

Übungstypologien, Arbeitsanweisungen und Sozialformen im DaZ-Unterricht

1 Übungstypologien

In diesem Studienbrief lernen Sie

- die Angemessenheit von Übungsformen in Unterrichtsmaterialien und im Unterricht zu beurteilen,
- angemessene Übungen auszuwählen bzw. zu erstellen,
- Sozialformen richtig einzusetzen sowie
- kurze und einfache Arbeitsanweisungen zu formulieren.

Lernziele¹

Was versteht man unter dem Begriff „Übungstypologie“? Ulrich Häussermann und Hans-Eberhard Piepho, die eine umfangreiche Übungstypologie für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht erstellt haben, auf die wir noch zu sprechen kommen werden, schreiben dazu:

Definition

„Wenn wir [...] ‚Typ‘ als ‚Bauart, Form, Modell‘ definieren, so will eine Typologie die Menge der (Aufgaben- und Übungs-)Typen ordnen, auffalten, differenzieren, systematisch darstellen. Sie verfolgt drei Ziele.

Überschau. Sie will durch ihre Systematik die verzweigten, vielschichtigen Wege des Lehrens und Lernens auf einfache Grundlinien zurückführen und nachvollziehbar machen.

Öffnung. Sie will durch die Differenzierung die Fülle der Möglichkeiten aufschließen, auf die Freiheit der Wahl hinweisen.

Zugriff. Sie will die Fülle der Instrumente und ‚Rezepte‘ durch Dokumentation und Beschreibung möglichst nuanciert sichtbar, greifbar, benutzbar machen.“ (Häussermann/Piepho, 1996, S. 234, vgl. zum Begriff auch <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/%C3%9Cbungstypologie>, 04.04.2008).

Auch wenn Häussermann und Piepho von „Rezepten“ sprechen, so sind Übungstypologien doch nicht als bloße Rezeptsammlungen zu verstehen, damit wären sie sehr zufällig. Sie stehen vielmehr in dem Begründungszusammenhang ihrer Zeit und richten sich nach den Lernzielen, die man dann bei der Planung des Unterrichts in den Vordergrund stellt. „Kein Unterricht kommt ohne Unterrichtstheorie und -planung aus“, so Axel Vielau. „Sobald man andere zum Lernen anleitet und ein Lernarrangement auswählt, muss es Traditionen, Konzepte, Begründungen geben, warum man als Lehrender das eine tut und das andere lässt. Theorie an sich ist daher unvermeidbar; fraglich ist nur die Begründung der Theorie.“ (Vielau, 2003, S. 238)

Sie haben im Studienbrief „Methodische Ansätze“ möglicherweise schon über den Wandel gelesen, dem die Unterrichtstheorien unterliegen (vgl. „Methodische Ansätze im DaF- und DaZ-Unterricht“). An dieser Stelle lohnt es sich, doch noch einmal einen – wenngleich nur flüchtigen – Blick auf die Methoden und insbesondere auf die jeweils vorherrschenden Übungstypen zu werfen.

¹ Alle Studienbriefe orientieren sich an den Lernzielen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge; siehe Buhlmann, Rosemarie (2005): „Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften Deutsch als Zweitsprache“.

1.3.3 Die Entwicklung zum handlungs- und aufgabenorientierten Unterricht

„Sprache ist der hauptsächliche Träger des sozialen Handelns, mit ihr werden komplexe Handlungen gesteuert, sie ermöglicht Verständigung und Kooperation. Mit der Sprache wird Gruppenzugehörigkeit markiert; sprachlich handelnd nehmen wir teil an der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit, der Gesellschaft. Wer der Sprache nicht mächtig ist – auch in ihrer schriftlichen Ausprägung –, kann nicht aktiv an der Gestaltung seiner Welt teilnehmen.“ (Lüdi, 2006, S. 3)

Der Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht versteht Migrantinnen und Migranten als sozial Handelnde und sieht den Erwerb oder die Verbesserung von Deutschkenntnissen nicht als sein „eigentliches“ Ziel, sondern als ein Mittel zur Partizipation an der Kommunikation in Deutschland (vgl. auch den Studienbrief „Merkmale des DaZ-Unterrichts“ und Buhlmann, 2005, S. 4–5).



Das *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache* (2008) definiert, in welchen gesellschaftlichen Bereichen Migrantinnen und Migranten sprachlich handeln müssen und wie sie schnellstmöglich zu einer sprachlichen Handlungsfähigkeit gelangen können (vgl. RCC, 2008, S. 9). Das Rahmencurriculum orientiert sich dabei an den Vorgaben des GER:

Definition

Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen ‚handlungsorientiert‘, weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als ‚sozial Handelnde‘ betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. Einzelne Sprachhandlungen treten zwar im Rahmen sprachlicher Aktivitäten auf; diese sind aber wiederum Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts, der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann. Wir sprechen von kommunikativen ‚Aufgaben‘, weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen.

(GER, 2001, S. 21, auch unter <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/201.htm>, 20.4.2008)

Wie sieht ein Unterricht aus, der das sprachliche Handeln der Lernenden in den Vordergrund stellt? Wir können folgende Merkmale festhalten:

- Er ist geöffnet für lebensnahe Themen.
- Dem kommunikativen Erfolg wird mehr Bedeutung beigemessen als der formalen Korrektheit.
- Er nutzt Lernsituationen und Lernmaterialien, die zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung anregen.
- Übungsphase und Kommunikations- oder Transferphase sind nicht getrennt und folgen nicht aufeinander. Vielmehr wird von Anfang an Sprache durch sprachliches Handeln geübt.
- Er bietet Freiräume zum Umgang mit vertrauten und neuen sprachlichen Formen (z.B. Partner- und Gruppenarbeit, Spiele, Stillarbeit).
- Er ist teilnehmerorientiert, also von den Lernenden mitgestaltet.
- Er trainiert neben den sprachlichen auch außersprachliche Kompetenzen wie z.B. Teamfähigkeit, Selbstständigkeit etc.
- Er ist ganzheitlich, d.h. dass die Lernenden mit ihren Sinneswahrnehmungen und Gefühlen, mit ihrem Denken und Handeln angesprochen und einbezogen werden.

[Beispiel: Bezug zum Rahmencurriculum und GER]

2.2.5 Rätselspiele

Rätselspiele können sein: Silbenrätsel, Buchstabenquadrate, Kammrätsel, Wortschlangen, Kreuzworträtsel, Anagramme etc. Diese Rätsel eignen sich besonders zur Wortschatzwiederholung. In der Zwischenzeit gibt es Arbeitshilfen, die es ermöglichen, Rätsel für den Unterricht zu erstellen, etwa die Software *Zarb* (<http://www.zarb.de>), *LingoFox* (<http://www.lingofox.de>), *Übungsblätter per Maus-klick* (<http://www.hueber.de>). Mit diesen Programmen lassen sich auch problemlos Lückentexte erstellen oder einzelne Buchstaben in einem Text löschen, um diese dann in einem Wettbewerb schnellstmöglich durch die TeilnehmerInnen finden zu lassen.



2.2.6 Puzzles

Puzzles können sehr verschiedenartig sein: Es gibt Bildpuzzles, Satzpuzzles, Dialogpuzzles, Textpuzzles usw. Viele Puzzles lassen sich einfach erstellen. So können Sie auf sehr einfache Art Textpuzzles herstellen. Hierzu müssen Sie nur einen Lesetext an geeigneter Stelle zerschneiden und den TeilnehmerInnen zur Rekonstruktion geben. Achten Sie darauf, dass es wirklich nur eine Lösung gibt, den Text zu rekonstruieren. Achten Sie auch darauf, dass das Puzzle sich nicht dadurch rekonstruieren lässt, dass die Schnittflächen Hinweise auf eine mögliche Logik geben. Das Puzzle soll über das Leseverstehen erschlossen werden. Auf die gleiche Weise können Sie auch Satzpuzzles erstellen. Diese eignen sich besonders gut, um die Wortstellung im Satz zu trainieren. (Ein Beispiel für ein Satzpuzzle finden Sie unter <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/tqa1L02-satzpuzzle.pdf>, 27.02.2008).



2.2.7 Dominos

Die Struktur des Dominos orientiert sich am klassischen Domino-Spiel. Ziel ist es, passende Karten aneinanderzulegen. Dominos lassen sich gut als Wiederholungsspiele für Wortschatz und Grammatik verwenden. So können Dominokarten zur Wortschatzwiederholung zum Beispiel aus einem Bild und einem Begriff bestehen. (Ein Beispiel für ein solches Domino finden Sie unter <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/tqa1L03-domino.pdf>, 27.02.2008).



Wenn Sie Dominos selber erstellen, achten Sie darauf, dass die Zuordnungen eindeutig sind, d.h. dass es nur eine mögliche Lösung gibt, achten Sie auch darauf, dass sich die Dominos zu einer Endlosschleife zusammenlegen lassen. So haben Ihre TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ihre Lösung selbst zu kontrollieren. (Beispiele für Dominos finden Sie u.a. bei Anne Spier, 1999, S. 103–106, und bei Rinvolucris/Davis, 1999, S. 36–37.)



2.2.8 Würfelspiele

Würfelspiele sind einfache Spiele, die sich ohne großen Vorbereitungsaufwand jederzeit nutzen lassen. Sie lassen sich zum Beispiel zur Festigung von Verbkonjugationen einsetzen. (Vergleichen Sie bitte hierzu die Aktivität „Konjugationswürfel“ im Kapitel 4 „Für Ihren Unterricht“ auf S. 64.) Würfelspiele können auch in Kombination mit kleinen Aufgabenkärtchen gespielt werden, dann gibt die gewürfelte Augenzahl bestimmte Dinge vor, z.B. welches Fragepronomen verwendet werden soll, welche Temporalangabe etc. Bei den hier vorgestellten Würfelspielen handelt es sich um spielerische Übungsformen.



[Beispiel: Spielerische Übungen für den Unterricht]



Fernsehabend



D4 **Plenspiel: Einigen Sie sich auf einen gemeinsamen Fernsehabend.**

a Bilden Sie Gruppen. In jeder Gruppe sollte mindestens ein Vertreter jedes „Fernschtyps“ sein. Sehen Sie sich das Fernsehprogramm noch einmal gemeinsam an. Versuchen Sie, die anderen in der Gruppe von Ihrer Lieblingssendung zu überzeugen. Diskutieren Sie und einigen Sie sich auf einen gemeinsamen Fernsehabend.

etwas vorschlagen	zustimmen	
<i>Wir könnten doch ...</i>	<i>Ja, das ist schon möglich.</i>	
<i>Wie wäre es, wenn ...</i>	<i>Genau!</i>	
<i>Lasst uns doch ...</i>	<i>Natürlich!</i>	
<i>Wir sollten ...</i>	<i>Da hast du völlig Recht.</i>	
	<i>Das finde ich auch.</i>	
etwas begründen	ablehnen / Gegenvorschlag	sich einigen
<i>Ich finde ...</i>	<i>Das möchte ich wirklich nicht.</i>	<i>Gut, dann ...</i>
<i>Das ist doch viel besser als ...</i>	<i>Das kommt für mich nicht in Frage.</i>	<i>Einverstanden!</i>
	<i>Ich würde (doch) lieber ...</i>	<i>In Ordnung! ▲</i>
	<i>Das können wir schon, obwohl ...</i>	

- Wie wäre es, wenn wir uns heute Abend mal diesen Krimi ansehen?
- Einen Krimi? Oh nein, furchtbar! Krimis sind mir zu spannend.
- Aber der hier ist sicher besonders gut.
- ▲ Ja, das ist schon möglich. Aber ich würde mir lieber diesen Liebesfilm hier ansehen. Der ist doch viel besser als ...

b Präsentieren Sie Ihr Ergebnis im Kurs.

Abb. 9: Schritte 5, S. 25

Internetrecherchen

Auf den Internetseiten zu den Lehrwerken *Passwort Deutsch* und *Optimal* finden Sie eine Fülle an Vorschlägen für Internetprojekte (<http://www.passwort-deutsch.de/lehren/unterrichtsmaterial/www-recherchen/index.htm> und www.langenscheidt.de/optimal, 23.03.2007).

5.3 Großprojekte

Im Unterschied zu den Miniprojekten benötigt man für die Großprojekte wesentlich mehr Zeit. Ein schon 1988 entstandenes Projekt ist das Projekt „Traumfrau“, das Einstellungen und Verhaltensweisen zugewanderter und deutscher Jugendlicher im Unterricht thematisieren wollte. Nachdem in einer Maßnahme zur Beruflichen und Sozialen Eingliederung (MBSE) Versuche, das Thema im Unterricht zu besprechen, sowohl an den Sprachschwierigkeiten der Jugendlichen als auch an denen der deutschen Lehrenden gescheitert waren, entstand der Gedanke, das Thema mithilfe des Mediums Fotoroman zu behandeln. Die Projektmethode schien als eine offene Lernform besonders geeignet zu sein, Sprachvermittlung und die Erweiterung der sozialen Kompetenz miteinander zu verknüpfen (vgl. Ellermann, 1988, S. 22–55).

[Beispiel: Aufgabenbeispiele aus Lehrwerken]

11 Literatur

- Apel, Hans J. (2002): Präsentieren – die gute Darstellung. Vortragen – Vormachen – Vorführen – Visualisieren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Jane (1998): Visualization: Language learning with the mind's eye. Arnold, Jane (Hrsg.): Affect in language learning. Cambridge: CUP, S. 260–278.
- Bensafi, Moustafa u.a. (2003): Olfactomotor activity during imagery mimics that during perception. *Nature Neuroscience* 6, S. 1142–1144.
- Bergemann, Nicole (2005): Wörter lernen – Lerntechniken. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, S. 15–20.
- Blakemore, Sarah-Jayne; Frith, Uta (2005): *The learning brain*. Oxford: Blackwell.
- Bovermann, Monika u.a. (2003): *Deutsch als Fremdsprache. Schritte 1. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Brinitzer, Michaela; Damm, Verena (2003): *Grammatik sehen. Ein Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Brockman, John (2002): What shape are German shepherd's ears?: A talk with Stephen M. Kosslyn. Edge Foundation: http://www.edge.org/3rd_culture/kosslyn/kosslyn_print.html (31.03.2008).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. <http://www.bamf.de> (14.03.2006).
- Collins, Marjorie; Coney, Jeffrey (1998): Interhemispheric communication via direct connections. In: *Brain and language* 64 (1), S. 28–52.
- Damasio, Antonio (1994): *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Avon.
- Di Virgilio, Gabrielle; Clarke, Stephanie (1997): Direct interhemispheric visual input into human speech areas. In: *Human Brain Mapping* 5 (5), S. 347–354.
- Funk, Hermann; Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen. (Fernstudieneinheit 1)*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Gudjons, Herbert (1998): Anschaulicher Frontalunterricht. Hilfen zur Visualisierung. In: *Pädagogik* 50 (5), S. 23–24, 26–27.
- Hall, Nick; Shephard, John (1997): *The anti-grammar grammar book. A teacher's resource book of discovery activities for grammar teaching*. Harlow: Longman.
- Hilpert, Silke u.a. (2004): *Deutsch als Fremdsprache. Schritte 3. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Holtwisch, Herbert (2003): Behaltensfördernde Wortschatzarbeit durch visuelle Hilfen. In: *Fremdsprachenunterricht* 1, S. 12–17.
- Huter, Barbara, Schauf, Susanne. 88 Unterrichtsrezepte. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett, 2002.
- Huter, Barbara; Schauf, Susanne (2003): *111 Kurzrezepte für den Deutsch-Unterricht (DaF)*. Stuttgart: Klett.
- Jansen, Peter (2004): Visualisierung im Unterricht. Tafelbild und Folie. *Schulmagazin* 5 bis 10, 72 (9), S. 8–12.
- Kaempfe, Lothar (2005): Gehirn und Bewusstsein. In: *Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule* 54 (7), S. 38–46.
- Kießling, Joachim (2002): Visualisierung von Grammatik: Vorschläge für die Praxis. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, S. 37–40.
- Kieweg, Werner (2002): Klappe auf! Lernprobleme visualisieren mit Flipcharts. In: *Lernchancen* 5 (29), S. 46–51.
- Kleppin, Karin (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. (Fernstudienbrief 19). Berlin/München: Langenscheidt.
- Kraemer, David N. u.a. (2005). Musical imagery: Sound of silence activates auditory cortex. *Nature* 434, S. 158.
- Paivio, Allan (1986): *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: OUP.
- Prodromou, Luke; Clandfield, Lindsay (2007): *Dealing with Difficulties. Solutions, strategies and suggestions for successful teaching. (Professional perspectives)*. Peaslake: Delta Publishing.
- Reisener, Helmut (2005): Semantisierungs- und Merkhilfen durch Wortbilder. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2 (1), S. 21–23.
- Revell, Jane; Norman, Susan (1997): *In your hands. NLP in ELT*. London: Saffire Press.

6 Die Korrektur mündlicher Fehler

6.1 Die affektive Seite der Fehlerkorrektur

6.1.1 Der typische Wechsel der Lehrenden auf die formale Ebene

Stellen wir uns ein Kind vor, das stolz seiner Mutter berichtet: *Gestern habe ich mit Papa sooo großen Fisch gefangt* (Beispiel aus Kleppin, 1998, S. 14). Wie soll die Mutter reagieren? Die meisten Lehrenden in Seminaren haben in dieser Situation für eine → **indirekte** Korrektur optiert. Die Mutter sagt also: *Toll, wo habt ihr denn den Fisch gefangen?* oder Ähnliches. Die → **direkte** Korrektur *gefangen oder du meinst gefangen* würde in dem Kind den Eindruck erwecken: „Du interessierst dich überhaupt nicht für mich, nörgelst nur an mir herum“ oder gar „Sie kann nicht leiden, dass ich mit Papa zusammen war.“ Auf jeden Fall würde es sich bestraft fühlen, und die Kommunikation und die Beziehung wären in dem Moment gestört.

Die Mutter hätte damit die inhaltliche Ebene verlassen und auf der formalen Ebene reagiert, aus dem Ich-Zustand des „Eltern-Ich“ gesprochen, wie es in der Transaktionsanalyse von Berne genannt würde (Berne, 1967, S. 25ff.). Wir müssen uns klarmachen, dass wir auch im Erwachsenenunterricht mit Korrekturen die inhaltliche Ebene der Kommunikation verlassen, auf der die Gesprächspartner theoretisch gleichberechtigt sind (oder sein sollten), und auf die formale Ebene der Bewertung wechseln und damit die Überlegenheit und Macht, die uns durch die Lehrerrolle zufällt (jederzeit sprechen, unterbrechen, anordnen dürfen etc.), demonstrieren und vergrößern.

Interaktionen nach dem Muster *Was haben Sie am Wochenende gemacht? – Ich war im Kino. – Gut!*, sind häufig im Deutschunterricht. Eine normale Kommunikation würde auf der inhaltlichen Ebene weiterlaufen: *Ja? In welchem Film denn?* etc. Edmondson/House (2000, S. 250f.) hält den Dreierschritt Lehrerfrage – Schülerantwort – (positives oder negatives) Lehrerfeedback für ein typisches didaktisches Muster im Fremdsprachenunterricht und meint sarkastisch, dass die Frage nur gestellt würde, um das Lehrerfeedback zu ermöglichen. (Negatives Feedback wäre z.B., wenn auf die fehlerhafte Antwort: *Ich war Kino – Im Kino!* als Korrektur gegeben würde.)

Wie dem auch sei, indem der Lehrende die Aussage nur bezüglich der formalen Richtigkeit bewertet, zeigt er damit, dass er sich für den Lerner und das, was er zu sagen hat, nicht interessiert. Wenn der Lernende ebenfalls auf die formale Ebene umschaltet, kann er die Korrektur aufnehmen und verarbeiten, verfolgt dann aber nicht mehr, was er sagen wollte. Wenn dies häufig vorkommt, wird er das Spiel durchschauen und sich nicht mehr inhaltlich engagieren. Die Mitteilungsbereitschaft versiegt; dies lässt die Lerner verstummen. Dass wir Lehrenden (in der Regel) auf der formalen Ebene reagieren und denken und unsere Fragen (in der Regel) nur Vorwand sind, im (grammatischen) Stoff weiterzukommen, ist ein Grunddilemma des Sprachunterrichts. Die Korrektur ist die Stelle, an der sich das Dilemma manifestiert. Der Begriff „Sprechanlass“ ist Ausdruck für diese Haltung.

Durch eine andere Formulierung oder einen anderen kleinen „Lehrertrick“ ist auf dieser Ebene nichts zu erreichen. Es ist eine Frage der positiven Ausstrahlung und akzeptierender Haltung. Wenn sie nicht schon von Natur aus vorhanden sind, können wir sie uns durch Beschäftigung mit unserer pädagogischen Einstellung erarbeiten und aneignen. Sie ist dann ein Zeichen der Professionalität als Kursleiter.

[Beispiel: Reflexion und Analyse des Deutsch als Zweitsprache–Unterrichts]

führen. Man muss erraten, was der Teilnehmer sagen wollte, und es so ausdrücken, wie er es auf seinem Kompetenzniveau hätte tun können. Erst bei einer solchen geglückten Berichtigung ist die Chance gegeben, dass Lerner die angebotene Formulierung in das eigene Repertoire übernehmen können.

Die Prüfungen vermeiden jedoch die aufwendige Berichtigung und Korrektur und begnügen sich aus Gründen der Zeitökonomie und zum Erreichen einer relativen Objektivität mit einer pauschalen Bewertung, z.B. der Angemessenheit des Ausdrucks nach Punkten. Somit wird den Lehrenden bei der individuellen Fehlerkorrektur und den Berichtigungen mehr abverlangt als in Prüfungen beim Konstatieren und Bewerten von Fehlern. Doch zurück zu den alltäglichen Nöten der Praxis.

7.2 Fehlerkorrektur in einem Diktat

Ist ein Diktat nur ein Problem der Rechtschreibung? Um dies zu untersuchen, nehmen wir als Beispiel das vollständig wiedergegebene erste Diktat in einer Anfängerklasse nach der 1. Lektion. Ein zusammenhängender Text war auf dieser Stufe noch nicht möglich. Der Schreiber Jabor kommt aus dem arabischen Sprachraum und tut sich mit der lateinischen Schrift noch schwer. Er benutzt linieretes Papier aus einem Collegeblock, dessen Linien er genau einhält. Er schreibt etwas ungenau in Druckbuchstaben, die sich auf der Rückseite durchgedrückt haben und von seiner großen Anstrengung zeugen.

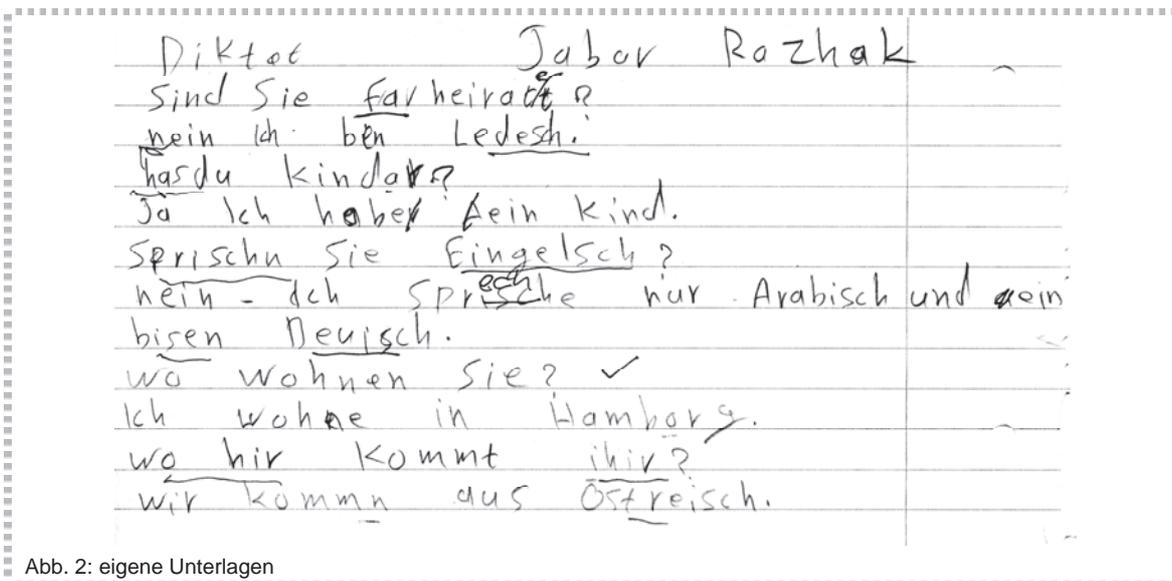


Abb. 2: eigene Unterlagen

1. Sind Sie farheiratt?
2. nein ich ben Ledesch.
3. Hasdu Kindar?
4. Ja Ich haber kein Kind.
5. Sprischn Sie Eingelsch?
6. nein Ich sprische nur Arabisch und ein bisen Deusch.
7. Wo wohnen Sie?

Arbeitsblatt Fehlerversteigerung

Welcher Satz ist richtig?	bezahlt	Rest
1. Das Wetter ist schön.		
2. Das ist Auto.		
3. Bruno spielt im Park Fußball.		
4. Am Nacht ist es dunkel.		
5. Er hat Regenschirm.		
6. Entschuldigung, wo finde ich den Zucker?		
7. Anna macht am Nachmittag Hausaufgaben.		
8. Essen Sie kein Fleisch? – Nein, ich esse gern Fleisch.		
9. Wo ist der Apfelsaft? – Den finden Sie dort.		
10. Die Eltern von Sara sind Bruno und Tina.		
11. Am Nachmittag habe ich zu Karin gefahrt.		
12. Er hat Fieber. Er kann nicht zur Arbeit gehen.		

Spielgeld zum Ausschneiden:

100	100	100	100	100
100	100	100	100	100

200	200	200
200	200	

500	500
-----	-----

Darüber hinaus ist je ein Modelltest sowie der Einstufungstest für Integrationskursteilnehmer auch in der Lernplattform eingestellt.

7.1 Der Einstufungstest „Deutsch für Zugewanderte“

Der Einstufungstest „Deutsch für Zugewanderte“ wurde vom Goethe-Institut mit dem Ziel entwickelt, Zuwanderinnen und Zuwanderer in ein differenziertes Kurssystem zu integrieren, das die vorhandenen Deutschkenntnisse der Teilnehmenden berücksichtigt. Die Grundlage für die Einstufung bildet der GER.

Bitte sehen Sie sich den Einstufungstest an und analysieren Sie die einzelnen Aufgaben nach folgenden Gesichtspunkten:

Aufgabe 13



Tabelle 3:

Test-aufgabe	Welche Fertigkeit wird geprüft?	Aufgabentyp?	Grad der Offenheit?	Niveau GER?	Bewertbarkeit?
	LV = Lesen HV = Hören Schr. = Schreiben MA = Sprechen WS = Wortschatz Gr. = Strukturen/ Grammatik	MC Ja/Nein – richtig/falsch Lückentext Clozetest Freie Antwort	offen halboffen geschlossen	A1 A2 B1	a) objektiv – einfach b) schwierig
1 (S. 1)					
2 (S. 2)					
3 (S. 3)					
4 (S. 4)					
5 (S. 5)					
6 (S. 6)					
7 (S. 7)					
8 (S. 8)					
9 (S. 9)					
10 (S. 10)					

Diskutieren Sie die Ergebnisse aus Aufgabe 13 in Ihrer Lerngruppe und tauschen Sie sich über Ihre Erfahrungen im Hinblick auf die Testergebnisse der potenziellen Kursteilnehmer und die daraus resultierende Genauigkeit der Einstufung in die entsprechenden Kurse aus. Vergegenwärtigen Sie sich bitte den Beginn eines Ihrer letzten Kurse und bedenken Sie die Ausführungen zu Kompetenz und Performanz: Welche Kenntnisse werden in diesem Test überprüft?

Aufgabe 14



[Beispiel: Aufgaben zur Analyse, zur Reflexion und zum Austausch]

2. Welches Lehrbuch bzw. Unterrichtsmaterial benutzen Sie? Welche Lektion bzw. welcher thematische Schwerpunkt steht im Vordergrund?
3. Was ist das Gesamtlernziel bzw. was sollen die TeilnehmerInnen am Ende der Unterrichtseinheit können?
4. Was sind die Lerninhalte bzw. was müssen die TeilnehmerInnen lernen, um dieses Lernziel zu erreichen (z.B. Strukturen, Redemittel, Wortschatz)?

Feinplanung (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2006, S. 10): Überlegen Sie dann:

1. **Lernziele:** Was sollen die TN als Teillernziele auf dem Weg zum Gesamtlernziel lernen? Was ist das Lernziel der jeweiligen Unterrichtsphase?
2. **Lerninhalte:** Was müssen die TN lernen, um diese Lernziele zu erreichen (z.B. Strukturen, Redemittel, Wortschatz)?
3. **Unterrichtsphasen:** In welche Phasen (Einstieg, Präsentation, Semantisierung, Systematisierung, Bewusstmachung, Üben) ist der Unterricht gegliedert?
4. **TN-Aktivitäten/KL-Aktivitäten:** Was sollen die TeilnehmerInnen tun, um das Lernziel zu erreichen? Was tun Sie, die KL, z.B. während die TeilnehmerInnen aktiv sind?
5. **Sozialformen:** Arbeiten die TN individuell, in Gruppen, zu zweit, handelt es sich hier um einen Lehrervortrag oder um ein Klassengespräch?
6. **Materialien/Medien:** Mit welchen Materialien (z.B. Arbeitsblatt, Lehrwerksübung/ -text, mitgebrachte Realien, Kärtchen) wird gearbeitet? Welche Medien werden eingesetzt?
7. **Methodische Hinweise:** Welche Funktion hat die jeweilige Aktivität, die Sozialform, das verwendete Material oder Medium im Unterrichtsablauf?
8. **Zeit:** In welcher Zeit ist die geplante Aktivität voraussichtlich durchführbar? Sind die formulierten Lernziele in 90 min. erreichbar? (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2006, S. 10)

Bitte schauen Sie sich zunächst die Lehrskizze im Anhang auf S. 234–235 an.

- Schauen Sie sich das Lernziel/die Lernziele der Unterrichtssequenz und die Teillernziele an: Sind sie ausreichend kommunikativ formuliert, d.h. auf sprachliches Handeln ausgerichtet? Wann könnten Sie auch Teillernziele für akzeptabel halten, in denen es um das Üben von Wortschatz, Aussprache und Strukturen geht?
- Wie ist die Abfolge der Unterrichtsphasen? Halten Sie sie für schlüssig?
- Schauen Sie sich die Spalte TN-/KL-Aktivitäten an und stellen Sie Mutmaßungen über die Rollenverteilung in dem hier abgebildeten Unterricht an. Wer agiert, wer reagiert? Wie ist das Verhältnis von stark geschlossenen, halboffenen und offenen → Aufgaben? Wird das der skizzierten Teilnehmergruppe Ihrer Meinung nach gerecht?
- Wird bei den Sozialformen ein ausreichender Wechsel geboten? Könnten Sie sich auch andere Interaktionsformen denken?
- Wird in der Spalte „Methodische Hinweise“ ausreichend deutlich, welche Funktion die jeweilige Aktivität, die Sozialform, das verwendete Material oder Medium im Unterrichtsablauf hat? Sehen Sie in den jeweiligen Phasen mögliche Einwände, Diskussions-, Differenzierungsbedarf etc. der TeilnehmerInnen voraus, auf die hier noch hingewiesen werden müsste?
- Wie viel Zeit wird für die einzelnen Phasen vorgesehen? Wird den Teilnehmenden ausreichend Zeit gegeben, um das Gelernte anzuwenden?

Aufgabe 11



[Beispiel: Vorbereitung einer Unterrichtsfeinplanung]

5.2 Aktivitäten: Vorschläge für den Unterricht

1. Mimürfel

Ziel: Feedback über das Unterrichtsklima; Befindlichkeit einzelner TN

Vorgehen: Bilden Sie einen Sitzkreis und werfen Sie einen Gruppensatz „Mimürfel“ in die Mitte. Fordern Sie anschließend die TN auf, sich je ein Gesicht auszusuchen. Als welche Figur sehen sie sich selbst im Moment? Anschließend erzählen die TN im Plenum, welche Meinung oder Gefühle das von ihnen jeweils gewählte Gesicht ausdrückt.

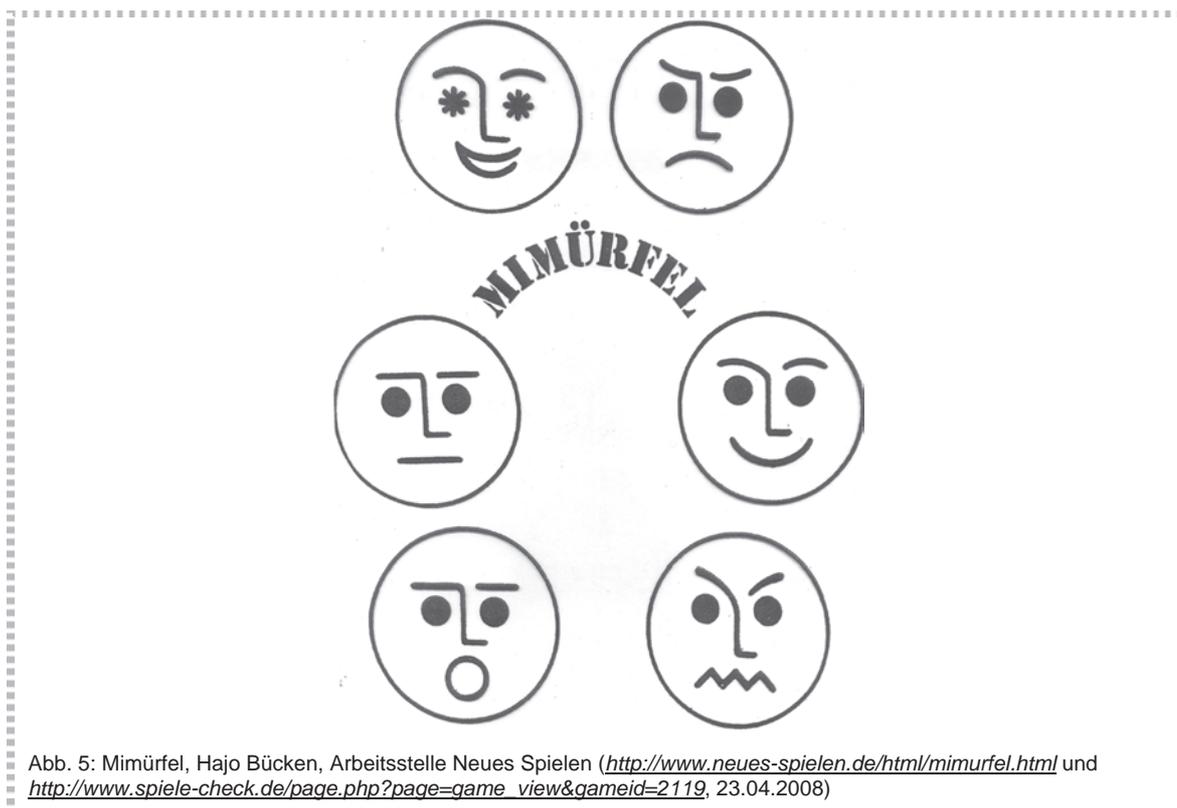


Abb. 5: Mimürfel, Hajo Bücken, Arbeitsstelle Neues Spielen (<http://www.neues-spielen.de/html/mimurfel.html> und http://www.spiele-check.de/page.php?page=game_view&gameid=2119, 23.04.2008)

2. Ampel

Ziel: Die Ampel ist eine Methode zur Ermittlung und Beseitigung von Lernschwierigkeiten im Unterricht. Sie ermöglicht dem KL unmittelbare Rückmeldung zum Verständnis der TN und ist wegen ihres interkulturell gleichermaßen interpretierten Symbols in Integrationskursen leicht einsetzbar. Die Rückmeldungen der TN können schnell umgesetzt werden. Außerdem dient die Methode der Reflexion durch die TN hinsichtlich ihrer eigenen Lernschwierigkeiten.

Vorgehen: Die TN erhalten Metaplankarten in den Farben Rot, Gelb und Grün und legen diese vor sich auf den Tisch. Nach der Einführung eines neuen Lernstoffes werden alle TN vom KL aufgefordert, ihr Verständnis oder Interesse mittels der Ampel anzuzeigen. Dabei steht

- Grün für „Ich habe alles verstanden, kann gut folgen, es kann weitergehen“,
- Gelb für „Ich habe einiges verstanden, manches jedoch nicht, ich kann mit Mühe folgen“,

[Beispiel: Vorschläge für den Unterricht]