

# **Deutsch als Fremdsprache**

Edgar J. Treischl

2023-12-29

# Table of contents

<b>1</b>	<b>Einführung</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Deutsch als fremde Sprache (DLL2)</b>	<b>5</b>
2.1	Welche Faktoren bestimmen das Lernen? . . . . .	5
2.2	Wie lernt man eigentlich Fremdsprachen? . . . . .	6
2.2.1	Was weiß man über das Lernen: . . . . .	6
	Lerntheorien . . . . .	6
2.2.2	Was weiß man über den Spracherwerb? . . . . .	8
2.2.3	Konsequenzen für den Unterricht . . . . .	12
2.2.4	Worin unterscheiden sich meine Lernenden? . . . . .	12
2.2.5	Zusammenfassung . . . . .	17
2.3	Wie lernt man Sprachen zu lernen? . . . . .	18
2.3.1	Wie reflektiert man das eigene Lernen? . . . . .	18
2.3.2	Wie leitet man selbstständiges Lernen an? . . . . .	19
2.3.3	Wie leitet man systematisches Lernen an? . . . . .	20
2.3.4	Wie schafft man Raum für Individualität und Selbstständigkeit? . . . . .	23
2.3.5	Zusammenfassung . . . . .	24
2.4	Wie helfen andere Sprachen beim Deutschlernen? . . . . .	26
2.4.1	Welche Sprachen gibt es im Klassenzimmer? . . . . .	26
2.4.2	Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachengibt es? . . . . .	26
2.4.3	Warum soll man das Vorwissen der Lernenden berücksichtigen? . . . . .	29
2.4.4	Wie knüpft man im Unterricht an vorhandene Kenntnisse an? . . . . .	30
2.4.5	Wie vermittelt man Deutsch als zweite Fremdsprache? . . . . .	31
2.4.6	Wie setzt man tertiärsprachenspezifische Prinzipien um? . . . . .	36
2.4.7	Zusammenfassung . . . . .	41
<b>3</b>	<b>Deutsch als fremde Sprache (DLL3)</b>	<b>43</b>
3.1	Sprache als Medium der Kommunikation . . . . .	43
3.1.1	Funktionen und Formen sprachlicher Mittel . . . . .	44
3.1.2	Wie funktioniert sprachliche Kommunikation? . . . . .	45
3.1.3	Sprache vermitteln . . . . .	47
3.2	Die formelhaften Wendungen . . . . .	49
3.2.1	Situationsbezug und kulturspezifisches Wissen . . . . .	50
3.2.2	Formelhafte Wendungen und ihre Merkmale . . . . .	52

3.3	Die Wörter . . . . .	58
3.3.1	Die Bedeutung von Wörtern . . . . .	58
3.3.2	Das Substantiv . . . . .	60
3.4	Der Satz . . . . .	67
3.5	Die Intonation und die Laute . . . . .	67
3.6	Arbeits mit Informationsquellen . . . . .	67
<b>References</b>		<b>68</b>

# 1 Einführung

Diese Fortbildung beruht auf dem fortbildungsdidaktischen Ansatz und den Materialien der Fort- und Weiterbildungsreihe „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL) des Goethe-Instituts.

Der Kurs enthält folgende sechs Einheiten:

- DLL 2 – Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?
- DLL 3 – Deutsch als fremde Sprache
- DLL 6 - Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung
- DLL 4 – Aufgaben, Übungen, Interaktion
- DLL 5 – Lehr- und Lernmedien
- DLL 1 - Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung

Diese sechs Einheiten beschäftigen sich mit den Lehrenden als Hauptakteuren von Unterricht und den grundlegenden Elementen von Unterricht: den Lernenden, der deutschen Sprache als fremder Sprache, der Interaktion im Klassenzimmer, den Lernmaterialien und Medien sowie mit der Unterrichtsplanung und den Vorgaben für Unterricht wie Curricula und didaktisch-methodischen Prinzipien für die Unterrichtsgestaltung. In jeder der sechs Einheiten werden zunächst die grundlegenden Bedingungen des Lehrens und Lernens dargestellt, um besser zu verstehen, was das Lehren und Lernen einer Fremdsprache ausmacht. Anschließend wird erarbeitet, wie Lehrende in der Unterrichtspraxis mit diesen Erkenntnissen arbeiten können.

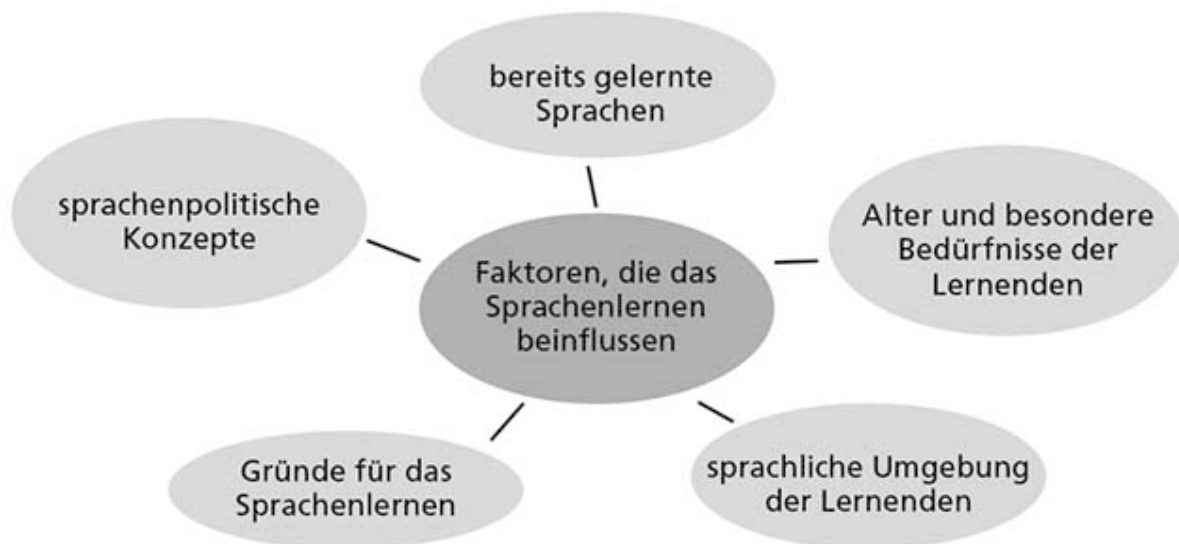
## 2 Deutsch als fremde Sprache (DLL2)

Im ersten Kapitel werden Sie zunächst über die Faktoren nachdenken, die das Fremdsprachenlernen Ihrer Zielgruppe beeinflussen:

- Welche Motivation und welche Vorerfahrungen?
- Wer sind die Lernenden? Sie bringen unterschiedliche kognitive Voraussetzungen mit, haben individuelle Vorlieben, wie sie lernen möchten, und schließlich sind sie auch unterschiedlich motiviert, Sprachen zu lernen.
- Vergleich Kinder, Jugendliche. vs. Erwachsene

### 2.1 Welche Faktoren bestimmen das Lernen?

Das folgende Schaubild fasst die Kontextfaktoren, die das Sprachenlernen Ihrer Lernenden beeinflussen, noch einmal zusammen:



## 2.2 Wie lernt man eigentlich Fremdsprachen?

Im zweiten Kapitel haben wir für Sie relevante Ergebnisse der Sprachlehr- und -lernforschung zusammengestellt. Wir erläutern, was wissenschaftliche Theorien über das Lernen allgemein und das Lernen von Sprachen im Besonderen aussagen. Diese Theorien sollen Ihnen helfen, die Lernprozesse, die Sie im Unterricht bei Ihren Lernenden beobachten, zu deuten und zu verstehen. Die theoretischen Modelle erklären viele Aspekte des Sprachenlernens wie z.B. die Entstehung von Fehlern: Manche können Sie mit Ihrem Unterricht beeinflussen, andere nicht oder nur schwer, aber Sie können Probleme des Sprachenlernens dadurch erkennen und neu bewerten.

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie

- allgemeine Lerntheorien kennenlernen, die jeweils bestimmte Aspekte des Lernens beschreiben,
- Rückschlüsse von den allgemeinen Lerntheorien auf das Sprachenlernen ziehen können,
- wissen, welche Konsequenzen man aus den Lerntheorien für Unterricht ableiten kann.

### 2.2.1 Was weiß man über das Lernen:

- Lernen vs. Erwerben: Wenn ein kleines Kind mit dem Spracherwerb beginnt, verwendet man dafür den Begriff erwerben. Mit Erwerben wird ein ungesteuerter Vorgang bezeichnet, der in einer außerunterrichtlichen Situation im Rahmen von natürlicher Kommunikation stattfindet.
- Im Unterschied zum Erwerben bezeichnet lernen einen Prozess, der durch Unterricht gesteuert wird.
- Beim Lernen verändern sich Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten oder Verhaltensweisen aufgrund von (unterrichtlicher) Erfahrung.

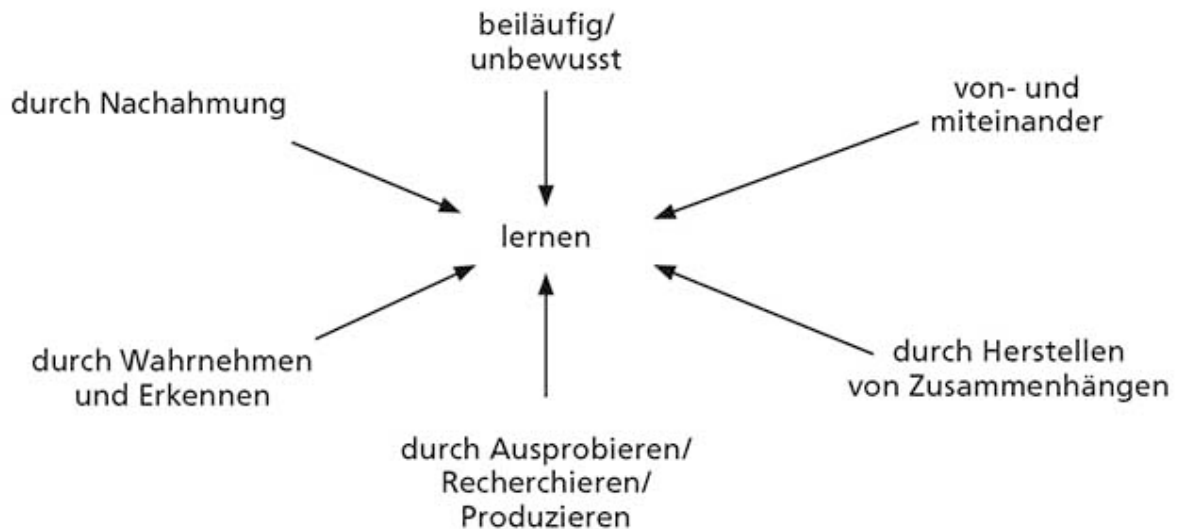
### Lerntheorien

- *Behaviorismus*: Das Lernen wird in dieser Theorie als eine Verhaltensänderung gesehen. Dazu wird ein auslösender Impuls (stimulus) benötigt, auf den eine Reaktion der Lernerin / des Lerner (response) erfolgt. Lernen ist demnach ein imitativer Prozess. Das heißt: Die Umwelt liefert das korrekte Vorbild, das Lernende nachahmen sollen. (Drill-Übungen ; aber für Automatisierung sehr wichtig)

- *Kognitivismus*: Der Kognitivismus geht davon aus, dass gelernt wird, indem neue Informationen mit zuvor bereits verarbeiteten und gespeicherten Informationen verknüpft werden. Lernen ist nach dieser Theorie also ein Prozess, in dem bewusst Neues erkannt und in bestehendes Wissen integriert wird. Aus diesem Grund ist das einsichtige und bewusste Lernen in dieser Theorie zentral. Für den Unterricht kann man aus dieser Theorie ableiten, dass die Vermittlung von Lernstrategien und die Förderung von bewusstem Lernen wesentlich sind. Auch ein *induktives* Vorgehen im Unterricht, bei dem die Lernenden aufgefordert sind, Regelmäßigkeiten selbst zu entdecken, wird durch diese Theorie begründet.
- *Konnektionismus*: Diese Lerntheorie erklärt vor allem, wie neue Informationen verarbeitet und im Gedächtnis gespeichert werden. Vernetzung durch neurale Netze wobei unterschiedliche Gehirnareale unterschiedliche Aufgabe zukommen. Die konnektionistische Lerntheorie beschreibt Lernen als einen Prozess, bei dem Wissen in Form von Knotenpunkten in Netzen gespeichert wird. Je öfter man die Verbindungen zwischen Wissenseinheiten aktiviert, desto besser sind sie im Gedächtnis verankert. Für Sprachunterricht leitet sich aus dieser Lerntheorie ab, dass neue Informationen oder Wissen so vermittelt werden, dass Lernende Verknüpfungen aufbauen können. So können neue Wörter in Wortfeldern angeboten werden, sie können mit Synonymen oder gemeinsam mit ihrem Gegenteil, dem Antonym, präsentiert werden; all dies wäre nach dieser Theorie förderlich für das Lernen.
- *Konstruktivismus*: Lernen wird erst durch die Aufnahme der neuen Informationen in das bereits vorhandene Wissen eines Lernenden möglich. Lernen ist also die aktive Konstruktion von neuem Wissen. Konstruktivistische Lerntheorien betonen aber darüber hinaus die Individualität von Lernprozessen und damit auch von Lernergebnissen: Der Mensch erschafft in Wechselwirkung mit seiner Umwelt neues Wissen. Nur wenn ein Lerner selbst ein Mindestmaß an Interesse, Lust oder Druck empfindet, wird sie/er sich neues Wissen aneignen können. Für die unterrichtliche Gestaltung von Lernprozessen ist zentral, dass Lernende sich ihre Vorkenntnisse bewusst machen, dass sie an diese anknüpfen und ihr Wissen ordnen. Lernende erarbeiten sich durch Ausprobieren, Beobachten und durch Entdecken neues Wissen und stellen dieses Wissen im besten Fall auch in eigenen Produkten dar (in Texten, in mündlichen Präsentationen, in Form von Grafiken oder Modellen). Dies ist die Vorgehensweise von projektorientiertem Lernen. Mit dem Konstruktivismus verändert sich das Verständnis von der Rolle der Lehrkraft. Sie unterstützt beim Lernen, indem sie Lernwege aufzeigt und die Selbstorganisation der Lernenden fördert. Dementsprechend haben Lehrende auch Aufgaben als Lernberater und Moderatoren.
- *Interaktionismus*: Für den Interaktionismus ist die soziale Umwelt der Lernenden zentral für das Lernen. Die sprachliche Entwicklung eines Menschen ist gemäß dieser Theorie abhängig von den Möglichkeiten und Erfahrungen, die im Umgang mit anderen gesammelt werden. Mit anderen Menschen tauschen wir Ideen und Lösungen für Probleme aus und verwenden dabei Sprache. Dabei wird gemeinsames Lernen möglich. Da der

Fremdsprachenunterricht aber auf die Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers vorbereiten will, ergibt sich ein Paradox. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, dieses Paradox zu überwinden (Gruppen- oder Partnerarbeit, Rollenspiele).

Die folgende Abbildung zeigt Ihnen im Überblick, was Sie über die verschiedenen Arten erfahren haben, wie Lernen funktioniert:



## 2.2.2 Was weiß man über den Spracherwerb?

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie

- verschiedene *Spracherwerbskontexte* voneinander unterscheiden können,
- *Spracherwerbsypothesen* kennenlernen und wissen, welche Konsequenzen sie für die Unterrichtsgestaltung haben können,
- wissen, warum es im *Spracherwerbsprozess* zu Fehlern kommt, und Sie die Fehler Ihrer Lernenden analysieren und Vermutungen über ihre Ursachen anstellen können,
- wissen, inwiefern sich das Lernen einer ersten Fremdsprache vom Lernen aller weiteren Fremdsprachen unterscheidet.

### 2.2.2.1 Spracherwerbskontexte

- No Muttersprache: Erstsprache weil sonst verwirrend
- Menschen können monolingual, bilingual oder multilingual aufwachsen
- Sukzessive Zweisprachigkeit: Ab 3 Jahren eine weitere Sprache lernt



- Fremdsprachen werden unterrichtlich gesteuert gelernt, da sie meist im Unterricht oder in anderen institutionell geprägten Lehr- und Lernsituationen vermittelt wird; insbesondere im Vergleich zu *Zweitsprachen*

### 2.2.2.2 Spracherwerbs-hypothesen

- *angeborene Spracherwerbsfähigkeit*: Kinder rezipieren die Umwelt
- *Nativistische Ansätze* sagen, dass Menschen eine angeborene Fähigkeit haben, Sprache zu erwerben. Aus diesen Überlegungen ist die Identitätshypothese entstanden, die auch den Fremdspracherwerb auf der Basis der angeborenen Fähigkeiten zu erklären versucht.
- Die *Identitätshypothese* geht davon aus, dass die zu lernende Sprache eine Art Spracherwerbsmechanismus auslöst, wie er auch beim Erstspracherwerb wirkt. Als Begründung wird die generelle Sprachfähigkeit von Menschen angeführt. Fremdsprachen werden auf der Basis angeborener Sprachlernfähigkeiten gelernt.
- Grundannahme der *Lehr-/Lernbarkeitshypothese*: Erwerbssequenzen (kam, kamte, nein, kam) sind also relativ gut vorhersehbare Abfolgen, in denen bestimmte Bereiche von Sprache erworben werden. Diese Erwerbssequenzen müssen offenbar durchlaufen und können nur selten übersprungen werden.
- Die Lehr-/Lernbarkeitshypothese geht davon aus, dass es eine vorgegebene Reihenfolge beim Erwerb von Strukturen einer Sprache gibt und sich diese Reihenfolge nicht beeinflussen oder verändern lässt. Lernprozesse können nur dann erfolgreich verlaufen, wenn sie auf das nächste Stadium des Erwerbs bei den Lernenden Bezug nehmen. Damit eine sprachliche Struktur aufgenommen, mental verarbeitet und in den Wissensstand aufgenommen werden kann, muss bei den Lernenden die mentale Bereitschaft dazu bestehen.
- Lernervarietäten (Lernersprache): Eine Lernervarietät ist eine systematische Abweichung von der theoretischen Norm einer Sprache. Sie ist vom individuellen Stand des Spracherwerbs abhängig. Beispiel: Man hört häufig du trinkst, und sagt dann ich trinkst.
- Die *Interlanguage-Hypothese* stellt eine Weiterentwicklung der Identitätshypothese dar. Lernende bilden nach dieser Hypothese fortlaufend Lernervarietäten oder Zwischensprachen aus. Diese weisen Elemente der Erst- und Zielsprache auf, jedoch auch eigene, nicht in einer der beiden anderen Sprachen zu findende Phänomene. Diese Zwischensprachen sind gleichermaßen systematisch und variabel, d.h., die Zwischenschritte geschehen nicht willkürlich, befinden sich aber in einem stetigen Prozess der Veränderung. Nach der Interlanguage-Hypothese kann es dabei zu sogenannten Fossilierungen kommen, wenn sich bestimmte, zum Teil fehlerhafte Äußerungen, fest einprägen und nicht mehr verändert werden.

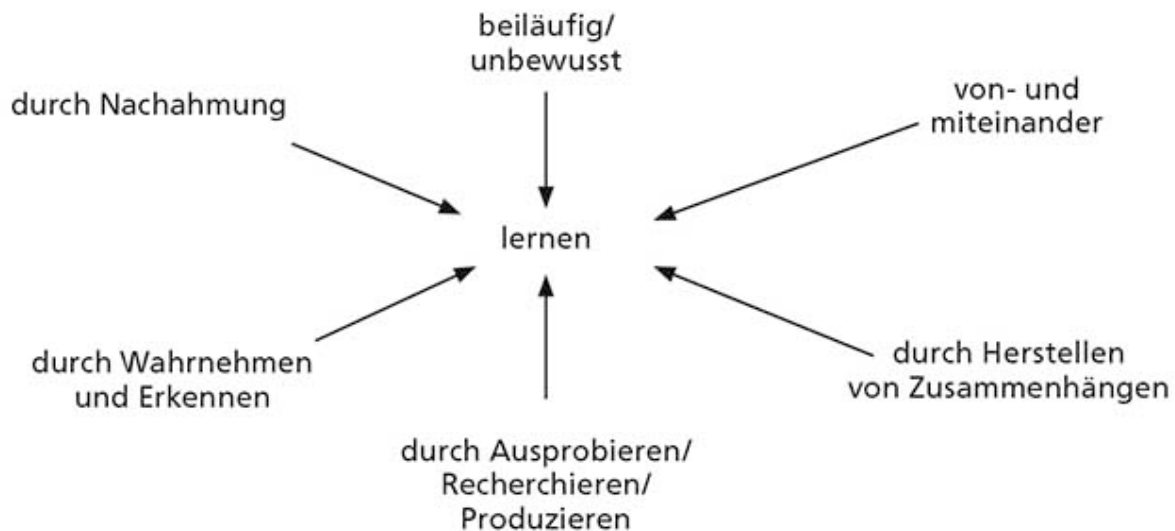
- Einflüsse der Erstsprache auf das Fremdsprachenlernen (*Transfers*): Ist der Transfer negativ, entstehen also daraus Fehler, nennt man dies Interferenz. Demnach sind alle Fehler, die durch einen negativen Transfer von der Erst- in die Zweitsprache entstehen, *Interferenzfehler*.
- Die *Kontrastivhypothese* geht davon aus, dass eine neue Sprache schlechter gelernt wird bzw. schwieriger zu lernen ist, wenn sie große strukturelle Unterschiede zur Erstsprache aufweist. Je größer die Unterschiede zwischen Erstsprache und zweiter Sprache sind, desto mehr Interferenzen ergeben sich. Diese lassen sich aufgrund von kontrastiven Vergleichen beider Sprachen herausfiltern und erklären. Gegen die Kontrastivhypothese ist einzuwenden, dass strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Sprachen nicht automatisch zu erfolgreichem Lernen führen müssen. Außerdem kann man von einem konkreten Fehler nicht automatisch auf einen Rückgriff auf die Erstsprache schließen.
- Aus der Psycholinguistik stammt das Konzept des *mental Lexikons* (neuronales Netz). Es beschreibt, wie mentale Repräsentationen von Wörtern in Verbindung zueinander stehen und wie diese es Menschen ermöglichen, Sprache zu benutzen. Ein Wort im Kopf eines Sprachbenutzers ist einerseits über *grammatische* Merkmale (Wortart, Flexion, Genus, Morphologie usw.) und andererseits über *phonologische* (Aussprache) bzw. *graphematische* Merkmale (z.B. durch das Schriftbild) im mentalen Lexikon verankert, damit es produziert werden kann. Schließlich beinhaltet der Eintrag im mentalen Lexikon noch eine bestimmte Bedeutung sowie Querverweise zu anderen Wörtern und Konzepten. Wörter, die synonym sind oder zum selben Wortfeld gehören, werden mit aufgerufen, ebenso wie individuelle Vorstellungen (persönliche Bezüge).
- Im Rahmen der *Inputhypothese* wird davon ausgegangen, dass das Sprachenlernen von Erst- und Fremdsprache ohne ausreichenden Input nicht möglich ist. Input ist in jeder Form von Kontakt mit Sprache möglich (Medien). Hier zählt die Qualität des sprachlichen Inputs. Input vs. Intake. Input bezieht sich hier nur auf das, was die Lernenden an Sprachkontakt erreicht; Intake bezieht sich auf das, was sie davon wirklich verarbeiten. Die Inputhypothese besagt, dass der sprachliche Input für die Lernenden zum Intake werden muss. Lernende können neue sprachliche Phänomene dann aktiv verwenden, wenn sie sie für sich mit Sinn füllen und sie bewusst verarbeiten. Drill-Übungen, die den Erwerb von Wortschatz und Strukturen durch schematisches Wiederholen trainieren, sind aus Sicht der Inputhypothese *keine* angemessene Übungsform.
- Der *Output* zeigt, was jemand in einer Sprache tatsächlich produktiv anwenden kann. Während *Output* das bezeichnet, was sich am Ende des Unterrichts als dessen nachweisbares Ergebnis feststellen lässt, beschreibt *Outcome* die langfristige Wirkung des Gelernten und zeigt damit die sprachliche Kompetenz der Lernenden.
- Die *Interaktionshypothese* besagt, dass der Unterricht – verstanden als Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden oder der Lernenden untereinander – einer Sequenz potentieller Lernmomente gleichkommt, die die Lernenden je nach Bereitschaft, Motivation,

Zielsetzung usw. unterschiedlich nutzen. Sprache wird erlernt durch das Aushandeln von Bedeutungen (Partnerarbeit).

- *Mehrsprachigkeitsmodelle*: Die verschiedenen Sprachen interagieren bei der Sprachverarbeitung/-produktion miteinander.

Wir haben uns nun aus der Sicht von Fehlererkennung und Fehlerdiagnose mit verschiedenen Spracherwerbshypothesen und ihren Auswirkungen auf den Unterricht beschäftigt. Dabei wurde deutlich,

- dass die Fähigkeit, Sprachen zu erwerben, den Menschen angeboren ist,
- dass die Erstsprache das Lernen der Fremdsprachen beeinflusst,
- dass das Fremdsprachenlernen ähnlich wie der Erwerb der Erstsprache in bestimmten Sequenzen geschieht,
- dass Lernende nicht allen Input, den sie bekommen, verarbeiten und speichern,
- dass Lernen aber dann geschieht, wenn Input zu Intake wird,
- dass Lernende in Interaktion mit anderen durch das Aushandeln von Bedeutung lernen.



Die Erkenntnisse der Spracherwerbshypothesen können Ihnen helfen, Fehler, die Ihre Lernenden machen, zu verstehen, zu analysieren, ihre Herkunft einzuschätzen und sinnvoll mit ihnen umzugehen. Wie wir gesehen haben, sind Fehler nicht nur Produkte, die im Fremdsprachenunterricht vorkommen und beseitigt werden müssen. Vielmehr geben sie wichtige Hinweise darauf, wie weit die Lernenden auf dem Weg von der Erst- zur Zielsprache vorangeschritten sind.

### 2.2.3 Konsequenzen für den Unterricht

Vielleicht hatten Sie selbst schon erste Ideen, wie man die Aussagen der besprochenen Hypothesen für die Progression im Unterricht nutzbar machen kann, d.h. für die Reihenfolge, was wann im Fremdsprachenunterricht gelernt werden soll und kann. Anhand der Lehr-/Lernbarkeitshypothese fassen wir noch einmal beispielhaft zusammen, welche Hinweise Ihnen diese für die Unterrichtsprogression und Ihre Unterrichtsplanung gibt:

- Bestimmte Stufen im Erwerbsprozess einer Sprache können nicht übersprungen werden, sondern müssen nacheinander durchlaufen werden. Ihr Lehrwerk berücksichtigt dies. Die Lehr-/Lernziele sind an die Erwerbssequenzen der Lernenden angepasst.
- Bei der Vermittlung von neuen Strukturen sollte nicht das komplette Phänomen mit all seinen Sonderfällen präsentiert werden, sondern nur die Teilbereiche, die zur aktuellen Erwerbssequenz der Lernenden passen und verstehbar sind.
- Um den Lernleistungen individueller Lernender gerecht zu werden, kann es manchmal nötig sein, sehr langsam vorzugehen und Wiederholungsschleifen einzubauen.
- Fehler, die entstehen, wenn Lernende noch nicht in der Lage sind, in eine neue Erwerbssequenz einzutreten, können zwar korrigiert werden, die Korrekturen wirken sich aber erst dann aus, wenn die Lernenden in der Lage sind, das neue Phänomen – aufbauend auf dem bereits Bekannten – zu verstehen. Erst dann können sie es auch korrekt anwenden.

### 2.2.4 Worin unterscheiden sich meine Lernenden?

Anschließend wenden wir uns den Lernenden genauer zu und thematisieren ihre individuellen Unterschiede: wie sich das Alter auf den Lernerfolg auswirkt, welche emotionalen und kognitiven Faktoren beim Lernen eine Rolle spielen und wie wichtig es ist, dass alle Lerntypen einen Zugang zum Lernstoff finden.

#### Alter

Angeborene Spracherwerbsmechanismen treten in Kraft, ohne dass sie den Lernenden bewusst sind, und sorgen für sogenanntes *implizites Lernen*. Aufbauend auf den von Natur aus vorhandenen Lernfähigkeiten entwickelt der Mensch im Laufe seines Lebens aber auch bewusste Lern- und Problemlösetechniken, die immer mehr Wirkung entfalten. Wir sprechen dann von *explizitem Lernen*.

Da man beobachten kann, dass Kinder in einigen Bereichen schneller als Erwachsene ziel-sprachliches Niveau erreichen, wird die Existenz einer *sensiblen Phase* oder kritischen Periode des Spracherwerbs diskutiert. Zentrale Annahme ist dabei, dass bestimmte Kenntnisse, Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen – in diesem Fall Elemente einer weiteren Sprache

– nur in einem begrenzten Zeitfenster erworben werden können. Man nimmt an, dass, wenn die sensible Phase abgeschlossen ist, im Normalfall nach dem Ende der Pubertät, diese Elemente einer Sprache nicht mehr bis zum zielsprachlichen Niveau erworben werden können.

Kinder häufig im Vorteil beim Spracherwerb, aber: Im Sprachunterricht lernen Jugendliche und junge Erwachsene Fremdsprachen gewöhnlich sogar schneller als Kinder. Teile des Spracherwerbs beruhen auf implizitem Lernen, aber je älter die Lernenden sind, desto bedeutsamer werden bewusste Lernprozesse und das explizite Lernen. Erwachsene lernen Untersuchungen zufolge lieber und gut durch Unterricht. Sie können explizite Lernprozesse aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung besser verarbeiten und reflektieren als Kinder, weshalb beispielsweise die Bewusstmachung von grammatikalischen Strukturen für diese Zielgruppe besonders sinnvoll ist.

Auch im ungesteuerten Zweitsprach(en)erwerb sind jüngere Erwachsene häufig im Vorteil. Zwar weisen sie Fehler bei der Aussprache und der Verwendung von Kasus, Tempus, Modus usw. (Morphosyntax) auf, doch im Bereich von Wortschatz und von Sprache in konkreten Situationen (Pragmatik) erreichen sie schneller zielsprachliche Kompetenzen als Kinder. Erwachsene verfügen über mehr Weltwissen als Kinder und können sprachlichen Kontakt mit Deutschsprachigen anders verarbeiten und bewusst reflektieren. Daher können sie ihr eigenes sprachliches Verhalten besser an die Umgebung anpassen bzw. Normen besser wahrnehmen und einordnen. Kulturelle Konventionen, die in verschiedenen Situationen eingehalten werden müssen, werden von ihnen bewusst verarbeitet.

Merkmale impliziten Lernens im Unterricht für Kinder:

- Die Fertigkeiten Hören und (Nach-)Sprechen stehen im Vordergrund.
- Es gibt keine direkten Hinweise auf die unbestimmten Artikel und die Deklination im Akkusativ, dennoch sind die Artikel in der Akkusativform deutlich visualisiert.
- Neue Wörter werden mit Bildkarten visualisiert; die Aufmerksamkeit wird durch Farben auf die Genera gelenkt.
- Geübt wird, indem gespielt und interagiert wird (Ratespiel, Tamburinspiel, Spiel: Eins, zwei, drei oder vier).
- Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich im Klassenzimmer und prägen sich darüber die unbestimmten Artikel und die Nomen mit demselben Artikel an der Tafel ein (Merkhilfe).
- Die Verwendung des unbestimmten Artikels im Akkusativ wird in ganz verschiedenen Lernaktivitäten mehrfach wiederholt.

Mit der folgenden Übersicht fassen wir noch einmal zusammen, worin sich das Lernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterscheidet:

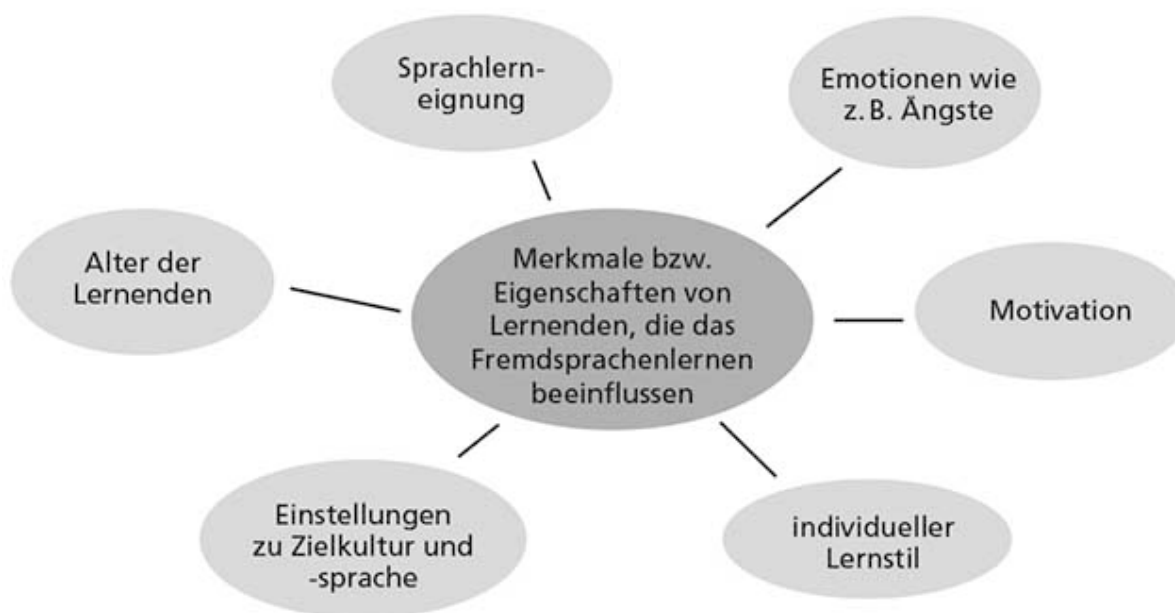
Zielgruppe	Lernverhalten und Faktoren, die dieses beeinflussen
Kinder (6–12 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lernen noch unbewusst, spielerisch und nachahmend</li> <li>• entwickeln erst Aufmerksamkeit für das zu Lernende</li> <li>• erfassen Neues in Interaktion mit anderen und in ihrem Erfahrungsraum, sind aufmerksam in Situationen, die ihre Welt und Person betreffen</li> </ul>
Jugendliche (12–16 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ihre kognitiven Fähigkeiten entwickeln sich stark</li> <li>• lernen implizit und immer mehr auch explizit</li> <li>• haben zum Teil über viele Stunden Kontakt mit gesteuertem Sprachenlernen</li> <li>• entwickeln zunehmend andere Interessen neben dem Lernen und lernen gern in kooperativen Lernformen und mit digitalen Medien</li> <li>• machen körperliche, psychische und soziale Veränderungen durch, die sie Energie kosten</li> </ul>
Erwachsene (über 16 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lernen explizit, aber auch implizit</li> <li>• haben wenig Zeit für das Sprachenlernen</li> <li>• haben klare Ziele und Interessen in Bezug auf das Sprachenlernen</li> <li>• profitieren von bereits vorhandenem Wissen über das Zielsprachenland und von ihrer Lebens- und Lernerfahrung</li> </ul>





## Emotionen und Kognitionen beim Sprachlernen





Wir müssen auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden bei der Unterrichtsplanung und -durchführung eingehen. Wenn dies gelingt, spricht man von *Lernerorientierung* im Unterricht.

Lernerfaktoren sind besondere Merkmale oder Eigenschaften von Lernenden, die das individuelle Sprachenlernen maßgeblich beeinflussen, z.B. das Alter der Lernenden, aber auch Ängste im Zusammenhang mit dem Lernen einer Sprache, die Einstellung der Lernenden zur Zielsprache und zur Zielkultur, die Motivation und Sprachlerneignung sowie der individuelle Lernstil.

Bla bla über Lerntypen:



Lernaktivitäten	Lerntyp	Wahrnehmung
Wenn Sie die Lernaktivitäten 11 und 12 für sich als besonders lernförderlich empfinden, dann sind Sie ein auditiver Lerntyp.	<b>der auditive Lerntyp</b> Für Sie ist es leicht, Informationen, die Sie gehört haben, aufzunehmen und sich zu merken. Deswegen ist es für Sie auch kein Problem, mündlichen Präsentationen zu folgen oder Informationen aus dem Radio zu verstehen und wiederzugeben. Als auditiver Lerntyp profitieren Sie davon, wenn Sie selbst Lerninhalte laut sprechen bzw. wiederholen, sich selbst vorlesen und im Unterricht gut zuhören.	über die Ohren 
Wenn Sie die Lernaktivitäten 2, 4, 5 und 7 für sich als besonders günstig empfinden, dann sind Sie ein visueller Lerntyp.	<b>der visuelle Lerntyp</b> Als visueller Lerntyp können Sie sich besonders gut Informationen merken, die Sie sehen. Sie lernen gern Inhalte, die in Texten präsentiert werden. Außerdem fällt es Ihnen leicht, wenn neues Wissen mithilfe von Postern, Grafiken oder Bildern zusammengefasst präsentiert wird. Als visueller Lerntyp merken Sie sich neue Informationen gut, indem Sie Filme oder Fernsehsendungen zu einem bestimmten Thema ansehen, Zusammenhänge selbst schematisch darstellen und indem Sie sich selbst Notizen machen.	über die Augen 
Wenn Sie die Lernaktivitäten 1, 3 und 8 für sich als besonders günstig empfinden, dann sind Sie ein kommunikativer Lerntyp.	<b>der kommunikative Lerntyp</b> Lernen können Sie am besten mit anderen zusammen. Am leichtesten behalten Sie neue Informationen, wenn Sie darüber sprechen oder diskutieren. Deswegen ist es für Sie wichtig, Gesprächspartner zu haben und Aufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit zu bearbeiten. An Erklärungen und Definitionen erinnern Sie sich besonders gut, wenn Sie sich abfragen lassen oder mit einem Lernpartner darüber sprechen.	durch Gespräch und in Interaktion mit anderen 
Wenn Sie die Lernaktivitäten 6, 9 und 10 für sich als besonders günstig empfinden, dann sind Sie ein motorisch-kinästhetischer Lerntyp.	<b>der motorisch-kinästhetische Lerntyp</b> Lernen geht bei Ihnen bevorzugt mit Bewegung, Handeln und Fühlen einher. Aus diesem Grund lernen Sie gut, wenn Sie selbst Dinge ausprobieren oder Handlungen ausführen. Zudem mögen Sie als motorisch-kinästhetischer Lerntyp das learning by doing und arbeiten gern mit praktischen Beispielen. Außerdem ist es für Sie hilfreich, wenn Sie sich beim Lernen bewegen, indem Sie z.B. beim Lernen von neuen Wörtern auf und ab gehen. Auch wenn Sie Dinge aufschreiben oder zeichnen, können Sie sich gut Informationen einprägen.	durch Berührung (Haut) oder durch Bewegung 

Lerntypen	bevorzugte Lehr-/Lernaktivitäten
<b>auditiv</b> 	Die Lerngruppe spricht gemeinsam einen Reim oder singt ein Lied und festigt auf diese Weise den neuen Wortschatz.
<b>visuell</b> 	Die Lernenden fertigen Zeichnungen oder kleine Grafiken an, die die Bedeutung der neuen Wörter zeigen. Sie schreiben das neue Wort neben die entsprechende Zeichnung.
<b>kommunikativ</b> 	Die Lernenden üben neuen Wortschatz mit einem Tabu-Spiel: Ein Gruppenmitglied beschreibt ein neu zu lernendes Wort, das auf einer Karte steht, ohne das Wort selbst zu nennen. Der Rest der Gruppe versucht, das neue Wort zu erraten. Schwieriger wird es, wenn die Tabu-Karte weitere verwandte Wörter enthält, die bei der Beschreibung des gesuchten Wortes auch nicht benutzt werden dürfen.
<b>motorisch-kinästhetisch</b> 	Die Lernenden ertasten verdeckte Gegenstände und notieren das entsprechende Wort.

#### *Impulsive versus reflexive Lernende*

Man unterscheidet Lernende, die eher reflexiv an eine Lernaufgabe herangehen, und solche, die eher impulsiv beim Lernen vorgehen. Diese Bezeichnungen drücken aus, wie spontan Lernende beim Lösen von Aufgaben sind. Reflexiv handelnde Lernende wollen ihre Aufgaben erst gründlich durchdenken, bevor sie sich äußern. Deswegen brauchen sie Zeit, um zu einer Lösung zu kommen, und arbeiten meist langsamer und sorgfältiger als impulsiv vorgehende Lernende. Die Arbeitsergebnisse zeigen in der Regel weniger Fehler als die von impulsiven Lernenden, die in etwa die gleiche Sprachkompetenz haben. Reflexive Lernende formulieren ihre Aussagen oft innerlich vor, bevor sie sich zu Wort melden. Impulsive Lernende äußern sich dagegen oft spontan und nehmen Fehler in Kauf.

#### *Globale versus analytische Lernende*

Mit den Begriffen global und analytisch unterscheidet man die Art und Weise, wie Lernende den Lernstoff erschließen. Globale Lernende sind solche, die zunächst einen Überblick über den Lernstoff möchten, bevor sie die Details verstehen können. Im Unterschied dazu konzentrieren sich analytische Lernende zunächst auf Einzelheiten, die sie dann zu einem Gesamtbild kombinieren. Analytische Lernende lernen gern allein, während globale Lernende einen kommunikativen Unterricht und den Austausch mit anderen bevorzugen.

#### *Ambiguitätstolerante versus ambiguitätsintolerante Lernende*

Diese beiden Begriffe beschreiben, inwieweit eine Lernerin / ein Lerner bereit ist, auch Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, die sie/er nicht vollständig verstehen kann.



Ambiguitätstolerante Lernende kommen grundsätzlich gut in natürlichen Kommunikationssituationen zurecht, in denen sie nicht alles verstehen, besonders wenn schnell oder im Dialekt gesprochen wird. Ambiguitätsintolerante Lernende fühlen sich in solchen Situationen schnell überfordert und finden sie eher unangenehm. Sie haben das Bedürfnis, neue Wörter exakt und Gespräche vollständig zu verstehen, und suchen nach präzisen Übersetzungen in ihrer Erstsprache.

## 2.2.5 Zusammenfassung

In Kapitel 2 stand die Frage im Mittelpunkt, welche Voraussetzungen und Bedingungen das Sprachenlernen beeinflussen. Um diese Frage zu beantworten, haben wir Theorien vorgestellt, die allgemeine Aussagen über das Lernen treffen. Dabei wurde deutlich, dass es nicht eine einzige, allumfassende Theorie gibt, die den Lernprozess abbildet, sondern dass die Lerntheorien verschiedene Aspekte des Lernens beleuchten und erklären können. Somit hat jede der vorgestellten Theorien – mit unterschiedlicher Gewichtung – Aussagekraft für das Fremdsprachenlernen. Da besonders die kognitiven Lerntheorien mit ihrem Bezug zu anderen Wissenschaftsgebieten (z.B. Neurowissenschaften und Lernpsychologie) sehr viel über die menschliche Informationsverarbeitung zeigen, sind sie eine wichtige Grundlage für viele didaktische Schlussfolgerungen im Verlauf dieser Einheit.

Zwar kann man aus den allgemeinen Lerntheorien Rückschlüsse für das Lernen von Sprachen ziehen, sie können aber nicht alle Spracherwerbsprozesse erklären. An dieser Stelle springen die sogenannten Spracherwerbshypothesen ein. Mit ihrer Hilfe kann man den Spracherwerbsprozess beschreiben und daraus didaktische Empfehlungen für die Gestaltung von Lernprozessen ableiten. Aus der Lehr-/Lernbarkeitshypothese lässt sich z.B. schließen, dass im Unterricht eine Progression sinnvoll ist, die die natürlichen Erwerbssequenzen berücksichtigt. Auch die Inputhypothese hat konkrete Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung, indem sie betont, dass die Lernenden zum Sprachenlernen einen qualitativ und quantitativ reichhaltigen Input benötigen. Darüber hinaus können Spracherwerbshypothesen bestimmte Phänomene des Lernprozesses erklären: So lassen sich mithilfe der Kontrastivhypothese und der Interlanguage-Hypothese die Ursachen von Fehlern erkennen. Fehler werden aus dieser Perspektive als natürliche Begleiterscheinungen im Lernprozess betrachtet und analysiert.

Außerdem haben Sie gesehen, dass individuelle Merkmale und Eigenschaften das Sprachenlernen in besonderer Weise prägen. Zu diesen individuellen Lernerfaktoren gehören affektive Faktoren wie Motivation, Angst und Einstellung sowie kognitive Faktoren wie Sprachlerneignung und Lernstile. Auch das Alter der Lernenden wirkt sich auf das Fremdsprachenlernen aus, da die Eigenschaften und Lernvoraussetzungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sich stark unterscheiden können. Wenn Sie als Lehrkraft die Lernerfaktoren kennen, verstehen Sie, warum Lernen individuell und immer anders abläuft. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass Sie einen Unterricht gestalten können, der auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden eingeht.

## 2.3 Wie lernt man Sprachen zu lernen?

Thema des dritten Kapitels ist, wie man lernen kann, Sprachen zu lernen. Wir zeigen, wie man die Individualität der Lernenden im Unterricht berücksichtigen kann. Wir stellen dar, wie Lernende ihr Lernen reflektieren, wie sie immer selbstständiger und systematischer beim Lernen vorgehen und wie Sie als Lehrende diese Prozesse anleiten können. Weiter möchten wir Ihnen zeigen, mit welchen Strategien Ihre Lernenden lernen können und wie Sie sie darin unterstützen können, sich diese Vorgehensweisen anzueignen und zu üben.

Unsere Grundannahme ist dabei, dass Bewusstheit über den Lernprozess und Selbstständigkeit im Lernprozess lernförderlich sind. Ein solches Verständnis von Lernen führt uns zu den folgenden drei zentralen didaktisch-methodischen Prinzipien, die allen unseren Vorschlägen für Ihren Unterricht zugrunde liegen:

1. Die *Lernerorientierung* ist ein Prinzip des Unterrichts, das diejenigen Faktoren berücksichtigt, die wir in Kapitel 2 beschrieben haben: das Alter, die Lernmotivation, die Lernziele und die Bedürfnisse der Lernenden. Demnach muss der Unterricht so gestaltet sein, dass der Individualität der Lernenden im Unterricht Raum gegeben wird (bspw. Lerntempo). Arbeits- und Sozialformen und Lernangebote berücksichtigen die unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessen, Stärken, Schwächen und Ziele der Lernenden. Bei der sogenannten inneren Differenzierung (oder Binnendifferenzierung) bearbeiten die Lernenden Aufgaben und Übungen, die sich in der Qualität oder Quantität unterscheiden (siehe Kapitel 3.5.1). Dadurch entstehen im Unterricht Freiräume für Selbstständigkeit. Im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorien sollen komplexe und authentische Lernumgebungen geschaffen werden, in denen die Lernenden selbst aktiv werden.
2. *Förderung von Autonomie*: Um die Freiräume im Unterricht sinnvoll nutzen zu können, ist es wichtig, dass die Lernenden Verantwortung für ihr Sprachenlernen übernehmen und es selbstständig und zielbewusst gestalten. Voraussetzung dafür ist, dass Lernende in der Lage sind, systematisch beim Lernen vorzugehen, Lernstrategien auszuwählen und sinnvoll einzusetzen. Das wichtige didaktisch-methodische Prinzip, das dieses Anliegen verfolgt, heißt Förderung von Lernerautonomie.
3. *Mehrsprachigkeitsorientierung*: Das Prinzip Mehrsprachigkeitsorientierung berücksichtigt, dass Lernende zumeist bereits mit Sprachenkenntnissen und Sprachlernerfahrungen aus früheren Lernprozessen in den Unterricht kommen. Dieses Potenzial soll im Unterricht aufgegriffen werden.

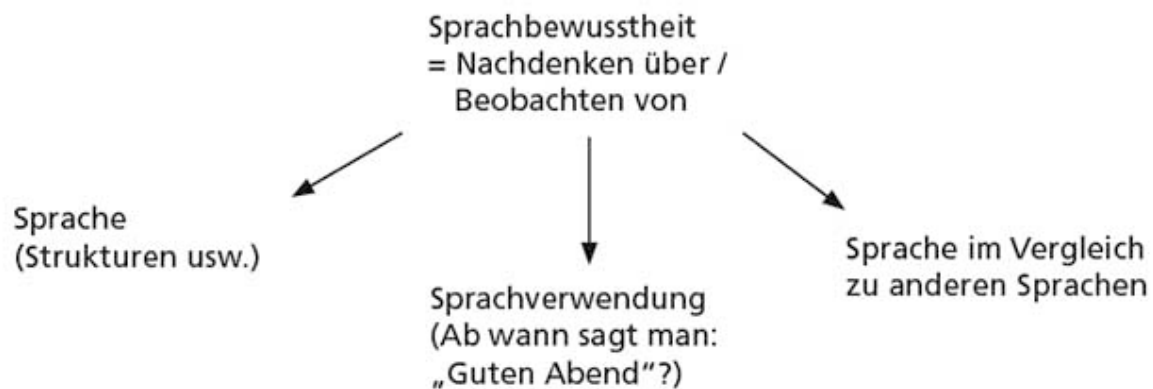
### 2.3.1 Wie reflektiert man das eigene Lernen?

Ebenen der Reflexion: Reflexion zum Sprachenlernen kann auf drei Ebenen stattfinden: - auf der *kognitiven* Ebene: Was kann ich bereits auf Deutsch tun, was weiß ich schon und was

ist mein nächstes Lernziel? - auf der *metakognitiven* Ebene: Wie lerne ich erfolgreich? Wie entwickelt sich mein Sprachenlernen? - auf der *affektiven* Ebene: Wie lerne ich gern?

Ziel sollte es sein, bei der Reflexion alle Ebenen gleichermaßen anzusprechen, damit die Lernenden sich selbst als Lernende besser kennenlernen.

*Bewusst Sprachen lernen:* In Kapitel 2.2 haben Sie erfahren, dass Bewusstheit und Aufmerksamkeit den Lernprozess positiv beeinflussen können. Wenn Lernende regelmäßig über Sprache nachdenken, eine Sensibilität für eine oder mehrere Sprachen und für die Rolle der Sprache im Alltag sowie in der Kommunikation entwickeln, spricht man von *Sprachbewusstheit*. Sprachbewusstheit ist ein individuelles Gefüge aus Wissen, Einstellungen und Emotionen einer Person zu Sprache/n



*Förderung von Sprachbewusstheit:* Die Sprachbewusstheit Ihrer Lernenden können Sie durch Aktivitäten fördern, die dazu führen, die Sprache zum einen als System zu begreifen und analytisch zu betrachten, zum anderen aber auch dazu, Besonderheiten der Sprache zu erkennen und zu verstehen:

- Eigene Annahmen über Sprache bewusst machen und überprüfen
- Sprache analysieren
- Sprachen vergleichen
- Unterschiede erklären
- Sprachspiele: Gerade die Wortbildung (z.B. Komposita) bietet sich dafür an, sich mit der Sprache zu beschäftigen. Interessant sind Wörter, die gleich klingen, aber verschiedene Bedeutungen haben, sogenannte Homonyme (Bank, Sitzen und Geld)

### 2.3.2 Wie leitet man selbstständiges Lernen an?

Wir haben das didaktisch-methodische Prinzip Förderung von Lernerautonomie zu Beginn des Kapitels bereits als wichtige Orientierung für diese Einheit genannt: Wenn Lernende in verschiedenen Bereichen die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und in verschiedenen Kon-

texten selbstständig und unabhängig sind, spricht man von Lernerautonomie. Zur Förderung von *Lernerautonomie* gehört,

- dass Lernende lernen, sich im Lernprozess eigene Ziele zu setzen,
- dass sie einschätzen lernen, was sie gut bzw. nicht so gut können, und
- dass Sie entscheiden lernen, wann, mit welchen Materialien und vielleicht auch mit wem sie lernen wollen.

### 2.3.3 Wie leitet man systematisches Lernen an?

Unter *Lernstrategien* versteht man die planvolle Vorgehensweise, die man einsetzt, um ein Ziel zu erreichen. Lernstrategien können je nach Bedarf, persönlichem Lernstil und Situation unterschiedlich sein, sie haben aber immer das Ziel, den Lernprozess zu steuern und den Lernerfolg zu erhöhen. Die konkrete Ausführung einer Strategie ist die *Lerntechnik*, also der sichtbare, beobachtbare Teil einer Strategie. Eine Strategie kann aus mehreren konkreten Teilhandlungen, aus Lerntechniken, bestehen. Eine Lerntechnik wäre beispielsweise das Nachschlagen im Wörterbuch.

Es gibt unzählige *Typen* von Strategien beim Lernen. Um den Überblick zu behalten, lassen sich die Strategien in verschiedene Gruppen einteilen. Man unterscheidet, genau wie bei den Formen der Reflexion (siehe Kapitel 3.2.1), zwischen *kognitiven*, *metakognitiven* und *affektiven* Sprachlernstrategien.

- *Kognitive* Strategien sind mentale Handlungen, die dazu führen, dass Wissen und Fakten aufgenommen und gespeichert werden. Hier gibt es einerseits *Gedächtnisstrategien*, durch die sich die Lernenden etwas merken, z.B. Vokabeln oder grammatische Strukturen, und andererseits *Verständnisstrategien*, die, z.B. dabei helfen, gesprochene oder geschriebene Texte zu verstehen.
- *Metakognitive* Strategien setzen Lernende ein, wenn sie das Lernen organisieren. Zentral sind dabei drei Bereiche: Ziele setzen, das Lernen planen und das Lernen evaluieren. Metakognitive Strategien dienen dazu, den Sprachlernprozess bewusst zu gestalten, und sind somit eng mit Sprachlernbewusstheit verbunden (Bsp.: Welche Lernumgebung, wen frage ich nach Hilfe).
- *Affektive* Strategien sind solche Strategien, die sich auf Emotionen und Motivation beziehen. Dazu gehört, sich selbst zu motivieren (Warum lerne ich?, Was macht mir daran Spaß?) und produktiv mit Ängsten und Unsicherheiten umzugehen.

*Kommunikationsstrategien*: Unter Kommunikationsstrategien versteht man die Strategien, die Lernende nicht zum Lernen, sondern in der Verwendung der Sprache benutzen. Dazu gehört, wenig Angst vor Fehlern zu haben und kreativ mit der Sprache umzugehen, beispielsweise indem Platzhalter für unbekannte Wörter (Dingsda) verwendet oder neue Wörter erfunden werden (z.B. Bücherhaus für Bibliothek/Bücherei), die es zwar nicht gibt, die der Gegenüber

aber oft versteht. In der folgenden Übersicht sehen Sie die verschiedenen Typen von Strategien:

Strategien, die beim Deutschlernen generell eine Rolle spielen	
Sprachlernstrategien	Kommunikationsstrategien
<b>kognitive Strategien</b> Gedächtnisstrategien, z.B. Wortgruppen bilden  Verständnisstrategien, z.B. Schlüsselwörter in einem Text markieren	<b>Strategien, die beim Gebrauch einer Sprache angewandt werden</b> Strategien zum Anbahnen und Aufrechterhalten von Kommunikation, z.B. Nachfragen  Kompensationsstrategien, z.B. Mimik und Gestik einsetzen
<b>metakognitive Strategien</b> Strategien, die das Lernen organisieren, z.B. sich das Lernziel bewusst machen	
<b>affektive Strategien</b> Strategien, die das Lernen regulieren, z.B. Stress reduzieren durch Entspannung	

Beispiele für jeden Typ von Strategie:

Lernende müssen ihrem Alter und ihrer Lernerfahrung entsprechend an Lernstrategien herangeführt werden. Das Ziel eines Strategietrainings ist, dass den Lernenden ein Repertoire an Strategien zur Verfügung steht und sie besonders solche Strategien kennenlernen, die für sie geeignet sind. Wenn Sie ein systematisches Strategietraining planen, sind für jugendliche und erwachsene Lernende die folgenden drei Schritte zu empfehlen. Für Kinder bietet es sich an, Schritt 1 auszulassen und nur Schritt 2 und 3 zu nutzen.

1. *Bewusstmachung:* Beginnen Sie das Strategietraining stets mit der Reflexion darüber, wie die Lernenden üblicherweise vorgehen. Wie schreiben sie normalerweise Texte? Wie lernen sie neuen Wortschatz? Wo liegen die Schwierigkeiten? Was hilft ihnen? Haben sie schon etwas gegen die Schwierigkeiten unternommen? Was funktioniert nicht? Sie können Ihr Strategietraining beispielsweise mit einem Gespräch über diese Fragen im Plenum oder in Kleingruppen beginnen und die Ergebnisse auf Plakaten oder an der Tafel festhalten.
2. *Ausprobieren:* Geben Sie den Lernenden im Unterricht die Möglichkeit, verschiedene Strategien auszuprobieren. Bei der Produktion von Texten können die Lernenden ihre Texte auf verschiedene Weise überarbeiten: Sie können sich z.B. gegenseitig ein Feedback geben, die Korrekturfunktion des Schreibprogramms ihres Computers benutzen oder ihren Text mit einem Beispieltext vergleichen.
3. *Bewerten:* Anschließend ist es wichtig, dass die Lernenden reflektieren, welche Strategien bei ihnen gut funktionieren und welche weniger gut. Auch über die Gründe kann man diskutieren. Hier eignen sich Reflexionsbögen, in die die Lernenden eintragen, welche Strategie erfolgreich, angenehm, zeitaufwendig oder langweilig war.

Strategien, die beim Deutschlernen generell eine Rolle spielen (mit Beispielen)	
kognitive Strategien	<p><b>Gedächtnisstrategien</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gruppen von bedeutungsverwandten Wörtern erstellen</li> <li>– Vokabelkartei verwenden</li> <li>– Lautverwandtschaften nutzen (z.B. ähnlich klingende Wörter aus Reimen zusammen lernen)</li> <li>– Kontexte erfinden, in denen sich Wörter besser merken lassen</li> </ul> <p><b>Verständnisstrategien</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wörter und Ausdrücke untersuchen und dadurch Bedeutung herausfinden</li> <li>– sich Notizen machen</li> <li>– etwas zusammenfassen</li> <li>– in Texten Schlüsselwörter markieren</li> <li>– Zusammenhänge visualisieren (z.B. Grafiken und Bilder zeichnen)</li> <li>– Regelmäßigkeiten entdecken (z.B. durch Sammeln von Beispielen)</li> <li>– Laute, Wörter und Satzbau in Sprachen miteinander vergleichen</li> <li>– Regeln anwenden und sich darüber verständigen</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Deutsch kommunikativ gebrauchen; Sprecherinnen und Sprechern in der Zielsprache zuhören (z.B. in einem Café / im Internet)</li> <li>– Fernsehsendungen in der Zielsprache sehen</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Hilfsmittel einsetzen: beim Schreiben von Texten eine Checkliste mit den Kriterien für die jeweilige Textsorte verwenden, ein elektronisches Wörterbuch verwenden</li> </ul>
metakognitive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sich orientieren und Lernziele bestimmen</li> <li>– den Arbeitsplatz organisieren</li> <li>– sich konzentrieren und Ablenkungen ausschalten</li> <li>– geeignete Lernzeiten festlegen</li> <li>– den Lernprozess überwachen (z.B. über Lernstrategien entscheiden; überwachen, ob Lernziele erreicht werden)</li> <li>– das Erreichen der Lernziele kontrollieren</li> </ul>
affektive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Stress reduzieren und sich entspannen</li> <li>– sich selbst belohnen</li> <li>– sich überlegen, wie man gern lernt, und das Lernen entsprechend einrichten</li> <li>– sich seine Motive (siehe Kapitel 2.4.2) für das Deutschlernen bewusst machen (z.B. ein Lerntagebuch führen)</li> </ul>
Kommunikationsstrategien	<p><b>Strategien zum Anbahnen und Aufrechterhalten von Kommunikation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vorwissen zum Thema aktivieren</li> <li>– Weltwissen und Logik einsetzen, um Hypothesen über z.B. einen Text zu bilden und zu bestätigen</li> <li>– Bedeutung aus dem Kontext ableiten</li> </ul> <p><b>Kompensationsstrategien</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– in die Muttersprache wechseln, wenn ein Wort fehlt</li> <li>– eigene/neue Wörter erfinden</li> <li>– Synonyme und Umschreibungen nutzen</li> <li>– wichtige Wörter auf einem Zettel dabei haben und bei Bedarf ablesen</li> <li>– Mimik und Gestik einsetzen, um auch nonverbal zu kommunizieren</li> <li>– bestimmte Gesprächsthemen vermeiden, zu denen Wortschatz fehlt</li> </ul>

Es ist sinnvoll, in regelmäßigen Abständen noch einmal über die Strategien zu sprechen und die Lernenden daran zu erinnern, Verschiedenes auszuprobieren. Schließlich ist es erwiesen, dass man aus Gewohnheit und Bequemlichkeit gern bei jenen Strategien bleibt, die man schon immer verwendet hat. Gleichzeitig belegen Studien aber auch, dass das Sprechen über verwendete Strategien zu einem bewussteren Umgang mit Aufgaben und eigenen Leistungen führt und die Sprachlernbewusstheit fördert.

Voraussetzungen für die *Selbstevaluation* (Das eigene Lernen bewerten):

- Lernende müssen Kriterien für die Beurteilung einer Leistung kennen
- Lernende müssen ihre Leistungen zu den Bewertungskriterien in Bezug setzen können (realistische Selbsteinschätzung, kann ich einen Brief auf Deutsch schreiben)
- Viele neuere Lehrwerke orientieren sich eng an den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.
- Checkliste (was kann ich? Was muss ich üben?)

Zusammenfassend möchten wir nun noch einmal die wesentlichen Aspekte der Selbstevaluation festhalten. Selbstevaluationen sind im Sinne des autonomen Lernens wichtig, um bisher Gelerntes zu reflektieren, um den aktuellen Wissensstand zu überprüfen und um weitere Lernschritte erfolgreich zu planen. Dabei müssen die Lernenden von der Lehrkraft schrittweise an die Selbsteinschätzung herangeführt werden. Diese Anleitung beinhaltet, dass den Lernenden verständlich gemacht wird, welche Lernziele oder Inhalte sie reflektieren sollen und dass sie die Rolle der Checklisten und die einzelnen Kriterien der Leistungsbewertung verstehen. Idealerweise sollten die Lernenden in regelmäßigen Abständen die Gelegenheit zur Selbstevaluation bekommen.

### 2.3.4 Wie schafft man Raum für Individualität und Selbstständigkeit?

*Innere Differenzierung:* Eine Möglichkeit, wie Sie der Individualität der Lernenden gerecht werden können, ist eine Unterrichtsgestaltung, die auf die verschiedenen Lernbedürfnisse und Kenntnisse der Lernenden eingeht. Wenn man als Lehrkraft den Lernprozess für seine Lernenden jeweils unterschiedlich gestalten muss, nennt man dies *Binnendifferenzierung* oder innere Differenzierung. Man bietet also Lernaktivitäten und Arbeits- und Sozialformen an, aus denen Lernende auswählen können und die sie optimal fördern. Im Mittelpunkt steht somit „die selbstbestimmte Gestaltung der Inhalte und Formen des Lernens unter ständiger Reflexion der kognitiven und sozialen Prozesse“ (Schwerdtfeger 2001, S. 105).

Eine Möglichkeit, auf die verschiedenen Voraussetzungen Ihrer Lernenden einzugehen, ist es, unterschiedlich schwierige Aufgaben und Übungen für sie bereitzuhalten (*Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad*). Man kann sich aber noch andere Möglichkeiten vorstellen. Die Aufgaben könnten beispielsweise unterschiedlich umfangreich sein, sodass Lernende, die mehr Zeit benötigen, weniger umfangreiche Aufgaben erhalten müssen als Lernende, die Aufgaben schneller erledigen (*Differenzierung nach Lerntempo*).

Differenzierung nach	Aufgaben und Übungen
Schwierigkeitsgrad	sind für die verschiedenen Lernenden unterschiedlich schwierig.
Umfang / Arbeitsaufwand	werden von den Lernenden in unterschiedlichem Tempo erledigt.
Lerntyp	können unterschiedliche Zugänge zum Lernen ermöglichen.
den Interessen der Lernenden	werden unterschiedlichen Interessengebieten

- Persönliche Zugänge schaffen: Deshalb werden die Lernenden in modernen Lehrwerken oft aufgefordert, über sich selbst zu sprechen. So werden die Inhalte für alle interessanter, motivierender und die Lernenden werden als Individuen sichtbar. Oder auch über sich selbst berichten, so werden neue Inhalte leichter verknüpft.

*Ein lernförderliches Arbeitsklima schaffen:* Butzkamm beschreibt dieses als “die Verbindung einer freundlichen Atmosphäre, die Sicherheit und Entspannung gewährt, mit einer effizienten Klassenführung, d.h. mit zügiger, ernsthafter Arbeit, die den Aktivitätsfluss aufrechterhält und Leerlauf und Langeweile vermeidet. Der Unterricht ist klar strukturiert, unterschiedliche Techniken wechseln sich ab und sind sinnvoll aufeinander bezogen, die Schüler halten die Regeln ein und sind mit vielen Arbeitsformen vertraut.” (Butzkamm 2004, S. 273)

*Umgang mit Fehlern:* Auch ein konstruktiver Umgang mit Fehlern leistet einen wichtigen Beitrag zu einer lernförderlichen Arbeitsatmosphäre. Fehler sollen nicht negativ als Fehlleistung betrachtet werden, sondern es soll ihr Potenzial zum Weiterlernen wahrgenommen werden (siehe Kapitel 2.3). Dementsprechend sollte auch die Fehlerkorrektur den Lernenden nicht signalisieren, dass sie versagt haben. Vielmehr gilt es, ihnen eine konstruktive Rückmeldung zu geben.

*Arbeitsformen und Instrumente für selbstständiges Lernen:* Stationenlernen; Wochenplanarbeit, Lerntagebuch, Portfolio

## 2.3.5 Zusammenfassung

In Kapitel 2 dieser Einheit hatten Sie sich damit beschäftigt, wie Lernen im Allgemeinen und das Sprachenlernen im Besonderen funktioniert. Darüber hinaus haben Sie erfahren, welche individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse Ihre Lernenden in den Unterricht mitbringen. Im dritten Kapitel stand nun die Frage im Mittelpunkt, wie Lernende darin unterstützt werden können, das Sprachenlernen zu lernen. Damit verbunden war die zentrale Frage, wie Unterricht gestaltet werden kann, damit die Lernenden möglichst selbstständig werden und auch über den Unterricht hinaus erfolgreich weiterlernen können.

Ein erster Schritt zu erfolgreicherem Lernen stellt das Nachdenken über Sprachen und über das Sprachenlernen dar. *Sprachbewusstheit* beschreibt die Sensibilität für eine oder mehrere



Sprachen und ihre Verwendung, Sprachlernbewusstheit bezieht sich auf die Sensibilität für den eigenen Lernprozess.

Nur durch die Bewusstmachung auf verschiedenen Ebenen können die Lernenden über den Unterricht hinaus ihr eigenes Lernen besser einschätzen und dieses dadurch in Zukunft auch selbst planen und gestalten. Dabei gilt es zu bedenken, dass das Reflektieren erst gelernt werden muss. Besonders jüngere Lernende dürfen nicht überfordert werden und brauchen eine kleinschrittige Anleitung. Hilfreich ist es, wenn die Reflexionsaufgaben so eng wie möglich an die Lernaktivitäten im Unterricht angebunden sind, damit über konkrete Inhalte und Situationen gesprochen werden kann. Die Klage vieler Lehrender, dass Reflexionen im Unterricht viel Zeit kosten, ist berechtigt. Allerdings lohnt es sich, diese Zeit zu investieren, da es gleichzeitig eine Zeiteinsparung bedeutet, wenn Lernende sich selbst und ihren Lernprozess gut kennen und so effektiver arbeiten. Außerdem müssen Reflexionen nicht sehr aufwendig sein. Häufig reichen schon kurze Aktivitäten aus, um bei den Lernenden neue Denkprozesse zu initiieren.

In diesem Kapitel haben Sie außerdem viele Beispiele für Lernaktivitäten, Arbeitsformen und Instrumente für selbstständiges Lernen kennengelernt. Lernenden kommt in einem solchen Unterricht mehr Verantwortung zu. Sie müssen sich selbst Ziele setzen, die eigenen Lernleistungen evaluieren und diejenigen Lernstrategien auswählen und einsetzen, die zu ihnen passen. Dazu müssen sie oft erst angeleitet werden. Das ist die zentrale Aufgabe der Lehrkraft. Sie sollten sich deshalb etwas Zeit nehmen, die jeweiligen Entscheidungen der Lernenden gemeinsam zu besprechen, und den Lernenden in allen Phasen beratend zur Seite stehen.

Die Lernenden benötigen auch Freiräume, in denen sie selbstständig und entsprechend ihren Bedürfnissen arbeiten können. Diese Freiräume können beispielsweise in Form einer inneren Differenzierung oder auch in Freiarbeitsphasen (im Rahmen des Stationenlernens oder der Wochenplanarbeit) entstehen. Die Lernenden werden dazu angeleitet, diese Freiräume sinnvoll zu nutzen. Selbstständiges Lernen heißt jedoch nicht, allein zu lernen. Vielmehr muss es möglich sein, dort, wo es nötig ist, die Unterstützung der Lehrerin / des Lehrers einzufordern.

Mit dem Stationenlernen, der Wochenplanarbeit, dem Lerntagebuch und der Portfolioarbeit haben Sie vier Möglichkeiten kennengelernt, den Unterricht zu öffnen und die Lernenden anzuleiten, individuelle Lernwege zu beschreiten und dadurch ihre Lernfähigkeit zu verbessern. Dafür ist es wichtig, eine angstfreie Unterrichts Atmosphäre zu schaffen.

Ihre Rolle als Lehrkraft verändert sich hier natürlich, indem Sie sich stärker zurücknehmen und den Lernenden mehr betreuend und beratend zur Seite stehen. Achten Sie auch hier wie bei der Reflexion und Selbstevaluation immer darauf, Ihre Lernenden langsam an neue Arbeitsformen heranzuführen. Bei zu großen Schritten kann es schnell zu einer Überforderung kommen.

## 2.4 Wie helfen andere Sprachen beim Deutschlernen?

Im vierten Kapitel legen wir den Fokus ganz darauf, dass Deutsch für die meisten Lernenden nicht die erste, sondern bereits die zweite oder sogar dritte Fremdsprache ist. Wir zeigen, wie man die Verwandtschaft zwischen Sprachen zum Lernen nutzen kann und welche Möglichkeiten es darüber hinaus gibt, das Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache zu erleichtern und die vorhandenen Potenziale der Lernenden zu nutzen. Hier führen wir didaktisch-methodische Prinzipien ein, die Ihnen beim Unterrichten von Deutsch als zweiter Fremdsprache Orientierung bieten und die wir mit konkreten Vorschlägen für Ihre Unterrichtspraxis veranschaulichen.

In Kapitel 4 gehen wir jetzt der Frage nach, in welcher Weise andere Sprachen beim Deutschlernen helfen.

### 2.4.1 Welche Sprachen gibt es im Klassenzimmer?

Wir zeigen Ihnen zwei Beispiele dafür, wie vorhandene Sprachenkenntnisse ins Klassenzimmer geholt werden können. Das erste Beispiel ist die Arbeit mit sogenannten *Sprachenporträts*. Bei diesem Verfahren geht es darum, im Unterricht Sprachenporträts oder auch Sprachbiografien zu erarbeiten. Die Lernenden erhalten dafür eine Silhouette (...) mit der Arbeitsanweisung, alle “ihre” Sprachen dort hineinzumalen und dabei für jede Sprache eine andere Farbe zu benutzen.

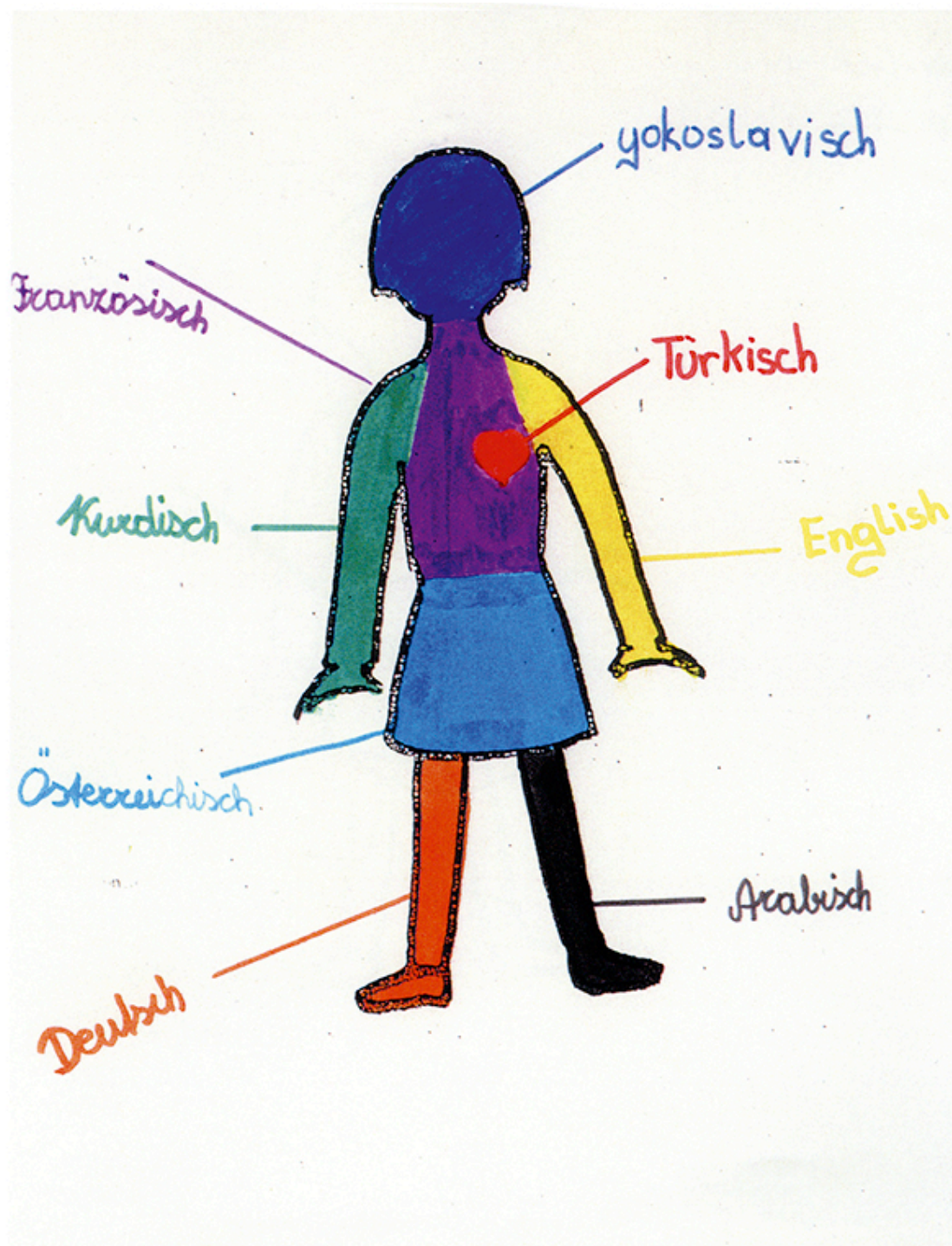
Dass Sprachen nicht isoliert nebeneinander existieren, sondern in einem dynamischen Kontakt zueinander stehen, beweisen die zahlreichen Fremdwörter und Lehnwörter (z.B. aus dem Bereich Sport: Jogging, Fitness, trainieren), die man bei einem Sprachvergleich finden kann. Sie finden hier als zweites Beispiel ein Lernmaterial, das man im Unterricht nutzen kann, um zu zeigen, dass Sprachen miteinander verwandt sind.

Wenn Lernende Lehnwörter aus der eigenen Sprache in einer Fremdsprache entdecken oder merken, dass sie z.B. aufgrund ihrer Deutschkenntnisse auch ein bisschen Niederländisch oder Dänisch verstehen können, wächst oftmals ihre Lernmotivation. Das Deutschlernen bekommt dadurch eine neue Dimension.

### 2.4.2 Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachengibt es?

Um Übertragungsfehler zu vermeiden, müssen also bei einem kontrastiven Vorgehen neben den Ähnlichkeiten auch die Unterschiede aufgegriffen werden.

In diesem Teilkapitel lag der Fokus auf den Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen, die Ihre Lernerinnen und Lerner bereits in den Unterricht mitbringen. Diese sollten in jedem Fall berücksichtigt und beim Lernen der neuen Sprache aktiviert werden. In einem ersten Schritt sollten Sie als Lehrkraft deshalb zunächst die sprachlichen Kenntnisse Ihrer Lernenden



## Übung 2

Welche Sprachen sind miteinander verwandt?



zum Thema machen (siehe Kapitel 4.2). Im weiteren Lernprozess ist es dann sinnvoll, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen kontinuierlich aufzugreifen, damit die Lernenden dazu angeregt werden, ihre sprachlichen Vorkenntnisse aktiv einzusetzen und sie für den erfolgreichen Erwerb des Deutschen zu nutzen.

### 2.4.3 Warum soll man das Vorwissen der Lernenden berücksichtigen?

*Mehrsprachigkeitsdidaktik:* Die zentralen Leitgedanken der Mehrsprachigkeitsdidaktik entsprechen den lerntheoretischen Erkenntnissen, die wir oben erläutert haben:

- Lernen wird als ein *kognitiver* Vorgang aufgefasst. Es wird viel Wert auf das bewusste Verarbeiten von Sprache gelegt.
- Neues Wissen wird ausgehend von bereits vorhandenem Wissen wahrgenommen bzw. mit diesem in Verbindung gebracht.
- Alle vorhandenen Sprachenkenntnisse (Erstsprache, alle Fremdsprachen) werden beim Erlernen der neuen Fremdsprache passiv oder aktiv genutzt.
- Alle gelernten Sprachen, Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien werden miteinander vernetzt; es entsteht eine individuell ausgeprägte *Mehrsprachigkeitskompetenz*.
- Die Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt auf ein *ökonomisches Lernen* ab: Sprachen sollen effizienter gelernt, bestehende kognitive Strukturen sollen genutzt und weiter ausgebaut werden. Aufgrund von vorhandenen Sprachenkenntnissen erreicht man einen schnelleren Lernfortschritt in einer neuen Fremdsprache.

Zwei fremdsprachendidaktische Entwicklungen, die dem Umstand entgegenkommen, dass Menschen in einer Gesellschaft mehrere Sprachen können müssen/wollen, stellen wir hier vor: die rezeptive Mehrsprachigkeit und die Tertiärsprachendidaktik. Die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten, des Hör-, Lese- und Hör-/Sehverstehens, spielt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine besondere Rolle. Nach kognitivistischen Erkenntnissen stellt die Rezeption ohnehin die Basis allen Lernens dar. Vor diesem Hintergrund konzentrieren sich viele der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze sogar ausschließlich auf das Verstehen von Sprache und erarbeiten Wege, wie Lernende nah miteinander verwandte Sprachen schnell hörend und lesend verstehen können.

*Rezeptive Mehrsprachigkeit:* Der Ansatz rezeptive Mehrsprachigkeit geht von Sprecherinnen und Sprechern verschiedener Sprachen aus, die miteinander kommunizieren, wobei jede/r ihre/seine Erstsprache benutzt. Dabei versteht jede/r grundsätzlich, was der Gesprächspartner sagt, ohne dessen Sprache selbst sprechen und schreiben zu können. Damit dieses Konzept Erfolg hat, müssen also beide Gesprächspartner die Sprache des anderen verstehen. In einem Unterricht, der auf rezeptive Mehrsprachigkeit abzielt, werden dementsprechend kommunikative Teilkompetenzen wie das Hör-/Sehverstehen und das Leseverstehen vermittelt.

Eine rezeptive Kompetenz kann man natürlich besonders rasch in solchen Sprachen entwickeln, die mit den bereits gelernten Sprachen nah verwandt sind. Wer Deutsch spricht, wird sich

schnell einen Einstieg zum Schwedischen erarbeiten, wer Französisch beherrscht, wird auch andere romanische Sprachen schnell verstehen, Russisch kann als eine günstige Brückensprache für andere slawische Sprachen verwendet werden.

*Tertiärsprachendidaktik:* Da heute in vielen Fällen in der Schule Englisch als erste Fremdsprache gelernt wird, ist die Position der anderen Sprachen vorgegeben: Nach der Landessprache (die in den meisten Fällen auch die Schulsprache ist) und Englisch werden alle weiteren Sprachen als Tertiärsprachen oder Folgefremdsprachen gelernt. Die Begriffe bezeichnen die Position der jeweiligen Sprachen in der Erwerbsabfolge. Je nach Lernabfolge (Deutsch, Englisch, Fremdsprache II) entwickelt die Tertiärsprachendidaktik didaktisch-methodische Prinzipien als Orientierung für die Gestaltung des Unterrichts.

Die Theorien sprechen für die Vernetzung der gelernten und neuen Sprachen, der Sprachlernerfahrungen und für die Bewusstmachung der Lernstrategien. Diese Erkenntnisse fließen in neue didaktische Ansätze ein. Die Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik zielen darauf ab, dass sich Menschen in mehreren Sprachen verständigen können, und setzen die bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden bewusst ein.

#### **2.4.4 Wie knüpft man im Unterricht an vorhandene Kenntnisse an?**

Im Tertiärsprachenunterricht können Lehrende also auf den vorhandenen Kenntnissen und Erfahrungen der Lernenden aufbauen. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von *Anknüpfen*. Anknüpfen kann man beim Lernen einer zweiten Fremdsprache auf verschiedene Weise:

- *Anknüpfen an Wissen über Sprachunterricht:* Lernende einer zweiten Fremdsprache können auch bereits auf eine Terminologie zurückgreifen, mit der sie über Sprache und ihre Phänomene sprechen. Es ist sinnvoll, die Terminologie zu verwenden, die den Lernenden aus dem Unterricht in anderen Sprachen bereits bekannt ist. Analog zu dem im Englischunterricht verwendeten grammatischen Terminus *noun* sollte im Deutschunterricht z.B. die Bezeichnung *Nomen* verwendet werden anstatt Substantiv oder Hauptwort.
- *Anknüpfen an Wissen über das eigene Sprachenlernen:* Beim Erlernen ihrer ersten Fremdsprache haben die Schülerinnen und Schüler bereits Wissen über ihr eigenes Sprachenlernen erworben. Sie wissen, was sie gut können und welche Bedingungen beim Lernen erfüllt sein sollten, damit es gut funktioniert. Sie wissen auch, wie es sich anfühlt, fremd klingende Wörter auszusprechen, Fehler zu machen oder Wörter nicht zu finden. Der Unterricht in der Tertiärsprache sollte dieses Wissen in Erinnerung rufen und den Lernenden die Gelegenheit bieten, an erworbene Fähigkeiten anzuknüpfen.
- *Anknüpfen an Inhalte des Sprachunterrichts:* Wenn Lernende Deutsch nach Englisch lernen, begegnen ihnen Inhalte aus ihrem ersten Fremdsprachenunterricht wieder. Auch im Deutschunterricht werden wieder sprachliche Strukturen und Regeln vorgestellt, die ihnen vielleicht zum Teil schon bekannt vorkommen; sprachliche Handlungsformen wie z.B. das Sich-Beschweren werden eingeübt, es werden bestimmte Textsorten geschrieben

oder gesprochen, landeskundliche Themen bearbeitet und vieles mehr. An diese Inhalte des Sprachunterrichts kann man anknüpfen. (Sprachvergleich: Bsp. Parallelen in Grammatik und Wortschatz, kulturelles Wissen).

Aufgrund der Erfahrungen aus dem Unterricht der ersten Fremdsprache können also bereits erworbene Kenntnisse und Kompetenzen in den Erwerbsprozess der zweiten Sprache eingebracht werden. Es handelt sich dabei konkret um die Übertragung bzw. den Transfer von

- Wissen über Unterricht und wie Sprachenlernen im Unterricht abläuft,
- Wissen darüber, mit welchen Strategien man eine Fremdsprache lernen kann und wie man selbst gern lernt,
- Wissen über Sprache, über Kultur und Landeskunde sowie über Kommunikations- und Verhaltensformen.

Diese drei Ebenen des Transfers sind für den Vorgang des Anknüpfens grundlegend.

## **2.4.5 Wie vermittelt man Deutsch als zweite Fremdsprache?**

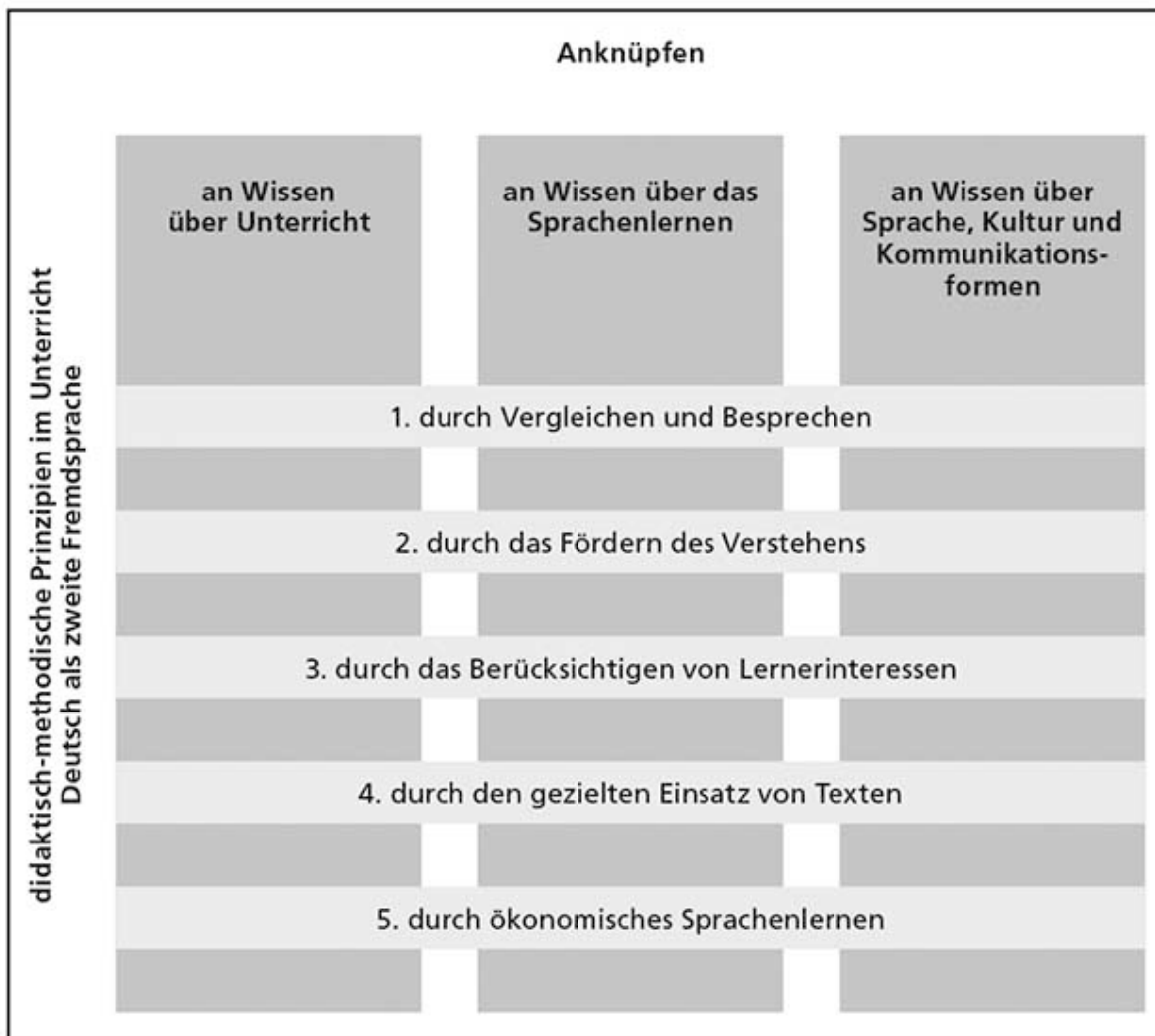
Lernziele dieses Teilkapitels sind, dass Sie - *didaktisch-methodische Prinzipien* kennenlernen, nach denen Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird, - die *Umsetzung dieser Prinzipien in Lehr-/Lernmaterialien* erkennen und einschätzen können, - *Übungsformen kennenlernen*, die Sie in Ihrem Unterricht von Deutsch als zweiter/weiterer Fremdsprache einsetzen können und die diese Prinzipien widerspiegeln.

Das so wichtige Anknüpfen an vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen kann in Bezug auf die drei unten skizzierten Ebenen stattfinden. Diese drei Ebenen bilden auch den Hintergrund für fünf Prinzipien für den Unterricht von Deutsch als zweiter Fremdsprache, die die Tertiärsprachendidaktik als Leitlinien für sich aufgestellt hat (Neuner u.a. 2009). Die Prinzipien im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache sind:

### **2.4.5.1 Prinzip vergleichen und besprechen**

Dieses Prinzip zielt darauf ab, dass die Lernenden ihr Wissen über die Erst- und Fremdsprache bewusst aktivieren, darüber im Unterricht sprechen und es zum Memorieren von neuem Wissen nutzen. In diesem Prozess können die Lehrkraft oder die Lernaktivitäten in den Lehrwerken die Lernenden unterstützen. Beispiel:

Im Beispiel bilden die englischen Zahlwörter die Basis dafür, dass die Lernenden die deutschen Zahlwörter ergänzen können; die Erstsprache der Lernenden kommt als Vergleichsgröße und Hilfe dazu. Die Ausrufezeichen in der Tabelle machen darauf aufmerksam, wo sich das Zahlwort in den zusammengesetzten Zahlen verändert, wo also erhöhte Aufmerksamkeit notwendig ist oder eine Lernschwierigkeit bestehen könnte.



didaktisch-methodische Prinzipien im Unterricht  
Deutsch als zweite Fremdsprache

nach B2



12 Zahlen 13–19, 20–90: Ordne zu, ergänze und vergleiche.

sechzehn • ~~dreizehn~~ • fünfzehn • achtzehn • neunzehn • siebzehn • vierzehn

sechzig • dreißig • fünfzig • achtzig • neunzig • siebzig • vierzig • ~~zwanzig~~

Englisch	Deutsch	Meine Sprache
13 thir	drei	
14 four		
15 fif		
16 six	teen !	
17 seven	!	
18 eigh		
19 nine		

Englisch	Deutsch	Meine Sprache
20 twen	! zwanzig	
30 thir	!	
40 for		
50 fif	ty	zig
60 six	!	
70 seven	!	
80 eigh		
90 nine		



Wichtig ist, dass das Besprechen und damit *das Reflektieren nicht zu kurz kommt*. Die Lernenden sollen sich bewusst machen, wie und was sie miteinander vergleichen und zu welchen Ergebnissen sie durch den Vergleich kommen. Dadurch kann man erreichen, dass die Lernenden nicht nur zu richtigen Lösungen kommen, sondern dass ihnen auch bewusst ist, wie sie zu der Lösung gekommen sind.

Das Prinzip vergleichen und besprechen macht die Lernenden zu aktiven Gestalterinnen und Gestaltern ihres eigenen Lernprozesses. Sie begeben sich auf die Suche nach sprachlichen Regelmäßigkeiten und setzen ihre eigenen Vorkenntnisse ein. Diese tragen zur Lösungsfindung bei und gewinnen somit auch an Wert. Das *Sprachenlernen wird zum bewussten Prozess der Spracherkundung*. Parallelen zwischen den Sprachen ermöglichen es, die bis dahin getrennt betrachteten Sprachen in einem Gesamtsystem zu verbinden.

Das Prinzip vergleichen und besprechen ist eines der wichtigsten Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik. Es geht davon aus, dass das *Sprachenlernen ein kognitiver Prozess* ist. Die Sprachlernbewusstheit wird gefördert und das Gesamtnetz der Sprachenkenntnisse wird durch den kontinuierlichen sprachlichen, kulturellen und lernstrategischen Vergleich ständig erweitert.

#### **2.4.5.2 Prinzip Verstehen fördern**

Die Tertiärsprachendidaktik zielt darauf ab, dass Lernende möglichst früh viel vom sprachlichen Input verstehen können. Im Unterricht des Deutschen als zweiter Fremdsprache ist die Rezeption und das Verstehen von Äußerungen und Texten besonders wichtig.

*Verstehensstrategien vermitteln:* Aus Beobachtungen von Unterricht wissen wir, dass Lernende sich oft darauf konzentrieren, was sie noch nicht verstehen – sie versuchen die Texte Wort für Wort zu übersetzen, ärgern sich über ihre geringen Kenntnisse, werden schnell unkonzentriert und unmotiviert. Es ist wichtig, die Aufmerksamkeit vom Unbekannten auf das Bekannte, Verständliche zu lenken. Mithilfe effektiver Verstehensstrategien werden die Lernenden merken, dass sie das Wesentliche in Texten sehr schnell verstehen und die Aufgaben erfolgreich lösen können. Diese Verstehensstrategien müssen jedoch bewusst gemacht und besprochen werden, denn sie sind gerade schwächeren Lernenden oft nicht geläufig. Zu den Strategien beim Verstehen von Texten gehört z.B., dass Lernende auf die Bilder und Überschriften achten, die den Text umgeben, oder versuchen, Bedeutung über Internationalismen zu erfassen.

Der Einsatz von Verstehensstrategien (hier Leseverstehens-, Hörverstehens- und Textverstehensstrategien) hängt von den gewählten Texten und den Zielen ab, die beim Textverstehen erreicht werden sollen.

Da durch die umfangreicheren Vorkenntnisse im Tertiärsprachenunterricht insgesamt mehr und zügiger verstanden werden kann, ist es möglich, bereits früh mit authentischen Texten zu

arbeiten. Der Fokus dieser Textarbeit liegt dann nicht darauf, den Text vollständig zu verstehen, sondern darauf, Verstehensstrategien bewusst einzusetzen und die Hauptinformationen global zu erfassen.

#### 2.4.5.3 Prinzip Lernerinteressen berücksichtigen

Dieses Prinzip (auch *Inhaltsorientierung*) besagt, dass die Zielgruppe mit Inhalten und Lernaktivitäten arbeiten sollte, die auf ihre Bedürfnisse und Interessen abgestimmt sind. Die Zielgruppe, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernt, kann sich in ihren Interessen und Lernbedürfnissen erheblich von den Lernenden einer ersten Fremdsprache unterscheiden.

Das Prinzip Lernerinteressen berücksichtigen oder auch Inhaltsorientierung bedeutet, dass Sie als Lehrkraft dafür sorgen, dass Ihre Lernenden Inhalte und Lernaktivitäten für sich als bedeutungsvoll erkennen, dass diese herausfordernd und sprachlich reichhaltig sind, dass sie die Lernenden aber nicht überfordern. Dies sind weitere Merkmale eines inhaltsorientierten Unterrichts:

- Der Unterricht bietet Inhalte und Rede- bzw. Schreibanlässe an, die die Lernenden interessieren und motivieren.
- Die Lernenden haben Vorwissen zu den Inhalten und Themen des Unterrichts, an die sie *anknüpfen* können und zu denen sie etwas Eigenes beizutragen haben.
- Die Lernenden interagieren, sprechen und schreiben – angeleitet durch Aufgaben – in Situationen, in die sie *auch außerhalb des Unterrichts kommen*.
- Die Lernenden lernen dabei *Redemittel, Routinen, Textsorten und Medien* kennen, die sie ihrem Alter entsprechend gern nutzen.
- *Die Lernenden haben die Möglichkeit, sich an der Auswahl und an der Erarbeitung von Inhalten und Materialien für das Sprachenlernen zu beteiligen.*

Es ist offensichtlich, dass es schwer bis unmöglich ist, die Interessen jeder Lernerin und jedes Lernalters im Unterricht zu berücksichtigen, besonders wenn Sprachkurse sehr heterogen zusammengesetzt sind und den Lehrkräften nicht viel Vorbereitungszeit zur Verfügung steht. Sie können als Lehrkraft jedoch schon viel erreichen, wenn Sie bei der Wahl der Lernaktivitäten und der Arbeits- und Sozialformen abwechseln und sich mit den Lehrkräften der anderen Sprachfächer über die wichtigsten Inhalte des Unterrichts abstimmen.

#### 2.4.5.4 Prinzip Texte gezielt einsetzen

Das Prinzip Texte gezielt einsetzen, das auch als Textorientierung bekannt ist, hängt eng mit den Prinzipien der Verstehens- und Inhaltsorientierung zusammen. In der Tertiärsprachendidaktik steht die Arbeit mit Texten im Unterricht von Anfang an an zentraler Stelle – wie man anhand des Beispiels sehen kann. Deshalb ist es wichtig, dass Sie Ihren Lernenden bewusst

machen, dass sie auch auf A1-Niveau schon viele Texte verstehen können, die für sie relevant sind.

Die Texte werden gezielt eingesetzt, um bestimmte sprachliche, landeskundliche oder kulturelle Inhalte zu erarbeiten. Man kann Paralleltexte, d.h. Texte in verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch, Erstsprache), einsetzen und Parallelen in grammatischen Strukturen oder im Wortschatz erarbeiten.

Auch bei der Arbeit mit Texten sollen die Lernenden erkennen, was sie bereits alles verstehen können. Hier kommen die sprachlichen und strategischen Vorkenntnisse wieder stark zum Tragen. Auch vorhandenes Weltwissen wird gezielt eingesetzt: Schon bei der ersten Auseinandersetzung mit dem unbekannten Text kann der Inhalt durch die Analyse der Textsorte vorentlastet werden. Die Textsorte (erkennbar durch das Layout in Schriftform oder durch Hintergrundgeräusche und den Hörkontext bei Hörtexten) enthält schon viele Informationen über den möglichen Textinhalt und liefert oft entscheidende Hinweise zum globalen Textverstehen.

Aus der Leseforschung weiß man, dass kaum ein Text Wort für Wort gelesen wird. Ein so gründliches Lesen kommt eher selten vor, daher ist es auch nicht nötig, dies im Deutschunterricht zu praktizieren. Wichtig ist die Wahl eines angemessenen *Lesestils*, der immer mit den Lesezielen, den Leseerwartungen und den gesuchten Informationen zusammenhängt. In Lehrwerken wird der Lesestil meist durch die Aufgabenstellung vorgegeben. Soll der Text nur *global* verstanden und das Thema bzw. die Hauptaussage des Textes erfasst werden, wird ein schnelles Überfliegen unter Beachtung des Titels und der dazugehörigen visuellen Informationen für das Lösen der Aufgabe reichen. Sollen bestimmte Informationen wie z.B. eine Uhrzeit der Zugabfahrt oder der Grund für ein Ereignis gefunden werden, wird der Text beim ersten Überfliegen zuerst global erfasst, um dann die Stelle mit der gesuchten Information genauer zu lesen. Wir sprechen dann von *selektivem Lesen*. Sollen alle Informationen eines Textes erschlossen werden, muss er *detailliert* gelesen werden.

#### 2.4.5.5 Prinzip ökonomisches Sprachenlernen

Dieses Prinzip fasst die zuvor beschriebenen Prinzipien zusammen bzw. ist in jedem der einzelnen Prinzipien bereits enthalten. Ökonomisches Lernen bedeutet, dass das Lernen der zweiten Fremdsprache so effizient und planvoll wie möglich sein sollte. Die Gründe dafür fassen wir hier zusammen:

- *Faktor Zeit*: Lernende haben weniger Zeit, als für die Erstsprache. Und im Hinblick auf das lebenslange Lernen ist es besonders wichtig, effizient zu lernen und bewusst eine Lernkompetenz aufzubauen. Der Unterricht zielt darauf ab, nicht nur sprachliche Kompetenzen und Sprachbewusstheit, sondern auch Haltungen und Meinungen sowie Sprachlernkompetenz und -bewusstheit zu fördern. In diesem Zusammenhang beschreibt das Prinzip der Ökonomisierung alle Bemühungen und Maßnahmen, die darauf abzielen, den Lernprozess zügiger, effizienter und bewusster zu gestalten.

- *Aktivierung der Lernenden:* Lernende sollten auch im tertiärsprachendidaktisch ausgerichteten Unterricht keine passiven Abnehmer oder Konsumenten von Unterricht sein. Sie sollten vielmehr die neue Sprache aktiv erkunden und mittels Strategien leichter und bewusster Zugang zu der neuen Sprache suchen und finden. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass sie bereit sind, sich mit sich selbst, der neuen Sprache und Kultur sowie auch mit dem eigenen Lernverhalten auseinanderzusetzen und Zeit und Energie in ihr Lernen zu investieren. Voraussetzung dafür ist jedoch auch, dass *Lerneraktivierung* ein zentrales Prinzip des Unterrichts ist.

*Zusammenfassung:* Sie haben nun fünf wichtige *Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik* kennengelernt und einige Beispiele für ihre Umsetzung gesehen. Alle beschriebenen Prinzipien hängen miteinander zusammen und betonen jeweils andere Aspekte des Tertiärsprachenunterrichts. Ihre Umsetzung hat nicht immer etwas mit der konkreten Sprachenkonstellation (Deutsch nach Englisch oder nach anderen Sprachen) zu tun. Es sind Prinzipien, die für einen modernen Unterricht allgemein gelten, und sie zielen auf eine Lernkompetenz ab, die nicht nur beim Lernen des Deutschen oder beim Lernen von Fremdsprachen relevant ist, sondern beim Lernen überhaupt. Diese Lernkompetenz ist besonders im Hinblick auf das allgemeine Ziel des lebenslangen Lernens zu entwickeln und greift aus dem Deutschunterricht auch auf andere Fächer und Lebensbereiche über.

#### 2.4.6 Wie setzt man tertiärsprachenspezifische Prinzipien um?

Wir möchten Ihnen nun anhand von Wortschatzarbeit und Textverstehen zeigen, wie Lehrwerke für den Unterricht von Deutsch als zweiter Fremdsprache diese tertiärsprachenspezifischen Prinzipien konkret umsetzen.

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie:

- Merkmale von Lernmaterialien erkennen, die für den Unterricht von Deutsch als zweiter Fremdsprache gemacht wurden, und dass Sie beschreiben können, wie genau diese das Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache fördern,
- Aufgaben- und Übungsformen kennenlernen, mit denen Sie die tertiärsprachendidaktischen Prinzipien selbst umsetzen können,
- selbst eine Lernaktivität nach tertiärsprachendidaktischen Prinzipien entwickeln können.

Wenn man *Wortschatzarbeit* nach den didaktischen Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik gestaltet, muss man z. B. folgende Fragen beantworten:

- Welcher *Wortschatz* sollte sinnvollerweise mit Blick auf die vorhandenen Sprachen gelernt werden (z.B. gemeinsamer Wortschatz von Englisch und Deutsch)?
- Welcher *Wortschatz* kommt in den von der *Zielgruppe bevorzugten Texten* und sprachlichen Wendungen *häufig* vor und sollte deshalb früh gelernt werden?
- Wo soll der *Schwerpunkt* der Wortschatzarbeit liegen?
- Was macht man mit *Fällen des Sprachvergleichs, die zu Fehlern* führen?

- Und auch wenn das nicht nur für den Tertiärsprachenunterricht relevant ist – wie können die Lernenden den Wortschatz *langfristig im Gedächtnis speichern*?

Wenn Deutsch nach Englisch gelernt wird, kann der Lernwortschatz aufgrund bestehender Parallelen ausgewählt werden. - Ähnlichkeiten im Wortschatz aufgrund der *Sprachverwandtschaft* (Tage) - *Internationalismen* (Griechisch-Lateinischen Ursprungs) - *Lehnwörter*: Meist sind es Anglizismen, die mit der angloamerikanischen Freizeitkultur Eingang in den täglichen Sprachgebrauch gefunden haben, z.B. im Bereich Mode (Jeans, T-Shirt, Slip usw.) oder Informationstechnologie (PC, Internet, Chat, surfen usw.)

Wegen solcher Parallelen ist es wichtig, im Tertiärsprachenunterricht auf die großen Transfermöglichkeiten hinzuweisen bzw. diese zusammen mit den Lernenden zu erarbeiten. Dabei geht es in erster Linie um das Sichern des Verstehens: Ein Verstehenswortschatz wird gezielt aufgebaut. Dafür eignen sich Übungen, die in den Arbeitsanweisungen die Aufmerksamkeit auf die Ähnlichkeiten lenken und das Vorgehen bei der Wortschatzerarbeitung bewusst machen.

Durch die zahlreichen Parallelen zwischen miteinander verwandten Sprachen kann der Verstehenswortschatz relativ zügig aufgebaut werden: Ähnliche Wörter werden an der Schreibung oder durch den Klang erkannt und verstanden. Manchmal kommt es jedoch vor, dass Wörter ähnlich aussehen oder klingen, aber etwas ganz anderes bedeuten. Solche Wörter nennt man falsche Freunde, weil die Übertragung in solchen Fällen zu fehlerhafter Verwendung führt. Hier sind einige Beispiele für falsche Freunde:

engl. Wort	korrekte dt. Übersetzung	engl. falscher Freund zur korrekten dt. Übersetzung	dt. Übersetzung des falschen Freundes
<i>get, receive</i>	bekommen	<i>become</i>	werden
<i>poison</i>	das Gift	<i>gift</i>	das Geschenk
<i>way, type</i>	die Art	<i>art</i>	die Kunst
<i>folder/briefcase</i>	die Mappe	<i>map</i>	der Stadtplan, die Landkarte

Wenn es um die aktive Verwendung eines bis dahin nur passiv verstandenen Wortes geht, hat man es als Erstes mit der korrekten Aussprache zu tun. Gerade bei Wörtern, die man im Deutschen aufgrund von Englischkenntnissen versteht, neigen Lernende dazu, mit der Wortform und -bedeutung auch die Aussprache zu übertragen, was jedoch in den meisten Fällen falsch ist. Aus diesem Grund ist die produktive Wortschatzarbeit unmittelbar mit der Arbeit an der Aussprache verbunden. Mit gezielten Übungen zur Aussprache kann das oft gefürchtete Phänomen des „Denglischen“ vermieden werden. Hier dazu ein Beispiel:

Um möglichst viele Verbindungen zwischen den Wörtern herzustellen, sollte der Unterricht die Lernenden dazu anregen, den neuen Lernstoff in bekannte Kontexte einzubinden, z.B.:

- durch *Visualisierung*
- *Kontextualisierung*: indem neue Wörter z.B. in Kontrast- oder Gleichheitsbeziehungen, Reihen, Ober- oder Unterkategorien geordnet werden

*Lesen Sie die folgenden Wortpaare laut. Notieren Sie die Unterschiede in Bezug auf die **fett markierten Teile** der deutschen Wörter. Überlegen Sie auch, welche Aussprachefehler bei den deutschen Wörtern auftreten könnten.*

<b>Information</b>	–	information	_____
<b>Finger</b>	–	finger	_____
<b>waschen</b>	–	wash	_____
<b>Ring</b>	–	ring	_____

- durch die *Ausführung einer Aktivität* (z.B. Wind, Regen, Sonnenschein pantomimisch darstellen), die das Wort beschreibt; so wird das Wort direkt physisch erfahren oder es werden eigene Erfahrungen dazu aktiviert;
- durch *persönliche Assoziationen*, wenn die Lernenden sich selbst Verbindungen zu den neuen Wörtern ausdenken (Eselsbrücken, persönliche Erinnerungen)

Fassen wir zusammen, wie sich die didaktisch-methodischen Prinzipien, bei der Wortschatzarbeit im Unterricht für Deutsch als zweite Fremdsprache umsetzen lassen.

- *Das Prinzip vergleichen und besprechen* ist ausschlaggebend bei der *Wortschatzarbeit*. Zentrale Lehr-/Lernaktivitäten sind der Sprachvergleich, das Besprechen von Sprachlernerfahrungen und von Vorgehensweisen beim Bearbeiten von Wortschatzübungen. Lexikalische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen der Lernenden ergeben günstige Voraussetzungen für den zwischensprachlichen Transfer.
- *Das Prinzip Verstehen fördern* betont, wie wichtig es ist, immer deutlich zu machen, wie man neue Wörter und Wendungen auf der Grundlage bereits vorhandener Sprachenkenntnisse verstehen kann. Der Verstehenswortschatz kann durch Gegenüberstellung und Sprachvergleich relativ mühelos erarbeitet werden. Kriterium für die Wortschatzauswahl ist deshalb: Wortfelder, die lexikalische Parallelen enthalten, können früher und leichter erarbeitet werden und bieten eine Basis für das weitere Sprachenlernen. Das rasche Verstehen in der bis dahin unbekannten Sprache motiviert die Lernenden zum Lernen und vermittelt ihnen gleich zu Beginn wichtige Erfolgserlebnisse.
- *Das Prinzip Lernerinteressen berücksichtigen* bedeutet, solche Inhalte und Texte auszuwählen, die nicht nur bereits verstehbares Sprachmaterial enthalten, sondern auch thematisch interessant sind, die Lernende zum Lernen motivieren und die für die Kommunikation in authentischen Situationen relevant sind.

- Das *Prinzip Texte gezielt einsetzen* wurde im analysierten Beispiel aus dem Anfangsunterricht umgesetzt, indem ein Text gewählt wurde, der sprachlich relativ einfach ist und verstehbaren und relevanten Wortschatz enthält.
- Das *Prinzip ökonomisches Sprachenlernen* umfasst alle Bemühungen, die die vorhandenen Vorkenntnisse gezielt nutzen, die Strategien bewusst machen, die das langfristige Memorieren des neuen Wortschatzes begünstigen und somit den Lernprozess beschleunigen. Gerade durch die Parallelen im Wortschatzbereich zwischen Englisch und Deutsch entstehen Möglichkeiten, die zur Effizienz des Lernprozesses beitragen – alle Ressourcen werden genutzt.

## Umsetzung der Prinzipien am Beispiel der Textarbeit

Wichtig ist, dass die Lernenden die Arbeitsaufträge schon nach dem ersten Überfliegen des Textes bearbeiten können und auf diese Weise in ihrem Erfolg bestärkt werden. So wird mit wenig Mühe viel verstanden, noch bevor der Text vollständig entschlüsselt wird. Siehe Beispiel aus einem Lehrbuch:

In einem nächsten Schritt geht es darum, den Textinhalt genauer zu erfassen. Je nach der Funktion des Textes und dem Ziel der Textarbeit kann es sinnvoll sein, den Text selektiv zu erfassen oder auch detailliert zu verstehen. Bei einer Zeitungsanzeige wird man nur darauf achten, ob das gesuchte Produkt zum Verkauf steht, zu welchem Preis und wo. Bei einem Kochrezept oder einem Liebesbrief wird es hingegen wichtig sein, jedes Detail des Textes zu verstehen. Darum wird die Lehrkraft die Arbeitsaufträge zur Verstehenssicherung des gesamten Textes so stellen, dass sie der Textsorte entsprechen und die wichtigsten Informationen sichern.

Bei der Verstehenssicherung stellt man am besten geschlossene Aufgaben, die keine oder nur wenig eigene Produktion voraussetzen, da es beim Textlesen um Rezeption und weniger um eigene Produktion geht. Dafür kommen Aufgabentypen zum Einsatz wie z.B. Multiple Choice, Lückentext.

Beim Bearbeiten der verschiedenen Übungen des Lehrwerkbeispiels sind bestimmte Strategien beteiligt, die beim Verstehen des Textes, beim Entschlüsseln von unbekannten Wörtern und beim Finden von gesuchten Informationen hilfreich sind. Diese mentalen Vorgänge laufen oft ganz unbewusst ab, wenn sie nicht schon bei der Arbeit mit Texten in der ersten Fremdsprache thematisiert wurden.

Die Aufgabe des Tertiärsprachenunterrichts ist es, sie ins Bewusstsein zu rufen, indem man gemeinsam über alle angewendeten Strategien spricht, sich über effektives Lesen austauscht und eventuell neue Wege ausprobiert. Zu diesem Zweck können auch gezielt Arbeitsaufträge bei der Textarbeit gestellt werden, z.B.:

- Welche Informationen des Textes hast du ganz leicht verstanden? Warum war das so?
- Was ist dir im Text beim Überfliegen als Erstes aufgefallen? Worauf hast du dich als Erstes konzentriert?

## LESEN

## Vor dem Lesen

1 Schau den Text an. Welche Merkmale hat er? Ordne zu.

☒ Fotos
 ☐ Zahlen
 ☐ Namen
 ☐ Titel

Fotos, Titel, Zahlen und Namen helfen dir beim Verstehen!



2 Was denkst du, was ist das Thema? Notiere. \_\_\_\_\_

**1** → **Mein Hobby ist Schule! – Schulfreaks oder Hobbylerner?**  
 Schulreport von Antje Schulz (10c) ← **2**

**4** →

			
Andreas, 15	Leonie, 14	Ayşe, 16	Lukas, 16
Ich lerne gern! Ja, ich gehe gern zur Schule, mache meine Hausaufgaben, lese viel ... Geschichte finde ich sehr interessant, das ist auch mein Hobby!	Ich mag Musik, das ist mein Hobby. In der Schule haben wir eine Band und da singe ich mit. Ich bin also sehr gern in der Schule – da habe ich Musik und meine Freunde!	Ich schreibe gern! Poesie, Tagebuch, Briefe, alles! Ich liebe Literatur! Das haben wir in Deutsch und das ist mein Lieblingsfach! Da bekomme ich Ideen für meine eigenen Texte.	Lernen ist manchmal langweilig ... Aber Schule nicht! Ich spiele im Basketballteam und bin oft sehr lange in der Schule! Also meine Hobbys sind: Schule, Sport und Freunde!

3 Lies zuerst die Aufgaben in 4.

Zuerst die Aufgaben lesen, dann den Text!

## Lesen 1

4 Lies die Texte schnell durch. Ordne zu.

Lesen 1: Lies ganz schnell, such nur Infos für die Aufgabe!

- |           |                            |            |
|-----------|----------------------------|------------|
| 1 Andreas | <input type="checkbox"/> a | Basketball |
| 2 Leonie  | <input type="checkbox"/> b | Schreiben  |
| 3 Ayşe    | <input type="checkbox"/> c | Geschichte |
| 4 Lukas   | <input type="checkbox"/> d | Musik      |

5 Lies zuerst die Aufgaben in 6.

## Lesen 2

6 Was ist richtig? Kreuze an.

- |                                   |                            |                            |
|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) Andreas hat kein Hobby.        | <input type="checkbox"/> r | <input type="checkbox"/> f |
| b) Leonie singt in der Schulband. | <input type="checkbox"/> r | <input type="checkbox"/> f |
| c) Ayşe mag Literatur.            | <input type="checkbox"/> r | <input type="checkbox"/> f |
| d) Lukas lernt gern.              | <input type="checkbox"/> r | <input type="checkbox"/> f |



Meine Strategien beim Lesen: \_\_\_\_\_



- Gib deinen Mitschülerinnen und Mitschülern drei Tipps, wie sie den Text „knacken“ können.
- Schreibt eine Liste mit den Lese- und Verstehensstrategien, die euch geholfen haben, den Text zu verstehen, und gebt sie an eure Lernpartnerinnen und Lernpartner weiter.

*Zusammenfassung:* Wenn Sie sich die didaktisch-methodischen Prinzipien für den Unterricht von Deutsch als zweiter Fremdsprache in Erinnerung rufen, werden Sie feststellen, dass sie bei der Textarbeit auf vielfältige Art und Weise umgesetzt werden können:

- Das Prinzip *Verstehen fördern* wird umgesetzt, wenn *strategisches Lesen* Schritt für Schritt ermöglicht wird, die Aufmerksamkeit der Lesenden gezielt auf wichtige Informationen gelenkt wird und sie sich auf Verstehbares konzentrieren. Nach diesem Prinzip müssen Texte nicht Wort für Wort verstanden werden.
- Das Prinzip *Lernerinteressen* berücksichtigen wird umgesetzt, indem z.B. ein für Jugendliche interessantes Thema wie Freizeit und Hobby ausgewählt wird, das die Jugendlichen durch den Titel „Mein Hobby ist Schule! – Schulfreaks oder Hobbylerner?“ möglicherweise auch etwas provoziert. Wenn Sie die inhaltlichen Interessen Ihrer Lernenden nicht so gut kennen, können Sie eine kleine Umfrage machen – so fühlen sie sich ernst genommen und sind motivierter beim Lernen.
- In dem analysierten Lehrwerkbeispiel stehen sprachliche Lernziele nicht im Vordergrund. Dennoch wird auch hier an das Vorwissen in den zuvor gelernten Sprachen angeknüpft, indem es für das Verstehen der Teiltexthe eingesetzt werden soll. Damit ist auch das *Prinzip vergleichen und besprechen* umgesetzt.
- Das Prinzip *Ökonomisierung des Sprachenlernens* wird umgesetzt, indem Vorwissen, Erfahrungen mit Texten, Strategien der Textarbeit und Parallelen zwischen Sprachen aktiviert werden und zum Einsatz kommen.

## 2.4.7 Zusammenfassung

Im vierten Kapitel dieser Einheit haben wir gezeigt, wie wichtig es ist, auf vorhandene *Sprachen, Sprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen beim Lernen* des Deutschen als zweiter Fremdsprache zurückzugreifen, und wie dies konkret gehen kann.

Sie haben zunächst verschiedene Möglichkeiten kennengelernt, wie man die sprachliche Vielfalt der Lernenden zum Thema des Unterrichts machen und dadurch im Bewusstsein der Lernenden verankern kann. Sie haben erfahren, warum es so wichtig ist, verschiedene Sprachen beim Lernen miteinander zu verknüpfen, das Lernen bewusst zu machen und möglichst viele Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen zu schaffen. Dies lässt sich auf der Grundlage von Lerntheorien und Spracherwerbs-hypothesen schlüssig begründen.

Sie haben gesehen, dass miteinander verwandte Sprachen Parallelen aufweisen, die das Erlernen der neuen Sprache erleichtern können. Gerade für die Sprachenkonstellation Deutsch nach

Englisch ergibt der Vergleich aller vorhandenen Sprachen Anknüpfungspunkte für das Lernen von grammatischen Strukturen, von Wortschatz und Orthografie.

Der Schwerpunkt des Kapitels lag auf der Frage, welche Folgen sich aus der Tatsache, dass viele Menschen mehrere Sprachen nacheinander oder auch parallel zueinander lernen, für den Unterricht ergeben. Bei der Bearbeitung des Kapitels haben Sie zuerst die *Anliegen der Mehrsprachigkeitsdidaktik* kennengelernt, bevor Sie sich genauer mit dem Ansatz der *Tertiärsprachendidaktik* auseinandergesetzt haben. Zentral war dabei der Vorgang des Anknüpfens in ganz unterschiedlichen Bereichen, in denen Lernende bereits über Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen verfügen. Sie kennen nun *fünf Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik* sowie ihre Umsetzung anhand ganz konkreter Beispiele aus Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.

## 3 Deutsch als fremde Sprache (DLL3)

### 3.1 Sprache als Medium der Kommunikation

Die deutsche Sprache ist wie alle Sprachen ein Medium, mit dem es möglich wird, dass sich Menschen verständigen. Doch wodurch kann Sprache diese Funktion erfüllen? Mit dieser Frage befasst sich die wissenschaftliche Disziplin der *Linguistik*. Sie beschreibt und erklärt, wie die einzelnen Bausteine oder Elemente der Sprache geformt sind, wie sie zueinander in Beziehung stehen, wie und wodurch sie Bedeutung übermitteln und welchen kommunikativen Funktionen sie dienen.

Sehr häufig stehen in wissenschaftlichen Grammatiken die Formen und Strukturen von sprachlichen Mitteln im Vordergrund. Wir möchten einen anderen Weg gehen. Das folgende Zitat soll diesen Weg andeuten: “Denk an die Werkzeuge in einem Werkzeugkasten: es ist da ein Hammer, eine Zange, eine Säge, ein Schraubenzieher, ein Maßstab, ein Leimtopf, Leim, Nägel und Schrauben. – So verschieden die Funktionen dieser Gegenstände, so verschieden sind die Funktionen der Wörter.” (Wittgenstein 1984, Paragraph 11).

In Kapitel 1 erläutern wir,

- was es bedeutet, wenn man Sprache als Werkzeug betrachtet, und führen die grundlegenden Begriffe ein, mit denen wir in dieser Einheit über das Deutsche als fremde Sprache sprechen werden,
- welche unterschiedlichen Bedeutungen von Grammatik es gibt und welche wir in dieser Einheit verwenden,
- wie und wodurch sprachliche Kommunikation eigentlich funktioniert, mit dem Ziel zu zeigen, warum Menschen, die miteinander in einer Sprache kommunizieren, sich verstehen oder sich verstehen können,
- wie sprachliche Mittel mit einem Fokus auf ihre Funktionen und Formen im Unterricht vermittelt werden können. Die Entwicklung der Sprachbewusstheit bei den Lernerinnen und Lernern ist dabei das Schlüsselmoment.

### 3.1.1 Funktionen und Formen sprachlicher Mittel

#### 3.1.1.1 Bedeutungen von Grammatik:

1. Grammatik kann begriffen werden als das *gesamte System von Formen*, das einer Sprache zugrunde liegt. Dieses System bildet die Regelmäßigkeiten einer Sprache ab. (Helbig 1981; Funk/Koenig 1991). Barkowski (2010, S. 106) weist ausdrücklich darauf hin, dass dieses System aus Formen mit spezifischen Funktionen für die konkrete Äußerung besteht.
2. Die *Dokumentation dieses Systems einer Sprache zu einem pädagogischen Zweck*. So verstanden kann eine Grammatik ein *umfassendes Nachschlagewerk*, aber auch eine Schulgrammatik sein, die ausgewählte Formen darstellt, ein Zusatzmaterial zu einem Lehrwerk oder ein elektronisches Dokument, das im Internet zur Verfügung steht.
3. Grammatik ist der *aktuelle Stand des sprachlichen Wissens*, über das eine Lernerin / ein Lerner verfügt, also das *Regelsystem im Kopf eines Lernenden*. Dieses Wissen steht in enger Beziehung zur Grammatik als System von Formen und ihren Bedeutungen. Es muss diesem System aber nicht vollständig entsprechen und es entwickelt sich im Lauf des Spracherwerbs ständig weiter.
4. Grammatik ist ein *Beschreibungsmodell* für die (Teil-)Systeme oder Komponenten der Sprache (z.B. Wortschatz und Strukturen). Es gibt verschiedene Beschreibungsmodelle oder linguistische Modelle wie z.B. die Valenzgrammatik. Linguistische Modelle verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen und folgen unterschiedlichen theoretischen Vorannahmen über Sprache. Dementsprechend können sie nicht alle für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts herangezogen werden.

*Grammatik in dieser Einheit:* Wir verstehen Grammatik in dieser Einheit in einem weiten Sinn als System aller sprachlicher Mittel, ihrer Formen und den Regeln ihres Zusammenwirkens sowie ihrer kommunikativen Funktionen. Damit ist Grammatik die Basis dafür, dass Menschen ihre Mitteilungsabsichten sprachlich realisieren können.

Um eine Äußerung zusammenzubauen, bedienen wir uns sprachlicher Mittel aus vier verschiedenen Schubladen:

- feste oder – wie wir sagen – formelhafte Wendungen
- Wörter (flektierte und unflektierte)
- grammatische Regeln, Endungen usw.
- Intonationsmuster und Laute

Sie als Lehrende haben für Ihren Unterricht das Ziel, Lernende darin zu unterstützen, ihre Mitteilungsabsichten auf Deutsch realisieren zu können und Mitteilungen von anderen zu verstehen, also auf Deutsch zu kommunizieren. Dazu müssen Lernende die sprachlichen Mittel, ihre Formen und Funktionen, die das Deutsche zur Verfügung stellt, richtig verwenden können.

Und Sie als Lehrkraft müssen Fragen der Lernenden nach dem Warum, Wozu und dem Wie in Bezug auf Sprache beantworten können. Wenn wir darunter Grammatik verstehen, hätten die Lernenden mit der Aussage, dass sie im Unterricht Grammatik erwarten, eigentlich doch wieder recht.

### 3.1.2 Wie funktioniert sprachliche Kommunikation?

Das Kommunizieren zwischen den beiden Telefonierenden ist eine soziale Handlung mithilfe des Werkzeugs Sprache. In den sprachlichen Äußerungen spielen formelhafte Wendungen, Wörter, Sätze, Laute und Intonationsmuster zusammen; die Äußerungen transportieren bestimmte Mitteilungsabsichten der Sprechenden, die auf die gehörten und verstandenen Inhalte des Gesprächs in einem bestimmten Kontext reagieren.

#### 3.1.2.1 Kommunizieren in Kontexten

Fremdsprachenlernende haben aufgrund ihres eingeschränkten Sprachwissens Schwierigkeiten, einen Text zu verstehen. Kontextwissen ermöglicht es ihnen, Verstehenslücken zu kompensieren. Um kommunikativ erfolgreich zu sein, braucht man möglichst deutliche Hinweise auf den Kontext und die Fähigkeit, diesen wahrzunehmen und richtig zu entschlüsseln. Beispiel: Kontextwissen des Beispielfonats:

Kontext		
Weltwissen	Situationswissen	kulturspezifisches Wissen
Ein Klassentreffen findet regelmäßig statt und muss gut vorbereitet werden.	Peter versteht, dass Silvia am Telefon nicht erkennt, wer er ist. Er meldet sich deshalb noch einmal.	Silvia muss geheiratet haben, denn sie meldet sich mit einem Peter unbekannten Nachnamen.

#### 3.1.2.2 Kommunizieren ist sprachliches Handeln

Im nächsten Schritt sehen wir uns an, wie Silvia und Peter mit Sprache handeln, während sie miteinander telefonieren. Mit ihren Äußerungen (Wörtern, Satzteilen, Sätzen usw.) vollziehen sie Handlungen. Sprache, Handeln und der Kontext des Gesprächs stehen dabei in einem engen Verhältnis. Jede Äußerung hat folgende Eigenschaften:

- Äußerungen sind intentional, das heißt, die Sprecherin / der Sprecher will etwas Bestimmtes mitteilen (Peter möchte, dass Silvia ihn bei der Organisation des Klassentreffens unterstützt.).
- Äußerungen bewirken etwas, das heißt, sie drücken Anliegen aus (Silvia weiß nun, was Peter möchte.).

- Es müssen spezifische Bedingungen erfüllt sein, damit die Äußerungen verstanden werden können und somit Kommunikation gelingt (Peter akzeptiert nach einer Weile, dass Silvia nicht viel Zeit zum Telefonieren hat, und fasst sich kurz; Silvia hört zu und versteht, was Peter sagt.).

Bei diesen Äußerungen des Telefongesprächs (Chunks: Vorschlag zu treffen; Klärung des Zeitpunkts; Vereinbarung des Treffpunkts) handelt es sich um sogenannte *Sprechakte*. Diese Form der Sprachbeschreibung wurde in den 1960er-Jahren mit John Langshaw Austin (1911–1960) und John R. Searle (\*1932) vorgestellt. Die Arbeiten der beiden werden unter dem Begriff Sprechakttheorie zusammengefasst. Sprechakte waren der Ausgangspunkt dafür, zu beschreiben, wie sprachliche Äußerungen in ihrem Kontext funktionieren und wirken. Die wissenschaftliche Teildisziplin ist die Pragmatik.

Ein Sprechakt ist „die kleinste selbstständige Einheit der Sprache in der Pragmatik“ (Wagner 2001, S. 87) oder nach Searle (1971) auch die Basiseinheit sprachlicher Kommunikation. Eine Äußerung ist also das, was jemand konkret sagt, z.B. Grüß dich, Silvia, und ist damit auch eine sprachliche Handlung: Peter begrüßt Silvia. Handlungen wie diese (Begrüßung, Verabschiedung, Fragen nach dem Weg usw.) nennt man Sprechakte. Sprechakte werden auch *klassifiziert*, sodass man verschiedene Äußerungen demselben Sprechakt zuordnen kann (z.B. Grüß dich, Silvia; Guten Tag, Frau Meier = Begrüßung) und verschiedene Typen von Sprechakten unterscheiden kann (Begrüßung, Verabschiedung).

Bei Fremdsprachenlernenden ist diese Kompetenz in der neuen Sprache nicht vorauszusetzen. Sie muss daher im Unterricht vermittelt und trainiert werden. Diese Erkenntnis fand in den 1970er-Jahren Eingang in die Fremdsprachendidaktik und war Auslöser der sogenannten kommunikativen Wende. Seitdem konzipierte man Lehr-/Lernmaterialien zunehmend kommunikationsorientiert und ging von der Mitteilungsabsicht der Sprachenlernenden (z.B. sich verabreden) aus (Graefen/Liedke 2008, S. 178). Lehrwerkautorinnen und -autoren orientieren sich seitdem an folgenden Fragen:

- Welche Mitteilungsabsichten haben die Lernenden?
- Welche sprachlichen Mittel kennen die Lernenden dafür bereits?
- Welche sprachlichen Mittel müssen vermittelt werden, damit die Lernenden ihre Mitteilungsabsichten erfüllen können?
- Welche sprachlichen Mittel sind in welchen soziokulturellen Kontexten angemessen?

### 3.1.2.3 Aussprache

Wie wir am Beispiel des Telefongesprächs gesehen haben, setzt sich die Sprache als Medium der Kommunikation aus vielen Einzelbausteinen zusammen. Ihre Leistung zeigt sich auf allen Ebenen der sprachlichen Äußerungen: im Wortschatz, im Satzbau, in der inneren Struktur der Wörter (Morphologie), im Kontext der Kommunikationssituation, in der Aussprache, und zwar immer in Bezug auf die Mitteilungsabsichten, die die beteiligten Personen verfolgen.

*Zusammenfassung:* In diesem Teilkapitel haben Sie gesehen, wie Kommunikation durch Sprache möglich wird. Konkrete sprachliche Äußerungen funktionieren wie Handlungen und Kommunikationsteilnehmende verfolgen über diese ihre Mitteilungsabsichten. An einem Telefongespräch konnten Sie nachvollziehen, dass jede einzelne Einheit einer Äußerung ihre Funktion in der Kommunikation hat und dass sie zum Gelingen der Kommunikation beiträgt.

### 3.1.3 Sprache vermitteln

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, wissen Sie, dass es bei der Sprachvermittlung auf ein Gleichgewicht aus inhaltsbezogener und sprachformbezogener Arbeit ankommt; können Sie die Bedeutung einschätzen, die der Sprachbewusstheit für das Lernen einer Fremdsprache zukommt.

*Lesen lernt man nur durch Lesen, Sprechen durch Sprechen,* und Flüssigkeit kann in einer Sprache nur erreicht werden, wenn man sie auch trainiert. (...) Auch unsere eigene praktische Erfahrung zeigt uns, dass sich mündlich-produktive Kompetenz, also das flüssige Sprechen einer fremden Sprache, nicht als Nebenprodukt der bewusst gemachten Regeln durch das Üben grammatischer Formen einstellt.

Im Folgenden möchten wir die vier Lernziele genauer betrachten.

1. Lernen durch die *Arbeit mit Inhalten*: Sprache wird zum großen Teil dadurch gelernt, dass Menschen sich für Inhalte interessieren und diese in der fremden Sprache recherchieren, über sie lesen und sie so mental verarbeiten. Dabei fokussieren sie in der Regel erst einmal nicht die sprachliche Ebene der Informationen, sondern in erster Linie die Inhalte.
2. Lernen durch die *Verwendung von Sprache* in Situationen, die für die Lernenden von Bedeutung sind: Menschen lernen Sprache, indem sie sie in für sich selbst sinnvoller Weise schriftlich und mündlich verwenden, um damit eigene Aussagen über sich selbst oder andere, über Texte oder über Sachverhalte zu treffen.
3. Lernen durch das *Training von sprachlicher Flüssigkeit*: Menschen verarbeiten Sprache nicht immer aktiv oder rufen Regeln ab, wenn sie flüssig sprechen und schreiben. Oft geschieht dies imitativ oder reproduktiv: Formelhafte Wendungen, die man gehört oder gelesen hat, ruft man in ihrer phonologisch gespeicherten Form ab und äußert sie spontan. Man spricht dabei von Chunks. Chunks entstehen, indem kleinere Einheiten miteinander verknüpft im Gedächtnis abgespeichert werden, sodass sie als eine Einheit abgerufen werden können.

Man kann als Lehrkraft Kommunikationssituationen im Unterricht simulieren und die Lernenden durch Redemittel, fest gefügte sprachliche Wendungen, Intonationsmuster usw. darin unterstützen, in diesen Situationen flüssig zu sprechen oder zu schreiben. Beim Trainieren

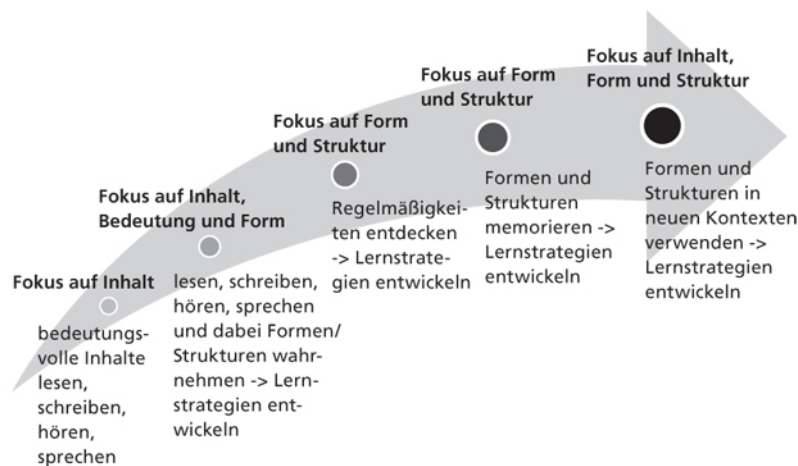
sprachlicher Flüssigkeit soll Sprachkönnen unmittelbar erworben werden, ohne dass eine Bewusstmachung von sprachlichen Mitteln notwendigerweise stattfindet. Das nennt man Automatisierung.

4. Lernen durch die *Fokussierung auf Formen*: Grammatikorientiertes Lernen, so bestätigt der Fremdsprachenforscher Rod Ellis (2003), führt meist zu Wissen über Sprache. Wichtigstes Ziel beim Fokus auf die Form und Funktion eines sprachlichen Mittels ist die Richtigkeit der Äußerungen.

Es ist sinnvoll, sich zeitweise mit Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene zu beschäftigen, z.B. dann, wenn mit dem Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel auch ein inhaltliches Lernziel erreicht wird. So ist eine Systematisierung der Perfekt- und Präteritumformen und ihrer Funktionen z.B. hilfreich, wenn die Lernenden auf Deutsch über eigene Erlebnisse und Erfahrungen berichten möchten. Ziel ist dabei, die korrekte Zeitform auszuwählen.

### 3.1.3.1 Sprachbewusstheit entwickeln

Außerdem sollte die Sprachbewusstheit der Lernenden in den Blick genommen werden. Sprachbewusstheit ist dabei mehr als Wissen über Sprache. Sprachbewusstheit schließt die Fähigkeit ein, auch Formen und Strukturen wahrzunehmen, die neu sind, und sie in ihrer Funktion zu erkennen. Diese Fähigkeit wächst, indem Lernende Lernstrategien erwerben. Es sind Strategien, um z.B. Formen und Strukturen selbst zu analysieren, ihre Regelmäßigkeiten zu entdecken und diese selbstständig zu formulieren. Diese Strategien unterstützen Lehrwerke zum Teil sehr gut, wie Sie an vielen Beispielen in dieser Einheit später noch beobachten werden. Zum anderen sind es Strategien dafür, die Regeln im Sprachgebrauch bewusst anzuwenden und zu entscheiden, wann man sprachliche Formen auch ohne Regelkenntnis als lexikalische Einheiten lernen sollte.





Zum Abschluss: Um Deutsch als fremde Sprache zu verstehen und zu unterrichten, ist es wichtig, deren Formen und Funktionen zu kennen und erklären zu können, wie Kommunikation auf Deutsch funktioniert. Es ist hilfreich, dies schon möglichst früh im Unterricht anhand realer Gespräche oder Texte durchzuführen, da man in ihnen alle sprachlichen Mittel in ihrer Funktion vorfindet.

Anton Tschechow sagt: “Wo Fehler sind, ist auch Erfahrung.” Aber viele Lernende wünschen sich eine hohe Kompetenz auf Deutsch. Die richtige Wahl eines Ausdrucks in einer bestimmten Situation führt dazu, dass man von anderen als (sprachlich) kompetent eingestuft wird. Eine große Hilfe dabei ist es, formelhafte Wendungen zu benutzen, d.h., Wortgruppen und Sätze als Ganzes zu reproduzieren, anstatt diese immer wieder neu zu konstruieren.

Wir möchten in diesem Kapitel erreichen, dass Sie:

- ein *Bewusstsein für Formelhaftigkeit* in der Sprache entwickeln,
- erkennen, dass man zum Entschlüsseln von formelhaften Wendungen *Situationswissen und kulturspezifisches Wissen* braucht,
- mit den *Merkmale formelhafter Sprache vertraut werden*,
- wissen, wie Sie Ihre Lernenden für den formelhaften Charakter der Sprache *sensibilisieren* und ihre *Aufmerksamkeit auf formelhafte Wendungen lenken* können.

## 3.2 Die formelhaften Wendungen

Kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache bedeutet, sprachliche Mittel richtig auswählen zu können. Um effizient kommunizieren zu können, müssen diese nicht nur korrekt, sondern auch angemessen und frequent, d.h. gebräuchlich sein. Kommunikationspartnerinnen und -partner achten neben den Inhalten eben auch sehr darauf, wie etwas gesagt wird, also welche sprachlichen Mittel und nonverbalen Zeichen von den Sprechenden verwendet werden. Kommunizieren in der Fremdsprache ist also kein freies Kombinieren von Wörtern, gewürzt mit ein wenig Grammatik und korrekter Phonetik, sondern immer auch die Wahl der richtigen sprachlichen Mittel.

Die richtige Wahl eines Ausdrucks in einer bestimmten Situation führt dazu, dass man von anderen als (sprachlich) kompetent eingestuft wird. Eine große Hilfe dabei ist es, formelhafte Wendungen zu benutzen, d.h., Wortgruppen und Sätze als Ganzes zu reproduzieren, anstatt diese immer wieder neu zu konstruieren.

Wir möchten in diesem Kapitel erreichen, dass Sie:

- ein *Bewusstsein für Formelhaftigkeit* in der Sprache entwickeln,
- erkennen, dass man zum Entschlüsseln von formelhaften Wendungen *Situationswissen und kulturspezifisches Wissen* braucht,
- mit den *Merkmale formelhafter Sprache vertraut werden*,

- wissen, wie Sie Ihre Lernenden für den formelhaften Charakter der Sprache *sensibilisieren* und ihre *Aufmerksamkeit auf formelhafte Wendungen* lenken können.

### 3.2.1 Situationsbezug und kulturspezifisches Wissen

Der Kontext bestimmt die Wahl der sprachlichen Mittel und Kommunikation funktioniert nur auf der Grundlage spezifischen Situationswissens. Wie wichtig dieses Wissen ist, haben Sie gesehen, als wir das Telefongespräch in Teilkapitel 1.2 ausführlich analysiert haben. Die beiden Personen mussten sehr viel Wissen aus verschiedenen Bereichen aktivieren, damit das Gespräch erfolgreich sein konnte.

*Situationswissen:* Es handelt sich bei Situationswissen um Informationen, die die Kommunikationspartnerinnen und -partner aus einer Gesprächssituation gewinnen können. Dazu zählen z.B. Ort, Zeit (z.B. Zeitpunkt und Zeitdauer des Gesprächs), Kommunikationsteilnehmende (Anzahl, Alter, Geschlecht, Bekanntheit/Vertrautheit der Gesprächspartner), Medium (z.B. direkte Kommunikation, Telefonat). Situationswissen hilft also dabei, (1) die *Kommunikationssituation* zu erfassen und einzuordnen; (2) *Erwartungen* aufzubauen und Verstehen zu erleichtern; (3) *sprachliche Mittel und deren Korrektheit* einschätzen zu können.

Das Situationswissen unterstützt aktiv das Verstehen: Vieles kann im Vorfeld einer Äußerung vorausgesehen werden, wenn die Situation bekannt ist. Eine unvollständige Information kann in Abhängigkeit von der Kommunikationssituation rekonstruiert werden. Auch die Sprachproduktion wird durch Situationswissen erleichtert, da Sprechende einschätzen können, welche sprachlichen Mittel angemessen sind. Ihre Lernenden sollten daher die Möglichkeit erhalten, viele (Standard-)Situationen (z.B. Einkaufen, jemanden auf der Straße grüßen, Arztbesuch usw.) kennenzulernen, um sprachliche Mittel, Adressaten und Situationskomponenten sicher und schnell miteinander in Beziehung setzen und dadurch erfolgreich kommunizieren zu können.

Beispiel Arztbesuch:

- Spezifische Vokabeln: Krankenversicherungskarte, Überweisung, Rezept
- Sprachliche Handlungen: einen Termin vereinbaren, ein Rezept ausstellen

Wortschatz und grammatische Strukturen sind aufs Engste mit den in einer Situation nötigen sprachlichen Handlungen und der Situation selbst verbunden; sie werden jedoch nicht explizit thematisiert. Das heißt, obwohl in den Redemitteln z.B. das Modalverb (Sie dürfen nicht) verwendet wird, liegt der Fokus nicht auf der Vermittlung der Formen, sondern auf der situationsangemessenen Verwendung von Sprache. Es ist für den Spracherwerb hilfreich und für die Lernenden motivierend, wenn Situationen wahrgenommen, in verschiedene sprachliche Handlungen untergliedert und mit den jeweiligen sprachlichen Mitteln erworben werden. Das Lehrwerkbeispiel zeigt sehr gut, wie sprachliches Handeln in bestimmten Situationen gelernt werden kann. Fassen wir noch einmal die einzelnen Schritte zusammen, die dafür im Unterricht durchlaufen werden sollten:

- Unterstützen Sie Ihre Lernenden dabei, *Situationen* „wahrzunehmen“. Hierbei hilft die Arbeit mit Bildern, Videos oder Projekten in der Zielsprachenkultur.
- Lassen Sie Ihre Lernenden *Situationen beschreiben*. Ihre Lernenden sollten sich immer wieder mit Faktoren, die Situationen beeinflussen (z.B. Ort, Zeit, Personen usw.), auseinandersetzen. Über die Beschreibung von Situationen aus eigener Perspektive kommt man (besonders in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen) zum interkulturellen Austausch. Lassen Sie Ihre Lernenden diskutieren, was in ihrem Herkunftsland z.B. bei einem Arztbesuch beachtet werden muss oder was sie an der Darstellung des Arztbesuchs in Deutschland verwundert hat oder bisher unbekannt für sie war.
- Erarbeiten Sie mit Ihren Lernenden *Rollenspiele* für ausgewählte Situationen. Auf diese Weise verbinden Sie das Situationswissen mit dem aktiven Sprachhandeln.
- *Besprechen Sie gemeinsam (unbekannte) Situationen*. Fordern Sie Ihre Lernenden dazu auf, ihr (sprachliches) Verhalten und das der Gesprächspartner zu hinterfragen. Fragen könnten z.B. sein: Wie sollte man sich in der Situation sprachlich verhalten? Wie reagiert der Gesprächspartner darauf?

*Kulturspezifisches Wissen:* Sie haben am Beispiel der telefonischen Terminvereinbarung (siehe Kapitel 1.2) gesehen, dass die angemessene Wahl der sprachlichen Mittel auch von kulturellem Wissen abhängt. Kommunikationsteilnehmende, die einer bestimmten (gemeinsamen) Kultur angehören, teilen dieses kulturspezifische Wissen, wodurch in der Regel eine problemlose Kommunikation möglich wird. Ob fehlendes kulturspezifisches Wissen die Kommunikation behindert, hängt in hohem Maße von der Distanz zwischen der Ausgangs- und Zielkultur ab.

Beispiel: Ich liebe dich sagt man in arabischen Ländern auch zu Kollegen, in Deutschland nur Partnerschaft und Familie. Ähnlich wie bei sprachlichen Fehlern, die durch das Übertragen von Elementen oder Strukturen aus der Erst- oder Fremdsprache auf die Zielsprache erfolgen, spricht man hier von Transfer, genauer von einem *negativen interkulturellen, pragmatischen Transfer*. Darin liegt ein großes Konfliktpotenzial, denn der Grund für die unangemessene Äußerung wird von den Kommunikationspartnern meist nicht als Resultat anderer kulturspezifischer Kommunikationsmuster erkannt und toleriert, sondern direkt auf den Sprechenden bezogen und als unangemessenes Verhalten bewertet. Für spezifische Situationen gibt es also sowohl sprachliche als auch kulturell gebundene ideale Formulierungen.

Häufig gibt es für einen Äußerungswunsch in einer spezifischen Situation nur eine begrenzte Auswahl möglicher Formulierungen. Diese nennen wir formelhafte Wendungen. Die Bezeichnung macht deutlich, dass solche Formulierungen aus mehreren Wörtern bestehen und mitunter sogar als ganze Texte auftreten können.

*Zusammenfassung:* Kommunikationsteilnehmende wählen sprachliche Mittel entsprechend bestimmten Situationen und sprachlichen Handlungen aus. Dafür greifen sie auf Situationswissen und kulturspezifisches Wissen zurück. Wir haben Ihnen an einem Lehrwerkbeispiel gezeigt, wie im Unterricht durch Hör- und Lesetexte mit situationsadäquaten Inhalten sowie durch Bilder, Infokästen und Redemittelkästen sowohl Situationswissen als auch adäquate

sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt werden können. Anhand einer missglückten Kommunikation (Ich liebe dich, statt Danke) haben Sie zudem gesehen, wie wichtig kulturspezifisches Wissen für das Gelingen von Kommunikation ist.

### **3.2.2 Formelhafte Wendungen und ihre Merkmale**

Die Meinungen darüber, was in der Sprache formelhaft ist, gehen auseinander. Deshalb finden sich in der Literatur verschiedene Termini für dieses Phänomen, von denen Ihnen einige sicherlich schon in Lehrwerken, Übungsgrammatiken und anderen Lernmaterialien begegnet sind. Dazu zählen z.B. Phraseologismus, Redewendung, komplexe Einheit, Chunk oder auch Wortverbindung, Phrasem, Kollokation, Nomen-Verb-Verbindung, Idiom, Routineformel, Funktionsverbgefüge, Sprichwort, geflügeltes Wort und vieles mehr.

Im Rahmen dieser Einheit können wir jedoch nicht detailliert auf diese Differenzierungen eingehen. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf eine gemeinsame Eigenschaft aller dieser sprachlichen Mittel: die Formelhaftigkeit (Beispiele: Na dann, das passt doch). Alle sprachlichen Einheiten, die diese Eigenschaft aufweisen, bezeichnen wir als formelhafte Wendungen.

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- kennen Sie ausgewählte Merkmale formelhafter Wendungen,
- können Sie formelhafte Wendungen identifizieren,
- kennen Sie Möglichkeiten, wie Sie im Unterricht mit formelhaften Wendungen umgehen können, damit auch Ihre Lernenden formelhafte Wendungen sicher in der Kommunikation anwenden können.

Jede Formulierung ist an konkrete Situationen gebunden. Sie kann, muss aber nicht formelhaft sein. Bei formelhaften Formulierungen sind die Wörter nicht frei kombinierbar, sondern haben feste Partner. Das wird von Lernenden oft nicht gesehen, da sie in der Regel Wort für Wort übersetzen. Wer eine Fremdsprache beherrschen möchte, muss daher kombinieren lernen: Dabei können Laute und Zeichen, Morpheme, Wörter zu Wortkombinationen und diese zu Sätzen und Texten kombiniert werden. Wir konzentrieren uns hier vor allem auf die Kombination von Wörtern zu formelhaften Wendungen. Im Folgenden möchten wir mit Ihnen gemeinsam Merkmale formelhafter Wendungen herausarbeiten.

#### **3.2.2.1 Merkmal 1: Mehrgliedrigkeit**

Formelhafte Wendungen bestehen in der Regel aus mehreren Wörtern. Im Folgenden sehen Sie eine Auswahl von formelhaften Wendungen, die Ihnen sicher bekannt, aber nicht als formelhafte Wendungen bewusst sind.

Wie “formelhaft” bereits sagt, müssen mindestens zwei Teile, also zwei Wörter, in einer Wendung enthalten sein. Wie auch die Beispiele zeigen, bestehen formelhafte Wendungen aus

Sehr geehrte Damen und Herren, ...	Guten Tag, ich hätte gern ...	Hier sehe ich schwarz.
arbeiten wie ein Tier	grünes Licht geben	Prost!
Kann ich mit Karte zahlen?	mit freundlichen Grüßen	eine Prise Salz
ehrllich gesagt	Morgenstund hat Gold im Mund.	Wie bitte?
Guten Appetit!	Öl ins Feuer gießen	herzhaft lachen
eine Frage stellen	blinder Passagier	Hände hoch!
Ach du meine Güte!	Hiermit erkläre ich Sie zu Mann und Frau.	Hallo!
„Sein oder Nichtsein, das ist hier die Frage.“ (Shakespeare)		
„Ich weiß, dass ich nichts weiß!“ (Platon)		
Messer, Gabel, Scher' und Licht – sind für kleine Kinder nicht.		

mehreren Komponenten, sind also mehrgliedrig. Lernende müssen dafür sensibilisiert werden, dass Wörter nicht allein, sondern mit Partner(n) auftreten. Die Verbindung zwischen diesen Partnern ist meist sehr eng.

Es gibt auch Fälle, in denen Einzelwörter wie eine formelhafte Wendung gebraucht werden. Hallo! und Prost! gehören z.B. dazu. Mehrgliedrige Wendungen verlieren manchmal ihre Teile, bleiben aber dennoch formelhaft. Muttersprachlerinnen und Muttersprachler sprechen oft schnell und lassen Wörter ausfallen und/oder ziehen sie zusammen. So wird z.B. aus Guten Tag! im Alltag oftmals ein kurzes Tag! Solche Prozesse kommen in allen Sprachen vor. Aus dem Englischen How do you do? wird Howdy! oder aus dem Spanischen ¡Buenas tardes! ein kurzes ¡Buenas!

Vokabellisten in Lehrwerken enthalten meist nur einzelne Wörter. Die Umgebung eines Wortes, also Wörter, die typischerweise gemeinsam mit einem Partner auftreten, werden selten gezeigt, am ehesten noch in Online-Wörterbüchern. Daher werden Ihre Lernenden häufig auch nur nach den Äquivalenten zu Einzelwörtern suchen. Diese Fokussierung auf Einzelwörter lässt sich auch lernpsychologisch gut begründen. Lernende setzen die neu zu lernende Sprache immer in Beziehung zur Erstsprache oder zu bereits erlernten Fremdsprachen und versuchen, die fremdsprachlichen Ausdrücke in das vorhandene, z.B. erstsprachliche System zu integrieren. Sie suchen nach Übersetzungen zu Einzelwörtern. Die Partner dieser Einzelwörter werden dabei meist zu wenig berücksichtigt. Daher sollten Lernende im Unterricht aufgefordert werden, nicht nur Vokabelgleichungen (Haus = home) zu notieren und zu lernen, sondern typische Kombinationen von Wortpartnerschaften in Texten zu markieren und im Vokabelheft zu notieren (zu Hause sein, nach Hause gehen).

Noch anschaulicher ist die Darstellung in einem Wortigel. Er kann neu erlernte und/oder bekannte Kombinationen von Wörtern enthalten. Wir stellen Ihnen im Folgenden eine Möglichkeit vor, wie Sie im Unterricht der Fokussierung Ihrer Lernenden auf einzelne Wörter entgegenwirken und stattdessen ihre Fähigkeit trainieren können, Wörter zu kombinieren. Dazu kann Ihnen fast jeder Text in Ihrem Lehrwerk dienen. Nach der inhaltsorientierten Arbeit (Worum geht es im Text? Was sind die Hauptinformationen?) könnte formorientiert weitergearbeitet werden (Was sind zu einem Schlüsselwort mögliche kombinierbare Partner?).

Im Teilkapitel 1.2 haben Sie gesehen, dass mit Äußerungen konkrete Mitteilungsabsichten verfolgt werden. Wenn Sie Ihre Lernenden auf die Mitteilungsabsicht und die damit verbundene

konkrete Formulierung aufmerksam machen möchten, müssen Sie unterstützende Fragen wie im folgenden Beispiel stellen. Sie sehen hier wieder einen Ausschnitt aus unserem Telefongespräch und die Frage, die Sie als Lehrkraft dazu stellen könnten:

[21] Silvia: *Du, im Moment ist grad echt schlecht – aber wollen wir uns vielleicht mal treffen?*

Lernende profitieren von dieser funktional orientierten Vorgehensweise, da sie auf diese Weise - die formelhaften Wendungen erkennen, - die Mitteilungsabsicht erkennen, - die formelhaften Wendungen möglichst als Ganzheit/Einheit wahrnehmen und lernen können.

Indem Sie die Aufmerksamkeit Ihrer Lernenden auf formelhafte Wendungen und deren Funktion lenken, können Sie der Fokussierung auf Einzelwörter entgegenwirken und verhindern, dass lange Vokabellisten auswendig gelernt werden.

### 3.2.2.2 Merkmal 2: Idiomatizität

Zum Lernprozess Ihrer Lernenden gehört, dass sie formelhafte Wendungen nicht nur als mehrgliedrige, sondern auch als inhaltliche Einheit verstehen. Daher müssen Lernende dafür sensibilisiert werden, dass man die Gesamtbedeutung einer formelhaften Wendung nicht immer anhand der Bedeutung ihrer einzelnen Bestandteile erschließen kann. Dies betrifft das Merkmal der Idiomatizität. Eine formelhafte Wendung ist also idiomatisch, wenn sich die Gesamtbedeutung der Wendung nicht direkt aus der Bedeutung ihrer Bestandteile entschlüsseln lässt. Dabei gibt es unterschiedliche Grade von Idiomatizität. Wir unterscheiden zwischen vollidiomatischen Wendungen, teilidiomatischen Wendungen, nichtidiomatischen Wendungen.

*Vollidiomatische Wendungen:* Bei vollidiomatischen formelhaften Wendungen haben alle Bestandteile ihre Einzelbedeutung zugunsten einer Gesamtbedeutung aufgegeben. In der Wendung jemand macht aus einer Mücke einen Elefanten geht es z.B. nicht um Mücken oder Elefanten, sondern es wird ein Bild entworfen, in dem eine Person aus einer kleinen Sache etwas ganz Großes macht, also sehr stark übertreibt.

Bei vollidiomatischen Wendungen kann den Lernenden die Bedeutung jedes einzelnen Wortes der Struktur klar sein und trotzdem wird die Wendung nicht verstanden, da die meisten Bestandteile innerhalb der formelhaften Wendung nicht mehr ihre ursprüngliche Bedeutung besitzen, d.h. diese zugunsten der Gesamtbedeutung aufgegeben haben. Daraus ergeben sich Probleme beim Verstehen insbesondere dann, wenn kein ähnlicher Ausdruck in der Erstsprache der Lernenden vorhanden ist.

*Teilidiomatische Wendungen:* Des Weiteren gibt es teilidiomatische Wendungen wie z.B. jemand staunt Bauklötze. Die Bedeutung eines Bestandteils dieser Wendung, nämlich des Verbs staunen, entspricht tatsächlich seiner Bedeutung außerhalb der Wortverbindung. Wenn jemand Bauklötze staunt, dann staunt er, aber natürlich keine Bauklötze, sondern er staunt sehr.

*Nichtidiomatische Wendungen:* Als nichtidiomatische Wendungen werden formelhafte Wendungen verstanden, deren Bedeutung sich auf der Grundlage der Bedeutungen der einzelnen Bestandteile erschließen lässt, z.B. jemand gießt Blumen. Nichtidiomatische Wendungen werden daher meist ohne größere Schwierigkeiten verstanden, leider aber oft nicht als formelhafte Wendung wahrgenommen. Das hat zur Folge, dass sich Lernende bei der Sprachproduktion nicht an den möglichen Partner der Wendung erinnern und frei kombinieren. Und das führt schließlich zu fehlerhaften Äußerungen wie die Zähne waschen, wie wir zu Beginn des Kapitels gesehen haben.

Im Unterschied dazu bemerken Lernende voll- und teilidiomatische Wendungen in Texten sehr schnell, weil ihre Bestandteile zusammen eine schwer zu erklärende oder auch nicht nachvollziehbare Einheit bilden. Beim Lesen von Texten bereiten diese für das Verständnis Schwierigkeiten, da sie meist nur mithilfe von Wörterbüchern entschlüsselt werden können. Zur inhaltlichen Entschlüsselung einer idiomatischen formelhaften Wendung hilft oft der *Kontext*. So kann Silvias Äußerung Ich bin gerade auf dem Sprung mithilfe der folgenden Faktoren gut entschlüsselt werden: - Situationswissen: Silvia ist in Eile, Peter ruft überraschend an, Peter bittet um Adressen, was Silvias Zeit erfordert, die sie gerade nicht hat. - Umfeld der Äußerung: Silvias Äußerung Ich muss meine Tochter von der Kita abholen.

Die Situation hilft zum einen, Bedeutungen der formelhaften Wendungen zu entschlüsseln, zum anderen zeigt sie die Bedingungen des Gebrauchs einer formelhaften Wendung. So bedeutet den Löffel abgeben in einem Zeitungsbeispiel mehr als nur sterben, denn es drückt eine verhältnismäßig gleichgültige Haltung zum Sterben aus. Durch den Kontext wird deutlich, dass diese Verbindung in einer eher informellen Situation gebraucht wird und nicht in einer formellen Rede gebraucht werden sollte. Damit Ihre Lernenden den Gebrauch und die Anwendungsbereiche einer formelhaften Wendung kennen und einschätzen können, sollten Sie im Unterricht mit vielen authentischen Texten arbeiten. Eine gute Quelle für solche Texte ist das Internet.

Inwieweit der produktive Gebrauch einer idiomatischen formelhaften Wendung für einen Lernenden relevant ist, entscheidet man je nach Lernziel. Hessky (1997) und Lüger (1997) gehen davon aus, dass Lernende zunächst den rezeptiven Umgang mit idiomatischen Wortverbindungen trainieren sollten und die produktive Verwendung erst auf fortgeschrittenem Niveau erfolgen sollte. In Lernmaterialien werden teil- und vollidiomatische Wendungen daher meist erst ab Niveau B1 behandelt. Andererseits werden in Profile deutsch (Glaboniat u.a. 2005) Wendungen wie Gott sei Dank oder Nehmen Sie bitte Platz, die durchaus als teilidiomatisch eingestuft werden können, auf dem Niveau A2 angeboten. Kontextgestützte Entschlüsselungsstrategien für voll- und teilidiomatische Wendungen sollten also von Anfang an vermittelt werden.

### **3.2.2.3 Merkmal 3: Festigkeit**

Die Bestandteile formelhafter Wendungen gehen eine sehr enge Verbindung ein und lassen sich daher nicht problemlos durch andere Wörter ersetzen. Ihre Lernenden werden oft unsicher sein,

ob und wenn ja, welche Wörter miteinander kombiniert werden können.

Beispiel: Obwohl jeder die Aussage die Pflanze ist gestorben verstehen würde, ist diese Formulierung nicht korrekt. Eine Pflanze stirbt nicht, sie geht ein. Es gibt also Wörter, die bestimmte Partner für eine Kombination bevorzugen, andere Wörter mit ähnlicher Bedeutung sind hingegen ausgeschlossen. Genau wie zwischen Zähne und putzen besteht zwischen Pflanze und eingehen eine besondere Anziehungskraft. Um diese besondere Anziehung zwischen Einzelwörtern zu trainieren, kann mit Multiple-Choice-Übungen gearbeitet werden.

Wir halten zusammenfassend fest:

- Festigkeit ist ein wesentliches Merkmal formelhafter Wendungen.
- Wörter gehen (relativ) feste Verbindungen mit anderen Wörtern ein.
- Nichtmuttersprachliche Sprecherinnen und Sprecher sind oft unsicher hinsichtlich der Kombinierbarkeit von Wörtern.

Eine allgemeingültige Regel für die Kombination von Wörtern gibt es leider nicht. Anziehung zwischen Wörtern ist eine Folge häufigen Gebrauchs und kann nicht begründet werden. Deutschsprachige wissen intuitiv, dass eine Kombination mehr oder auch weniger fest ist. Im ersten Schritt geht es also immer darum, Ihre Lernenden für die Festigkeit einer formelhaften Wendung zu sensibilisieren. Dafür haben wir Ihnen unter Merkmal 1 “Mehrgliedrigkeit” bereits die Arbeit mit dem Wortigel und die funktionsbezogenen Fragen zum Text als mögliche Vorgehensweisen vorgestellt.

Die Arbeit mit der im obigen Beispiel vorgestellten Art von Multiple-Choice-Übungen dient der Wiederholung und Festigung formelhafter Wendungen; die Wendung muss Ihren Lernenden dabei bekannt sein. Es handelt sich um einen stark gesteuerten Übungstyp, wobei die Form und nicht die Bedeutung und der Kontext im Mittelpunkt stehen.

#### **3.2.2.4 Merkmal 4: Gebräuchlichkeit**

Formelhafte Wendungen, die muttersprachliche Sprechende einer Sprachgemeinschaft besonders häufig verwenden, werden als gebräuchlich bezeichnet. Die Sprechenden einer Sprache haben sich daran gewöhnt, diese Wendungen in genau dieser Kombination von Wörtern zu verwenden.

Hier sind einige Gründe dafür, warum Sprechende in ihrer Erstsprache auf formelhafte Wendungen zurückgreifen.

- Bedürfnisbefriedigung: Mitteilungsabsicht wird realisiert.
- Gibt Sicherheit im Sprechen; Sicherung des Verstehens
- Ökonomie: Gebräuchliche Wendungen sind effizient. Reduziert Kognition.
- Fehlervermeidung: Man drückt sich korrekt aus. Die Fehlerquote reduziert sich.
- Gruppenzugehörigkeit/Sprachgemeinschaft
- Erwartungshaltung: Andere Sprechende erwarten gebräuchliche formelhafte Wendungen.



Alle diese Gründe sind auch für Ihre Lernenden relevant. Machen Sie Ihren Lernenden daher von Anfang an klar, dass das Erlernen formelhafter Wendungen ein Garant hoher sprachlicher Kompetenz ist, denn die Kenntnis bereits erprobter, gebräuchlicher Wortkombinationen kann sie deutlich in der Sprachproduktion entlasten. Besonders beim spontanen Sprechen wird dadurch der kognitive Aufwand erheblich reduziert. Wer beim Sprechen auf formelhafte Wendungen, die er sicher beherrscht, zurückgreift, spart Zeit zum Nachdenken. Dies ermöglicht flüssiges Sprechen.

Lernmaterialien automatisieren frequente formelhafte Wendungen. Automatisierung wird an unterschiedlichsten Stellen in Lehrwerken über verschiedene Formate aufgegriffen. Die Eigenschaften von Automatisierungsübungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Automatisierungsübungen zeichnen sich durch eine hohe *Wiederholungsrate* aus, d.h., Ihre Lernenden sprechen die formelhafte Sequenz mehrfach, mit andauerndem Training flüssig und in einem natürlichen Sprechtempo aus und können so die Struktur besser verinnerlichen.
- Bei der zu erlernenden Struktur sollte es sich um ein *übertragbares, relevantes, frequentes und gebräuchliches Äußerungsmuster* handeln.
- Es geht bei Automatisierungsübungen nicht um Drill, sondern um das *Training von Wendungen*, die Ihre Lernenden kommunikations- und handlungsfähig machen. Daher haben die Übungen meist einen Ich-Bezug, d.h., Ihre Lernenden sprechen über sich selbst und ihre Welt.
- Aufgrund der hohen Wiederholungsrate werden die *Äußerungseinheiten nachhaltiger abgespeichert*; dazu ist es notwendig, dass Ihre Lernenden laut sprechen. Fehler sollten durch die Form der Vorgaben ausgeschlossen werden, da diese sonst ebenfalls abgespeichert werden. Wichtig ist auch, dass Sie Ihre Lernenden bei einer Automatisierungsübung nicht unterbrechen.

### 3.2.2.5 Merkmal 5: Phonologische Kohärenz

Studien (z.B. Lin 2010) zeigen, dass formelhafte Wendungen besondere phonologische Eigenschaften besitzen. So werden z.B. Schlüsselwörter in formelhaften Wendungen schneller ausgesprochen und innerhalb einer formelhaften Wendung gibt es keine Pausen. Dies bezeichnet man als *phonologische Kohärenz*. Daraus erklärt sich auch die zum Teil sehr hohe Geschwindigkeit beim Sprechen formelhafter Wendungen. Diese stellt zugleich einen Hinweis auf solche Wendungen dar. Wenn man formelhafte Wendungen schnell und zusammenhängend ausspricht, wird man von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern zudem als kompetenter Gesprächspartner wahrgenommen.

Formelhafte Wendungen sind ein schwer überschaubarer Lerngegenstand, da die Frage, wie viele man in einer Fremdsprache rezeptiv und produktiv beherrschen sollte, generell nicht zu beantworten ist. Eine Antwort darauf hängt von den konkreten Mitteilungsabsichten und

jeweiligen Lernzielen der Lernenden ab. Die Sprachhandlungen, die in Lehrwerken in der Regel zu Beginn einer Lektion aufgelistet werden, zeigen auch die Auswahl sprachlicher Mittel. Die Aneignung formelhafter Wendungen ist ein lebenslanger Prozess, den jede Lernerin / jeder Lerner entsprechend ihren/seinen Bedürfnissen steuern muss. Im Unterricht können Sie als Lehrkraft jedoch erste Impulse geben und solche Wendungen beispielhaft üben.

Wichtig ist es, Strategien zu vermitteln, die es Ihren Lernenden erlauben, selbstständig ihr Repertoire an formelhaften Wendungen auszubauen. Dazu gehören das Lenken der Aufmerksamkeit auf die Form komplexer Wendungen (Formfokussierung), das Markieren und systematische Notieren formelhafter Wendungen sowie wie die Entschlüsselung der Bedeutung und der typischen Anwendungsbereiche anhand des Kontextes oder mithilfe des Wörterbuchs.

*Zusammenfassung:* Es gibt fünf wichtige Kriterien zur Bestimmung formelhafter Wendungen: Mehrgliedrigkeit, Idiomatizität, Festigkeit, Gebräuchlichkeit und phonologische Kohärenz. Diese Merkmale geben Hinweise darauf, wie man Lernende für formelhafte Wendungen sensibilisieren kann, wie man diese erklären, üben und nachschlagen kann. Sprachliche Mittel (wie formelhafte Wendungen) als Ganzheit wahrzunehmen und zu produzieren, bewirkt, dass Lernende sehr früh schon spontan sprechen und schreiben können. So können sie sich auf neue Lernziele zu konzentrieren.

### **3.3 Die Wörter**

In diesem Kapitel befassen wir uns damit, - wie das Verhältnis zwischen Wörtern und dem, was sie in der Wirklichkeit bezeichnen, ist, also mit der Bedeutung von Wörtern, - was nötig ist, damit zwei Kommunikationspartner unter einem Wort dasselbe verstehen, also mit der kulturellen, individuellen oder situativen Bedeutung von Wörtern, - welche Funktion einzelne Wortarten innerhalb gelingender Kommunikation haben, - welche formalen Merkmale (Regeln der Flexion) einzelne Wortarten haben oder erfordern.

#### **3.3.1 Die Bedeutung von Wörtern**

Die sieben Wörter, die die Kinder (siehe Film) erraten, sind sogenannte Autosemantika. Sie bezeichnen Dinge, die es in der Wirklichkeit gibt, wie z.B. Blume. Aber auch die Wörter groß und bunt, die die Kinder benutzen, um die Blume zu beschreiben, gehören in diese Kategorie. Dadurch, dass ein Wort existiert, das ein in der Wirklichkeit existierendes Ding (Blume) repräsentiert, können wir Blumen in der Kommunikation „auftreten“ lassen, ohne auf sie real zeigen zu müssen. Ebenso brauchen wir sprachliche Bezeichnungen wie groß, bunt usw. für die Beschreibung von Größe oder Farbe und Bezeichnungen für Geschehnisse/Vorgänge wie gießen oder sehen.

Allerdings sind, wenn wir von der sprachlichen Repräsentation der Welt sprechen, zwei Einschränkungen zu machen. Die erste betrifft alle Sprachen und beschreibt das Verhältnis zwischen Wörtern und der objektiven Wirklichkeit: Tatsächlich bezeichnen die Wörter ja nur eine Vorstellung von real existierenden Dingen, sie bilden nicht die objektive Wirklichkeit ab. Wörter sind Ausdruck dessen, wie wir diese Wirklichkeit wahrnehmen und verstehen. Mit dem Wort Stuhl z.B. können wir unzählige Typen von Stühlen bezeichnen.

Das Ergebnis unserer Abstraktionsleistung ist es, diesen vielen möglichen Typen von Stühlen Merkmale zuzuordnen, die all den unterschiedlichen realen Stühlen gemeinsam sind, also einen Prototypen eines Stuhls zu beschreiben. Dieser hat in der Regel vier Beine, eine Rückenlehne usw. Allerdings werden die Mitglieder der Kategorie Stuhl nicht alle gleich behandelt: Während einige Mitglieder als typisch gelten, werden andere als untypisch eingeschätzt.

Eine zweite Einschränkung betrifft einzelne Sprachen und ist für die Vermittlung einer Fremdsprache von besonderer Bedeutung. Hinter den Wörtern stehen, wie gesagt, Begriffe, die auch kulturspezifisch geprägt sein können. Nehmen wir z.B. das Substantiv Baum. Während im Deutschen damit meist ein Laubbaum oder ein Nadelbaum bezeichnet wird, kann im Kopf eines nichtdeutschen Kommunikationsteilnehmers ein anderes Bild mit dem Wort Baum assoziiert werden (z.B. eine Palme).

Die kulturelle Geprägtheit von Wörtern zeigt sich z.B. auch bei Verben. Während das Deutsche z.B. mit dem Verb rauchen so unterschiedliche Vorgänge wie das Inhalieren und Ausstoßen von Zigarettenrauch und das Aufsteigen von Rauch aus einem Schornstein ausdrückt, rechnet das Türkische den Vorgang des Zigarettenrauchens zu den Trinkvorgängen. Auch Suppen werden im Türkischen vor allem als Flüssigkeit wahrgenommen und deswegen getrunken und nicht wie im Deutschen gegessen.

Neben den Autosemantika gibt es eine zweite Gruppe von Wörtern. Zu dieser gehören Wörter wie *in und trotz, weil und dass*. Weil sie ihre semantischen Bedeutungen bzw. Leistungen erst zusammen mit weiteren Wörtern und Wortgruppen erhalten, werden sie als Synsemantika bezeichnet. Aber lassen Sie sich nicht verwirren: Manche Wörter können sowohl als Synsemantika als auch als Autosemantika fungieren.

Frequenz besagt nicht automatisch, dass frequente Wörter für Lernende persönlich relevant sind, und Wörter, die weniger frequent sind, keine Relevanz haben. Für einzelne Lernende wichtige Wörter wie z.B. Bäcker oder Strümpfe können in einem Frequenzwörterbuch fehlen (Jones/Tschirner 2006). Für den Erwerb von Wörtern, die konkrete Dinge und sichtbare Eigenschaften unserer Welt repräsentieren, ist es sinnvoll, die Eigenschaft dieser Wörter zu nutzen. In dem Video der Deutschen Schule Barcelona haben Sie gesehen, dass die Lehrerin die Bedeutung der Wörter durch Bilder illustriert. Visualisierungen dieser Art sind sehr hilfreich.

*Zusammenfassung:* Wörter sind Repräsentationen der Wirklichkeit, die diese aber nicht 1:1 abbilden. Sie stützen sich vielmehr auf Konzepte von Sprecherinnen und Sprechern einer Sprache und sind kulturell markiert, d.h., die Vorstellung von real existierenden Dingen kann in einer anderen Kultur anders sein. Beim Erwerb einer Fremdsprache ist es deshalb wichtig,

sich das bewusst zu machen, um die Bedeutung von Wörtern in der Zielsprache richtig erfassen bzw. richtig vermitteln zu können.

### 3.3.2 Das Substantiv

Am Ende dieses Teilkapitels - wissen Sie, dass es verschiedene Bedeutungsklassen von Substantiven gibt, die Auswirkungen auf ihre Form haben, - kennen Sie formale Eigenschaften und Funktionen von Genus, Numerus und Kasus, - wissen Sie, welche Funktion Artikel übernehmen.

Fasst man die Funktion der Substantive in der deutschen Sprache zusammen, so repräsentieren sie konkrete Dinge der Wirklichkeit und abstrakte Begriffe, die entweder Akteure/Verursacher oder Betroffene/Resultate von Vorgängen und Handlungen sind. In dieser Funktion sind sie Subjekte oder Objekte in einem Satz. Auf die Funktion des Subjekts und von Objekten in einem Satz gehen wir in Kapitel 4 ein.

#### 3.3.2.1 Substantive, ihre Funktion und formalen Merkmale

Um Funktionen und formale Merkmale von Substantiven beschreiben zu können, unterscheiden wir drei grundlegende Bedeutungsklassen (siehe Eisenberg 2004), die wir anhand ihrer formalen Eigenschaften vorstellen möchten: Gattungsnamen, Stoffsubstantive und Eigennamen.

*Gattungsnamen:* Die erste und zahlenmäßig größte Gruppe bilden Substantive, die konkrete und abstrakte Dinge in der Wirklichkeit benennen. Sie werden Gattungsnamen genannt, weil sie nicht für ein einzelnes konkretes “Ding” stehen, sondern für alle vorkommenden und zählbaren Vertreter ihrer Art. Egal wie verschieden sie im Einzelnen aussehen mögen und was ihr Inhalt ist: Alle Tische und Ideen dieser Welt heißen zunächst einmal Tisch und Idee.

Gattungsnamen lassen sich in bestimmte Gruppen einordnen. Diese Gruppierungen sind nach folgenden Prinzipien möglich:

- Ober- und Unterbegriffe (Hyperonym Hyponym)
- Teil vom Ganzen (Meronymie)
- Kontext

Da auch Ihre Lernenden solche Ordnungen in ihren Köpfen haben, lässt sich Wortschatz durch die Zuordnung zu Gruppen lernpsychologisch sinnvoller als in Form von alphabetischen Listen erwerben. Wir – und das heißt auch unsere Lernenden – haben in unseren Köpfen also keine alphabetisch geordneten Wörterlisten, sondern thematisch zusammenhängende Wörternetze. Diese Art von Gruppierungen ist für Memorierungsspiele im Unterricht sehr gut geeignet.

Ein Hinweis noch: Im Plural bilden Gattungsnamen Nominalphrasen ohne Artikel, wenn damit ausgedrückt werden soll, dass es sich um die Gattung handelt und nicht um konkrete einzelne

Vertreter dieser Gattung, z.B. *Kamele* können zwei Wochen in der Wüste überleben ohne zu trinken.

*Stoffsubstantive*: Die zweite Gruppe von Substantiven bilden die sogenannten Stoffsubstantive. Damit bezeichnet man Substantive, die ihrer Bedeutung nach Grundsubstanzen und Materialien benennen wie Glas oder Wasser. Das Besondere und gleichzeitig für Lernende Verwirrende an ihnen ist, dass sie ohne Genus und/oder Artikel auftreten wie z.B. im Ausdruck etwas ist aus Holz. Hier sind weder Genus noch Kasus (die Präposition aus verlangt normalerweise den Dativ) erkennbar und es fehlt das Artikelwort. Diese Substantive haben folgende formale Eigenschaften gemeinsam:

formale Eigenschaften von Stoffsubstantiven	Beispiel
Sie stehen im Singular ohne Artikelwort.	Aluminium ist leichter als Stahl.
Sie stehen im Singular ohne Kasusmarkierung.	Die Fassade ist aus Glas.
Sie stehen im Singular mit Kasusmarkierung am Adjektiv.	Die Fassade ist aus kugelsicherem Glas.
Der Plural wird nur verwendet, wenn verschiedene Unterarten eines Stoffes bezeichnet werden.	Zum Kochen sollte man am besten pflanzliche Öle wie Olivenöl oder Sonnenblumenöl verwenden.
Zu manchen Stoffbezeichnungen gibt es keinen "normalen" Plural, sondern nur Pluralumschreibungen.	Im Supermarkt kann man verschiedene Milchsorten kaufen.

Gattungsnamen werden manchmal wie Stoffsubstantive verwendet und haben dann die gleichen formalen Eigenschaften, um diese besondere Verwendung anzuzeigen. Das zeigt uns einmal mehr, wie eng Form und Funktion in einer Sprache aufeinander bezogen sind, z.B.: aus Wut – mit Gewalt – Liebe ist nur ein Wort – Grippe/Schnupfen/Krebs haben.

*Eigennamen*: Als Vor- oder Nachnamen von Personen oder als Firmennamen werden sie zur Bezeichnung von konkreten Individuen verwendet und brauchen deshalb bei ihrer Nennung keine weitere "Einführung", also keinen Artikel. Firmennamen funktionieren wie Eigennamen, sie werden ohne Artikelwort verwendet, jedenfalls dann, wenn die Firma selbst und nicht eines ihrer Produkte gemeint ist. Spricht jemand von der/ein VW ist immer nur das Auto, nie aber die Firma gemeint. Zu der formalen Eigenschaft von Eigennamen, keinen Artikel zu benötigen, gibt es einige wenige Ausnahmen: Stellt sich eine konkrete Person mit Artikel vor, so will sie/er damit etwas vom Normalfall Abweichendes akzentuieren.

*Markierung von Substantiven*: Sie haben sich nun mit den jeweiligen Bedeutungsklassen von Substantiven befasst. Aber Substantive treten selten in ihrer Grundform auf, sondern sie haben oft weitere Kennzeichnungen, z.B. ein Plural-s oder die Markierung des Kasus, der meist an der Markierung des Artikels (z.B. dem statt der) zu erkennen ist.

Das für Lernende Spannende ist ja gerade, dass Substantive der Flexion unterliegen, d.h., sie werden markiert, um *Genus* (der/die/das) , *Numerus* (Singular/Plural) und *Kasus* (Nominativ/Genitiv/Dativ/Akkusativ) anzuzeigen. Gattungsnamen und Stoffsubstantive bilden im Singular in der Regel zusammen mit einem Artikel und vielleicht auch noch einem Adjektiv usw. eine sogenannte Nominalphrase.

Substantive schaffen es nicht allein schaffen, eine Mitteilungsabsicht zu realisieren. Dazu bedarf es weiterer Kennzeichnungen, z.B. durch das Plural-s oder durch die Markierung des Kasus mithilfe der Deklination eines Artikels. Im Folgenden befassen wir uns mit den sogenannten Begleitern von Substantiven, die der Flexion unterliegen, d.h. die dekliniert werden und Markierungen tragen, um Genus, Numerus und Kasus von Nominalphrasen anzuzeigen.

### 3.3.2.2 Das Genus der Substantive

Das Genus der deutschen Substantive ist fraglos für alle Lernenden ein Stolperstein auf dem Weg zu grammatisch korrekten Äußerungen. Besonders schwierig scheint es für diejenigen Lernenden zu sein, deren Erstsprachen ohne grammatisches Geschlecht, also ohne Genus auskommen, was etwa für die Hälfte aller Sprachen zutrifft, darunter Englisch, Japanisch und Türkisch.

Alle drei Genusklassen tragen damit Bezeichnungen, mit denen allgemeinsprachlich ganz bestimmte natürliche Eigenschaften wie männlich oder weiblich oder abstrakte Eigenschaften wie sächlich/unbelebt benannt werden. Das deutet auf eine Zuweisung des Genus nach der Bedeutung hin, in diesem Falle wäre das Genus also semantisch begründet. Zumindest trifft zu, dass bei Bezeichnungen für Menschen und oft auch für Tiere das grammatische Geschlecht (Genus) mit dem natürlichen Geschlecht (Sexus) übereinstimmt.

Warum aber ist das Mädchen seinem grammatischen Geschlecht nach ein Neutrum? Es erklärt sich daraus, dass das Mädchen bis ins 17. Jahrhundert das Mägdchen als Diminutiv zu Magd in der Bedeutung einer jungen, unverheirateten Frau war. Diminutiva auf -chen sind alle Neutrum, auch das Männchen.

Anders als Kasus und Numerus gehört das Genus nicht zu den veränderlichen Eigenschaften der Substantive. Vieles am Substantiv kann sich ändern: Es kann im Genitiv stehen, sodass aus (das) Haus (des) Hauses wird, es tritt im Plural als Häuser auf, aber dass das Substantiv Haus ein Neutrum ist, ist unveränderlich. Diese Feststellung ist deswegen bedeutsam, weil sich das Genus bei der großen Mehrheit der Substantive nicht durch eigene formale Merkmale oder deren semantische Eigenschaften zu erkennen gibt. In einigen Fällen weisen die Substantive aber auch Merkmale auf, die auf ihr Genus schließen lassen:

- Suffix *-chen*: (das) Brötchen
- Suffix *-in*: (die) Lehrerin
- Suffix *-heit* / *-keit*: (die) Fertigkeit

Hier geben wir Ihnen eine kurze Zusammenfassung der wesentlichen Regeln der Genuszuweisung im Deutschen:

- In semantischer Hinsicht stimmen insbesondere bei Personenbezeichnungen das natürliche und das grammatische Geschlecht überein.
- In einigen Fällen stimmt *das grammatische Geschlecht einer Gruppe* auch mit deren Unterbegriffen im Genus überein, z.B. sind *alle Substantive der Gruppe Monat* ebenfalls maskulin.
- Eine Reihe von Substantiven bekommt ihr Genus aufgrund bestimmter *morphologischer Merkmale*, z.B. durch *Suffixe wie -heit für feminin, -lein für neutrum und -er für maskulin*.
- Für die große Mehrheit aller Substantive gibt es aber keine systematischen Zusammenhänge zwischen dem Genus und den formalen oder semantischen Eigenschaften der Substantive. Die Genuszuweisung ist arbiträr.

Für Lernende ist es motivierend zu erfahren, dass es aber doch einige Regeln der Genuszuweisung gibt, die zur Memorierung des Genus hilfreich sein können. Sehen Sie dazu im Folgenden einen Ausschnitt aus einem Lernmaterial, der die Grundregeln der Genuszuweisung darstellt.

Für Lernende ist es relevant und erleichternd, dass sie erfahren, dass die Genusmarkierung in Nominalphrasen, die Adjektive enthalten, entweder am Artikel oder am Adjektiv zu sehen ist. Dies bezeichnet man als das Prinzip der Monoflexion. Diese wird im folgenden Material sehr gut dargestellt:

In den obigen Beispielen der Darstellung von Regeln der Genuszuweisung wird etwas Wesentliches sichtbar: Das Genus eines Substantivs ist sehr häufig nur durch die flektierten sogenannten Begleiter, also Artikel oder Adjektive usw., zu erkennen. Allerdings trifft das nur für den Singular zu. In den Pluralformen unterscheiden sich die Substantive nicht explizit nach dem Genus, d.h., das Genus wird im Plural der Substantive nicht markiert.

Was aber ist die Funktion des Genus? Das Genus hat, wie wir festgestellt haben, nicht vorrangig eine semantische Funktion, also klarzustellen, welches natürliche Geschlecht ein Substantiv hat, sondern das Genus hilft, Zusammenhänge innerhalb von Nominalphrasen oder Sätzen zu erkennen. Man spricht deshalb von der strukturierenden Funktion des Genus. Sehen Sie selbst:

Sie haben sicher schnell erkannt, dass der Artikel sich nur auf das Substantiv am Ende der Nominalphrase beziehen kann, dass er die dazwischenstehenden Elemente quasi einklammert. Die Genusübereinstimmung von Artikel und Substantiv ermöglicht also in längeren Nominalphrasen, dass kommunikative Einheiten verstanden werden. Deshalb nennt man diese Funktion des Genus auch strukturell-kommunikativ.

Die zweite Funktion betrifft die Funktion des Genus im Kontext von Pronomen. Das Genus ermöglicht auch hier zu erkennen, wie Nomen und Pronomen zusammenhängen, also zu bestimmen, worauf sich Pronomen beziehen. Sehen wir uns dazu den folgenden Beispielsatz an:

# der, das, die

## PERSONEN

### der (maskulin)

Wörter für Männer haben fast immer „der“.

der Mann, Vater, Junge	
-er	der Lehrer, Schüler, Sportler
-ent / -ant	der Student, Praktikant
-or	der Autor, Direktor
-ist	der Polizist, Sozialist
-e	der Pole, Franzose, Kollege
-mann	der Kaufmann, Geschäftsmann
-e / -er	der Angestellte (ein Angestellter)

### die (feminin)

Wörter für Frauen haben fast immer „die“.

die Frau, Mutter, Tante	
-in	die Lehrerin, Schülerin, Sportlerin
	die Studentin, Praktikantin
	die Autorin, Direktorin
	die Polizistin, Sozialistin
	die Polin, Französin, Kollegin
-frau	die Kauffrau, die Geschäftsfrau
-e	die Angestellte (eine Angestellte)

#### HINWEIS

Alle Wörter mit -chen und -lein haben das:  
das Mädchen, das Männlein (= kleiner Mann), das Kindlein, ...  
„Fräulein“ benutzt man nicht mehr.

## ANDERE WÖRTER

### der

Diese Substantive haben *der*:

		immer	oft
-er	der Fernseher, Geschirrspüler, Computer, ... (aber: die Butter, das Fenster)		X
-ig / -ich	der König, Honig, Teppich, ...	X	
Tageszeiten, Tage	der Morgen, Mittag, Abend (aber: die Nacht), der Montag, Dienstag, ...		X
Monate, Jahreszeiten	der Mai, Juni, ... , der Frühling, Sommer, ...	X	

### das

Diese Substantive haben *das*:

-chen, -lein	das Mädchen, das Kindlein, das Kätzchen, ...	X	
-um / -tum	das Studium, das Zentrum, das Altertum, ... (aber: der Irrtum, der Reichtum)		X
Infinitiv-Substantive	das Essen (von „essen“), Malen, Lesen, ...	X	
Sprachen	das Deutsche, Englische, Französische, Russische, ...	X	

### die

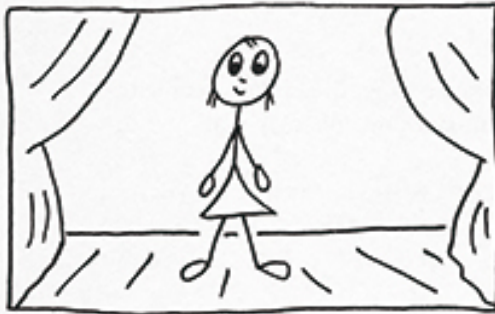
Diese Substantive haben *die*:

-ung	die Ordnung, Hoffnung, Meinung, Erfahrung, ...	X	
-heit / -keit	die Schönheit, Fröhlichkeit, Möglichkeit, Gerechtigkeit, ...	X	
-schaft	die Freundschaft, Feindschaft, Mannschaft, Lehrerschaft, ...	X	
-e	die Sprache, Rede, Suche, Liebe, ... (aber: der Junge, der Pole, ... , das Auge)		X
-ion	die Information, Diskussion, Million, Evolution, ...	X	
-ität, -ik, -ur	die Universität, die Politik, die Kultur, die Natur, ...	X	



**Übung 3 a)** Setzen Sie die fehlenden Adjektivendungen ein. Die Texte aus Übung 2 helfen Ihnen dabei.

**Nominativ**



Da steht ...

der freundliche Mann  
ein freundlich Mann

die starke Frau  
eine stark Frau

das kluge Kind  
ein klug Kind

**Plural (viele)**

Da stehen ...  
die freundlichen Männer/Frauen/Kinder  
keine freundlichen Männer/Frauen/Kinder  
– freundliche Männer/Frauen/Kinder

Bei Nominativ und  
Akkusativ  
da wandert dann  
bei ein  
die der-die-das-Endung  
ans Adjektiv dran.

[1] der inzwischen schon mehrere Tage andauernde Taifun

“Helmut Schmidts Engagement für eine Annäherung ist zum Scheitern verurteilt, weil er auf das Wohlwollen der Opposition angewiesen ist”.

Da das Subjekt dieses Satzes, nämlich Schmidts Engagement für eine Annäherung je ein Nomen im Maskulinum, Femininum und Neutrum enthält und sich der Nebensatz auf jedes dieser Nomen beziehen könnte, entscheidet allein die *Wahl des Pronomens* er, auf *welches Nomen des Hauptsatzes sich das Pronomen des Nebensatzes bezieht*, nämlich auf Helmut Schmidt. Wäre Engagement das Nomen, auf das sich der Nebensatz bezieht, müsste das Pronomen es heißen, wäre Annäherung das Nomen, auf das sich der Nebensatz bezieht, müsste das Pronomen sie heißen.

Aus unserer Sicht ist es wichtig, die kommunikationsrelevanten Funktionen des Genus zu kennen und diese den Lernenden transparent zu machen, damit die durch das Genus verursachten Mühen beim Erwerb der deutschen Sprache erträglicher gemacht werden. Vor allem bei der Rezeption von Texten ist die Erkenntnis entscheidend, dass die Markierung des Genus in den Begleitern eines Substantivs hilfreich ist, um Anfang und Ende von Nominalphrasen als zusammenhängende kommunikative Einheiten und die Bezüge zwischen den Nomen und Pronomen in Texten zu erkennen.

Auf die berechtigte Frage, wie hilfreich die Vermittlung von Regeln zum Genus für dessen Erwerb ist, müssen wir eingestehen: Wir wissen darüber nichts Genaues. Ein Grund dafür ist, dass es keine empirischen Untersuchungen zum Genuserwerb im Unterricht gibt, sei es mit oder ohne Regelunterstützung. Aus Untersuchungen des Zweitspracherwerbs von Kindern wissen wir, dass das Genus aufgrund der höheren Funktionalität von Kasus (u.a. Unterscheidung von Subjekt vs. Objekt) und Numerus (Kennzeichnung von Singular vs. Plural) lange Zeit

„unentdeckt“ bleibt und erst dann wahrgenommen und gebraucht wird, wo es zur Markierung des biologischen Geschlechts, also männliche oder weibliche Person bzw. Tier, beiträgt.

Gerade weil die Substantive und ihre Formeigenschaften so fundamentale Bausteine von Sprachhandlungen sind und der Umgang mit ihnen die Lernenden durch alle Kompetenzstufen hindurch begleitet, lohnt es sich, im DaF-Unterricht von Anfang an nachhaltige Lehr- und Lernwege zu gestalten, die sicherstellen, dass Lernende Strategien zum Genuserwerb entwickeln.

Wie wir wissen, ist Regelwissen nur eine Möglichkeit, das korrekte Genus eines Substantivs im Gedächtnis zu verankern, zumal es ja für eine große Menge von Substantiven eben keine Regeln dazu gibt. Das Genus muss lexikalisch angeeignet werden. Und hier greifen die Erkenntnisse aus der Lernpsychologie, dass Lernenden möglichst viele Wege der Verankerung im Gedächtnis angeboten werden (sollen).

Trotz aller Hilfen und Strategien zum Memorieren der Genera der Substantive gilt sicherlich, dass nur ein häufiges Wiederholen und Üben, also eine Automatisierung, zum Ziel führt, und zwar durch lautes Lesen, Im-Chor-Sprechen und die Verwendung der Substantive mit ihren Begleitern in kommunikativen Kontexten. Das ist deshalb wichtig, da die konkreten Genusmerkmale zusammen mit Kasus- und Numerusmarkierungen auftreten. Es braucht einen langen Atem, bis sich Lernende in der mündlichen Produktion bei der korrekten Bildung von Nominalphrasen dem Standard nähern. Aufseiten der Lehrenden bedarf es im Umgang mit dabei vorkommenden Fehlern viel Geduld. Wir können uns aus diesem Grund der oben wiedergegebenen Auffassung „Das Genus kann man nur lernen, wenn Genusfehler systematisch und immer, wenn sie auftreten, korrigiert werden“ nicht anschließen. Ein solches Korrekturverhalten würde dazu führen, dass die Lernenden verstummen und damit den erfolgreichsten Weg zur Erlangung von Sprachkompetenz, d.h. das Anwenden und Ausprobieren des Gelernten in freier Kommunikation, nicht gehen und somit keine Freude mehr am Sprachenlernen haben. Das aber wollen und müssen wir verhindern!

### **3.3.2.3 Zur Pluralmarkierung der Substantive**

Trotz aller Hilfen und Strategien zum Memorieren der Genera der Substantive gilt sicherlich, dass nur ein häufiges Wiederholen und Üben, also eine Automatisierung, zum Ziel führt, und zwar durch lautes Lesen, Im-Chor-Sprechen und die Verwendung der Substantive mit ihren Begleitern in kommunikativen Kontexten. Das ist deshalb wichtig, da die konkreten Genusmerkmale zusammen mit Kasus- und Numerusmarkierungen auftreten. Es braucht einen langen Atem, bis sich Lernende in der mündlichen Produktion bei der korrekten Bildung von Nominalphrasen dem Standard nähern. Aufseiten der Lehrenden bedarf es im Umgang mit dabei vorkommenden Fehlern viel Geduld. Wir können uns aus diesem Grund der oben wiedergegebenen Auffassung „Das Genus kann man nur lernen, wenn Genusfehler systematisch und immer, wenn sie auftreten, korrigiert werden“ nicht anschließen. Ein solches Korrekturverhalten würde dazu führen, dass die Lernenden verstummen und damit den erfolgreichsten Weg

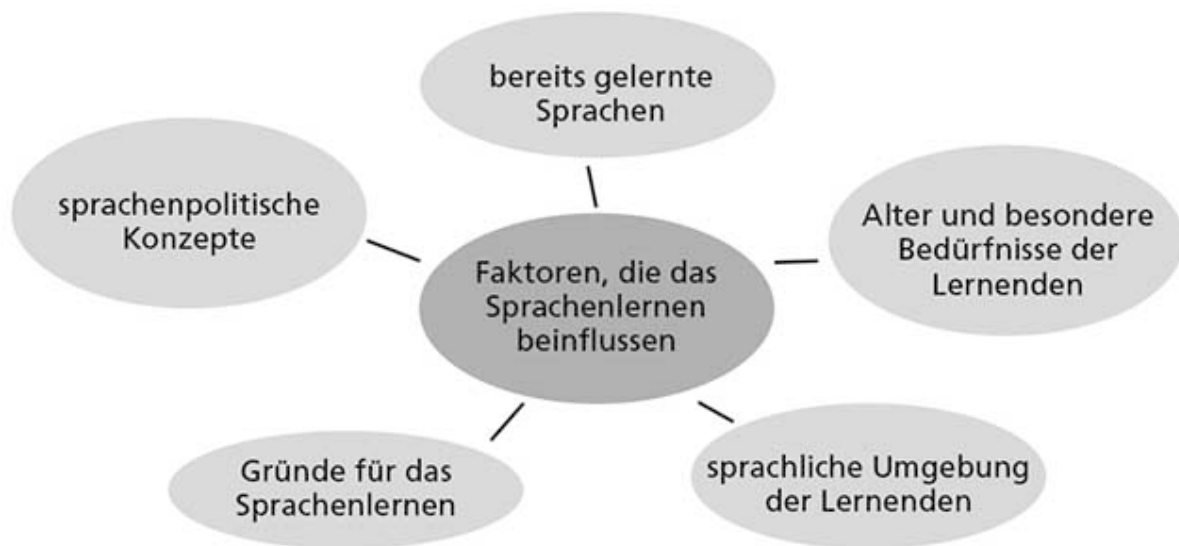
zur Erlangung von Sprachkompetenz, d.h. das Anwenden und Ausprobieren des Gelernten in freier Kommunikation, nicht gehen und somit keine Freude mehr am Sprachenlernen haben. Das aber wollen und müssen wir verhindern!

#### 3.3.2.4 Zur Pluralmarkierung der Substantive

### 3.4 Der Satz

### 3.5 Die Intonation und die Laute

### 3.6 Arbeits mit Informationsquellen



## References