ziel, soziales und kooperatives Lernen zu fördern. Gegenseitiger Respekt, Zuhören oder das Akzeptieren der Meinungen anderer sind grundlegende Schlüsselqualifikationen.“<sup>93</sup>

**Abbildung:** Vor- und Nachteile von Gruppenarbeit

mögliche Vorteile	mögliche Nachteile	Wie kompensiere ich die Nachteile?
Die Arbeit im Team kann die Lernmotivation steigern => Teamplayer statt Einzelkämpfer	höherer organisatorischer und zeitlicher Aufwand zur Abstimmung unter den Gruppenmitgliedern	klare Vorgaben der Lehrkraft zu den Rahmenbedingungen
Das Zusammenführen der Kompetenzen aller Gruppenmitglieder kann zu einem Ergebnis führen, das in Einzelarbeit nicht möglich wäre.	In sehr heterogenen Gruppen kann sich unter einigen Gruppenmitgliedern das Gefühl einer ungleichen Arbeitsverteilung einstellen.	Die Lehrkraft kann vorgeben, dass innerhalb der Gruppen arbeitsteilig gearbeitet wird und sich das Gesamtergebnis aus Einzelergebnissen zusammensetzt (nicht für jedes Thema praktikabel). Nach Möglichkeit sollte ersichtlich sein, welches Gruppenmitglied

<sup>92</sup> <https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/Partner-%20und%20Gruppenarbeit.htm>

<sup>93</sup> Schmoll, L. (2012). *Sozialformen, Unterrichtsmethoden, Lerntechniken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.28.

		welches Ergebnis erzielt hat.
Förderung der sozialen und kommunikativen Kompetenz, u.U. auch Sammeln von Erfahrungen im Konfliktmanagement	Konflikte können auftreten, die die eigentliche inhaltliche Arbeit behindern oder gar verhindern.	Die Teilnehmenden lernen in diesem Fall Konfliktmanagement. In schwer- wiegenden Fällen ist ein Eingreifen der Lehrkraft erforderlich. Konflikte in der Gruppensitzung können auch zum Thema in der Gesamtgruppe gemacht werden.
Durch vielfältige Vorkenntnisse und Ansichten der Gruppenmitglieder können kreativere Problemlösungen erzielt werden.	Ineffizienz durch ein Abschweifen innerhalb der Gruppe zu Themen, die inhaltlich nicht relevant sind.	Einteilung der Arbeitsphase in einzelne Etappen. Dies erhöht die Notwendigkeit, innerhalb der Gruppe zu Ergebnissen zu gelangen.
In Gruppen können das Argumentieren, Diskutieren und Zuhören gelernt werden.	endlose, nicht zielführende Diskussionen	Einteilung der Arbeitsphase in einzelne Etappen. Dies erhöht die Notwendigkeit, innerhalb der Gruppe zu Ergebnissen zu gelangen.
Die Gruppe kann arbeitsteilig – entsprechend der Kenntnisse und Kompetenzen der Gruppenmitglieder – agieren.	Zu lange Monologe Einzelner und sehr lebhaft Diskussionen können zurückhaltendere Personen davon abhalten, sich in die Gruppe einzubringen.	Die Lehrkraft kann vorgeben, dass innerhalb der Gruppen arbeitsteilig gearbeitet werden soll, und sich das Gesamtergebnis aus Einzelergebnissen zusammensetzt. Es kann gezielt darauf hingewiesen werden, dass sich alle einbringen sollen und individuelle Ergebnisse nach Möglichkeit kenntlich gemacht werden.

**Quelle:** Sorgalla, M. (2015). *Gruppenarbeit: Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*. Abrufbar unter: <https://www.die-bonn.de/wb/2015-gruppenarbeit-01.pdf>

### **Seminar**

- Arbeiten Sie in Paaren an einem Rollenspiel. Beispiel „Im Supermarkt einkaufen“

Ablauf:

Thema:

Lebensmittel kaufen, Preise erfragen, Mengenangaben, höfliche Fragen und Antworten.

Rollen:

Kunde fragt nach Produkten, Preisen und Sonderangeboten.

Verkäufer gibt Auskunft, macht Vorschläge und hilft bei der Auswahl.

Material:

Kleine Karten mit Produktbildern und Preisen

Spielen Sie die Dialoge vor der Klasse vor.

Feedback zu Sprachgebrauch, Aussprache und Interaktion

– Reflexion:

Antworten Sie auf die folgenden Fragen.

Wie wird Kommunikation und Zusammenarbeit gefördert?

Wann kann Partner- oder Gruppenarbeit im DaF-Unterricht problematisch sein?

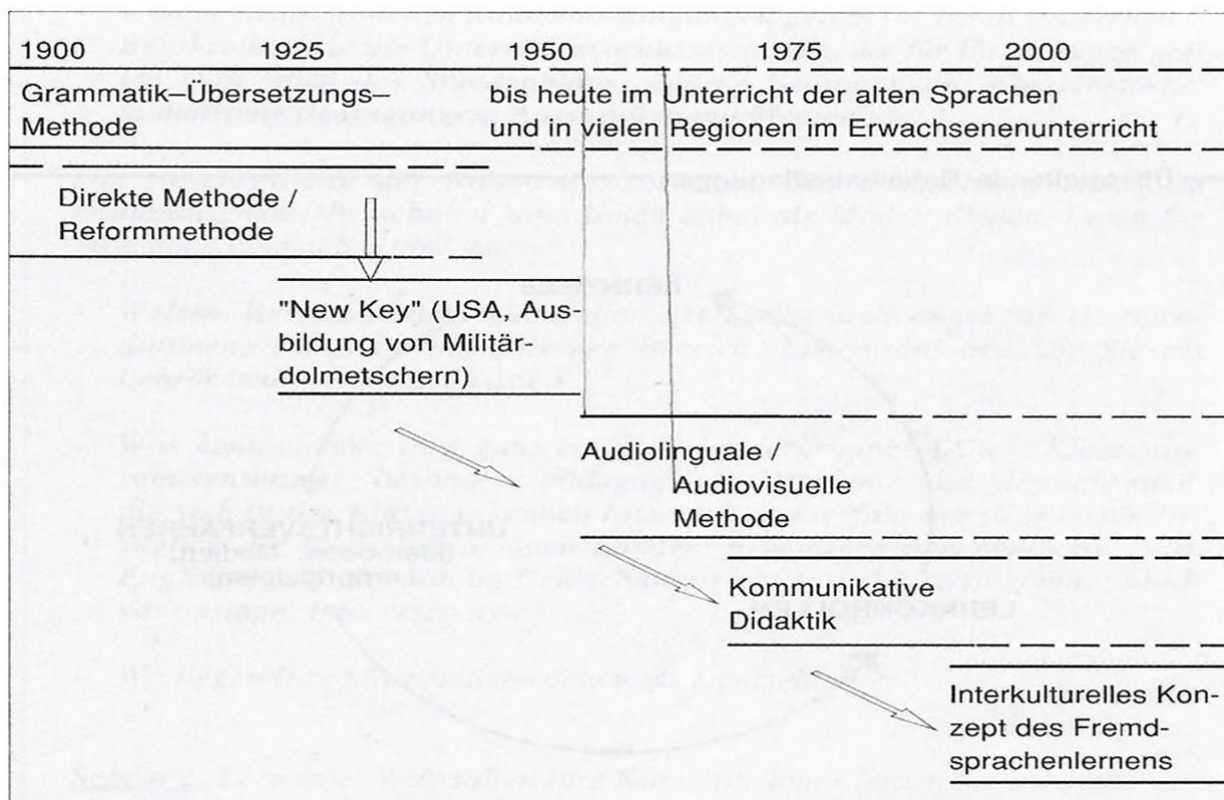
Welche sozialen Kompetenzen werden zusätzlich entwickelt?

## **Vorlesung 06**

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die Grammatik-Übersetzungsmethode</b>
	Die DaF-Studierenden nehmen einen Blick in die historische Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts.
	Die DaF-Studierenden verstehen die Grammatik-Übersetzungsmethode, ihre Rolle und Merkmale im Kontext der Fremdsprachendidaktik.

### **Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts**

In der Didaktik gelten die Methoden des Fremdsprachenunterrichts als ein wichtiger Bestandteil. Jeder DaF-Student soll sie kennen und beherrschen. Der Überblick über den Fremdsprachenunterricht bedarf der historischen Entwicklung solcher Methoden und dem Eingehen auf ihre Merkmale und Ziele. In diesem Zusammenhang handelt es sich um die Grammatik-Übersetzungsmethode, die direkte Methode, die vermittelnde Methode, die auditive Methode, die audiovisuelle Methode, die kommunikative Methode und den interkulturellen Ansatz.



**Quelle:** Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin/München/Wien et al.: Langenscheidt. S. 127.

### **Die Grammatik-Übersetzungsmethode**

Die herkömmliche Auffassung vom Fremdsprachenunterricht in Deutschland war bis in das 19. und 20. Jahrhundert stark von gesellschaftlichen sowie bildungspolitischen Rahmenbedingungen beeinflusst. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde FU vor allem an Gymnasien und höheren Bildungseinrichtungen angeboten, die nur für eine privilegierte gesellschaftliche Elite zugänglich waren. Ziel des Unterrichts war nicht die praktische Anwendung der Fremdsprache im Alltag, sondern vielmehr die Vermittlung von Latein und Griechisch als klassische Bildungssprachen. Die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Strukturen sollte in erster Linie das analytische Denkvermögen fördern und zugleich Einsichten in den Aufbau der eigenen Muttersprache ermöglichen. Dabei bildeten die Lernenden eine relativ homogene Gruppe, sowohl hinsichtlich ihrer sprachlichen Voraussetzungen als auch ihrer schulischen Bildung. Aus diesen Bedingungen entwickelte sich eine Unterrichtsform, die später als Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) bezeichnet wurde.<sup>94</sup>

Die im 19. Jahrhundert entstandene Grammatik-Übersetzungsmethode ist bis in das 20. Jahrhundert vorherrschende fremdsprachendidaktische Methode. Enter (1993, S. 12), fasst auf: „Diese Methode basiert auf den mittelalterlichen Praktiken und Erfahrungen im

<sup>94</sup> Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. J. B. Metzler. S.237.

Unterrichten der „klassischen“ Sprachen (Latein, Griechisch). Sie verbreitete sich besonders während des 18. und 19. Jahrhunderts. Ihre Hauptvertreter, z.B. Hamilton (England), Jacotot (Frankreich), Ollendorf und Plötz (Deutschland) entwickelten ein System der wörtlichen Übersetzung und verwendeten synthetische Lesetexte (-abschnitte), die um die grammatischen Regeln, Ausnahmen und ausgewählte Vokabeln angeordnet wurden.“<sup>95</sup>

### **Die Grundlagen der GÜM**

#### - *Pädagogische Grundlagen*

Das Erlernen von Sprachen wird nicht nur als formale geistige Übung verstanden, sondern als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung.

#### - *Linguistische Grundlagen*

Die Beschreibung sprachlicher Strukturen orientiert sich an den Kategorien der lateinischen Grammatik. Zu jeder Regel werden die entsprechenden Ausnahmen systematisch ergänzt und eingeübt. Im Mittelpunkt des Sprachlernens steht die Schriftsprache, während die gesprochene Sprache im FU nur eine untergeordnete Rolle spielt.

#### - *Lerntheoretische Grundlagen*

Sprachlernen wird als formale Schulung des Denkens betrachtet und dient der Förderung eines strukturierten und ordnenden Denkvermögens.<sup>96</sup>

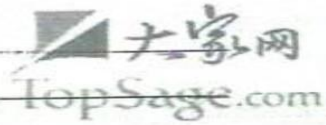
### **Die Merkmale der Grammatik-Übersetzungsmethode:**

- Die Grammatik wird deduktiv gelernt, wobei zuerst die grammatischen Regeln vermittelt, auswendig gelernt dann nach weiteren Beispielen transferiert werden.
- Die Übersetzung: Die Textabschnitte werden hin- oder herübersetzt. In allen Phasen des Unterrichts.
- Die Grundfertigkeiten, die hervorgehoben werden, sind das Lesen und das Schreiben.
- Die langen Lesetexte sind authentisch literarisch zu behandeln. Es geht tatsächlich um die Texte von Aristoteles, Plato, Cicero, Ovid etc.
- Die herrschende Sozialform ist Frontalunterricht. Der Unterricht wird also durch die Lehrerzentriertheit bestimmt.

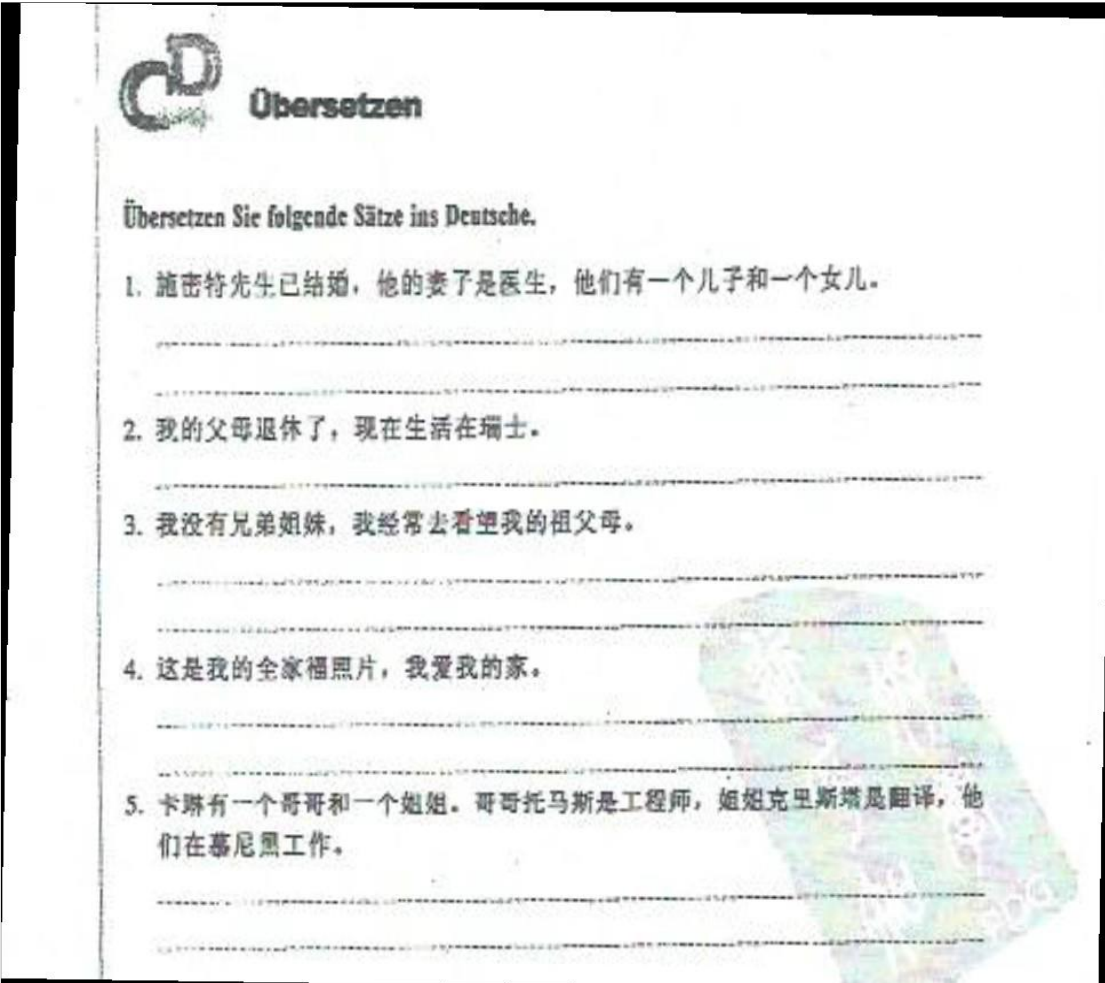
---

<sup>95</sup> Enter, H. (1993). Zur Geschichte ausgewählter Lehr- und Lernkonzeptionen. In U. Borgwardt, H. Enter, P. Fretwurst & D. Walz (Hrsg.), *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag, S.12.

<sup>96</sup> [https://is.muni.cz/el/ped/jaro2006/NJ2MP\\_2DID/um/Die\\_GuM.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/jaro2006/NJ2MP_2DID/um/Die_GuM.pdf)



	<b>Thema</b>	<i>Ich liebe meine Familie!</i>
<b>73 Lektion 2</b>	<b>Texte</b>	<b>Text A</b> Wiedersehen <b>Text B</b> Ein Familienfoto <b>Text C</b> Meine Familie
	<b>Grammatik</b>	G1 Artikelwörter im Nominativ (N) und Akkusativ (A) G2 Possessivartikel im Nominativ und Akkusativ G3 Konjugation im Präsens (II) <i>haben</i> im Präsens G4 Nullartikel
	<b>Thema</b>	<i>Zeit ist Gold!</i>
<b>107 Lektion 3</b>	<b>Texte</b>	<b>Text A</b> Dialoge <b>Text B</b> Ein Tag von Li Hong <b>Text C</b> Wer kommt mit?
	<b>Grammatik</b>	G1 Konjugation im Präsens (III) G2 Personalpronomen im Akkusativ G3 Der Imperativ G4 Die Richtungsergänzung
	<b>Thema</b>	<i>Guten Appetit!</i>
<b>143 Lektion 4</b>	<b>Texte</b>	<b>Text A</b> Was brauchen wir für das Abendessen? <b>Text B</b> Guten Appetit! <b>Text C</b> Was isst Familie Schuhmann?
	<b>Grammatik</b>	G1 Personalpronomen im Dativ G2 Artikelwörter im Dativ G3 Verben mit Dativ- und Akkusativergänzung G4 Modalverb: <i>möchten</i>



**Übersetzen**

Übersetzen Sie folgende Sätze ins Deutsche.

1. 施密特先生已结婚，他的妻子是医生，他们有一个儿子和一个女儿。  
.....  
.....
2. 我的父母退休了，现在生活在瑞士。  
.....  
.....
3. 我没有兄弟姐妹，我经常去看望我的祖父母。  
.....  
.....
4. 这是我的全家福照片，我爱我的家。  
.....  
.....
5. 卡琳有一个哥哥和一个姐姐。哥哥托马斯是工程师，姐姐克里斯塔是翻译，他们在慕尼黑工作。  
.....  
.....

**Quelle:** Chen, Z. (2007). *Deutsch für das Germanistikstudium* (S. 104). Shanghai Foreign Language Education Press. S. 104.

Seit sehr langer Zeit wird darüber gestritten, wie wichtig Grammatik im Unterricht ist. Lehrkräfte, Didaktiker und Sprachwissenschaftler haben dazu unterschiedliche Meinungen. Das gilt für Deutsch als Muttersprache genauso wie für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. Auch an deutschen Schulen wird auf allen Klassenstufen immer wieder darüber diskutiert, welche Rolle Grammatik im Fremdsprachenunterricht spielt.

Der Unterricht nach der Grammatik-Übersetzungsmethode gliedert sich in drei Schritte:  
- Zunächst wird in der *Einführungsphase* der neue grammatische Stoff erklärt.

-Danach folgt die *Übungsphase*, in der die Lernenden Sätze bilden, um die Regeln zu festigen.

-In der *Anwendungsphase* werden Lesen, Schreiben und besonders das Übersetzen genutzt, um das Gelernte anzuwenden.

Im Mittelpunkt dieser Methode steht das Auswendiglernen grammatischer Regeln. Anhand von Beispielsätzen lernen die Lernenden, wie korrekte Sätze gebildet werden.

Typische Übungsformen sind das Ergänzen von Lückentexten, das Umformen von Sätzen (zum Beispiel vom Präsens ins Perfekt oder ins Passiv) sowie das Übersetzen einzelner

Sätze oder ganzer Texte. Die Übersetzung gilt dabei als Beweis für die Sprachbeherrschung.

Eigenständiges Arbeiten ist in dieser Methode kaum vorgesehen. Die Lernenden nehmen überwiegend eine passive Rolle ein und beteiligen sich nur wenig aktiv am Unterricht.

### **Kritik an der GÜM:**

Rösler (1994, S.69) hat im Folgenden GÜM kritisiert. Er geht davon aus, solange das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts darin besteht, durch die Beschäftigung mit Sprachformen und anspruchsvollen literarischen Texten zur allgemeinen Bildung junger Menschen beizutragen, erscheint diese Unterrichtsweise auch für moderne Sprachen sinnvoll. Ändert sich jedoch das Ziel und rückt die Förderung der kommunikativen Kompetenz stärker in den Mittelpunkt, wird ein Unterricht problematisch, der vor allem auf das analytische Verständnis schriftlich dargestellter Strukturen setzt. Aus diesem Grund entstand gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine Gegenbewegung zur Grammatik-Übersetzungsmethode. Diese Entwicklung wird meist mit Wilhelm Viëtor und seinem programmatischen Text „Der Sprachunterricht muss umkehren“ in Verbindung gebracht.<sup>97</sup>

Diese Art Fremdsprachenlernen wird -wie erwähnt wurde- von dem Marburger Wissenschaftler Wilhelm Viëtor kritisiert, dass es „vielmehr ein Auswendiglernen von Strukturen sei. Durch den Erwerb von Regeln werde aber nicht die Fähigkeit erworben, Dinge wirklich so auszudrücken, wie sie intendiert seien, noch gewöhnen die Schüler Interesse für die Fremdsprache. Lernende seien nach einem solchen Fremdsprachenunterricht, der weniger auf das Verfassen schriftlicher Texte und die Analyse grammatischer Strukturen abzielte, sondern vielmehr die mündliche Sprachbeherrschung fokussiert. Hierfür sollten nicht in isolierten Wortlisten gelernt, sondern im Satzzusammenhang präsentiert und geübt werden.“<sup>98</sup>

Daraus entstand die sogenannte direkte Methode, die sich bewusst von der GÜM abgrenzte.

### **Seminar**

- Lesen Sie den folgenden klassischen fremdsprachlichen Text.

*The Adventures of Huckleberry Finn*<sup>99</sup>

‘Well, I’m puzzled. Is something the matter?’

‘Please take it,’ says I, ‘and don’t ask me nothing — then I won’t have to tell no lies.’

He studied a while, and then he says:

‘Oho-o! I think I see. You want to SELL all your property to me — not give it. That’s the correct idea.’

Then he wrote something on a paper and read it over, and says:

‘There; you see it says ‘for a consideration.’ That means I have bought it of you and paid you for it. Here’s a dollar for you. Now you sign it.’

---

<sup>97</sup> Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler. S.69.

<sup>98</sup> Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*. Heilbronn. Zitiert nach Schramm, K. (2021). Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Springer Verlag. S.238.

<sup>99</sup> <https://www.planetebook.com/the-adventures-of-huckleberry-finn/>

So I signed it, and left.

Miss Watson's nigger, Jim, had a hair-ball as big as your fist, which had been took out of the fourth stomach of an ox, and he used to do magic with it. He said there was a spirit inside of it, and it knowed everything. So I went to him that night and told him pap was here again, for I found his tracks in the snow. What I wanted to know was, what he was going to do, and was he going to stay? Jim got out his hair-ball and said something over it, and then he held it up and dropped it on the floor. It fell pretty solid, and only rolled about an inch. Jim tried it again, and then another time, and it acted just the same. Jim got down on his knees, and put his ear against it and listened.

Mark Twain, 1884

Aufgaben:

Leiten Sie Grammatikregeln aus dem Text ab.

Übersetzen Sie den Text ins Deutsche Wort für Wort.

Analysieren den Satz (Tempus, Kasus, Satzbau).

## Vorlesung 07

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die direkte Methode</b>
	Die DaF-Studierenden kennen die historische Entwicklung der direkten Methode, ihre zentralen Merkmale und Grundlagen.
	In diesem Seminar begreifen die DaF-Studierenden die Bedeutung der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht.
	Die DaF-Studierenden reflektieren die Vor- und Nachteile der direkten Methode kritisch.

### Die direkte Methode

Die direkte Methode hat sich vor allem in den 80 er Jahren des 19. Jh. verbreitet. Aus dem Grund einer Schaffung von Neuausrichtung im Fremdsprachenunterricht ist die direkte Methode entstanden, deswegen sind die lerntheoretischen Erkenntnisse des Behaviorismus in Betracht gezogen. Die Vertreter der direkten Methode gehen davon aus, dass die Sprache naturgemäß gelernt wird, ohne die Störung der Muttersprache. „Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung werden einsprachig in der Zielsprache über Ausdruck, Objekte etc. vermittelt, ebenso die Grammatik, die auf das Notwendigste reduziert ist.“<sup>100</sup>

Rösler (1994, S.69) setzt sich seinerseits mit der direkten Methode auseinander wie folgt: „Das Ziel der direkten Methode ist die Beherrschung der gesprochenen Sprache, genauer die mündliche Beherrschung von Sprache. Der kindliche Erstspracherwerb dient als Modell. Die Entwicklung von Regeln erfolgt aus der Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material, also durch ein induktives Vorgehen.“<sup>101</sup>

### Die Merkmale der direkten Methode

---

<sup>100</sup> Sklizmantaité, R. (2006). Methoden des Fremdsprachenunterrichts. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14(4), S.84.

<sup>101</sup> Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler. S.69.

Das Grundprinzip ist die Einsprachigkeit, denn die Muttersprache ist als Störfaktor geworden. Die Fremdsprache wird nicht nur geschrieben, sondern mehr geschrieben und in diesem Sinne wird der Lehrer als Modell bezeichnet. Er spricht aus und die Lernenden ahmen ihn nach, deswegen legt man den Akzent auf die Phonetik beispielsweise die lautlichen Erkenntnisse [ʃ] Schuh, [x] ach, [v] Wasser u.a., die geschult werden sollen. Die Vertreter dieser Methode forderten die Teilnahme der Lernenden am Unterricht. Die Lernenden sollen also die Regeln selbst herausfinden. Bei der Semantisierung soll der Didaktiker das Anschaulichkeitsprinzip durchführen, denn was man sieht, vergisst man nicht.

#### **Die Ziele der direkten Methode**

- Im Gegensatz zu früheren Unterrichtsformen, bei denen das Auswendiglernen von Grammatikregeln im Vordergrund stand, zielt die direkte Methode auf ein natürliches Erlernen der Fremdsprache ab. Durch die Nachahmung der Lehrkraft sollen die Lernenden schrittweise in das Sprachsystem der Zielsprache hineinwachsen und ein sprachliches Gefühl entwickeln, das als Grundlage kommunikativer Kompetenz dient. Analog zum Erstspracherwerb wird das Sprechen vor dem Schreiben gefördert.
- Ein zentrales Merkmal der direkten Methode ist das sogenannte naturgemäße Lernen. Die Fremdsprache wird in lebensnahen und alltagsbezogenen Situationen vermittelt, wobei im Unterricht überwiegend die Umgangssprache verwendet wird. Dadurch sollen die Lernenden befähigt werden, sich in realen Alltagssituationen sprachlich zu orientieren.
- Die ersten fremdsprachlichen Wörter und Satzstrukturen stammen aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Lernenden, beispielsweise dem schulischen Umfeld. Das Lernen erfolgt nach dem Prinzip der Assoziation: Fremdsprachliche Ausdrücke werden direkt mit Bedeutungen, Handlungen und Situationen verknüpft, ohne den Umweg über die Muttersprache. Ziel ist es, das Denken in der Fremdsprache zu fördern und den Gebrauch der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht weitgehend zu vermeiden.

#### **Die pädagogischen Grundlagen der direkten Methode**

-Das entdeckende Lernen: Die Lernenden lernen selbständig, indem sie die Regeln herausfinden.

- Der Lehrer ist nicht Alleswissender. Er ist wie ein Lernender, er ist ein Mitpartner.
- Die Arbeit im Plenum ist eine wichtige Grundlage.
- Der Unterricht wird nicht rigid bzw. hartpädagogisch erteilt. Der Lernende wird belohnt und nicht bestraft.
- Auf das spielerische Lernen lässt sich stützen. Offene, geschlossene oder halbgeschlossene Dialoge werden vor der Lerngruppe gespielt.
- Der Unterricht enthält Projekte bzw. Vorträge. Jede zwei oder drei Mitglieder in der Gruppe suchen ein gewisses Thema und halten es mündlich in dem Klassenraum.

#### **Die linguistischen Grundlagen der direkten Methode**

- Die Orientierung an der gesprochenen Alltagssprache, d.h. man hebt die Sprechfertigkeit und die Phonetik hervor.

- Die Formulierung der Grammatik als Beispielgrammatik, d.h. der Lehrer gibt den Lernenden konstituierte Beispiele und die Lernenden finden die grammatische Regel heraus.
- Die Grammatik wird zurückgedrängt und sie wird durch die lineare Progression bestimmt, d.h. der Lehrer und die Lernenden gehen von dem Einfachen bis zum Komplizierten.

#### **Die Übungen der direkten Methode**

Folgende Übungen sind im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts der direkten Methode zu finden.

- Lückentexte
- Auswendiglernen von Reimen und Liedern
- Fragen und Antworten
- Nachspielen von Dialogen

Beispiel: Gretchen fährt mit dem Zug von Graz nach Wien. Sie ist am Bahnhof und möchte am Schalter eine Fahrkarte kaufen.

*Gretchen:* Guten Tag.

*Angestellter:* Guten Tag.

*Gretchen:* Eine Fahrkarte nach Wien bitte.

*Angestellter:* Einfach oder hin und zurück?

*Gretchen:* Hin und zurück. Wann fährt der nächste Zug?

*Angestellter:* In 15 Minuten. Um 9:20 Uhr.

*Gretchen:* Auf welchem Gleis fährt der Zug ab?

*Angestellter:* Auf Gleis 4.

*Gretchen:* Wo muss ich umsteigen?

*Angestellter:* Nirgends. Der Zug fährt direkt nach Wien.

*Gretchen:* Wann komme ich in Wien an?

*Angestellter:* Um 12:10 Uhr.

*Gretchen:* Danke für die Informationen.

*Angestellter:* Die Fahrkarte kostet 58 Euro.

*Gretchen:* Bitte sehr.

*Angestellter:* Danke. Hier ist Ihre Fahrkarte. Und zwei Euro zurück.

*Gretchen:* Danke. Ist der Zug pünktlich?

*Angestellter:* Ja. Auf Wiedersehen.

*Gretchen:* Auf Wiedersehen.<sup>102</sup>

#### **Die Nachteile der direkten Methode**

- Die Schreibfertigkeit ist nachrangig, obwohl sie eine grundlegende Fertigkeit ist.
- Die Grammatik wird auch zurückgedrängt, selbst wenn sie die Basis der Beherrschung der Sprache.
- Ein wesentlicher Nachteil der direkten Methode besteht darin, dass der Unterricht stark von den sprachlichen und didaktischen Fähigkeiten der Lehrkraft abhängt. Nicht jede Lehrperson verfügt über die notwendige Kompetenz, Inhalte ausschließlich in der Fremdsprache verständlich zu vermitteln.

---

<sup>102</sup> ACHTUNG DEUTSCH! [www.achtung-deutsch.com](http://www.achtung-deutsch.com), S. 196f. Abrufbar unter: [http://www.achtung-deutsch.com/material/11\\_Im%20Stra%C3%9Fenverkehr.pdf](http://www.achtung-deutsch.com/material/11_Im%20Stra%C3%9Fenverkehr.pdf)

- Zudem kann der weitgehende Verzicht auf die Muttersprache insbesondere bei Anfängern zu Verständnisschwierigkeiten und Überforderung führen. Abstrakte Begriffe oder komplexe Inhalte lassen sich ohne Rückgriff auf die Erstsprache oft schwer erklären.
- Darüber hinaus ist diese Methode zeitintensiv, da Bedeutungen ausschließlich über Anschauung, Kontext und Wiederholung erschlossen werden müssen. Dies erschwert die effiziente Vermittlung umfangreicher Lerninhalte.
- Schließlich berücksichtigt die direkte Methode individuelle Lernstile und kognitive Lernstrategien nur eingeschränkt, da sie stark auf Nachahmung und mündliche Kommunikation ausgerichtet ist.

### Seminar

Hören Sie den Beispieldialog unten. Dann spielen Sie Dialoge im Bahnhof mit einem Partner/einer Partnerin nach den Vorgaben unten.<sup>103</sup>

Hinfahrt am 16.09.18 Druckansicht

Bahnhof/Haltestelle	Zeit	Dauer	Umst.	Produkte	Sparangebote	Flexpreis
Frankfurt(Main)Hbf	10:14	3:04	1	ICE, RE	29,90 EUR	71,00 EUR
Jena West	13:18					

Preis für alle Reisenden inkl. Ermäßigungskarten\*

Details verbergen Rückfahrt hinzufügen Zur Angebotsauswahl

Bahnhof/Haltestelle	Zeit	Gleis	Produkte	Weitere Informationen
Frankfurt(Main)Hbf	ab 10:14	9	ICE 692	Intercity-Express Richtung: Berlin Gesundbrunnen Komfort Check-in möglich <a href="http://bahn.de/komfortcheckin">http://bahn.de/komfortcheckin</a> , Bordrestaurant
Erfurt Hbf	an 12:26	10		
Umsteigezeit 24 Min. <span style="float: right;">Umsteigezeit anpassen</span>				
Erfurt Hbf	ab 12:50	10	RE 3 (3909)	Regional-Express Richtung: Altenburg
Jena West	an 13:18	2	RE 3 (3929)	Fahrradmitnahme begrenzt möglich

- A: Guten Tag, ich möchte am Sonntag nach Jena.  
B: Am Sonntag, den 16.9.?  
A: Ja, genau.  
B: Und um wie viel Uhr möchten Sie fahren?  
A: Am Vormittag. Gegen 10 Uhr.  
B: Moment, bitte. Ich schaue im Computer nach.  
A: Ja, danke sehr.  
B: So, hier ist Ihre Verbindung. Sie fahren um 10.14 Uhr mit dem Intercity-Express 692 von hier, Frankfurt- Hauptbahnhof, ab. Ankunft in Jena West um 13.18 Uhr.  
A: Wie lange dauert die Fahrt?  
B: 3 Stunden und 4 Minuten.

<sup>103</sup> [http://cls.nus.edu.sg/nusgerman/data/course\\_path/740-20200903181313.pdf](http://cls.nus.edu.sg/nusgerman/data/course_path/740-20200903181313.pdf)

- A: Muss ich umsteigen?  
 B: Ja, Sie müssen einmal umsteigen – in Erfurt. Da fährt der Regionalexpress Richtung Altenburg um 12.50 ab. Sie haben 24 Minuten zum Umsteigen.  
 A: Was kostet das Ticket?  
 B: 29,90 Euro im Sparangebot.  
 A: Alles klar, vielen Dank!  
 B: Gern geschehen.

**Redemittel**

*Fahrgast*

- Ich möchte am ... nach ...
- Wie lange dauert die Fahrt?
- Muss ich umsteigen?
- Wie oft muss ich umsteigen?
- Wo muss ich umsteigen?
- Was/wie viel kostet das Ticket?
- Muss ich reservieren?

*Auskunft*

- Um wie viel Uhr möchten Sie fahren?
- (Einen) Moment/Augenblick bitte. Hier ist Ihre Verbindung.
- Sie fahren um ... mit dem ... ab. / Abfahrt um ... mit dem ...
- Sie kommen um ... in ... an. / Ankunft um ... in ...
- Sie haben ... zum Umsteigen.
- Das Ticket kostet ... im Sparangebot.
- Das Sparticket/Flexi-Ticket kostet ...
- Eine Sitzplatzreservierung ist empfehlenswert.

*Rollenspiel*

- Spielen Sie den Dialog frei. Benutzen Sie Mimik und Gestik.

Rolle A: Kunde / Kundin

Rolle B: Angestellter / Angestellte

- Induktive Grammatik

Sozialform: Plenum

Beispielsätze an der Tafel:

- Wann fährt der Zug?
- Wo fährt der Zug ab?
- Auf welchem Gleis?

Beantworten Sie mündlich.

- Wie beginnt man eine Frage?
- Wo steht das Verb?
- Welche Wörter kommen oft vor?

**Vorlesung 08**

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die audiolinguale Methode</b>
	Die DaF-Studierenden verstehen die audiolinguale Methode im Hinblick auf den amerikanischen Strukturalismus und den Behaviorismus.
	In diesem Seminar erkennen die DaF-Studierenden die Benefits der audiolinguale im modernen Unterrichtskontext.

Die DaF-Studierenden können typische Übungsformen der audiolingualen Methoden erklären und anwenden.
------------------------------------------------------------------------------------------------------

### **Die audiolinguale Methode**

Die audiolinguale Methode bedeutet vor allem die Hör- Sprech-Methode. Diese Methode wurde nicht in den Schulen unterrichtet, sondern in den militärischen Institutionen. Amerika sollte Spionen gegen Japan während des 2. Weltkriegs ausbilden, deswegen war es notwendig, die japanische Sprache zu lernen.

### **Die Merkmale von der audiolingualen Methode**

Diese Methode lässt sich durch die Verwendung des technologischen Hilfsmittels und an erster Stelle steht das Sprachlabor, wo die Lernenden die authentische Aussprache erwerben können. Man bevorzugt den mündlichen Ausdruck, dadurch drückt er sich in den alltäglichen Situationen. Was diese Methode besonders charakterisiert, ist das imitative Verfahren, so dass die Lernenden zunächst einmal Dialoge hören, dann ahmen sie nach.

Charakteristische Übungsformen der audiolingualen Methode

- Satzmusterübungen in vielfachen Varianten, z.B.: Machen Sie wie das Muster.
- Einsetzübungen
- Lückentexte
- Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen
- Substitutionsübungen

Die pädagogischen Grundlagen der audiolingualen Methode

Der Einfluss des amerikanischen Strukturalismus und der behavioristischen Lernpsychologie. Der bedeutendste Vertreter des amerikanischen Strukturalismus ist Leonard Bloomfield, der mit seinen Büchern (Introduction to the study of Language - 1914-; Language -1933- ) 2 grundlegende Anliegen verfasst hat: - Linguistik soll sich mit den Strukturen der Sprache, insbesondere der gesprochenen Sprache beschäftigen. – Linguistik soll eine erfahrungsorientierte bzw. empirische und beschreibende Wissenschaft sein.

In dieser Hinsicht wird weitererklärt:

- Linguistik soll sich mit den Strukturen der Sprache, insbesondere der gesprochenen Sprache beschäftigen soll.
- Linguistik soll eine empirische beschreibende Wissenschaft sein.
- Ein anderer Vertreter der Linguistik und gleichzeitig der audiolingualen Methode ist Robert Lado. Er bediente sich der Methode des Sprachvergleichs (kontrastive Linguistik).

Der Einfluss der lernpsychologischen Theorien:

In diesem Rahmen gibt es folgende Grundannahme

- Fremdsprachenlernen ist ein mechanischer Prozess der Gewohnheitsbildung. Der Lernende gewöhnt sich an die Wiederholung. Er hört, dann spricht er nach.

### **Die Ziele der audiolingualen Methode**

Der Unterricht nach der audiolingualen Methode verfolgt sowohl pragmatische als auch pädagogische Ziele:

-Moderne Fremdsprachen werden als unverzichtbares internationales Kommunikationsmittel betrachtet.

-Im Mittelpunkt steht die Vermittlung und Aneignung der gesprochenen Sprache, mit der Absicht der Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen.

-Ziel ist also das Sprachkönnen, nicht das Sprachwissen.

- Ein Sprachgefühl soll entwickelt werden, auf deren Basis die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache selbst entdeckt werden.

#### **Die Prinzipien von der audiolingualen Methode**

Diese Methode nimmt viel von der direkten Methode, außerdem fügt auch die Besonderheiten aus der strukturellen Linguistik und Verhaltenspsychologie bei.<sup>104</sup>

1. Der Unterricht beginnt meist mit Dialogen.
2. Nachahmung und Auswendiglernen sind wichtig, weil es davon ausgegangen wird, dass Sprachenlernen durch Gewohnheitsbildung erfolgt.
3. Grammatische Strukturen werden in einer festen Reihenfolge eingeführt; die Lernenden erkennen die Regeln selbst durch Beispiele (induktives Lernen).
4. Zuerst werden Hören und Sprechen geübt, Lesen und Schreiben kommen später.
5. Auf eine korrekte Aussprache wird von Anfang an großem Wert gelegt.
6. Der Wortschatz ist am Anfang begrenzt.
7. Fehler sollen möglichst vermieden werden.
8. Sprache wird oft unabhängig von Bedeutung und Kontext geübt.
9. Der Lehrer kontrolliert den Unterricht stark und konzentriert sich auf die zu vermittelnden Strukturen und Wörter.

**Abbildung:** Einführungstext einer Lektion zur audiolingualen Methode

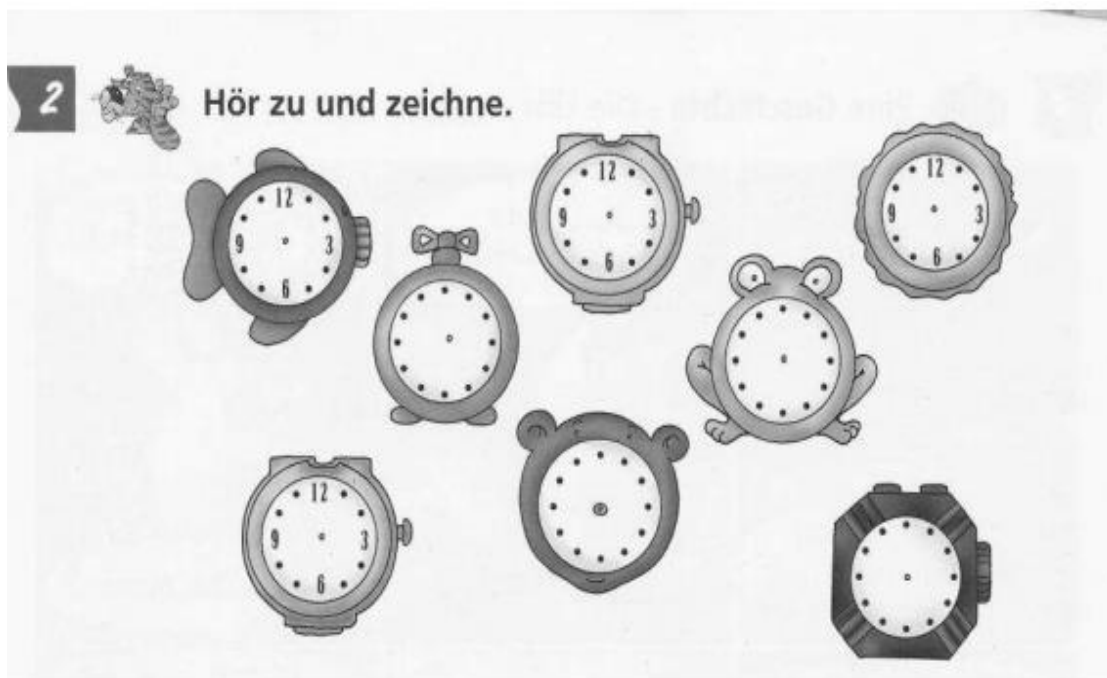
---

<sup>104</sup> Tleumuratova, A. B. (2022). Die audiolinguale Methode im Fremdsprachenunterricht. In Zamonaviy dunyoda ilm-fan va texnologiya: ilmiy-amaliy konferensiya. Akademisches Lyzeum bei Karakalpakische Staatliche Universität. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7088476>



**Quelle:** Raspar, R./Turmišov, P. (2009): Deutsch mit Gretchen 1. Njemački jezik za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Neodidacta. Balen, A. (2012). Methoden des Fremdsprachenunterrichts (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za germanistiku. S. 22.

**Abbildung:** Audiolinguale Übung zum Text



**Quelle:** Gerngross, G./Krenn, W./Puchta, H. (2003): Ja klar! Deutsch als Fremdsprache für die Grundschule 1. Recanati: ELI.. Zitiert nach Balen, A. (2012). Methoden des Fremdsprachenunterrichts (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za germanistiku. S. 22.

### **Die Nachteile der audiolingualen Methode**

Während des Unterrichts werden die sprachlichen Strukturen bzw. die verschiedenen Sätze wiederholt, ohne dass sie verstanden werden. Die Schreibfertigkeit steht nicht im Vordergrund des audiolingualen Fremdsprachenunterrichts. Die literarischen Texte sind nachrangig geworden und der Behaviorismus ist ebenfalls negativ angesehen, da ohne Reiz keine Reaktion ergibt.

### **Seminar**

- Definieren Sie kurz die folgenden Begriffe: „audiolingual“, „Behaviorismus“, „Strukturalismus“, „Sprachlabor“.
- *Diskussionsfragen:*  
 Was waren die Vorteile dieser Methode?  
 Wo sehen Sie die Nachteile?  
 Für welche Lernziele ist die Methode heute noch sinnvoll?
- *Abschlussaufgabe*  
 Entwerfen Sie eine kurze audiolinguale Übung (Dialog oder Drill)  
 Präsentieren Sie sie im Kurs.  
 Analysieren Sie gemeinsam. Ist das wirklich audiolingual? Warum?

### **Vorlesung 09**

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die audiovisuelle Methode</b>
	Die DaF-Studierenden verstehen die historischen Hintergründe und die Entwicklung der audiovisuellen Methode.
	In diesem Seminar erkennen die DaF-Studierenden den Unterschied zwischen der audiovisuellen und der audiolingualen Methode.
	Die DaF-Studierenden diskutieren die Einsatzmöglichkeiten der audiovisuellen Methode im heutigen Fremdsprachenunterricht.

### **Die audiovisuelle Methode**

Die audiovisuelle Methode wurde von Guberina Petar in Frankreich entwickelt. Sie entstand parallel zu der Entwicklung der audiolingualen Methode. Beide Begriffe „audire“ und „videre“ kommen aus dem Lateinischen, „audire“ bedeutet „hören“ und „videre“ bedeutet „sehen“. In der deutschen Sprache bedeutet das die Hör-Seh-Methode. Altmayer et al. (2016 S.240) definieren die audiovisuelle Methode wie folgt: Sie ist eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode (ALM). Während die ALM in den USA entstand, wurde die AVM in Frankreich von Petar Guberina und Paul Rivenc in den 1950er Jahren entwickelt. In Frankreich war sie sehr erfolgreich und wurde dort sogar einfach *die Methode* genannt.

Wie bei der ALM steht auch bei der AVM die gesprochene Sprache im Mittelpunkt. Am Anfang des Unterrichts gibt es oft mehrere Monate, in denen nicht gelesen oder geschrieben wird, sondern nur gehört und gesprochen. Ein besonderes Merkmal der AVM

ist die Verbindung von Sprache und Bildern. Wörter und Sätze werden zusammen mit Bildern oder Bildfolgen präsentiert, sodass Sprache und Bedeutung gemeinsam verstanden werden.

Nach dem Hören wird die Bedeutung geklärt, indem man das Gehörte noch einmal anhört oder mit Bildern verbindet. Danach folgen strukturierte Übungen (die sogenannten Pattern Drills), bei denen bestimmte Satzmuster wiederholt und eingeübt werden. Am Ende sollen die Lernenden das Gelernte selbstständig in neuen Situationen anwenden. Dies ist, was man Transfer nennt.<sup>105</sup>

#### **Die Merkmale der audiovisuellen Methode**

Der Lernende hat die Möglichkeit, den Fremdsprachenunterricht viel besser zu verstehen, da die Bilder in jeder Phase zu finden sind. Die gesprochene Sprache wird in Form von Pattern Drills erworben. Die Einsprachigkeit ist somit ein Grundprinzip. Die drei Fertigkeiten „Hören“, „Sehen“ und „Sprechen“ kommen dieser Methode zugrunde.

#### **Die Ziele der audiovisuellen Methode**

- Sie verwendet Dialoge des alltäglichen Lebens.
- Bei der Erklärung des Unterrichts hilft der Lehrer den Lernenden durch Bilder.
- Was die audiovisuelle Methode auszeichnet, ist die Transferhilfe, d.h. die Lernenden lernen die Grammatikregeln und sie verwenden sie in eigene Sätze.
- Das Eingehen auf die alltäglichen Situationen.

#### **Ablauf und Prinzipien der audiovisuellen Methode**

Ablauf und Prinzipien der audiovisuellen Methode werden im Folgenden beschrieben:<sup>106</sup>

Die Unterrichtseinheit beginnt mit einem Bild oder einer Bildfolge und einem aufgenommenen Dialog. Die Lernenden sehen also etwas und hören gleichzeitig einen Dialog. Bild und Ton gehören zusammen und ergeben eine gemeinsame Bedeutung.

In der zweiten Phase erklärt die Lehrkraft die einzelnen Teile des Gesprächs. Das geschieht zum Beispiel durch Zeigen, mehrmaliges Anhören und durch Fragen und Antworten.

In der dritten Phase werden Bild und Text mehrmals wiederholt. Die Lernenden sollen die Dialoge schließlich auswendig lernen.

In der vierten Phase lösen sich die Lernenden langsam von den Vorgaben. Sie erfinden eigene Dialoge zu den Bildern oder spielen die Szene als Rollenspiel nach. Außerdem werden in jeder Stunde Satzmusterübungen (pattern drills) zu den gelernten Grammatikstrukturen gemacht.

Lesen und Schreiben kommen erst später im Kurs.

Der Aufbau dieser Unterrichtseinheit folgt den Ideen des Behaviorismus. Lernen wird als Verbindung von Reiz (zum Beispiel ein Bild) und Reaktion (eine sprachliche Äußerung)

---

<sup>105</sup> Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. J. B. Metzler. S.240.

<sup>106</sup> Palea, L. L. (2003). *Die audiolinguale (ALM) und audiovisuelle Methode (AVM)*. In Anuarul Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu” (Jahrgang 2002-2003). Academia Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu”, Sibiu. Verfügbar unter: <https://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/AUDILINGUALE.pdf>

verstanden. Technische Medien wie Bilder, Bildstreifen, Diaprojektor oder Tonbänder (zum Beispiel im Sprachlabor) unterstützen diesen Lernprozess.

Vergleicht man die audiolinguale und die audiovisuelle Methode, sieht man viele Gemeinsamkeiten. Beide legen großen Wert auf die gesprochene Sprache. Beide arbeiten mit einfachen Modellsätzen, üben Satzmuster intensiv, sie lassen Dialoge auswendig lernen und nutzen technische Hilfsmittel.

Der wichtigste Unterschied ist, dass die audiovisuelle Methode Bild und Ton gleichzeitig einsetzt. Dadurch werden die Dialoge in einen sinnvollen Zusammenhang gestellt.

#### **Die Übungsformen der audiovisuellen Methode**

- Dialoge und Passagen werden auswendig gelernt.
- In jeder Unterrichtsstunde werden Musterübungen (Pattern Drills) angewendet.
- In einer Unterrichtsphase werden die Lernenden von Bildern befreit, sie werden aufgefordert, ihre eigenen Dialoge zu den gegebenen Bildern.

**Abbildung:** Einführungstext der Lektion zur audiovisuellen Methode



**Quelle:** Gerngross, G./Krenn, W./Puchta, H. (2003): Ja klar! Deutsch als Fremdsprache für die Grundschule 1. Reccanati: ELI. Zitiert nach nach Balen, A. (2012). Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za germanistiku. S. 28.

#### **Die Nachteile der audiovisuellen Methode**

- Einer der Nachteile der audiovisuellen Methode ist die Hervorhebung der visuellen Mittel, aber es gibt Stellen, an denen die Bilder nicht verwendet werden können.
- Mit der Dialogschulung kann der Lernende nichts Neues produzieren.
- Die Grundfertigkeiten „Lesen“ und „Schreiben“ sind nachrangig.

### Seminar

- Vergleichsaufgabe (Partnerarbeit): Füllen Sie eine Tabelle aus, indem Sie das Audiolinguale mit dem Audiovisuellen vergleichen.  
(Rolle der Bilder, Grammatik, Produktion, Fertigkeiten)
- Reflexion und Theoriebezug: Beantworten Sie die folgenden Fragen.  
Wie helfen Bilder beim Verstehen?  
Wo liegen die Grenzen der Methode?  
Warum sind *Lesen* und *Schreiben* nachrangig in der audiovisuellen Methode?
- Transfer in den heutigen DaF-Unterricht (Diskussion in Gruppenarbeit):  
Wo wird die audiovisuelle Methode heute noch genutzt?

### Vorlesung 10

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die vermittelnde Methode</b>
	Die DaF-Studierenden verstehen die didaktischen Prinzipien der vermittelnden Methode, insbesondere die Kombination von strukturorientiertem und kommunikativem Lernen.
	In diesem Seminar kennen die DaF-Studierenden die wichtigsten Vertreter (Dopitz Schulz, Doris Griesbach) sowie das zentrale Lehrwerk „ <i>Deutsche Sprachlehre für Ausländer</i> “.
	Die DaF-Studierenden erkennen die historischen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die zur Entwicklung der vermittelnden Methode geführt haben.

#### Die vermittelnde Methode

Der wichtigste Grund für die Entwicklung der vermittelnden Methode (VM) ist die Lage Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg. Deutschland war total zerstört und viele Ausländer sind gekommen, um das Land wiederaufzubauen. Dopitz Griesbach und Doris Griesbach haben gemeinsam das Lehrwerk „*Deutsche Sprachlehre für Ausländer*“ verfasst und eine neue Richtung in den Fremdsprachenunterricht geschaffen.

Diese Methode verbindet die Grundprinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiovisuellen Methode.

- Was die Grammatikprogression anbelangt, so wird im Unterricht mit dem Einfachen angefangen. Beispiel: Bevor der Passivform nachgegangen wird, sollen zunächst einmal die Zeiten behandelt werden.
- Geht es um Wortschatzprogression, dann soll das Lernen von isolierten Wörtern bis zu den Sätzen erfolgen.
- Die behandelten Texte innerhalb der vermittelnden Methode sind Dialoge, die im Alltag zu finden sind, z.B. „auf der Post, beim Arzt, auf dem Bahnhof“. Politische Themen liegen ebenso dem Fremdsprachenunterricht zugrunde, da die Lernenden Erwachsene sind.
- Die Unterrichtssprache soll die deutsche Sprache sein, da die Lernenden aus unterschiedlichen Ländern gekommen sind.

Die vermittelnde Methode ist ein Ansatz im Sprachunterricht, bei dem verschiedene Methoden miteinander kombiniert werden. Dabei werden vor allem die Methoden

ausgewählt, die sich in der Praxis als nützlich erwiesen haben. Theoretische Widersprüche zwischen den einzelnen Methoden werden dabei akzeptiert. Wichtig ist nicht eine einheitliche Theorie, sondern ein flexibler und praxisorientierter Unterricht.

„Standards der vermittelnden Methode, die sich besonders im gymnasialen Fremdsprachenunterricht herausgebildet haben und sich u. a. in staatlichen Richtlinien und Unterrichtsempfehlungen sowie den daran orientierten Lehrwerken zeigen, sind u. a.

- Orientierung an geistig-formalen Bildungskonzepten („simples Kellner-Deutsch reicht nicht aus“)
- hoher Stellenwert des Grammatikunterrichts („nur über Wissen kann Können erreicht werden“), („vom Beispiel zur Regel“). Der Grammatikunterricht verläuft in zyklischen Progressionen („vom Elementaren zum Spezifischen“)
- hoher Stellenwert des Literaturunterrichts („Textanalyse“/„Reflexion über Texte“)
- Orientierung an pragmatischen Lernzielen („wichtig ist die Verständigung in Gesprächen“)
- Betonung von dialogischer Kommunikation („Alltagskommunikation“)
- Beachtung des Prinzips der aufgeklärten Einsprachigkeit („das Verstehen muss gesichert werden“)
- Bevorzugung frontaler Unterrichtsformen („der Lehrer muss Könnens- und Wissenserwerb kontrollieren“)
- Berücksichtigung von der Selbständigkeit der Lernenden fördernden Unterrichtsformen („die Eigentätigkeit des Lernenden muss gestützt werden“)<sup>107</sup>

#### **Die Nachteile der vermittelnden Methode**

Die Methode reagierte also auf neue gesellschaftliche Bedingungen, insbesondere auf heterogene Lernergruppen ausländischer Arbeitskräfte, die kommunikative Fähigkeiten für den Alltag benötigten. Trotz der Öffnung zur Schulung aller vier Sprachfertigkeiten blieb die Übungsgestaltung stark strukturiert und formal, häufig ohne inhaltlichen Zusammenhang und mit eindeutig vorgegebenen Lösungen. Positiv hervorzuheben ist die Kombination verschiedener Ansätze; kritisch bleibt jedoch das starre Übungsschema, das den Lernenden wenig Raum für eigenständigen sprachlichen Ausdruck lässt.

Diese Methode eignet sich nur für eine Bildungselite. Der literarische Text ist ausgeschlossen und die Aufgabe des Lehrers ist schwieriger, da er den ganzen Unterricht selber machen soll.

Bei Altmayer et al. (2016, S. 241) findet sich die Meinung, „[m]an kann die vermittelnde Methode als einen Zwischenschritt in der fremdsprachendidaktischen Entwicklung sehen. Es war deutlich geworden, dass keine der bisherigen großen Methoden pauschal als überlegene oder allgemein geeignete Fremdsprachenlehrmethode gelten kann und dass sie sich insbesondere nicht für die neue Lernendengruppe der ›Gastarbeiter‹ eignete. Im Zwischenschritt der vermittelnden Methode wurde versucht, die bisherigen Methoden zu mischen, um jeweilige Nachteile auszugleichen. Allerdings ergaben sich durch die

---

<sup>107</sup> Henrici, G. (16.11.18). *Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand III: Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts*. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Projekt Dhoch3. Abrufbar unter: [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_4856/objava\\_34859/fajlovi/HSK\\_Methodische%20Konzepte%20fr%20Deutsch%20als%20Fremdsprache.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_4856/objava_34859/fajlovi/HSK_Methodische%20Konzepte%20fr%20Deutsch%20als%20Fremdsprache.pdf)

Mischung der bisherigen Methoden Widersprüche, so wurde beispielsweise das Fremdsprachenlernen entsprechend dem GÜM als kognitiver Prozess verstanden, die Aufgaben zu Übungen entsprachen aber dem Nachsprechen und Imitieren von Mustern entsprechend dem ALM/AVM.<sup>108</sup>

### Seminar

- Gruppenfrage: Warum brauchte Deutschland nach 1945 eine neue Unterrichtsmethode?  
Warum eignet sich die Methode vielmehr für eine Bildungselite?  
Warum fehlen literarische Texte?  
Ist die Rolle des Lehrers realistisch?

- Vergleichsarbeit: Vermitteln zwischen Methoden  
(Gruppenarbeit)

- Tabelle ausfüllen:

Grammatik-Übersetzungsmethode	Audiovisuelle Methode	Vermittelnde Methode

- Rolle der Grammatik
- Rolle der Kommunikation
- Unterrichtssprache
- Zielgruppe
- Arbeit mit Originalmaterial
- Analysieren Sie das folgende Lesestück: Thema, Wortschatzprogression, Satzstruktur

**Abbildung:** Grammatikdarstellung zur vermittelnden Methode

---

<sup>108</sup> Altmayer, C., Biebighäuser, K., Habertzettl, S., & Heine, A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. J. B. Metzler. S.241.

### Robert und Erich kaufen ein

Robert und Erich wollen zusammen zu Abend essen. Sie gehen in ein Geschäft mit Selbstbedienung und kaufen ein.



R: Brauchen wir Brot?

E: Ja, ich habe keins mehr zu Haus. Und zwei Flaschen Milch?

R: Eine ist genug, ich trinke Bier.

E: Nehmen wir eine Flasche Bier, eine habe ich noch.

R: Käse brauchen wir auch. Hier liegt welcher?

E: Für mich bitte nicht, ich esse keinen. Butter?

R: Nein, ich habe noch welche, die reicht für heute. Nehmen wir etwas von diesem Schinken, 1,80, das ist nicht teuer.

E: Und Eier. Hol doch dort welche!

R: Hier, und nun noch Salat!

E: Ich habe schon welchen in den Korb gelegt.

R: So, und was brauchen wir noch? Öl, Essig, Salz?

E: Nein, das haben wir doch zu Haus. Vielleicht noch ein paar Tomaten?

R: Ja, aber dann Schluß für heute, sonst reicht unser Geld nicht!

die Nachttischschublade

--

die Schublade des Nachttisches

der Bücherschrank

--

der Schrank für Bücher

das Wintersemester

--

das Semester im Winter

die Selbstbedienung

--

man kann sich selbst bedienen

es reicht -- es ist genug: die Butter reicht noch

das Geld reicht mir nicht mehr

Erich wird Arzt. -- Er ist mein Freund geworden.

ich weiß es -- du weißt es -- er weiß es

wir wissen es -- ihr wißt es -- sie wissen es

### Präpositionen mit dem Genitiv

**statt, anstatt:** Ich hat meinen Vater um Geld. Er schickte kein Geld, sondern nur einen Brief. Er hat *statt (anstatt) des Geldes* nur einen Brief geschickt.

**trotz:** Am Feiertag arbeitet man nicht. Peter arbeitet aber, er arbeitet *trotz des Feiertags*.

**Quelle:** Schulz, D., & Griesbach, H. (1955). Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Ismaning: Max Hueber Verlag. S. 17.

- Analysieren Sie die Grammatikdarstellung

### Abschnitt XIII

#### Kleines Städte-Quiz

*Sie sehen hier die Bilder von 4 deutschen Städten. Können Sie sie erkennen?*

1. Auf diesem Bild sehen Sie ein süddeutsches Kulturzentrum. Die Stadt hat bedeutende Baudenkmäler, darunter ein schönes Schloß und eine große Kirche mit zwei merkwürdigen Türmen. Sie liegt an einem „grünen“ Fluß, denn die Bäume am Ufer spiegeln sich in seinem klaren Wasser. An ihrer Universität und ihren wissenschaftlichen Instituten studieren viele Ausländer; denn es gefällt ihnen in dieser „Großstadt mit Herz“.

2. Ihre günstige Lage hat diese Stadt zu einem Wirtschaftszentrum der Bundesrepublik gemacht. Ein Sohn dieser Stadt wurde als Dichter sehr berühmt. Sein Geburtshaus ist heute ein weltbekanntes Museum. Auch diese Stadt liegt an einem Fluß. Von seinen Brücken hat man eine schöne Aussicht auf den alten Dom und die moderne Stadt. In jedem Jahr findet dort eine internationale Buchmesse statt.

3. Die 3. Stadt ist sehr alt, sie liegt an einem großen Fluß. Es gibt viele Lieder über ihn. Sie ist auch bekannt durch ihren Dom; man hat viele Jahrhunderte daran gebaut. Trotz des alten Doms und der vielen Kirchen aus dem Mittelalter ist sie heute eine ganz moderne Stadt. Nur den Karneval feiert man noch wie früher. Ein besonderes Wasser führt den Namen der Stadt.



Abschnitt 13

87

**Quelle:** Schulz, D., & Griesbach, H. (1955). Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Ismaning: Max Hueber Verlag. S. 87

Wie wird Grammatik erklärt?  
Ist die Progression logisch?  
Welche Rolle spielt der Lehrer?

- Entwerfen Sie eine kurze Unterrichtssequenz.  
Thema: *Beim Arzt / Auf dem Bahnhof / Auf dem Amt*  
Anforderungen:  
Klare Grammatikprogression  
Dialog aus dem Alltag  
Unterrichtssprache Deutsch

## Vorlesung 11

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Die kommunikative Didaktik</b>
	Die DaF-Studierenden können die zentralen Merkmale und Prinzipien der kommunikativen Didaktik beschreiben.
	In diesem Seminar verstehen die DaF-Studierenden die Rolle der landeskundlichen und der kulturellen Inhalte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht.
	Die DaF-Studierenden können die vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) im kommunikativen Kontext integrieren.

### Die kommunikative Didaktik

Mit einer sozial-liberalen Regierung begann 1969 ein Reformklima ein, in dem erstmals die Bedürfnisse der Lernenden gänzlich berücksichtigt wurden. Diese Methode führte zu neuen Lehrplänen und das Motto war eben zu dieser Zeit: „Emanzipatorische Pädagogik und Didaktik“.

Der Bedarf an Fremdsprachen war größer, weil es eine schnelle Entwicklung bei der Kommunikation, z.B. das Telefon, das Internet, das Fernsehen, der Rundfunk, die Mobilität der Menschen in Freizeit und Beruf.

Anfang der 1970er Jahre kam es in Deutschland zu einer grundlegenden Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts. Ausgelöst wurde sie vor allem durch neue sprachwissenschaftliche Ansätze wie die Pragmatik und die Sprechakttheorie, die Sprache nicht mehr als starres System, sondern als Mittel zielgerichteter Kommunikation verstanden. Dadurch rückte das Vermitteln von Kommunikationsabsichten in den Mittelpunkt, statt das bloße Üben fester Mustersätze, wie es etwa in der audiolingualen Methode üblich war.

Begünstigt wurde diese Entwicklung auch durch gesellschaftliche Veränderungen wie das Wirtschaftswunder, die steigende Mobilität von Menschen, internationale politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit sowie den rasanten Ausbau der Massenmedien, die Sprachgrenzen leichter überwindbar machten. Gleichzeitig wandelten sich pädagogische Vorstellungen: Traditionelle und behavioristische Lernmodelle wurden zunehmend kritisiert, Lernen wurde nun als bewusster kognitiver Prozess verstanden.

Zudem wurde die Zielgruppe des Fremdsprachenunterrichts immer vielfältiger, da Fremdsprachen seit den 1960er Jahren an allen Schulformen verpflichtend waren und

Sprachkurse für Erwachsene stark zunahmten. Diese Entwicklungen machten neue, flexiblere Lehr- und Lernkonzepte notwendig.<sup>109</sup>

Altmayer et al. (2016, S. 242) erfassen weiter, der Fremdsprachenunterricht richtete sich zunehmend am Ziel der Kommunikationsfähigkeit aus. Grammatik und kulturelles Wissen waren nicht mehr Selbstzweck, sondern dienten dazu, angemessen kommunizieren zu können. Diese Ausrichtung wurde auch in offiziellen Richtlinien und Prüfungen festgeschrieben, etwa im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Der Unterricht orientierte sich nun an Sprachabsichten und realen Kommunikationssituationen statt an einer festen grammatischen Reihenfolge. Themen wurden nach Alltagssituationen und Bedürfnissen der Lernenden ausgewählt. Grammatik blieb wichtig, wurde aber funktional und situationsbezogen vermittelt, was teilweise zu einer nicht-linearen oder unvollständigen Grammatikprogression führte.

Neu war außerdem der Einsatz authentischer Texte (z. B. Zeitungsanzeigen, Rezepte), um verschiedene Textsorten, Register und Lesestrategien kennenzulernen. Neben genauem Lesen wurden auch globales und selektives Lesen geübt.

Statt geschlossener Übungen standen aufgabenorientierte, produktive Lernformen im Mittelpunkt, etwa Rollenspiele, das Ausfüllen echter Formulare oder das Schreiben kommunikativer Texte. Ziel war es, Motivation, Selbstvertrauen und eigenständige Sprachproduktion zu fördern. Der Unterricht verlagerte sich von lehrerzentrierten Methoden hin zu Partner- und Gruppenarbeit, wobei Lernende als aktive, selbstständig handelnde Personen verstanden wurden.<sup>110</sup>

Im Zusammenhang mit der Entwicklung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wird deutlich, dass dieser Ansatz keine geschlossene Methode darstellt. Vielmehr beschreibt folgende Aussage von Altmayer et al. (2016, S. 242) die veränderte Rolle der Lehrperson: „An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass es bestimmte Themen und Aufgabenformen gab, die für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht als relevant angesehen wurden, eine geschlossene Methode wie die vorher dargestellten Vermittlungsformen war der kommunikative Ansatz aber nicht. Vielmehr oblag es der Lehrperson, Themen, Inhalte und Aufgaben an die Lernendengruppe anzupassen. Die Lehrperson ist nicht mehr Wissensvermittler oder Bereitstellender von Lernmedien; sie erhält die Aufgabe, den einzelnen Lernenden im Lernprozess individuell zu beraten und zu unterstützen.“<sup>111</sup>

### **Die Merkmale der kommunikativen Didaktik**

Die kommunikative Methode kennzeichnete den Fremdsprachenunterricht in den 70er und 80er Jahren des 20. Jh. Sie war das Ergebnis einiger Veränderungen im gesellschaftlich-politischen Bereich. Die Kritik an der behavioristischen Lerntheorie war der wesentliche Faktor, der die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes beeinflusste. „Entsprechend werden die Lernziele nicht mehr von den sprachlichen Teilsystemen her definiert, sondern man geht von Themen aus, die den Schüler betroffen machen und von

---

<sup>109</sup> Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. J. B. Metzler. S.241.

<sup>110</sup> Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. J. B. Metzler. S.242

<sup>111</sup> Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. J. B. Metzler. S.243

Kommunikationssituationen, in denen der Schüler – jetzt oder später – die Fremdsprache gebrauchen muss.“<sup>112</sup>

Zuerst basiert die kommunikative Didaktik auf zwei Perspektiven:

1. Die pragmatische Perspektive kritisiert den Behaviorismus: Der Lernende soll mitdenken bzw. die kreativen kognitiven Erkenntnisse lernen. Das heuristische Verfahren ist also wichtiger in dieser Methode. Zuerst verstehen die Lernenden, dann teilen sie mit. Die behandelten Themen sind situativ und von daher werden die lebenden Ausdrücke eingebettet. So sollte das Sprachvorbild authentisch sein. Es geht also nicht um die Übersetzung oder das Auswendiglernen.
2. Die pädagogische Perspektive: Sie war eine Kritik an der pragmatischen Perspektive. Wenn der Lernende nur die alltäglichen Situationen lernt, konzentriert er sich nur auf die pragmatische Seite.

#### **Ziele der kommunikativen Methode**

Nach Henrici und Riemer (1994, S.516) ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts nach der kommunikativen Methode die Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln zu können.<sup>113</sup>

- Beherrschen der kommunikativen Kompetenz
- Authentischer Gebrauch der Sprache
- Kommunikationsfähigkeit aufgrund der Kenntnisse im Landeskundlichen und im kulturellen Bereich
- Entwicklung von vier Fertigkeiten - Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben
- Hörverstehens- und Sprechübungen – Cassette, Video
- Das Lernen bedarf kommunikativer Anlässe und Aufgaben und keinem mechanischen Drill.<sup>114</sup>

**Abbildung:** Einführungstext zur kommunikativen Methode

---

<sup>112</sup> Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg. S.30.

<sup>113</sup> Henrici, G., & Riemer, C. (Hrsg.). (1994). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.516.

<sup>114</sup> Vgl. Henrici, G., & Riemer, C. (1994). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

7A

Auskunft erfragen und geben



2



**Fahrplan—Auszug vom 28. Mai bis 30. September**  
 (ohne Gewähr) Gleisänderungen vorbehalten, Lautsprecheransage beachten  
 von München Hbf nach FRANKFURT (MAIN) HBF  
 und zurück  
 Fernstreckennummer: 80 / 90

km	Fahrpreis		Tarifänderungen vorbehalten	
	Einfach		Vorzugskarte	
423	1. Klasse 85 – DM		1. Klasse 140 – DM	
	2. Klasse 64 – DM		2. Klasse 92 – DM	
Abfahrt dep.	Zug-Nr. train	Gleis track	Ankunft arr	Besonderheiten remarks
7.10	D 714	20	12.05	
7.55	D 588	21	12.19	U Würzburg an 10.33, ab 10.40
8.47	TEE 14	21	13.16	nur 1. Klasse, Mo bis Fr U Mannheim an 12.28, ab 12.33 (IC)
9.45	D 514	21	14.41	U Heidelberg an 13.35, ab 13.53
10.44	IC 188	18	14.30	U Würzburg an 13.06, ab 13.17
10.48	TEE 16	20	15.16	nur 1. Klasse U Heidelberg an 14.18, ab 14.26 (IC)

- Ich möchte nach Frankfurt.
- Wann wollen Sie fahren?
  - Morgen früh.
  - Sie können um 7.55 Uhr fahren, dann sind Sie um 12.19 Uhr in Frankfurt.
  - Lieber etwas später!
  - Um 8.47 Uhr, dann müssen Sie in Mannheim umsteigen. Aber das ist ein TEE, der hat nur erster Klasse.
  - Nein, ich fahre zweiter.
  - Dann um 9.45 Uhr. In Heidelberg umsteigen.
  - Gibt es keine direkte Verbindung nach Frankfurt?
  - Doch, um 7.10 Uhr.
  - Den nehme ich! Vielen Dank!

Der Herr will nach Frankfurt.  
 Er will morgen früh fahren.  
 Er kann schon um 7.55 Uhr fahren, aber das ist ihm zu früh.  
 Er kann auch um 8.47 Uhr fahren, dann muß er in Mannheim umsteigen. Aber das ist ein TEE, das sind besonders schnelle Züge.  
 Man braucht dafür eine Fahrkarte erster Klasse.  
 Der Herr will zweiter Klasse fahren und nicht umsteigen.  
 Er nimmt den Zug um 7.10 Uhr.  
 Der ist um 12.05 Uhr in Frankfurt.

Ich **möchte** nach Frankfurt.  
 Wann **kann** ich fahren?  
 Wo **muß** ich umsteigen?  
 Kann ich etwas später fahren?  
**Muß** ich umsteigen?

Wann **wollen** Sie fahren?  
 Sie **können** um 7.55 Uhr fahren.  
 Sie **müssen** in Würzburg umsteigen.  
 Ja, Sie **können** um 8.47 Uhr fahren.  
 Ja, in Mannheim.  
 Nein, der fährt direkt nach Frankfurt.

**Quelle:** Tsokoglou, A. (2002). Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band A. Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache. Patras: Hellenic Open University. S. 13.

### Seminar

- Spielen Sie einen Dialog „Wohnungssuche“.  
Ein Studierender ist Vermieter, der andere sucht eine Wohnung.  
Die Studierenden üben das Sprechen, das Hörverstehen und die landeskundlichen Aspekte beispielsweise Mietpreise, WG-Kultur.
- *Hören:* Podcast Deutsch lernen – „Top-Thema“ Arbeiten in Deutschland  
*Sprechen:* Austausch über Inhalt / eigene Erfahrungen  
*Lesen:* Anzeige, Blog, Nachricht zum Thema  
*Schreiben:* E-Mail, Chatnachricht, kurzer Text
- Analysieren Sie das DaF-Lehrbuch (Vorwärts mit Deutsch)  
Sind die Aufgaben kommunikativ?  
Gibt es authentische Texte?
- Vergleichen Sie die kommunikative Aufgabe und die traditionelle Aufgabe.
- Erläutern Sie die Vorteile und die Grenzen der kommunikativen Didaktik  
Worin besteht die Rolle der Lehrperson in der kommunikativen Didaktik?  
Wie können Sie den Unterschied zwischen kommunikativer Kompetenz und grammatischer Kompetenz erklären?

### Vorlesung 12

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Der interkulturelle Ansatz</b>
	Die DaF-Studierenden verstehen das Eigene und das Fremde als Grundlage beim Fremdsprachenlernen.
	In diesem Kurs wissen die DaF-Studierenden, wie sie die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielkultur herausarbeiten.
	Die DaF-Studierenden diskutieren über die Chancen, die der interkulturelle Ansatz mit sich bringen kann.

### Der interkulturelle Ansatz

Der interkulturelle Ansatz ist keine Methode, er hatte die Rolle, die kommunikative Didaktik weiterzuentwickeln. Dieser Ansatz ist mehrseitig. Die Lehrwerke sind unterschiedlich, denn die sie werden je nach Bedingungen, Menschen, Umgebung gemacht.

Die Grundidee des interkulturellen Ansatzes wird in der folgenden Aussage von Rösler (2012, S.82) deutlich, „[d]er interkulturelle Ansatz nimmt die Interaktion von Eigenem und Fremdem und damit den Blick des Lernenden auf die deutsche Sprache und Kultur als Ausgangspunkt seiner didaktischen Überlegungen. Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben, ästhetische Texte und generell ein stärker reflektierender und vergleichender Umgang mit Sprache und Kultur spielen im Gegensatz zu den stärker alltagsorientierten Ansätzen wieder eine wichtige Rolle.“<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> Rösler, D. (2012). Umfassende Konzepte der Fremdsprachenvermittlung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. J. B. Metzler Verlag .S.82

Der interkulturelle Ansatz betont wieder stärker das kognitive Lernen sowie die Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Besonders wichtig sind das Lese- und Hörverstehen sowie passende Lernstrategien. Sklizmantaité (2006, S.85) fasst in dieser Hinsicht auf: „In jüngster Zeit bringt der interkulturelle Ansatz wieder stärker das kognitive Lernen und die Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben in den Fremdsprachenunterricht zurück. Das lesende wie hörende Verstehen und die Vermittlung entsprechender Strategien spielen eine bedeutende Rolle. Fiktionale Texte dienen oft sowohl als Grundlage des Sprechens – es soll über etwas und mit Partnern gesprochen werden – als auch als Anregung zum thematischen Vergleich mit Texten, Situationen und Verhaltensweisen im ausgangssprachlichen Bereich. Auf diese Weise sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgefunden werden zum besseren Verständnis des Anderen, seines Denkens, Handelns und des damit einhergehenden sprachlichen Ausdrucks führen. Dies erklärt auch die verstärkte Beschäftigung mit universellen Themen und landeskundlichen Fragen und die Entwicklung regionaler Lehrmaterialien.“<sup>116</sup>

### **Der Begriff Kultur**

Kultur lässt sich als ein mehrschichtiges Konzept verstehen, das sich auf unterschiedlichen Ebenen manifestiert. Nach Schmitz (2005) umfasst Kultur nur zu einem kleinen Teil die sogenannten sichtbaren Kulturprodukte, wie Kleidung, Essen, Architektur oder Feste, die etwa zehn Prozent der Kultur ausmachen. Der weitaus größere Teil – rund neunzig Prozent – besteht aus Handlungsmustern und Ausdrucksformen, die das alltägliche Denken, Fühlen und Handeln der Mitglieder einer Kultur prägen. Dazu zählen unter anderem Werte, Normen, Kommunikationsstile, Rollenverständnisse und unbewusste Verhaltensregeln. Diese tief liegenden kulturellen Ebenen sind nicht unmittelbar sichtbar, beeinflussen jedoch maßgeblich das soziale Miteinander und interkulturelle Begegnungen. Dieses Verständnis von Kultur verdeutlicht, dass Kultur weit über äußerlich erkennbare Merkmale hinausgeht.<sup>117</sup>

Um den Begriff Kultur verständlich darzustellen, wird häufig das sogenannte Eisberg-Modell verwendet.<sup>118</sup>

**Abbildung:** Das Eisberg-Modell

---

<sup>116</sup> Sklizmantaité, R. (2006). Methoden des Fremdsprachenunterrichts. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14(4). S. 85.

<sup>117</sup> Schmitz, A. K. (2005). *Kulturelle Unterschiede bei der Benutzung und Bewertung von Websites am Beispiel von Deutschland und Taiwan* (Unveröffentlichte Abschlussarbeit). Universität Hildesheim

<sup>118</sup> Das Eisbergmodell der Kultur geht in seiner Grundidee auf Edward T. Hall zurück, der Kultur als größtenteils unbewusstes Orientierungssystem beschreibt (vgl. Hall 1959). In der interkulturellen Didaktik wurde dieses Modell später weiterentwickelt und anschaulich visualisiert.



Jeder Mensch entwickelt im Laufe seines Lebens charakteristische Denk-, Gefühls- und Handlungsmuster, die sein Verhalten prägen. Ein wesentlicher Teil dieser Muster entsteht bereits in der frühen Kindheit. Haben sich solche Strukturen erst einmal verfestigt, müssen sie zunächst hinterfragt oder verändert werden, bevor neue Sicht- oder Verhaltensweisen angenommen werden können.

In Anlehnung an die Funktionsweise von Computerprogrammen werden diese Muster als *mentale Programme* bezeichnet. Diese Metapher bedeutet aber nicht, dass Menschen mechanisch funktionieren. Vielmehr beeinflussen diese inneren Prägungen, welche Reaktionen vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen wahrscheinlich erscheinen. Ein gebräuchlicher Begriff für diese mentale Prägung ist Kultur. Kultur ist stets ein kollektives Phänomen: Sie beschreibt die gemeinsame geistige Programmierung, die Mitglieder einer bestimmten Gruppe voneinander unterscheidet. Eine Gruppe besteht aus Menschen, die miteinander in Kontakt stehen.<sup>119</sup>

#### **Interkulturalität**

Interkulturalität bedeutet, dass Menschen aus verschiedenen Kulturen miteinander sprechen und handeln, um sich gegenseitig zu verstehen. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Begegnung wirklich stattfindet oder nur dargestellt wird – und auch nicht, in welcher Zeit sie passiert. Dies was Wierlacher (2003, S.257) in dem folgenden Zitat auffasst: „Bezeichnung eines auf Verständigung gerichteten, realen oder dargestellten menschlichen Verhaltens in Begegnungssituationen [...], an denen einzelne Menschen

---

<sup>119</sup> Hofstede, G. (1993). *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen, Organisationen, Zusammenarbeit*. S. 18.

oder Gruppen aus verschiedenen Kulturen in diversen zeitlichen continua beteiligt sind.“<sup>120</sup>

Wierlacher versteht Interkulturalität als ein Prinzip des bewussten und reflektierten Umgangs mit dem Anderen und dem Fremden. Der Begriff setzt dabei ein ausgeprägtes Bewusstsein für die eigene Kultur (cultural awareness) voraus. In diesem Verständnis bezeichnet Interkulturalität eine wissenschaftliche Perspektive, die sowohl in Forschung als auch in Lehre von der eigenen kulturellen Ausgangsbasis ausgeht und Kultur als ein dynamisches Gefüge begreift, in dem Menschen zugleich Träger und Gestalter von Kultur sind.

Die Zielsetzung der interkulturellen Orientierung im Fremdsprachenunterricht wird in der folgenden Aussage von Krumm (1995, S.157) deutlich: „die interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts durch ein kulturkontrastives Vorgehen gekennzeichnet, in dem nicht mehr die Information über die andere Kultur, sondern die Sensibilisierung für fremde Kulturen, die Sichtbarmachung und der Abbau von Vorurteilen und Klischees und die Entwicklung kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen im Zentrum stehen.“<sup>121</sup>

### **Stereotypen und Vorurteile: Erklärung**

Was sind Stereotype?

In sozialpsychologischen Studien von Wagner (2009) sowie Stürmer und Siem (2020) wird aufgezeigt, dass Stereotype verallgemeinernde Zuschreibungen sind und dass Kinder Vorurteile nicht von selbst entwickeln, sondern durch ihr soziales Umfeld übernehmen.<sup>122</sup>

Beispiel:

„Alle Jugendlichen sind faul.“ Das ist eine pauschale Beschreibung an eine ganze Gruppe.

Stereotype bestehen aus zwei Teilen:

- *Eigenschaftszuweisung* (z. B. „fleißig“, „laut“, „unzuverlässig“)
- *Bewertung* (positiv oder negativ)

Deshalb sind Stereotype oft *emotional aufgeladen*.

*Vorab zugeschriebene Eigenschaften*

Die Eigenschaften werden Menschen schon im Vorhinein zugeschrieben, ohne sie persönlich zu kennen. Diese Zuschreibungen sind häufig mit Gefühlen verbunden, z. B. Angst, Ablehnung oder Sympathie.

*Woher kommen Stereotype?*

---

<sup>120</sup> Wierlacher, A. (2003). Interkulturalität. In A. Wierlacher & A. Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkultureller Germanistik*. J. B. Metzler Verlag. S. 257.

<sup>121</sup> Krumm, H.-J. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag. S.157.

<sup>122</sup> Stürmer, S., & Siem, B. (2020). *Sozialpsychologie der Gruppe* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Wagner, P. (2009). *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Abgerufen von [ <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenelechtsbildung/vorurteilsbewusste-bildung-und-erziehung-in-kindertageseinrichtungen/> ]

Stereotype entstehen oft aus einzelnen Erfahrungen, die dann auf ganze Personengruppen verallgemeinert werden.

Das Problem: Einzelne Erfahrungen sagen nichts über alle Mitglieder einer Gruppe aus.

*Auto- und Heterostereotype*

Autostereotype:

Vorstellungen über die eigene Gruppe

Beispiel: „Wir sind besonders fleißig.“

Heterostereotype:

Vorstellungen über andere Gruppen

Beispiel: „Die sind unpünktlich.“

*Vom Stereotyp zum Vorurteil*

Ein Stereotyp wird zum Vorurteil, wenn die Zuschreibung negativ bewertet wird und starr beibehalten wird, auch wenn Gegenbeispiele existieren.

Vorurteile beeinflussen dann unser Verhalten gegenüber anderen.

*Stereotype und Kinder*

Kinder ordnen ihre Umwelt ab etwa drei Jahren in Kategorien ein.

Sie nehmen Unterschiede zwischen Menschen wahr.

Kleinkinder haben selbst noch keine Vorurteile, sondern übernehmen diese durch:

Eltern

Umfeld

Medien

Gesellschaft

Vorurteile werden also gelernt, nicht angeboren.

### **Die Grundprinzipien eines interkulturellen Ansatzes**

*Wertschätzung von Diversität:* Kulturelle Unterschiede werden als Bereicherung verstanden.

Keine Kultur gilt als überlegen und es existieren vielfältige Sichtweisen und Lebensformen.

*Bewusstsein für kulturelle Unterschiede:* Unterschiedliche Wertvorstellungen, Regeln und Kommunikationsweisen werden wahrgenommen und berücksichtigt. Zugleich reflektieren Individuen ihre eigene kulturelle Prägung.

*Dialogische Begegnung:* Der Austausch zwischen Menschen verschiedener kultureller Hintergründe steht im Mittelpunkt. Begegnungen erfolgen respektvoll und gleichberechtigt mit dem Ziel gegenseitigen Verständnisses.

*Einsatz für Gleichbehandlung:* Diskriminierung und rassistische Denkmuster werden abgelehnt. Verschiedene Lebensweisen und Erfahrungen erfahren Anerkennung und Respekt.

*Kritische Selbstreflexion:* Eigene Einstellungen, mögliche Vorurteile sowie bestehende Macht- und Privilegienstrukturen werden bewusst hinterfragt.

### **Die Merkmale des interkulturellen Ansatzes**

Die Lehrwerke stammen aus dem Ausgangsland des Lerners, wobei beachtet werden soll, die Unterschiede und die Ähnlichkeiten zwischen dem Ausgangs- und dem Zielland im Bereich der Kultur, der Landeskunde, der Literatur u.Ä. zu verstehen und zu entdecken. Das Lernen einer Fremdsprache ist mit der Interkulturalität verbunden. Das kognitive Lernen: Die

Lernenden verstehen, was sie lernen. Somit werden sowohl die interkulturelle Kompetenz als auch die kommunikative Kompetenz entwickelt.

### Seminar

- Zitieren Sie die Stichwörter des interkulturellen Ansatzes.
- Erläutern Sie das folgende Zitat.

„Die interkulturellen Begegnungen zwischen Menschen gehören heutzutage zu unsrem Alltag. Diese Begegnungen zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturprägungen und Kulturhintergründen haben sich in den letzten Jahren aufgrund der Mobilität der Menschen und der Entwicklung in allen Bereichen vermehrt und erlauben uns einerseits andere Menschen mit anderen Einstellungen, Wahrnehmungen, Weltsichten und Lebenserfahrungen kennenzulernen und andererseits unsere Kultur, unsre Welt und unser Wertsystem aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Dank der Entwicklung moderner Verkehrs- und Kommunikationsmittel haben sich heutzutage diese Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen vervielfacht. Massenkommunikation durch die elektronischen Medien wie das Internet und Verkehrswesen haben in unserem Jahrhundert zu einer enormen Erweiterung der interkulturellen Kontakte in verschiedenen Bereichen geführt. Gerhard Maletzke weist in seinem Buch darauf hin: „Wissenschaftliche Organisationen, Fachzeitschriften, Kongresse, Symposien, Kolloquien, ein differenziertes Bibliotheks- und Archivsystem und nicht zuletzt Gastaufenthalte von Wissenschaftlern in anderen Ländern, alles das dient dem interkulturellen Austausch von Wissen, Gedanken und Material im akademischen Feld“ (Maletzke, G, 2013, S.10)<sup>123</sup>

### Vorlesung 13

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>Die Methodenkompetenz</b>
	Die DaF-Studierenden können den Begriff und die Mehrdimensionalität der Kompetenz erklären.
	Die DaF-Studierenden können den Begriff der Methodenkompetenz sicher definieren.
	In dieser Vorlesung erkennen die DaF-Studierenden die Bedeutung der Methodenkompetenz für die Lehr- und Lernprozesse.
	Die DaF-Studierenden können die Beziehungen zwischen Methodenkompetenz und anderen Kompetenzbereichen erklären, vor allem im Zusammenspiel mit Selbst-, Sozial-, Fach- und Handlungskompetenz.

### Zum Begriff Kompetenz

---

<sup>123</sup> Ouanteur, A. (2016). Der kulturelle Einfluss auf das gesellschaftliche Verhalten und die kognitive Wahrnehmung der Menschen. *Revue Traduction et Langues* 15(2), S.138. Siehe auch Maletzke, G. (2013). *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Berlin: Springer-Verlag. S.10.

Der Begriff *Kompetenz* beschreibt die Fähigkeit einer Person, Wissen und Fähigkeiten so einzusetzen, dass sie Aufgaben bewältigen und Probleme lösen kann. Dabei geht es nicht nur um einzelne Fertigkeiten, sondern um die Verfügbarkeit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Konzepten, die in unterschiedlichen Situationen angewendet werden können.<sup>124</sup>

Nach Nagy et al. (2012, S.136f) umfasst Kompetenz mehrere Dimensionen. Besonders wichtig ist die Fähigkeit, Kenntnisse in konkreten Situationen anzuwenden. Gleichzeitig gehören auch Persönlichkeit, Wissen und Einstellungen zur Kompetenz, da sie untrennbar miteinander verbunden sind. Kompetenz zeigt sich darin, dass Menschen nicht nur bekannte Aufgaben lösen können, sondern auch in neuen, unbekanntem Situationen handlungsfähig bleiben.<sup>125</sup>

Christ (2013, S.20) kritisiert, dass in der Praxis häufig nur einzelne Fertigkeiten überprüft werden. Dadurch werde Kompetenz zu eng verstanden und ihre Bedeutung als umfassende kommunikative Fähigkeit nicht ausreichend berücksichtigt.<sup>126</sup>

Basierend auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) werden Kompetenzen als die Gesamtheit von Wissen, Fähigkeiten sowie persönlichen und kognitiven Eigenschaften bezeichnet, die Menschen benötigen, um Handlungen auszuführen.<sup>127</sup>

Eine besonders präzise Definition liefert Weinert (2001). Er beschreibt Kompetenzen als erlernte, relativ stabile Fähigkeiten, die es einer Person ermöglichen, auch zukünftige und unvorhersehbare Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Kompetenzen sind nicht direkt sichtbar, können jedoch über beobachtbare Leistungen erschlossen werden. Sie sind handlungsorientiert, miteinander vernetzt und bestehen aus verschiedenen Teilkompetenzen.<sup>128</sup>

Insgesamt werden Kompetenzen als *Schlüsselqualifikationen* verstanden. Sie helfen Lernenden, neue Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen, und sind nicht nur im Unterricht, sondern auch für das alltägliche Leben von großer Bedeutung.

### **Überblick über Methodenkompetenz**

Der Aufbau von Wissen, Kenntnissen und Kompetenzen setzt voraus, dass Lernende in der Lage sind, verschiedene Techniken und Methoden anzuwenden. In diesem Zusammenhang spielt die Methodenkompetenz eine zentrale Rolle. Unter Methodenkompetenz versteht wird die Fähigkeit verstanden, unterschiedliche Methoden

---

<sup>124</sup> Fröhlich, W. D. (2000). *Wörterbuch Psychologie* (23. Aufl.). München: Oldenbourg, S.262, zitiert nach Kron, F. W., Jürgens, E., & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag. S.222.

<sup>125</sup> Nagy, H., Struger, J., & Wintersteiner, W. (2012). Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht. In M. Paechter (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 136 f.

<sup>126</sup> Christ, H. (2013). Geschichte der Fremdsprachendidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.). Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. S.20.

<sup>127</sup> Trim, J., North, B., Coste, D., & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* (Niveaus A1–C2). Berlin und München: Langenscheidt, S.21.

<sup>128</sup> Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel Beltz. S.17-30. Zitiert nach Vollmer, H. J. (2013). Kompetenzstandards und Aufgabenentwicklung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.). Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. S.373.

und Arbeitsformen sicher zu nutzen, wobei der Fokus weniger auf den Inhalten selbst als vielmehr auf deren Struktur, Organisation und Ablauf liegt.<sup>129</sup>

Klippert (2000, S. 28) unterscheidet drei Bereiche der Methodenkompetenz: Dazu gehören erstens die Vertrautheit mit grundlegenden Makromethoden, wie zum Beispiel der Einsatz von Gruppenarbeit, zweitens die Beherrschung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken wie das Protokollieren sowie drittens elementare Gesprächs- und Kooperationsfähigkeiten, etwa im Bereich des Konfliktmanagements.<sup>130</sup>

Surkamp (2010, 219) geht ihrerseits davon aus, Methodenkompetenz „umfasst im Rahmen der Ausbildung allgemeiner Lernkompetenz die unterrichtlichen Schlüsselkompetenzen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz.“<sup>131</sup>

Diese Meinung befindet sich ebenso bei Meyer (1997, S.159), der zitiert: „[w]eil die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und die Befähigung zum Lernen des Lernens immer wichtiger werden, wird der Aufbau von Methodenkompetenz als Generalschlüssel zum Erreichen dieser Ziele immer wichtiger. Dadurch wird die Frage, an welchen Inhalten Methodenkompetenz vermittelt wird, nicht belanglos, aber doch tendenziell unwichtiger.“<sup>132</sup>

Die Methodenkompetenz ist die Grundlage der anderen Kompetenzen. Es wird erklärt, „Grundlage für die Methodenkompetenz der Lernenden bilden, die im Unterricht vermittelten Lernstrategien, Lerntechniken und Lernverfahren.“<sup>133</sup>

Bernert (2000, S. 75) betont, dass Methodenkompetenz nicht auf einmal entsteht, sondern Schritt für Schritt entwickelt werden muss. Damit Lernende diese Kompetenz aufbauen können, benötigen sie geeignete Tools sowie entsprechendes Wissen über deren Anwendung. Aus diesem Grund sollte sich der Unterricht von einer reinen Belehrungskultur lösen und stattdessen selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen stärker fördern. Vor dem Hintergrund der didaktischen Diskussion über die Überlastung der Lehrkräfte und die gleichzeitige Unterforderung der Lernenden zielt das Reformkonzept darauf ab, Lehrpersonen zu entlasten und gleichzeitig die Fähigkeiten und Potenziale der Lernenden stärker zu aktivieren.<sup>134</sup>

Bernert (2000, S. 76) erklärt weiter in diesem Rahmen eine Erneuerung der Unterrichts- und Methodenkultur, die in erster Linie vom Rollenverständnis des Lehrers ausgeht. „Mit zunehmender Berufserfahrung entwickeln und verfestigen sich individuelle Methodenkonzepte der Pädagogen. [&] Zahlreiche methodische Vorschläge sind längst

---

<sup>129</sup> Gerstner, H. P. (7. 12. 2005). *Erziehungswissenschaftliches Seminar: Vermittlung von Methodenkompetenz im Schulunterricht* (Sommersemester 2005). Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Abrufbar unter: [http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/burgard\\_erwerb-von-methodenkompetenz.pdf](http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/burgard_erwerb-von-methodenkompetenz.pdf)

<sup>130</sup> Klippert, H. (2000). *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz. S.28.

<sup>131</sup> Surkamp, C. (Hrsg.). (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler. S.219.

<sup>132</sup> Bernert, W. (2000). Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive. In N. Seibert (Hrsg.), *Unterrichtsmethoden kontrovers*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S.72, zitiert nach Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik* (Bd. 2). Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 159.

<sup>133</sup> Surkamp, C. (Hrsg.). (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler. S.219.

<sup>134</sup> Bernert, W. (2000). Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive. In N. Seibert (Hrsg.), *Unterrichtsmethoden kontrovers*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S.75.

bekannt, in der didaktischen Literatur und an Universitätsseminaren und Lehrerakademiekursen viel beschworen, jedoch in der alltäglichen Praxis gering verbreitet. Man denke nur an Planspiele oder an Projekte. Solange (Fach-)Lehrer sich als Einzelkämpfer verstehen, werden sie wegen umfangreicher Lehrplanforderungen nur wenig Möglichkeiten sehe, in jeder ihrer Klassen umfassende Methodenkompetenz aufzubauen.“<sup>135</sup>

Der Aufbau von Methodenkompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern ist ein langfristiger Prozess. Dies lässt sich damit erklären, dass sowohl in der Schulzeit als auch in der Lehrerausbildung nur eine begrenzte Vielfalt an Methoden vermittelt wird. Dadurch sammeln Lernende ebenso wie angehende Lehrkräfte zu wenig praktische Erfahrung.<sup>136</sup>

Klippert (2000, S. 30) betont, dass Lernerfolg im Unterricht nicht nur das Fachwissen betrifft, sondern auch das Erlernen von Methoden. Durch das Methodenlernen wird die Methodenkompetenz gefördert. Gleichzeitig unterstützt es das fachliche Lernen und verbessert das langfristige Behalten der Unterrichtsinhalte.<sup>137</sup>

### **Die Beziehung der Methodenkompetenz zu den anderen Kompetenzen**

Die Methodenkompetenz bildet eine zentrale Grundlage für die Entwicklung weiterer Kompetenzbereiche. Sie steht in enger Beziehung zur Selbst-, Sozial-, Fach- und Handlungskompetenz und wirkt als verbindendes Element zwischen diesen.

Im Zusammenhang mit der *Selbstkompetenz* zeigt sich, dass Methodenkompetenz Aspekte wie Selbstmanagement, Reflexionsfähigkeit, Motivation und Persönlichkeitsentwicklung einschließt. Sie ermöglicht es Lernenden und Lehrenden, ihr Handeln bewusst zu planen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dadurch wird selbstständiges und verantwortungsvolles Lernen gefördert.

Die *Fachkompetenz* ist ohne Methodenkompetenz nicht denkbar. Fachliches Wissen kann nur dann nachhaltig aufgebaut und vermittelt werden, wenn geeignete Lern- und Lehrmethoden eingesetzt werden. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht ist fundiertes Fachwissen Voraussetzung für effektive methodische Entscheidungen, die wiederum den Lernprozess strukturieren und unterstützen.

Auch zur *Sozialkompetenz* besteht ein enger Zusammenhang. Methodenkompetenz erleichtert kooperatives Lernen, fördert Kommunikationsfähigkeit, Empathie und die Fähigkeit zur gemeinsamen Problemlösung. Lehrkräfte benötigen sie, um gruppendynamische Prozesse anzuregen und auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen.

Schließlich ist Methodenkompetenz ein wesentlicher Bestandteil der *Handlungskompetenz*, die sich aus dem Zusammenspiel von Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz entwickelt. Sie befähigt dazu, in unterschiedlichen Situationen angemessen zu handeln, Probleme eigenverantwortlich zu lösen und Lernprozesse aktiv zu gestalten.

---

<sup>135</sup> Bernert, W. (2000). Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive. In N. Seibert (Hrsg.), *Unterrichtsmethoden kontrovers*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S.76.

<sup>136</sup> Wiechmann, J. (Jahr). Unterrichtsmethoden – Vom Nutzen der Vielfalt. In J. Wiechmann (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz 1999, S.12.

<sup>137</sup> Klippert, H. (2000). *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz. S. 30.

Insgesamt zeigt sich, dass Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation verstanden werden kann, die sowohl den Unterricht als auch das lebenslange Lernen nachhaltig unterstützt.

### Seminar

- Ist Methodenkompetenz wichtiger als Fachwissen? Eine kritische Stellungnahme.
- Erarbeiten Sie die Begriffe aktiv.

In Kleingruppen bearbeiten Sie eine bestimmte Kompetenz.

(z. B. Methoden-, Selbst-, Sozial-, Fachkompetenz), indem Sie eine Kompetenz in eigenen Worten definieren.

Entwickeln Sie ein konkretes Unterrichtsbeispiel

Stellen Sie Ihre Ergebnisse in einem Plakat.

### Vorlesung 14

<b>Zielvorstellungen</b>	<b>LdL-Methode</b>
	Die DaF-Studierenden verstehen LdL-Methode.
	Die DaF-Studierenden erkennen die Lernpotenziale von LdL, insbesondere für Fachwissen und Schlüsselqualifikationen.
	Die DaF-Studierenden verstehen den Einsatz der LdL-Methode im Fremdsprachenunterricht.

### Überblick über Lernprojekt LdL

Bei der Methode *Lernen durch Lehren (LdL)* lernen Lernende den Stoff, indem sie ihn selbst vorbereiten und ihren Mitlernenden erklären. Dabei arbeiten sie viel zusammen, präsentieren Inhalte und übernehmen Aufgaben wie Moderation. So lernen sie nicht nur Fachwissen, sondern auch wichtige Fähigkeiten wie Teamarbeit, selbstständiges Arbeiten und sicheres Sprechen. Die Themen werden aus der Sicht der Lernenden erklärt und dadurch besser verstanden. Der Unterricht geht tiefer, und die Lehrkraft kann sich stärker um Fragen und Verständnisschwierigkeiten kümmern.<sup>138</sup>

Nach einer Lerneinheit teilt der Lehrer den neuen Stoff in kleine Abschnitte für die Klasse auf. Es geht dabei *nicht um klassische Referate*. Die Lernenden bereiten die Präsentation innerhalb der Unterrichtsstunde vor. Während sie erklären, sollen sie prüfen, ob die Mitschüler alles verstanden haben. Außerdem kontrollieren sie mit selbstgemachten oder aus dem Buch ausgewählten Übungen, ob der Stoff eingeübt wurde und wirklich angekommen ist. Dabei übernehmen die Lernenden die Rolle der Lehrkraft und prüfen den Lernerfolg.<sup>139</sup>

Hier ist auch auf das Vorbereiten einer Unterrichtsstunde hinzuweisen. Die Vorbereitung kann von einem einzelnen Lernenden oder einer kleinen Gruppe durchgeführt werden, die einen längeren Arbeitszeitraum und die Orientierung des

<sup>138</sup> Cau, L. (2015). Lernen durch Lehren – ganz konkret: Erprobung eines herausfordernden Konzepts im Fremdsprachenunterricht. *Pädagogik*, 2, S. 20ff.

<sup>139</sup> Martin, J.-P. (2002). Lernen durch Lehren. *Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, 29(4), S.3–9. Abrufbar unter: <http://www.ldl.de/Material/Publikationen/warum-ldl.pdf>

Lehrers benötigen, um in der richtigen Richtung bleiben zu können. Eine Anzahl der Gesprächstechniken werden die Lernenden erwerben und üben, wie Vermitteln, Konfliktmanagement, freie Rede, Fragetechniken usw. Arbeitstechniken werden auch bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunde geübt, wie Arbeitsplanung, Gliedern und Ordnen, Visualisieren und Bewerten von Informationen, Umgang mit verschiedenen Medien. Die Methodenkompetenz soll als Ziel gesehen werden, wobei es nicht nur mit den traditionellen Arbeitsformen wie Referat oder Stundenprotokoll umgegangen wird.

### **Grundlagen und Ziele einer LdL-Sequenz**

Im Folgenden werden die Grundlagen und Zielsetzungen einer LdL-Sequenz erläutert<sup>140</sup>:

- Was man anderen erklären kann, hat man selbst gut verstanden. Der Lernende wird dabei selbst zum Experten für ein bestimmtes Thema.
- Die Lernenden lernen wichtige Fähigkeiten für Studium und Beruf, zum Beispiel: sich selbst richtig einschätzen, selbstständig lernen, mit verschiedenen Methoden und Medien arbeiten, sozial kompetent handeln und eigenständig Probleme lösen.
- Jeder Lernende erklärt ein klar abgegrenztes Thema. Dieses Thema ist später für alle in der Prüfung wichtig. Deshalb trägt jeder Verantwortung für den Lernerfolg der Gruppe.
- Der Unterricht wird von den Lernenden aktiv mitgestaltet. Alle sollen selbstständig arbeiten und sich beteiligen.
- Der Lernende übernimmt die Rolle des Lehrenden. Die Lehrkraft begleitet und unterstützt nur und greift nur ein, wenn es wirklich nötig ist (zum Beispiel bei schweren Fehlern).
- Etwas selbst zu erarbeiten und anderen zu erklären, ist interessanter als nur zuzuhören. Dadurch fühlt sich der Lernende zufriedener und erlebt mehr Erfolg beim Lernen.

### **LdL im Fremdsprachenunterricht**

Die Methode Lernen durch Lehren erfüllt zentrale Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts wie Handlungsorientierung, Lernerautonomie und Lernerorientierung. Sie steigert Motivation und Konzentration beim Lernen, sie fördert bewusstes und zufälliges Lernen von Sprachstrukturen und unterstützt überwiegend die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks. Im Fremdsprachenunterricht haben die Lernenden die Möglichkeit, insgesamt deutlich mehr als die Lehrkraft zu reden, was authentische Kommunikationssituationen schafft und Redehemmungen abbaut. LdL motiviert besonders durch aktive Beteiligung, anspruchsvolle Ziele (z. B. Präsentationen) und spielerische Elemente. Erfolgserlebnisse stärken die Motivation. Misserfolge können sie schwächen. Insgesamt ermöglicht LdL intensiveres, aktives Lernen und verbessert die Sprachkompetenz der Lernenden deutlich.<sup>141</sup>

Andere Tätigkeiten kann der Lernende weiterhin fördern, wenn er mit LdL- Methode lernt. (Siehe die Abbildung unten).

---

<sup>140</sup> [https://www.lgnu.de/fileadmin/user\\_upload/03\\_Lernen\\_und\\_Erleben/04\\_Methoden-Kompetenzcurriculum/Englisch/E12\\_LdL.pdf](https://www.lgnu.de/fileadmin/user_upload/03_Lernen_und_Erleben/04_Methoden-Kompetenzcurriculum/Englisch/E12_LdL.pdf)

<sup>141</sup> Quelle : [https://is.muni.cz/th/dez42/Klinkovska\\_Lernen\\_durch\\_Lehren.pdf](https://is.muni.cz/th/dez42/Klinkovska_Lernen_durch_Lehren.pdf)

**Abbildung:** Veränderung der Rolle und des Lernens Lernenden (Hier Schülerinnen und Schüler)



**Quelle:** OpenELEC Moodle Niedersachsen. *Kursseite*. Abrufbar unter:  
<https://openelec.moodle-nds.de/course/section.php?id=1535>

#### **Seminar**

- Was haben Sie in der Vorlesung verstanden? Kurzer Austausch zu zweit (Think-Pair-Share).
- Rollenwechsel: Lehrkraft ↔ Lernende  
Eine Gruppe übernimmt kurz die Lehrerrolle  
Sie plant: Ziel, Methode und kleine Übung  
Rest der Gruppe ist Lernende und gibt Feedback
- Erklären Sie, warum diese Vorgehensweise sehr gut ist.

## Literaturverzeichnis

- Achtung Deutsch! *Im Straßenverkehr.* [http://www.achtung-deutsch.com/material/11\\_Im%20Stra%C3%9Fenverkehr.pdf](http://www.achtung-deutsch.com/material/11_Im%20Stra%C3%9Fenverkehr.pdf)
- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2013). Medien im Fremdsprachenunterricht: Auditive Medien. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Adl-Amini, B. (1994). *Medien und Methoden des Unterrichts*. Reihe *Schule und Unterricht*. 1. Auflage. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. J. B. Metzler.
- Aschersleben, K. (1979). Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart: Verlag Kohlhammer. Zitiert nach Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. KG.
- AvHS Wolfenbüttel. *Methodencurriculum: Partnerarbeit.* [https://www.avhsw.de/sites/default/files/IMCE-Dateien/Unterricht%20allgemein/Methodencurriculum/5---m\\_partnerarbeit.pdf](https://www.avhsw.de/sites/default/files/IMCE-Dateien/Unterricht%20allgemein/Methodencurriculum/5---m_partnerarbeit.pdf)
- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Bernert, W. (2000). Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive. In N. Seibert (Hrsg.), *Unterrichtsmethoden kontrovers*. Julius Klinkhardt. Zitiert nach Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik* (Bd. 2). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Biebighäuser, K., & Feick, D. (2020). Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In K. Biebighäuser & D. Feick (Hrsg.), *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Blechtel, M. (2019). Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bose, I., Hirschfeld, U., Neuber, B., & Stock, E. (2005). *Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer.
- Brinitzer, M., & Ros, L. (2013). Unterrichtsplanung. In M. Brinitzer et al. (Hrsg.), *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl.). Ernst Klett Sprachen.
- Buchbinder, V. A., & Strauß, W. H. (1986). *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl.). Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Capurro, R. *Die Drehung.* <http://www.capurro.de/drehung.htm>
- Cau, L. (2015). Lernen durch Lehren – ganz konkret: Erprobung eines herausfordernden Konzepts im Fremdsprachenunterricht. *Pädagogik*, 2.
- Chen, Z. (2007). *Deutsch für das Germanistikstudium* (S. 104). Shanghai Foreign Language Education Press.

- Christ, H. (2013). Geschichte der Fremdsprachendidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.). Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Desselmann, G. (1970). Zu Fragen der Reaktionsgeschwindigkeit in der mündlichen Sprachausübung. *DaF*, 5.
- Desselmann, G., & Hellmich, H. (1981). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts: Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie. S.219.
- Drumm, J. (2007). *Methodische Elemente des Unterrichts* (). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- ECL Exam Centre. *Deutsch B2 – Reading examsheets*. [https://eclexam.eu/deutsch/wp-content/uploads/DE\\_B2\\_R\\_examsheets.pdf](https://eclexam.eu/deutsch/wp-content/uploads/DE_B2_R_examsheets.pdf)
- Eluchina, N. V., & Musnickaja, E. V. (1979). Anforderungen an Texte für die Ausbildung im Lesen und verstehenden Hören. *Deutsch als Fremdsprache*, 6. Beilage: *Sprachpraxis*. Herausgeber: Goethe-Institut.
- Enter, H. (1993). Zur Geschichte ausgewählter Lehr- und Lernkonzeptionen. In U. Borgwardt, H. Enter, P. Fretwurst & D. Walz (Hrsg.), *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Feld-Knapp, I. (2005). Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse. In K. Adamzik (Hrsg.), *Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr Francke/Attempo Verlag.
- FITmedi Akademie. *Was ist Pädagogik?* <https://www.fitmedi-akademie.de/was-ist-paedagogik/>
- Fröhlich, W. D. (2000). *Wörterbuch Psychologie* (23. Aufl.). München: Oldenbourg, S.262, zitiert nach Kron, F. W., Jürgens, E., & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gerngross, G. & Krenn, W. & Puchta, H. (2003): Ja klar! Deutsch als Fremdsprache für die Grundschule 1. Recanati: ELI.. Zitiert nach Balen, A. (2012). *Methoden des Fremdsprachenunterrichts* (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za germanistiku.
- Gerstner, H. P. (7. 12. 2005). *Erziehungswissenschaftliches Seminar: Vermittlung von Methodenkompetenz im Schulunterricht* (Sommersemester 2005). Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Abrufbar unter: [http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/bugard\\_erwerb-von-methodenkompetenz.pdf](http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/bugard_erwerb-von-methodenkompetenz.pdf)
- Goethe-Institut. *Ankommen in der Berufswelt – Folge 1 (Skript)*. [https://www.goethe.de/resources/files/pdf218/ankommen-in-der-berufswelt\\_folge-1\\_skript.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf218/ankommen-in-der-berufswelt_folge-1_skript.pdf)
- Grudjons, H. (2003). *Frontalunterricht – neu entdecken: Integration in offene Unterrichtsform*. Bad Heilbrunn.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Erlbaum.

- Hellmich, H. (1979). Das auditive Sprachverstehen als Lernhandlung und kommunikative Handlung im fremdsprachlichen Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 6, 145. Beilage: *Sprachpraxis*. Herausgeber: Goethe-Institut.
- Henrici, G. (16.11.18). *Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand III: Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts*. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Projekt Dhoch3. Abrufbar unter: [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_4856/objava\\_34859/fajlovi/HSK\\_Methodische%20Konzepte%20fr%20Deutsch%20als%20Fremdsprache.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_4856/objava_34859/fajlovi/HSK_Methodische%20Konzepte%20fr%20Deutsch%20als%20Fremdsprache.pdf)
- Henrici, G., & Riemer, C. (1994). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herbert, P. (1998). Methodenkompetenz als Unterrichtsziel. *Praxis Geographie*, 1, 8. Abrufbar unter: <http://files.schulbuchzentrum-online.de/onlineanhaenge/files/onl1160.pdf>
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Hofstede, G. (1993). *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen, Organisationen, Zusammenarbeit*.
- IS MUNI. (2006). *Die GuM*. [https://is.muni.cz/el/ped/jaro2006/NJ2MP\\_2DID/um/Die\\_GuM.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/jaro2006/NJ2MP_2DID/um/Die_GuM.pdf)
- IS MUNI. (o. D.). *Klinkovská: Lernen durch Lehren*. [https://is.muni.cz/th/dez42/Klinkovska\\_Lernen\\_durch\\_Lehren.pdf](https://is.muni.cz/th/dez42/Klinkovska_Lernen_durch_Lehren.pdf)
- Jank, W. & Meyer, H. (2002): *Didaktische Modelle*. 5., völlig überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, W. & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle*. 14. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Karabatos Verlag. *Hörtraining B2 – Lehrerbuch*. <https://www.karabatos.gr/pdf/downloads/Hoertraining%20B2%20-%20Lehrerbuch.pdf>
- Kaufmann, S. (2007). Analyse von DZ-Unterricht. In S. Kaufmann et al. (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache: Qualifiziert unterrichten* (Bd. 1). Max Hueber Verlag.
- Kaufmann, S. (2007). *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Fremdsprache* (Bd. I). Deutschland: Hueber Verlag. Zitiert nach Walter, G. (2007). Frontalunterricht. In R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Klett Sprachen. *Lösungen Teil 5D* (PDF). [https://www.klett-sprachen.de/downloads/9521/L\\_F6sungen\\_5FTeil\\_5FD/pdf](https://www.klett-sprachen.de/downloads/9521/L_F6sungen_5FTeil_5FD/pdf)
- Klippert, H. (2000). *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht* (11., überarb. u. neu gestaltete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Kron, F. W., Jürgens, E., & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krumm, H.-J. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag.

- Kruse, O. (1999). *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Luchterhand.
- Landesinstitut für Schule. *Lernen durch Lehren (LdL)*. [https://www.lgnu.de/fileadmin/user\\_upload/03\\_Lernen\\_und\\_Erleben/04\\_Methoden-Kompetenzcurriculum/Englisch/E12\\_LdL.pdf](https://www.lgnu.de/fileadmin/user_upload/03_Lernen_und_Erleben/04_Methoden-Kompetenzcurriculum/Englisch/E12_LdL.pdf)
- Lehrerfortbildung Baden-Württemberg. *Partnerarbeit*. [https://lehrerfortbildung-bw.de/st\\_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/partnerarbeit.html](https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/partnerarbeit.html)
- Lisiecka-Czop, M. (2005). *Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten*. Deutsch als Fremdsprache.
- Lutjeharms, M. (2001). Leseverstehen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Walter de Gruyter.
- Martin, J.-P. (2002). Lernen durch Lehren. *Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, 29(4), Abrufbar unter: <http://www.ldl.de/Material/Publikationen/warum-ldl.pdf>
- Mathes, E., & Heinze, C. (2005). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 289. Zitiert nach Günther, U. (1993). *Texte planen – Texte produzieren: Kognitive Prozesse der schriftlichen Produktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meinhomeschoolblog. (2017). *Verbot für Hausunterricht* [Bild]. <http://meinhomeschoolblog.net/wp-content/uploads/2017/12/Verbot-f%C3%BCr-Hausunterricht-SN-Artikel-1.jpg>
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethode I: Theorieband* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Meyer, H. (1988). *Unterrichtsmethoden* (Bd. 1, 2., durchgesehene Aufl.). Scriptor Verlag.
- Meyer, H. (1989). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband* (2. Aufl.). Frankfurt: Cornelsen Scriptor Verlag. Zitiert nach Jugel, D. (2010). *Gruppenunterricht – fachlich gelobt und praktisch vergessen: Seminar Unterricht und allgemeine Didaktik*. Norderstedt, Germany: GRIN Verlag.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Nagy, H., Struger, J., & Wintersteiner, W. (2012). Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht. In M. Paechter (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- National University of Singapore. (2020). *Course path document*. [http://cls.nus.edu.sg/nusgerman/data/course\\_path/740-20200903181313.pdf](http://cls.nus.edu.sg/nusgerman/data/course_path/740-20200903181313.pdf)
- Naumann, G. (1993). Auswertung der Stunde durch den Lehrer. In U. Borgwardt, H. Enter, P. Fretwurst & D. Walz (Hrsg.), *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Neuland, E., & Peschel, C. (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart, Germany: J. B. Metzler.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin/München/Wien et al.: Langenscheidt.
- Nuhn, H.-E. (1995). *Partnerarbeit als Sozialform des Unterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- OpenELEC Moodle Niedersachsen. *Kursseite*. Abrufbar unter: <https://openelec.moodle-nds.de/course/section.php?id=1535>
- Ouanteur, A. (2016). Der kulturelle Einfluss auf das gesellschaftliche Verhalten und die kognitive Wahrnehmung der Menschen. *Revue Traduction et Langues* 15(2), S.138. Siehe auch Maletzke, G. (2013). *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Berlin: Springer-Verlag.
- Oxford, R. (1990a). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House. Zitiert Nach Mißler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: Eine empirische Untersuchung*. In *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit* (Bd. 3). Tübingen: Stauffenberg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Palea, L. L. (2003). *Die audiolinguale (ALM) und audiovisuelle Methode (AVM)*. In Anuarul Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu” (Jahrgang 2002-2003). Academia Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu”, Sibiu. Verfügbar unter: <https://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/AUDILINGUALE.pdf>
- Pallack, A. (2018). *Digitale Medien im Mathematikunterricht der Sekundarstufen I + II*. Berlin: Springer. S.28. Abrufbar unter: [https://www.academia.edu/85706719/Digitale\\_Medien\\_und\\_Medienkompetenz](https://www.academia.edu/85706719/Digitale_Medien_und_Medienkompetenz).
- Peterssen, H. (2009). *Kleines Methoden-Lexikon* (2., aktualisierte Aufl.). München: Verlag Oldenbourg.
- Plachtonik, V. M. (1986). Arbeit an der Entwicklung des monologischen Sprechens. In V. A. Buchbinder & W. H. Strauß (Hrsg.), *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts* (S. 177). Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Planet eBook. *The Adventures of Huckleberry Finn*. <https://www.planetebook.com/the-adventures-of-huckleberry-finn/>
- Polat, T. (2007). Zum Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), Abrufbar unter: <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/101/143.pdf>
- Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Raspar, R./Turmišov, P. (2009): Deutsch mit Gretchen 1. Njemački jezik za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Neodidacta. Balen, A. (2012). Methoden des Fremdsprachenunterrichts (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za germanistiku.
- Riedl, A. (2010). *Grundlagen der Didaktik* (2., überarb. Aufl.). Franz Steiner Verlag.
- Roche, J. (2005). *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, D. (2012). Umfassende Konzepte der Fremdsprachenvermittlung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. J. B. Metzler Verlag
- Rüschoff, B. (1995). Elektronische Medien. In K. Bausch, H. Christ & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Schilder, H. (1995). Visuelle Medien. In K. Bausch, H. Christ & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

- Schmitt, N. *Die Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen – Eine deskriptive Analyse*. TEP-Online: <https://www.tep-online.info/didak/ikt/didaktik01.html>.
- Schmitz, A. K. (2005). *Kulturelle Unterschiede bei der Benutzung und Bewertung von Websites am Beispiel von Deutschland und Taiwan* (Unveröffentlichte Abschlussarbeit). Universität Hildesheim.
- Schmoll, L. (2012). *Sozialformen, Unterrichtsmethoden, Lerntechniken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schreiter, I. (2001). Mündliche Sprachproduktion. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Walter de Gruyter.
- Schulz, D., & Griesbach, H. (1955). *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. Ismaning: Max Hueber Verlag
- Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover. Zitiert nach Slopinski, A., & Steib, C. (2023). *Das Berliner Modell 2.0 – Ein Diskussionsvorschlag für die Planung und Analyse von Lehr-Lernprozessen in einer Kultur der Digitalität*. Abrufbar unter: [https://www.bwpat.de/spezial19/slopinski\\_steib\\_de\\_spezial19.pdf](https://www.bwpat.de/spezial19/slopinski_steib_de_spezial19.pdf)
- Seel, H. (1983). *Allgemeine Unterrichtslehre*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Seferti, B. (2018). *Zur Förderung der Methodenkompetenz bei den bei den algerischen Germanistikstudierenden*. Doktorarbeit. Universität Oran 2.
- Sitte, C. *Partner- und Gruppenarbeit*. Universität Wien. <https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/Partner-%20und%20Gruppenarbeit.htm>
- Sklizmantaité, R. (2006). *Methoden des Fremdsprachenunterrichts*. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14(4).
- Slopinski, A.; Steib, Ch. (2023). *Das Berliner Modell 2.0 – Ein Diskussionsvorschlag für die Planung und Analyse von Lehr-Lernprozessen in einer Kultur der Digitalität*. Abrufbar unter: [https://www.bwpat.de/spezial19/slopinski\\_steib\\_de\\_spezial19.pdf](https://www.bwpat.de/spezial19/slopinski_steib_de_spezial19.pdf)
- SMART Nachhilfe. *Unterrichtskonzept*. <https://www.smart-nachhilfe.de/leistungen/unterrichtskonzept/>
- Solmecke, G. (2001). Hörverstehen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Walter de Gruyter.
- Sorgalla, M. (2015). *Gruppenarbeit: Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*. Abrufbar unter: <https://www.die-bonn.de/wb/2015-gruppenarbeit-01.pdf>
- Speiser, G. (2012). *Offenes Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht*. Wien.
- Stürmer, S., & Siem, B. (2020). *Sozialpsychologie der Gruppe* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Surkamp, C. (Hrsg.). (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Technische Universität Braunschweig. *Linguistics*. <https://www.tu-braunschweig.de/anglistik/seminar/linguistik/linguistics>

- Terhart E. (2008). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart. Zitiert nach Kron, F. W., Jürgens, E., & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Terhart, E. (2005). *Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. 4., ergänzte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Tleumuratova, A. B. (2022). Die audiolinguale Methode im Fremdsprachenunterricht. In Zamonaviy dunyoda ilm-fan va texnologiya: ilmiy-amaliy konferensiya. Akademisches Lyzeum bei Karakalpakische Staatliche Universität. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7088476>
- Trim, J., North, B., & Coste, D. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Tsokoglou, A. (2002). Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band A. Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache. Patras: Hellenic Open University.
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A., & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung: Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Budrich. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.24989/fs.v36i1-2.1316>
- Universität Wien. *Partner- und Gruppenarbeit*. <https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/Partner-%20und%20Gruppenarbeit.htm>
- Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*. Heilbronn. Zitiert nach Schramm, K. (2021). Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Springer Verlag.
- Wagner, P. (2009). *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoennlichkeitsbildung/vorurteilsbewusste-bildung-und-erziehung-in-kindertageseinrichtungen/>
- Wahrig G. (1991). *Deutsches Wörterbuch mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre*. Bertelsmann. München: Lexikon Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel Beltz. S.17-30, zitiert nach Vollmer, H. J. (2013). Kompetenzstandards und Aufgabenentwicklung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.). Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Wiechmann, J. (Jahr). Unterrichtsmethoden – Vom Nutzen der Vielfalt. In J. Wiechmann (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz 1999.
- Wierlacher, A. (2003). Interkulturalität. In A. Wierlacher & A. Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkultureller Germanistik*. J. B. Metzler Verlag.

- Wikipedia. (31.03.2025). *Berliner Modell* (Didaktik).  
[https://de.wikipedia.org/wiki/Berliner\\_Modell\\_\(Didaktik\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Berliner_Modell_(Didaktik))
- Wikipedia. (31.03.2025). *Digitale Medien*.  
[https://de.wikipedia.org/wiki/Digitale\\_Medien](https://de.wikipedia.org/wiki/Digitale_Medien)
- Wolff, D. (1998). Lernstrategien beim Fremdsprachenunterricht. In J. P. Trim & D. Wolff (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin. Zitiert nach Lisiecka-Czop, M. (2003). *Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- YouTube. Video 1. <https://www.youtube.com/watch?v=DMF5WEvDyzM>
- YouTube. Video 2. [https://www.youtube.com/watch?v=qEJhXK\\_Chs4](https://www.youtube.com/watch?v=qEJhXK_Chs4)