

Angelika Braun, Susan Kaufmann

# Lernen lernen im DaZ-Unterricht

## 1 Wieso eigentlich Lernen lernen?

TeilnehmerInnen von Integrationskursen haben, sofern sie Erwachsene sind, bereits vor der Einreise nach Deutschland vieles gelernt, nämlich immer dann, wenn sie vor neue Aufgaben gestellt waren, die sie mit den ihnen bereits zur Verfügung stehenden Mitteln nicht bewältigen konnten, z.B. bei der Nutzung von Medien, auf Reisen o.Ä. In Deutschland sind sie in einem für die meisten Deutschen unbekanntem Ausmaß herausgefordert, immer wieder neu und umzulernen: Im Umgang mit Behörden aller Art, bei der Arbeitssuche und -aufnahme oder bei der Elternarbeit. Alle haben insbesondere bereits Spracherfahrung gesammelt, wissen also, „was man mit Sprache machen kann“ (List, 2002, S. 121). Sie haben **Strategien** entwickelt, sich Sprachkenntnisse anzueignen und sich mit geringen Deutschkenntnissen im neuen Land zu orientieren. Deshalb trifft die Bezeichnung „lernungewohnte“ Lernende genau genommen auf keine/n von ihnen zu, wenn Lernen nämlich

„[...] nicht nur als bewusste kognitive, sondern auch als mehr unbewusste psychische und gefühlsmäßige Verarbeitung von Informationen verstanden [wird], d.h. als eine ganzheitliche, bewusste und unbewusste, intentionale und beiläufige, theoretische und praktische Verarbeitung von jeder Art von Reizen, Eindrücken, Informationen, Begegnungen, Erlebnissen, Bedrohungen, Anforderungssituationen, symbolischen Präsentationen, virtuellen Umwelten etc., die aus der Umwelt auf den Menschen zukommen und von ihm wahrgenommen werden.“ (Dohmen, 2001, S. 11, Hervorhebungen von uns)

Unterschiedlich sind allerdings die Erfahrungen mit → formalem Lernen sowie der Grad der Bewusstheit, mit dem sie selbst Prozesse informellen Lernens gesteuert haben. Einige Lernende können dabei auf vieljährige Schul- und/oder Fremdsprachenlernerfahrungen zurückgreifen, andere haben die Schule nur wenige Jahre besucht und außer ihrer Muttersprache keine weiteren Sprachen erworben oder gelernt. Für sie kommt zu der neuen Sprachlernaufgabe die Herausforderung, mit den Bedingungen des institutionellen Lernens fertig zu werden. Wiederum andere Lernende sind geprägt von einem Schulsystem, in dem es vorwiegend um die Vermittlung expliziten Wissens geht; für sie geht es darum, sich nicht von subjektiv empfundenen Lücken in Wortschatz- und Grammatikkenntnissen bei freien Äußerungen in der Kommunikation blockieren zu lassen.

Bitte führen Sie sich zunächst vor Augen, welche Lernprobleme von TeilnehmerInnen Ihnen bisher aufgefallen sind und was Sie als KursleiterIn können oder wissen möchten, um mit diesen Problemen zu Ihrer Zufriedenheit umzugehen.

### Aufgabe 1



Das Problem sehe ich bei einzelnen Teilnehmenden: .....

Das möchte ich können/wissen: .....

- die Aufgabe, die Augenbewegungen beim schnellen Lesen bewusst zu machen und zu vergleichen



**Strategie Lesestrategien**

1. Wie haben Sie den Text gelesen?

a b c d e f

2. Vergleichen Sie.

Abb. 7: Dimensionen, Lernstationen 1, S. 108

- oder auch die Aufgabe, sich Lesestrategien bewusst zu machen, die mit der Bearbeitung einer Aufgabensequenz zum Leseverstehen geübt werden.



**Strategie Lesestrategien**

In den Aufgaben a–f sind Lesestrategien versteckt.  
Ordnen Sie die Strategien den Aufgaben zu.

→ Vorwissen aktivieren: Was weiß ich schon über das Thema?  
→ Vorwissen aktivieren: Welchen Wortschatz zum Thema kenne ich schon?  
→ Vorwissen aktivieren: Was steht wahrscheinlich im Text?  
→ Einen Abschnitt global verstehen.  
→ Textstellen ganz genau lesen.

Aufgabe ■ + ■

Abb. 8: Dimensionen, Lernstationen 1, S. 119

Im zweiten Band werden auch Strategien zur Bewältigung komplexerer Aufgaben (wie der Durchführung eines Interviews oder Rollenspiels) geübt und reflektiert.



**Strategie Interview**

→ Bereiten Sie die Rollen vor: Überlegen Sie ...

- Journalistin: Was interessiert die Zuhörer (Fernsehen: Zuschauer)?  
Wie beginnen Sie das Interview? Machen Sie Notizen oder schreiben Sie Ihre Fragen auf.
- Sophie und Alois Langer: Überlegen Sie: Was sagen wir? Machen Sie Notizen.

→ Interview entweder spontan spielen oder vorher üben.  
→ Interview auf Kassette aufnehmen.  
→ Gemeinsam hören: Wie war es? Was kann man anders (besser) sagen?

Abb. 9: Dimensionen, Lernstationen 2, S. 154

Unabhängig davon, ob Ihr Lehrwerk das vorsieht oder nicht, können Sie immer dann, wenn es im Unterricht um Aufgabenstellungen geht, die strategisches Vorgehen zum Lernen oder zum Gebrauch der deutschen Sprache implizieren, dieses Vorgehen reflektieren, indem Sie

### 3.3 Übersichten und Sammlungen von Aufgaben zum Lernen Lernen

Einen Eindruck von der Vielfalt möglicher Aufgaben zum „Lernen Lernen“ erhalten Sie z.B. in den folgenden Sammlungen, in denen Sie sicher weitere Anregungen für Ihren Unterricht bekommen werden. Sie stellen natürlich nur eine kleine Auswahl dar und vielleicht haben Sie andere „Favoriten“. In der unten stehenden Aufgabe haben Sie die Möglichkeit, diese in die Diskussion einzubringen.



1. Zu dem Lehrwerk *eurolingua Deutsch Neue Ausgabe* gehört ein Lernerhandbuch, dessen erster Teil den Lernenden Strategien und Techniken vorstellt, die in dem Kurs- und Arbeitsbuch zur Anwendung kommen. Das selbstständige Durcharbeiten soll es den Lernenden ermöglichen, sich in ihrem Lernprozess zu orientieren und ihren persönlichen Lernstil herauszufinden (Rohrmann/Self, 2006, S. 1–48).



2. Ute Rampillon hat mit *Lernen leichter machen* eine Sammlung von Techniken und Strategien zum Fremdsprachenlernen zusammengestellt, zu denen sie jeweils Aufgabenblätter zur Verfügung stellt, die Sie (u.a. sprachlich) an Ihre Lerngruppen anpassen können. Dazu gibt es nach jedem Aufgabenblatt „Tipps für die Praxis im Kurs“ (Rampillon, 1995).



3. In einer weiteren Sammlung, der *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen* (Rampillon, 2000), geht Ute Rampillon insbesondere auf Fragen zur Progression bei der Vermittlung der Lerntechniken und Lernstrategien im Unterricht ein: Gibt es schwierigere und leichtere Lerntechniken? Müssen bestimmte Lerntechniken vor anderen vermittelt werden, um nachhaltig wirksam zu sein? Wie viele Lerntechniken sollten eigentlich vermittelt werden? Sind alle Lerntechniken für alle Lernenden geeignet?



4. Die Fernstudieneinheit *Lernerautonomie und Lernstrategien* beinhaltet in ihrem letzten Kapitel eine umfangreiche Sammlung von Aufgaben, die alle durch „Didaktische Kommentare“ ergänzt sind (Bimmel/Rampillon, 2000, S. 142–195).



5. Eine Auflistung von Lerntipps finden Sie auch im Lehrerhandbuch zu *Passwort Deutsch 3* (Lützenkirchen/Ghahraman-Beck/Kilimann, 2002, S. 88–98).



6. „Wie man Fremdsprachen lernt ... Experten geben Rat“ heißt eine Internetseite des Fachs Sprachlehrforschung der Universität Hamburg (<http://www.rrz.uni-hamburg.de/fremdsprachenlernen/start.htm>, 18.02.2009), die sich an den großen Kreis von interessierten Fremdsprachenlernenden richtet, „auch solche, die außerhalb der Schule oder Universität auf eigene Initiative eine Fremdsprache lernen möchten“. Es gibt die Kapitel
  - Tipps zum Fremdsprachenlernen lernen (z.B. Organisation, Kontrolle),
  - Tipps zum Fremdsprachenlernen selbst (z.B. Übungen, Lerntechniken) und
  - Tipps zur Verwendung der Fremdsprache (z.B. im Urlaub).



7. Heinz Klipperts *Methoden-Training* (1994) ist zwar für den muttersprachlichen Unterricht an Schulen konzipiert, viele seiner „Übungsbausteine für den Unterricht“ (z.B. zur Textarbeit) lassen sich aber auch im DaZ-Unterricht verwenden oder dafür adaptieren.

#### Aufgabe 14



Bitte schauen Sie sich eine der aufgeführten Sammlungen oder eine andere Sammlung Ihrer Wahl an. Diskutieren Sie Ihre Eindrücke in Ihrer Lerngruppe.

## 4 Lernerautonomie

Zum Abschluss des Studienbriefs wollen wir den Bogen zum Anfang schlagen. Dort wurde als eine wichtige Aufgabe des Unterrichts das Ermöglichen/Begleiten des selbstgesteuerten Lernens genannt.

Es liegt auf der Hand: Je mehr die Lernenden eigene Lernpräferenzen ermitteln, das eigene Lernen steuern, Ziele bestimmen und sich beim Lernen entspannen und ermutigen können und dürfen – um nur einige der im Studienbrief angesprochenen Ziele aufzugreifen – desto unabhängiger/autonom werden sie von den Lehrenden und von Lernbegleitung und -betreuung selbst.

Dass das Konzept der „Lernerautonomie“ aber bei Lernenden (und Lehrenden!), die aus einer ganz anderen Lerntradition stammen, durchaus gemischte Gefühle, ja eine ablehnende oder sogar empörte Haltung hervorrufen kann, zeigt der Brief an die Herausgeber der Zeitschrift „Humanizing Language Teaching“:

Lieber Herausgeber,

... Letztes Jahr besuchte ich in meinem Land einen Workshop eines ausländischen Experten, in dem es darum ging, wie wir unsere Lernenden an die Idee der „Lernerautonomie“ heranführen können. War sich dieser Referent, frage ich mich, dessen bewusst, wie die türkische Gesellschaft funktioniert? Vielleicht dachte er, er sei in Schweden, wo verschiedene Formen der Autonomie wie selbstverständlich zur Gesellschaft gehören. Sicherlich hat skandinavische „Autonomie“ in einer haushohen Scheidungsrate wunderbare Früchte getragen. Warum sollten wir in der Türkei den harten Individualismus und das Streben nach Unabhängigkeit, die hinter dieser viel beschworenen „Lernerautonomie“ stecken, übernehmen? Unsere Kultur ist herzlich und sozial; hier verlassen sich die Menschen aufeinander und auf ihre Familien. Unsere Leute sehen sich nicht als einzelne Atome, sondern als Teil vieler sozialer Moleküle. Und ich kann hinzufügen: Hier in der Türkei sehen die Schüler in ihrem Lehrer eine wertvolle, elterliche Führungspersönlichkeit und haben kein Bedürfnis, sich von ihr loszureißen. [...], ein einwöchiger Workshop zu „Lernerautonomie“ ist, so denke ich, ein unangebrachter Akt kulturellen Imperialismus’.

Mit freundlichen Grüßen

xxx, Gaziantep, Türkei

(Duman, 2005, Übers. S.K.)

Stellen Sie sich vor, der Brief oben wäre von einem/einer Teilnehmer/in in Ihrem Deutschkurs geschrieben worden. Erläutern Sie bitte, quasi als Antwort auf diesen Brief, was Lernerautonomie für Sie bedeutet.

### Aufgabe 15



Die Schreiberin des Briefs oben weist auf einen wichtigen Punkt hin: Das Konzept der Lernerautonomie ist gekoppelt mit den Erwartungen an soziales Verhalten in unserer Kultur. „Es muss ausdrücklich betont werden,“ so schreibt Claudio Nodari,

„dass der Autonomiegedanke mit einem Sozialverständnis und mit einem Persönlichkeitsbild in Verbindung steht, bei denen die soziale Mündigkeit, die Eigenverantwortung, die Eigeninitiative – vor allem auch auf wirtschaftlicher Ebene – ebenso hohe soziale Werte darstellen wie die Zivilcourage und die Konfliktfähigkeit.“ (Nodari, 1996, S. 6)

## Beobachtungsblatt 7: Sozialformen: Partner- und Gruppenarbeit

Nehmen Sie diesen Beobachtungsbogen für eine Unterrichtsstunde, in der verschiedene Sozialformen – Partnerarbeit (PA), Gruppenarbeit (GA) – vorgesehen sind. Beobachten Sie, wie die Lehrkraft die verschiedenen Phasen organisiert und wie sie sich während der Phasen verhält.

	Aufgabe für KL	Beobachtungen	Bemerkungen
in die Partner-/Gruppenaktivität überleiten	Organisation von Gruppen, Sitzordnung etc.		
	Anweisungen		
	ggf. GruppenleiterInnen benennen		
die Partner-/Gruppenaktivität begleiten	Wie begleitet KL die PA bzw. GA?		
	Wann/aus welchem Grund spricht KL mit der Gruppe?		
	Wie ist dann die Stimme, Position, die Nähe der KL?		
die Partner-/Gruppenaktivität abschließen	Wie bringt KL die PA/GA zum Abschluss?		
	Wie gewinnt KL die Aufmerksamkeit aller TN zurück?		
	Wie richtet KL die Gruppe auf eine neue Unterrichtsphase aus?		
	Wie ist die Präsentation der PA-/GA-Ergebnisse organisiert?		

Tab. nach: Wajnryb, 2005<sup>15</sup>, S. 109-111.

Was nehmen Sie von dieser Beobachtung mit in Ihren eigenen Unterricht? .....

.....

.....

### 3.2.4 Das konstruktive Gespräch

Falls Sie sich als KursleiterIn doch zu einer ausführlicheren Beratung entschließen, weil z.B. eine dringende Situation ein solches Gespräch erforderlich macht, sollte ein Rahmen vorgesehen sein und vor allem ausreichend Zeit zur Verfügung stehen. Hier ist es von Vorteil, wenn Sie die betreffende Person schon eine Weile kennen, sie vielleicht schon über die ganze Länge des Integrationskurses begleiten, Sie also im Laufe der Zeit gezieltere Informationen über sie gesammelt haben und sich ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis aufgebaut hat.

Die folgenden Techniken sind als Tipps gedacht, die Sie für das Beratungsgespräch mit Lernenden nutzen können:

- Gehen Sie behutsam und feinfühlig mit Beratungsbedarf seitens der Teilnehmenden um. Überschätzen Sie Ihre therapeutischen Fähigkeiten nicht. Man kann aus Unkenntnis heraus u.U. auf hoch sensible Problembereiche stoßen oder etwas Unerwartetes zum Ausbruch bringen, womit man dann möglicherweise überhaupt nicht umgehen kann. Hier ist eine realistische Einschätzung der eigenen fachlichen Fähigkeiten gefragt – und eine kluge Selbstbegrenzung.
- Wertvoll ist, wenn Sie ganzheitlich, systemisch denken und die ratsuchende Person nicht nur als Menschen mit einem bestimmten Problem betrachten, sondern sie in ihrer gesamten Lebenswelt sehen – mit all dem, was eventuell noch dazu gehört, z.B. Arbeitslosigkeit, finanzielle Probleme, Eheprobleme, psychische Belastungen. Beziehen Sie solche Faktoren immer in Ihre Einschätzung der Situation mit ein.
- Setzen Sie die Beratung an der Stelle an, an der sich die ratsuchende Person sozusagen befindet. Holen Sie sie – bildlich gesprochen – „da ab, wo sie steht“. Sie kennen diesen sozialpädagogischen Grundsatz. Sie haben z.B. einen Teilnehmenden vor sich, der häufig im Unterricht einnickt, weil er nachts Rosen verkauft. Das Falsche wäre, ihn aufzufordern, zukünftig rechtzeitig ins Bett zu gehen, denn damit würden Sie seine Lebenssituation ignorieren. Besser wäre es, mit ihm gemeinsam zu schauen, ob er die Arbeit auf Nächte verlegen kann, denen kein Kurstag folgt.
- Nehmen Sie eine positive Grundhaltung gegenüber der zu beratenden Person ein. Als BeraterIn sollten Sie den TeilnehmerInnen immer zuerst Ressourcen und Potenzial unterstellen und versuchen, diese in ihnen zu erkennen.
- Betrachten Sie die Lernenden als Experten und Expertinnen für ihre Situation, für ihre Probleme und Erfolge; sie verfügen über Expertenwissen für ihre jeweilige Lebenssituation und wissen, was für sie am besten ist. Beratende sollten nur Impulse geben, animieren und aktivieren.
- Geben Sie Hilfe zur Selbsthilfe: Bieten Sie keine Lösungen an, sondern erarbeiten Sie gemeinsam mit der zu beratenden Person Lösungsmöglichkeiten. Helfen Sie dabei, Problembewältigungsstrategien zu erkennen und zu aktivieren. Bringen Sie die/den Lernende/n zum Nachdenken (z.B. Wen kann ich um Unterstützung bitten? Wo finde ich Hilfe, wenn ich sie brauche?).

Als in diesem Zusammenhang hilfreiche Methode ist die auf der humanistischen Psychologie basierende → klienten- oder personenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers zu nennen, die im Folgenden kurz erläutert werden soll.

In die asymmetrische Kommunikationssituation eines Deutschkurses bringen die Teilnehmenden einen Erfahrungsreichtum ein, dessen Würdigung sich ihnen in jedem Fall mitteilen wird.

Die potenziell verletzungsträchtige Asymmetrie in Ihrem Kurs wird durch einen wichtigen anderen Umstand gemildert. Meistens sind Migrantinnen und Migranten aufgrund ihrer Sozialisation und ihrer Vorerfahrungen mit formaler Bildung in Schulen oder Kursen durchaus geneigt, Sie als Lehrende/n in Ihrer Rolle als Autoritätsperson vorbehaltlos zu respektieren. Lehrerinnen und Lehrern gebührt Achtung. Auch auf diesen Fels sollten Sie bauen. Doch sichert Sie dies nicht völlig vor Angriffen auf die Souveränität Ihrer Rolle. Drei Beispiele verdeutlichen, wie Kursteilnehmende das Gefüge von Symmetrie und Asymmetrie zu ihren Gunsten – und auf Ihre „Kosten“ – zu verändern versuchen mögen.

**Situation 1:** Eine Teilnehmerin fragt eine/n KursleiterIn, ob er/sie verheiratet sei und Kinder habe.

Wie reagieren Sie auf diese Frage? Wie antworten Sie, wenn Sie eine Frau und unverheiratet und kinderlos sind? Vielleicht hilft Ihnen dabei das Bild der „Statuswippe“ .....

**Aufgabe 6**



Überlegen Sie selbst: Ist Ihnen eine wertschätzende Antwort gelungen, die Sie als Lehrende (in den Augen der fragenden Person) nicht klein macht?

**Situation 2:** Ein Kursteilnehmer macht einer Kursleiterin Avancen. Dies geschieht erfahrungsgemäß durchaus häufiger. (Dass eine Kursteilnehmerin einem Lehrenden Avancen macht, ist mir noch nicht zu Ohren gekommen. Aber auch diese Situation mag es geben; allerdings wäre sie wohl anders zu beurteilen.)

Wie bewerten Sie diese Situationen vor dem Hintergrund eines Nachdenkens über symmetrische und asymmetrische Kommunikationssituationen? Wie würden Sie in einem solchen Falle reagieren? .....

**Aufgabe 7**



Beurteilen Sie selbst: Ist Ihnen eine wertschätzende Antwort gelungen, mit der Sie zugleich die Avancen zurückgewiesen haben?

**Situation 3:** Eine Kursteilnehmerin versucht Sie aufzuklären, dass Sie Ihren Unterricht falsch aufbauen – ein klassischer Machtkonflikt. Sie müssten, so meint Ihre Teilnehmerin, eigentlich – statt unproduktive Kursgespräche zuzulassen – klare Grammatikübungen vorgeben.

Was antworten Sie der Teilnehmerin? .....

**Aufgabe 8**



Prüfen Sie: Hat Ihre Antwort zugleich Wertschätzung zum Ausdruck gebracht und die Teilnehmerin in ihre Grenzen verwiesen – in Grenzen, die jede Rollenkonfusion ausschließt?

## 2. Hände schütteln

- Ziel:** eine andere Person aus dem Kurs wiedererkennen und Dritten vorstellen können
- TN:** TN mit bereits vorhandenen kommunikativen Fähigkeiten zur Nachfrage und Vorstellung einer anderen Person
- Vorbereitung:** Platz im Kursraum für freie Bewegung schaffen
- Vorgehen:** Sie bitten Ihre TN, durch den Raum zu gehen und jeden/jede, der/dem sie begegnen, mit einer Geste wie z.B. Kopfnicken zu begrüßen.  
In der nächsten Phase bleiben die TN kurz bei einem/einer Partner/in stehen und nennen ihren eigenen Namen, ggf. verbunden mit einer Höflichkeitsfloskel, und schütteln nach dieser Vorstellung einander die Hände. Dieses Händeschütteln darf ruhig sehr formal ausfallen. Sie sollten es demonstrieren.  
Nach einiger Zeit halten Sie die TN an, aus den Paaren Vierergruppen zu bilden und ihren Partner/ihre Partnerin dem anderen Paar mit einer Höflichkeitsfloskel (*Darf ich vorstellen ... / Kennen Sie schon ... / Das ist ...*) vorzustellen. Erneutes Händeschütteln. Auch hier kann Ihre Demonstration ermutigen, miteinander in Kontakt zu treten und mit einer angemessenen Floskel (*Angenehm / Freut mich / Schön, Sie kennenzulernen.*) zu antworten.

## 3. Ich bin du

- Ziel:** Einfühlung ineinander verstärken und darüber Rückmeldung einholen
- TN:** TN in Paararbeit, die einander bereits kennengelernt haben und ihre Vermutungen übereinander abgleichen wollen
- Vorbereitung:** Fragebogen **Ich bin du**
- Vorgehen:** Sie bitten Ihre TN, Paare zu bilden. Jeder füllt den Fragebogen nicht für sich, sondern für seinen Partner/seine Partnerin aus. Die Paare vergleichen ihre Antworten und korrigieren sie, wo ihre Annahme nicht zugetroffen hat.

Ihr Fragebogen **Ich bin du** könnte folgendermaßen aussehen (angelehnt an Hadfield, 1992, S. 67):

**Ich bin du**

Stellen Sie sich vor, Sie wären Ihr Partner/Ihre Partnerin und beantworten Sie die folgenden Fragen:

Meine Lieblingsfarbe ist ....., weil .....

„Meine“ Tageszeit ist .....

Ich mag .....

Was ich überhaupt nicht mag, ist .....

Meine Lieblingsmusik ist .....

Manchmal fürchte ich mich vor .....

Meine größte Angst ist, .....

Mein Ziel ist es, .....

Ich mag Menschen, die .....

Andere Menschen mögen mich, weil .....

Die Kommunikation mit neuen Medien wird insgesamt als unpersönlicher und unverbindlicher erlebt als die Face-to-Face-Kommunikation. Es fällt den Lernenden leichter, die Kommunikation abzubrechen bzw. erst gar nicht aufzunehmen. Zusätzlich zur Kommunikation im Unterricht ist es daher besonders wichtig, dass die Kursleitenden regelmäßig mit motivierenden Aktivitäten via E-Mail und Forum an die Teilnehmenden herantreten: mit Nachfragen zur Person und persönlichen Dingen, mit nützlichen Hinweisen und zusätzlichen Informationen und/oder Übungsmöglichkeiten, mit der Aufforderung an die Teilnehmenden, untereinander Kontakt aufzunehmen, mit partnerbezogenen Übungen.

## 2.3 Exkurs: „Netikette“

Der Informationsaustausch mit neuen Medien unterliegt anderen Regeln als die bisher üblichen Formen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation. → Akronyme (Abkürzungen), meist aus dem Englischen abgeleitet (z.B. „cu“ für „see you“), sind weit verbreitet und oftmals gruppenspezifisch. Daher sind sie nicht unbedingt allen Lernenden bekannt. Häufig genutzte Abkürzungen sollten im Präsenzunterricht nach und nach erklärt werden. Viele Abkürzungen und Smilies finden Sie unter dem Link <http://www.www-kurs.de/smilies.htm> (19.02.2009); Informationen zur → Netikette unter dem Link <http://mitglied.lycos.de/Netikette/ie/800/index2.htm> (19.02.2009), weiterführende Links zum Thema Netikette auf S. 158.



### Aufgabe 6



Die folgenden Hinweise sind für den Umgang mit anderen in öffentlichen Diskussionsforen, wie Newsgroups oder Mailinglisten geschrieben, gelten aber sinngemäß auch für andere Kommunikationsformen im Internet, z.B. Chat oder E-Mail. Ordnen Sie die folgenden Regeln in eine Reihe von 1 (sehr wichtig) bis 10 (weniger wichtig).

Tabelle 2:

Vergessen Sie niemals, dass auf der anderen Seite ein Mensch sitzt. Denken Sie an Ihre LeserInnen.	Nehmen Sie sich Zeit, wenn Sie eine Nachricht verfassen. Grundregel: denken, schreiben, lesen, abschicken.
Vernachlässigen Sie nicht die Aufmachung Ihrer Nachricht, denn Nachrichten sind Visitenkarten.	Nicht alle Informationen sind für alle gleich wichtig. Das Netz ist kein Mülleimer.
Fassen Sie sich kurz und kürzen Sie Texte, auf die Sie sich beziehen.	Geben Sie Informationen und Erfahrungen ins Netz weiter.
Benutzen Sie Ihren wirklichen Namen, kein Pseudonym, Ausnahme: offene Chats	Achten Sie auf die gesetzlichen Regelungen.
Seien Sie vorsichtig mit Humor.	Achten Sie bei E-Mails auf den Betreff.

### Aufgabe 7



Diskutieren Sie Ihr Ergebnis mit den anderen Teilnehmenden der Fortbildung im Forum.

Unterrichtsanregungen problemlos auf Alpha-Kurse übertragen; sie geben auch Anregungen zum Sortieren von Obst, Gemüse, Grundnahrungsmitteln, Milchprodukten usw.)

Ergänzend zu den in Aufgabe 8 genannten Lehrbüchern finden Sie im Übungsteil des Lehrwerks *Mo-sa-ik* zahlreiche Wort-Bild-Karten mit Bezug zum Thema *Essen und Trinken* sowie Spiele und Dialoge (*bestellen, bezahlen*, z.B. auf S. 84).

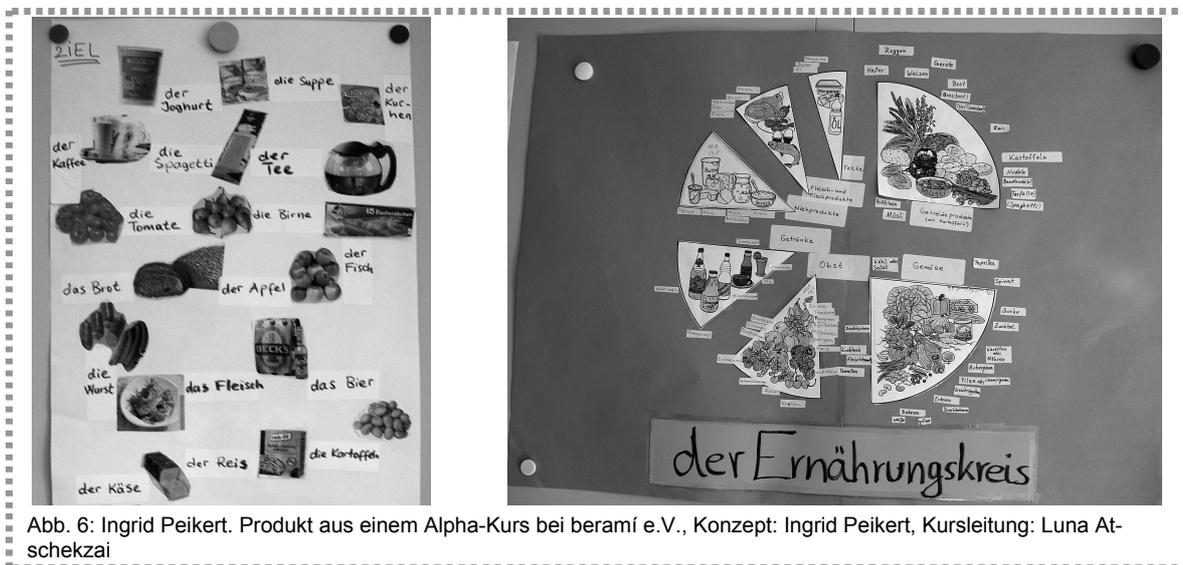


Abb. 6: Ingrid Peikert. Produkt aus einem Alpha-Kurs bei berami e.V., Konzept: Ingrid Peikert, Kursleitung: Luna Atschekzai



### Beispiel 3: Ein Zimmer einrichten

Möbelkataloge bieten vielfältige Möglichkeiten, Bezeichnungen für Einrichtungsstücke zu markieren, auszuschneiden, abzuschreiben und auf diese Weise zu üben. Kleine Gruppen von vier oder fünf Personen können aus Schuhkartons selbst ein Wohnzimmer, ein Bad, eine Küche basteln, indem sie Möbel ausschneiden oder malen, auf Pappe kleben und mit einem kleinen Fuß versehen, sodass sie die Möbelstücke „aufstellen“ können. Die selbst eingerichteten Räume liefern zahlreiche weitere Rede- und Schreibanlässe: über Materialien, Farben und andere Eigenschaften oder Positionen im Raum.

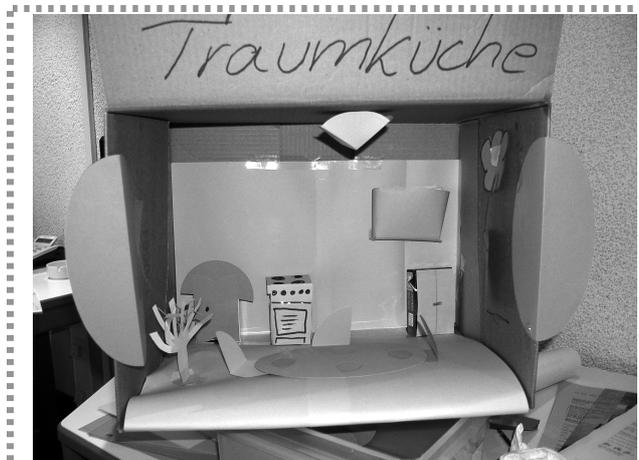


Abb. 7: Ingrid Peikert. Das Produkt ist während einer Kursleiterqualifizierung entstanden, FIF, vom 17.06.2006.



Zum Thema *Wohnen* hat das *Hamburger ABC*, Teil V, ein eigenes Themenheft im Umfang von 102 Seiten vorgelegt.

### Beispiel 4: Vom Katalog über die Bestellung bis zur Überweisung

Angelika Hrubesch (Hrubesch, o.J.) hat im Rahmen der exzellenten Unterrichtsmaterialien und -projekte, die an der Wiener Volkshochschule im Alfa-Zentrum für MigrantInnen entwickelt worden sind, eine Übungssequenz mit einer Vielzahl interessanter Vertiefungsmöglichkeiten erprobt. Ihre

Übergeordnet lassen sich weiterhin drei Kommunikationsbereiche benennen:

- die arbeitsplatzbezogene Kommunikation,
- die berufsbezogene Kommunikation,
- die qualifizierungsbezogene Kommunikation.

## 4.1 Arbeitsplatzbezogene Kommunikation

Aufgrund der (angestrebten) Eingliederung in das Arbeitsleben ergeben sich Kommunikationsanforderungen, die außerhalb des Arbeitslebens (im „privaten“ Bereich) irrelevant sind, d.h. dort auch nicht eingeübt werden können. Zwischen den Kommunikationspartnern – Kollegen, PersonalsachbearbeiterInnen, Vorgesetzte und evtl. ArbeitnehmervertreterInnen – bestehen mehr oder weniger fest definierte Beziehungsstrukturen, die auch Muster des sprachlichen Verhaltens tangieren. Die Kommunikationsabläufe innerhalb dieses Bereichs werden vor allem in größeren Betrieben zunehmend schriftlich geregelt. Die Organisationsstruktur der Betriebe und die Einbindung in das Arbeitsleben generell (Sozialversicherung, Mitbestimmung etc.) erfordern zumindest ein eigenes Vokabular bzw. Fach-Wissen sowie besondere kommunikative Rede- und Schreibkenntnisse.

Berufs- und branchenübergreifend bietet vor allem der Bereich **Kommunikation als abhängig Beschäftigte** einen weitgehend gemeinsamen Nenner. Zwar sieht auch dieser Bereich konkret vor Ort betrachtet möglicherweise in den verschiedenen Berufsfeldern und Arbeitsbereichen doch sehr verschieden aus; insbesondere spielt es eine Rolle, wie groß der Betrieb ist, in dem die Kommunikation stattfindet. Aber eine gewisse Abstraktionsebene gibt uns die Möglichkeit, sich dem berufsbezogenen Deutsch wenigstens anzunähern. Wird z.B. ein Kurs für arbeitslose Migrantinnen und Migranten angeboten, ohne bereits auf konkrete Berufsbilder oder Qualifizierungsmaßnahmen abzielen, so sollen und können in diesem Kurs Themen wie „Arbeitsverträge“, „Sozialversicherung“, „Bewerbung“ usw. und Fragen, wie sie die Arbeitnehmerin in der Abbildung unten stellt, aufgegriffen werden.



# Rechte und Pflichten am Arbeitsplatz

## Arbeitsvertrag

Zwischen der Firma MarsMedia Elektronik (Arbeitgeber) und Frau/Herrn Nicole Ketelaars (Arbeitnehmer/in) wird folgender Arbeitsvertrag vereinbart:

§ 1 \_\_\_\_\_  
Das Arbeitsverhältnis beginnt am 01.01.2008.

§ 2 \_\_\_\_\_  
Als Probezeit werden 6 Monate vereinbart. Während der Probezeit kann das Arbeitsverhältnis von beiden Seiten unter Einhaltung einer Frist von 2 Wochen gekündigt werden.



Abb. 3: Orientierung im Beruf, S. 36

Übungen“<sup>3</sup>. Sie alle bieten manche Überschneidung und können Anregungen und Vertiefungen in diesem Zusammenhang geben.

## Lernziele

In diesem Studienbrief lernen Sie

- den Zusammenhang der Fehler der Fließend-Falschsprecher mit ihrem ungesteuerten Spracherwerb zu erkennen,
- einzuschätzen, welche psychologischen Faktoren bei der Fossilierung eine Rolle spielen,
- die individuellen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden besser einzuschätzen und im Unterricht darauf einzugehen,
- einzuschätzen, wo Schwerpunkte bei der Förderung der Fließend-Falschsprecher zu bilden sind und wie sie ansatzweise umzusetzen sind.

## 1.1 Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis

Beschäftigen wir uns damit, wie eine türkische Lernerin, die als Kassiererin in einem Supermarkt gearbeitet hat und zum Zeitpunkt des Kurses arbeitslos ist, im Abschlusstest zum ersten Modul eines Integrationskurses eine Testaufgabe zu lösen versucht hat. (Es handelt sich um einen informellen Test des Trägers, der aus den Lektionstests des Lehrerhandbuchs von *Schritte 1* zusammengestellt wurde und trägerintern verwendet wird. Die Teilnehmerin hatte die volle Punktzahl im Hörverständnis erreicht.)

### 12. Schreiben Sie Sätze.

*Beispiel:* frühstücken / Robert / um 8.30 Uhr/ jeden Morgen

*Robert frühstückt jeden Morgen um 8 Uhr.*

a. Sara / um 13 Uhr/ essen / Pizza / eine

*Sara <sup>isst</sup> um 13 Uhr eine Pizza essen.....*

b. ins Kino / Wochenende / am / gehen / Bruno und Tina

*am Wochenende Bruno und Tina ins Kino gehen.*

c. Anna / Nachmittag / am / Hausaufgaben / machen

*Anna am Nachmittag Hausaufgaben machen.*

Abb. 1: aus: Abschlusstest eines Trägers nach *Schritte 1*, handschriftliches Original

## Aufgabe 1



Wie würden Sie korrigieren? Was ist bei der Testrückgabe zu tun, zu erklären oder welche Übung oder Aktivität schlagen Sie zur Wiederholung vor? Notieren Sie sich Stichworte und tauschen Sie sich mit Kollegen aus.

<sup>3</sup> Die Studienbriefe der Bände 1-3 finden Sie auf S. 265.

## 2.2 Wie sind die „Fossilierungen“ zu erklären?

Die Bildung und erst recht die Auflösung von Fossilierungen bleiben für die Forschung immer noch ein großes Geheimnis. Wie sie sich bilden, kann man zunächst aus den Bedingungen des Spracherwerbs erklären.

- Wenn wir kommunizieren, haben wir die natürliche Neigung, uns auf den Inhalt zu konzentrieren, nicht auf die sprachliche Form. Zweitsprachenlerner konzentrieren sich ebenso auf den Inhalt, die Regelmäßigkeit nehmen sie meist nicht wahr. Beim ungesteuerten Spracherwerb stehen die Lerner in der „Sprachdusche“, sie lernen primär über das Hören und konzentrieren sich auf das Verstehen und auf den kommunikativen Erfolg. Mit dieser Konzentration auf das Verstehen sind sie „voll ausgelastet“ (Prinzip: Inhalt vor Form, bzw. Semantik vor Grammatik).
- Die Fossilierung beruht auf **erfolgreichem Lernen**. Wenn eine gewisse Verständigung möglich ist, erlebt der/die LernerIn dies als Erfolg. Die verwendeten sprachlichen Mittel werden gut behalten, prägen sich fest ein und werden automatisiert. Viele geben sich damit zufrieden. Die Interimsprache entwickelt sich nicht mehr weiter und wird eingefroren.
- Durch **Aufzeigen der Fehler im Unterricht** werden die Lernenden verunsichert. Hier wird von ihnen verlangt, auf die sprachlichen Mittel, mit denen sie bisher erfolgreich waren, zu verzichten. Zugleich haben sie aber richtige Mittel noch nicht zur Verfügung. Sie werden so auf einen früheren Zustand der Sprachlosigkeit („backsliding“, „regression“) zurückgeworfen. Das erzeugt ein Gefühl der Ohnmacht und des Trotzes, zumal die Verständigung ja „draußen“ nachweislich funktioniert.
- Aus dem Prinzip „Inhalt vor Form“ wird der Begriff **„kommunikative Bedeutung“** abgeleitet. Gerade die für die Korrektheit wichtigen morphologischen Formen haben oft nur geringe kommunikative Bedeutung (vgl. VanPatten nach Han, 2004, S. 142 ff.). Weil es für das Verstehen weniger wichtig ist und keine semantische Bedeutung hat, wird z.B. das -s bei der 3. Person Singular im Englischen nicht beachtet und gesprochen, da es durch *he* oder *she* schon genügend markiert ist (wie in Harry Belafontes schönem Song: *Matilda, she take me money and run Venezuela* sozusagen mit einigen Doppelfehlern vorgeführt.) Was für das Verstehen der Äußerung nicht unbedingt gebraucht wird, wird beim Sprechen nicht beachtet.

Das Deutsche ist besonders reich an **morphologischen Formen** mit geringer kommunikativer Bedeutung, wie z.B. Verb- und Adjektivendungen, die zudem leicht überhört werden können, da sie phonetisch vorwiegend auf eine unbetonte Nebensilbe fallen. Geringe kommunikative Bedeutung haben sicher auch die Inversion bei der Satzstellung und die Artikel. Nur wenn Äußerungen vollständig verstanden sind, werden Kapazitäten frei, sich auf die Form zu konzentrieren.

Es gibt weiter eine Reihe von Hypothesen, die externe und psychische Faktoren für die Fossilierung verantwortlich machen:

- „Die unvollständigen oder falschen Formen [...] werden sich insbesondere dann verfestigen, wenn die Lernenden **ihre kommunikativen Absichten** mithilfe dieser Formen durchsetzen können [...] Sie verfestigen sich auch deswegen, weil die Lernenden keine Rückmeldung über formale Mängel bekommen, d.h. keiner korrigiert sie in Alltagssituationen“ (Berwian, 2007, S. 1).

**4. Welches Wort steht als 1. im Wörterbuch, welches als 2., 3., 4., 5., 6.?**

(Streichen Sie die Wörter durch, die Sie schon geordnet haben.)

Name, Wohnung Sprache

Morgen, Tag , Danke,

Nacht, gehen, ergänzen

Land, Arabisch, Türkisch

Foto, üben, woher

Nachbar, Abend, Blatt

1 \_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

J. Schweckendiek, Übungen zum Nachschlagen im Wörterbuch

**2. Sein-Puzzle für Experten**

bin	ist	ist
ist	wir	sind
du	ich	sie
bist	bin	sind
sind	ihr	seid
er	wir	ihr
ist	sind	seid
sind	ich	bin
wir	ich	wir
		sind
		er
		ihr

## 6 Glossar

- Foreigner-talk:** Der Baby-Sprache ähnliche Sprachvereinfachung, die von Muttersprachlern im Umgang mit Migranten in herablassender Form verwendet wird (*Steckdose kaputt Du verstehen?*)
- Fossilisierte Fehler:** Nach Selinker sind Fossilierungen „sprachliche Abweichungen von der Zielsprache, die Zweitsprachenlerner aus ihrer frühen Sprachlernphase beibehalten, und zwar unabhängig von ihrem Alter, der Unterrichtsdauer oder dem Erkläraufwand, der darauf verwendet wurde, sie ihnen abzutrainieren“. (Selinker nach Han, 2004, S. 14)
- Immersion:** Unter Immersion findet das Lernen einer Fremdsprache im fremdsprachigen Umfeld statt. Die Lernenden tauchen in die Sprachumgebung ein. Im Deutschen spricht man auch vom „Sprachbad“. In vielen mehrsprachigen Kulturen, wie z.B. Kanada, ist Immersion eine alltägliche Selbstverständlichkeit, die einen Fremdsprachenunterricht oft weitgehend ersetzt.
- Interimsprache:** siehe Interlanguage
- Interlanguage:** Von Selinker 1972 geprägter Begriff, der die Annäherung an die Zielsprache bezeichnet, die von Migranten über das Hören und nicht durch Unterricht erworben wird. Sie ist zuerst instabil, flexibel und aufnahmefähig für neue Elemente, enthält Merkmale der Muttersprache, der Zweitsprache und auch ganz spezifische eigene Elemente, auch als **Interimsprache**, Lernervarietäten oder Lerner Sprachen bezeichnet.
- Pidgin:** koloniale Handelssprache in Asien, die sich im 18./19. Jahrhundert entwickelte und englische, portugiesische und chinesische Elemente aufweist.
- Routinen:** Routinen sind nach Lüger „verfestigte, wiederholbare Prozeduren, die den Handelnden als fertige Problemlösungen zur Verfügung stehen.“ (1993, S. 7)
- Syntagmen:** Syntagmen sind „bedeutungstragende, unanalysierte Äußerungseinheiten, die aus einzelnen Wörtern bis kurzen Sätzen bestehen.“ (Tschirner, 2001, S. 5)
- Übergeneralisierung:** Man spricht von „Übergeneralisierung“, wenn eine Sprachform auf Verwendungszusammenhänge übertragen wird, in die sie nicht gehört, also verallgemeinert wird.

## 7 Literatur

- Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs (Fernstudieneinheit 15). Berlin, München: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst (2001): Zweitspracherwerb als Lernaktivität 1: Lerner Sprache – Lernprozesse – Lernprobleme. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, Bd. 19, Halbbd.1, Berlin: de Gruyter, S. 677–684.
- Auer, Peter, (1983): Zweisprachige Konversationen. Code-Switching und Transfer bei italienischen Kindern in Konstanz. Phil. Diss. Konstanz.
- Barkowski, Hans (2002): Stichwort DaZ. In: Deutsch als Zweitsprache, 2002/1, S. 4.
- Barkowski, Hans; Harnisch, Ulrike; Kumm, Sigrid (1986): Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten (Lernen mit Ausländern: Erfahrungen und Konzepte). Mainz: Werkmeister.
- Berwian, Ulla, (2007): Fossilierungen. In: Deutsch für Flüchtlinge, Praxishilfen. Hrsg. Caritas, Augsburg: Caritas.
- Bierbach, Christine; Birken-Silverman, Gabriele (2004): Deutsch-Italienischer Sprachkontakt. In: Moraldo, Sandro (Hrsg.): Tendenzen der Deutschen Gegenwartssprache. <http://www.ids-mannheim.de/prag/sprachvariation/fqvaria/Deutsch2003.PDF> (27.02.2009).
- Brinitzer, Michaela; Damm, Verena (1999): Grammatik Sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache, der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Corder, Pitt (1981): Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
- Dreke, Michael; Lind, Wolfgang (1986/2000): Wechselspiel – Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt.