

METHODEN DES FREMD- SPRACHENUNTERRICHTS

ZUAMMENGESTELLT VON
ERZSÉBET PINTYE-LUKÁCS



METHODEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Zusammengestellt von Erzsébet Pintye-Lukács

METHODEN DES FREMDSPRACHEN- UNTERRICHTS

ZUSAMMENGESTELLT VON
ERZSÉBET PINTYE-LUKÁCS



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press

2024

Gedruckt wurde das Buch mit der Unterstützung der Fakultät für
Geisteswissenschaften der Universität Debrecen.

Lektoriert von

MÁRIA TÖRÖKNÉ MOLNÁR

BEATE HERMANN

© Debreceni Egyetemi Kiadó • Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISBN 978-963-615-187-4

ISBN 978-963-615-188-1 (PDF)

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
dupress.unideb.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi

Borító tervezés: M. Szabó Monika

Műszaki szerkesztés: Gyarmati Imre

A nyomdai munkálatokat

a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2024-ben

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	7
I. Methoden des Fremdsprachenunterrichts	9
1. Was ist eine Methode?.....	9
2. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode	10
2.1. Lernziel	10
2.2. Prinzipien	10
2.3. Ablauf von Unterrichtsphasen	11
2.4. Übungen	11
3. Direkte Methode	13
3.1. Lernziel	14
3.2. Prinzipien	14
3.3. Ablauf einer Unterrichtseinheit	14
3.4. Übungen	15
4. Die Audiolinguale Methode	16
4.1. Merkmale der ALM	16
4.2. Technologische Hilfsmittel der audiolingualen Methode	17
4.3. Grundlagen der ALM	17
4.4. Merkmale des Strukturalismus.....	18
4.5. Unterrichtsprinzipien	18
5. Kommunikative Didaktik.....	19
6. Alternative Methoden	24
II. Der moderne Fremdsprachenunterricht.....	27
1. Ziele des Fremdsprachenunterrichts nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen	27
1.1. Handlungsorientierung	27
2. Referenzrahmen	28
3. Kompetenz	29
3.1. Linguistische Kompetenz	30
3.1.1. Lexikalische Kompetenz.....	30
3.1.1.1. Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht ...	32
3.1.1.2. Feste Wortverbindungen im Fremdsprachenunterricht ...	42
3.1.2. Grammatische Kompetenz	47
3.1.3. Semantische Kompetenz	54
3.1.4. Phonologische Kompetenz	55

4. Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht	58
5. Kommunikative Aufgaben im Fremdsprachenunterricht	59
6. Fertigkeitstraining im Fremdsprachenunterricht	61
6.1. Lesen	61
6.1.1. Auswahl der Lesetexte	61
6.1.2. Leseverstehen im GER	62
6.2. Hörverstehen	70
6.2.1. Unterschiede zwischen Lesen und Hören	70
6.2.2. Hören im GER	72
6.2.3. Hörtextsorten	73
6.2.4. Phasen des Leseverstehens im Fremdsprachenunterricht	73
6.3. Sprechen	81
6.3.1. Sprechen im GER	82
6.3.2. Aufgaben und Übungen zum Sprechen	83
6.4. Schreiben	89
6.4.1. Schreiben im GER	90
6.4.2. Übungen und Aufgaben zum Schreiben	90
Literatur	95

Einleitung

Das vorliegende Buch richtet sich an Lehramtsstudierende, die ihre Kenntnisse im Bereich Didaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache vertiefen möchten. Die einzelnen Kapitel des Buches setzen sich zum Ziel, die wichtigsten Aspekte der Fremdsprachendidaktik in den Mittelpunkt zu stellen und Lehramtsstudierende dadurch darauf vorzubereiten, wie ein DaF-Unterricht geplant und aufgebaut werden sollte. Das Buch ist in drei Kapitel gegliedert.

Im **ersten Kapitel** werden die einflussreichsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts ausführlich dargestellt (Grammatikübersetzungsmethode, Direkte Methode, Audiolinguale Methode, Kommunikative Didaktik und einige alternative Methoden). Bei der Beschreibung der genannten Methoden werden vor allem die Lernziele, Prinzipien, Unterrichtsphasen und Übungen/Aufgaben behandelt.

Im **zweiten Kapitel** wird das Ziel verfolgt, die wichtigsten Zielsetzungen des modernen Fremdsprachenunterrichts darzustellen, wobei großer Wert auf die Beschreibung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) bzw. der kommunikativen Kompetenz gelegt wird. Bei der Behandlung der kommunikativen Kompetenz wird der Schwerpunkt auf die linguistische Kompetenz gelegt.

Im **dritten Kapitel** des Buchs wird der Versuch unternommen, die vier Fertigkeiten im Fremdspracherwerb (sowohl auf rezeptiver als auch produktiver Ebene), in den Vordergrund zu stellen und der Frage nachzugehen, wie sie im modernen Fremdsprachenunterricht gefördert werden können. Die Darstellung des Fertigkeitstrainings ergänzt sich mit erprobten Unterrichtsmaterialien, die zur Vertiefung der Theorie beitragen können. Neben dem theoretischen Teil und den Unterrichtsmaterialien sind im Buch Aufgaben zu finden, die mit dem Ziel geplant und eingesetzt werden, Lehramtsstudierende zum Denken anzuspornen, eigene Unterrichtsmaterialien zu erstellen und die erworbenen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen.

I. Methoden des Fremdsprachenunterrichts

1. Was ist eine Methode?

Der Begriff Methode stammt aus dem griechisch-lateinischen Wort *methodos/methodus* und bedeutet Zugang, oder Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt (Heuer 1979: 11).

Neuner und Hunfeld (1993: 14) grenzen Methodik im engeren Sinne von Methode, im weiteren Sinne ab.

Unter *Methodik* sind die konkreten unterrichtlichen Prozesse auf der Ebene des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen. *Methode* bezieht sich hingegen auf Faktoren der Lernstoffauswahl, Lernstoffgliederung und Lernstoffabstufung.

Neuner und Hunfeld (1993: 9) fassen die wichtigsten Faktoren, die die Ausbildung von verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts beeinflussen können, in Form einer Grafik zusammen.

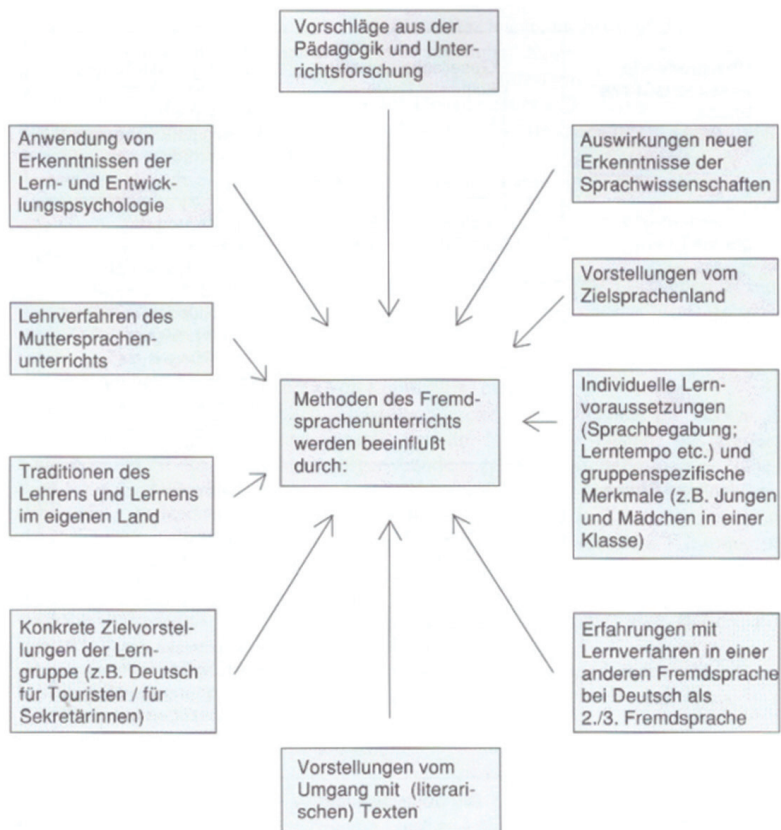


Abb. 1: Faktorenmodell nach Neuner / Hunfeld (1993: 9)

2. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Im 19. Jahrhundert beeinflusste den neusprachlichen Fremdsprachenunterricht die *Grammatik-Übersetzungs-Methode* (GÜM) in Europa. Vorbild war dabei der Unterricht der zwei altertümlichen Sprachen: Griechisch und Latein.

2.1. Lernziel

Der Kerngedanke der GÜM war, dass vor allem die Grammatik in den Vordergrund gestellt werden sollte, denn „wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache“. Im Mittelpunkt stand also das Sprachwissen und nicht das Sprachkönnen. Das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts nach der GÜM bestand in der allgemeinen Geistesbildung, was am besten durch das Lesen literarischer Texte erreicht werden konnte. Lehrpersonen sollten dementsprechend im Fremdsprachenunterricht das Ziel verfolgen, Lernende zu befähigen, literarische Werke zu verstehen. Der Unterricht verfolgte keinen kommunikativen Zweck, sondern legte den Fokus auf die Vermittlung von grammatischen Strukturen, Wortschatzlisten, mit deren Anwendung Lernende in der Lage waren, Texte aus der Fremdsprache in die Muttersprache zu übersetzen. Die GÜM verzichtete im Gegensatz zum modernen Fremdsprachenunterricht auf die Förderung der vier Fertigkeiten. Da das Ziel darin bestand, Texte verstehen bzw. übersetzen zu können, standen im Mittelpunkt der Fremdsprachenvermittlung die zwei Fertigkeiten; Lesen und Schreiben.

2.2. Prinzipien

Neuner und Hunfeld (1993: 31) fassen die wichtigsten Prinzipien der GÜM folgenderweise zusammen:

- Einsicht nehmen in die Baugesetze der fremden Sprache (durch Vergleich mit der Muttersprache)
- Rekonstruktion der fremden Sprache und Reproduktion korrekter Sätze durch Anwendung und Regeln
- Besonders markante Übungsformen sind: Bildung korrekter Sätze durch Regelanwendung; Satzumformung nach formalen Grammatikregeln; Übersetzung (Hinübersetzung und Rückübersetzung).

2.3. Ablauf von Unterrichtsphasen

Der Unterricht wurde vor allem in drei Teile gegliedert:

- Einführungsphase



- Übungsphase



- Anwendungsphase

In der ersten Phase des Unterrichts wurde die neue grammatische Regel präsentiert (in der Muttersprache). Grammatik wurde deduktiv vermittelt, d.h. zuerst wurde die neue Regel erklärt, erst nach der Grammatikpräsentation wurden Beispiele in der Regel mit muttersprachlicher Übersetzung angegeben. Die zweite Phase des Unterrichts (Übungsphase) legte den Fokus auf die Satzbildung zum vorab vermittelten Grammatiklehrstoff. In der letzten Phase (Anwendungsphase) wurde das Ziel angestrebt, die gelernte Grammatik und den gelernten Wortschatz in Übersetzungsaufgaben, Schreibaufgaben und in Lesetexten anzuwenden.

2.4. Übungen

- *Grammatische Übungen*
 - Grammatik wurde vor allem durch Übersetzungsaufgaben eingeübt
 - Die Übungen bestanden aus unverbundenen Einzelsätzen

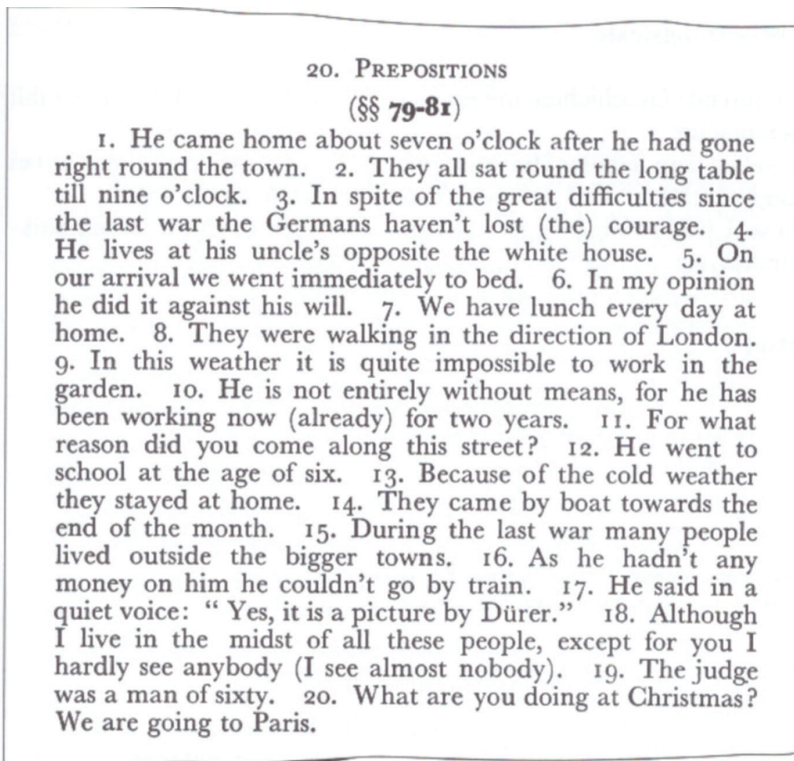


Abb. 2.: Russon (1995: 110) in: Neuner / Hunfeld (1993:23)

- *Übersetzungstexte*
 - Geschichte mit einfachem Inhalt
 - es wurde angegeben, welches Grammatikphänomen berücksichtigt werden sollte

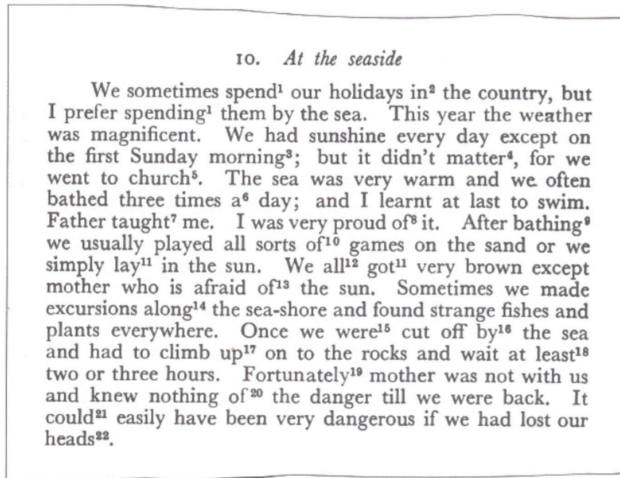


Abb. 3: Russon (1955: 129) in: Neuner / Hunfeld (1993:23)

- *Freier Aufsatz*
 - Zur Ausführung der Schreibaufgabe wurden zwei Instruktionen gegeben: Im Text sollten vor allem Stichwörter, die den Ablauf strukturieren und wichtige Wörter, die zum Thema passen, verwendet werden.

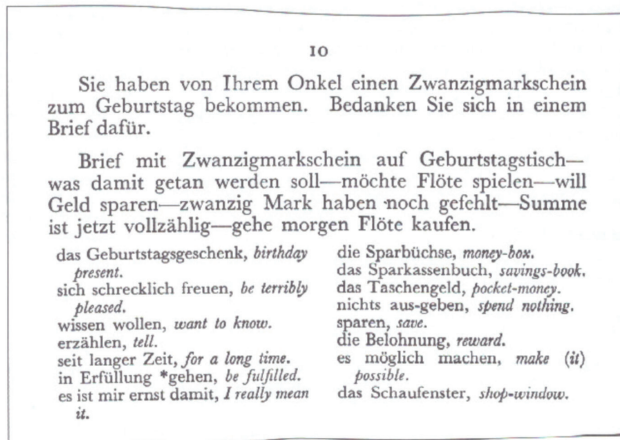


Abb. 4: Russon (1955: 163) in: Neuner / Hunfeld (1993:24)

- *Leseverständnisübungen*
- offene Fragen zum Textinhalt

27. *A deal*

Er steckte die Hand in die Tasche und zog einen ziemlich großen Beutel, aus starkem Leder, an zwei kräftigen ledernen Schnüren heraus und händigte ihn mir ein. Ich griff hinein und zog zehn Goldstücke heraus und wieder zehn und wieder zehn und wieder zehn; ich hielt ihm schnell die Hand hin: „Abgemacht! Für den Beutel haben Sie meinen Schatten.“ Er nahm meine Hand, kniete dann sogleich vor mir nieder, und mit einer bewundernswürdigen Geschicklichkeit sah ich ihn meinen Schatten, vom Kopf bis zu meinen Füßen, leise von dem Grase lösen, aufheben, zusammenrollen und falten und zuletzt in die Tasche stecken. Er stand auf, verbeugte sich vor mir und zog sich nach dem Rosengebüsche zurück. Mir war, als hörte ich ihn da leise für sich lachen. Ich aber hielt den Beutel bei den Schnüren fest, rund um mich her war die Erde sonnenhell, und ich wußte noch nicht, was ich getan hatte.

Nach Adalbert von Chamisso (1781–1838):
Peter Schlemihl

1. Warum hatte der Beutel Schnüre?
2. Was befand sich in dem Beutel?
3. Was wollte der Mann mit dem Beutel kaufen?
4. Woher wissen Sie, daß der Erzähler zu verkaufen bereit war?
5. Warum kniete der Mann vor ihm nieder?
6. Was machte der Mann mit dem Schatten, nachdem er ihn vom Gras gelöst hatte?
7. Wo verschwand der Schatten?
8. Woraus schließen Sie, daß der Mann höflich war?
9. War der Mann mit seinem Einkauf zufrieden?
10. Wann kann man seinen Schatten sehen?

Zum Nacherzählen (Umriß, S. 234)
Zum Fortsetzen (Umriß, S. 169)

Abb. 5: Russon (1955: 204) in: Neuner / Hunfeld (1993:25)

- *Nacherzählung*
 - Wichtig war, dass bei der Erzählung Stichwörter verwendet werden.
- *Übungen zum Weiterschreiben (Textvorlage)*
- *Diktat (vor allem literarische Texte)*

3. Direkte Methode

Die *Direkte Methode* lehnte die starre Betonung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ab, und plädierte für den aktiven Fremdsprachenunterricht, in dem statt der geschriebenen Sprache die gesprochene Sprache im Mittelpunkt steht.

Das Wort „direkt“ bezieht sich darauf, dass die Fremdsprache „ohne das störende Dazwischentreten der Muttersprache vermittelt werden soll“ (Neuner und Hunfeld 1993: 33). Wichtig ist, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht die Fremdsprache verwenden und versuchen ein selbstständiges Sprachsystem aufzubauen. Den Ausgangspunkt der Direkten Methode bildete die im Jahr 1882 veröffentlichte Studie, deren Verfasser Wilhelm Vietor an der Vermittlung von starren Regeln der GÜM scharfe Kritik übte. Er sprach sich für die aktive mündliche Sprachbeherrschung im Fremdsprachenunterricht aus und vertrat den Standpunkt, dass das Aussprachetraining einen wichtigen Teil des Fremdsprachenunterrichts bilden sollte. Weiterhin plädierte er dafür, dass Wortschatz im Kontext präsentiert wird und Grammatik induktiv, d.h. vom Beispiel zur Regel vermittelt wird.

3.1. Lernziel

Die Direkte Methode formulierte vor allem zwei wichtige Zielsetzungen:

- Entwicklung des Sprachgefühls
- naturgemäßes Lernen

Ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte darin bestehen, dass Lernende in der Lage sind, sich die Regeln der Fremdsprache intuitiv zu erschließen, und dementsprechend selbst ein Gefühl für die fremde Sprache zu entwickeln (vgl. Neuner und Hunfeld 1993: 35). Weiterhin war es von großer Relevanz, dass Lernende die Fremdsprache in lebensnahen Situationen erlernen, da sie erfahren müssen, wie sie die Fremdsprache im Alltag verwenden können.

3.2. Prinzipien

- Einsprachigkeit
- Gespräch in der Fremdsprache
- der Lehrer dient als Sprachmodell, der Schüler hat die Aufgabe, dem Lehrer zuzuhören und ihn nachzuahmen
- Ausspracheschulung
- Anschaulichkeit bei der Wortschatzvermittlung mithilfe von konkreten Objekten oder Bildern
- Definition bei der Wortschatzvermittlung, wenn keine Möglichkeit zur konkreten Veranschaulichung besteht
- Erklärung des Begriffs aus einem Zusammenhang

3.3. Ablauf einer Unterrichtseinheit

Die jeweilige Unterrichtsstunde ist um einen Text herum aufgebaut. Ausdrücke und Vokabeln werden mithilfe von Bildern, Umschreibungen oder aus dem Satzzusammenhang erklärt. Die Lehrperson stellt Fragen zum Textinhalt. Da auch die Aussprache eine bedeutende Rolle spielt, wird der Text laut vorgelesen. Die neuen grammatischen Regeln werden mithilfe von Beispielen vermittelt.

3.4. Übungen

- Satzergänzungen
- Satzumstellung
- Diktat und Nacherzählungen
- Erzählungen
- freier Aufsatz
- Fragen und Antworten
- Nachsprechübungen / Ausspracheschulung
- Lückentexte

Aufgabe 1

Vergleichen Sie die zwei gelernten Methoden und fassen Sie die wichtigsten Merkmale zusammen.

	GÜM Grammatik – Übersetzungsmethode	Direkte Methode
Lernziel		
Prinzipien		
Ablauf von Unterrichtsphasen		
Übungen / Übungsformen		

Aufgabe 2

Stellen Sie sich vor, dass Sie in Ihrem nächsten Deutschunterricht (Sprachniveau A1) das Thema Kleidung / Klamotten behandeln und die folgenden Wörter vermitteln möchten:

das T-Shirt, das Hemd, die Bluse, der Pullover, das Kleid, der Rock, der Gürtel, die Hose, die Jeans, die Socken, die Schuhe, die Handschuhe, der Mantel, die Jacke, die Mütze.

Wie würden Sie Ihren Lernenden die aufgelisteten Wörter vermitteln? Verwenden Sie die Direkte Methode. Beschreiben Sie Ihre Ideen. Planen Sie die Wortschatzvermittlung, die Übungsphase und die Anwendungsphase.

4. Die Audiolinguale Methode

Die *Audiolinguale Methode*, kurz *ALM* (oder auch *Hör-Sprech-Methode*) wurde in den USA entwickelt. Der Grund dafür war, dass es „an Leuten fehlte, die fremde, insbesondere ‚exotische‘ Sprachen wie Japanisch, Chinesisch, usw. beherrschten“ (Neuner und Hunfeld 1993: 45). Zwischen 1941 und 1942 wurden deshalb Sprachprogramme entwickelt, deren Ziel darin bestand, in auditiv orientiertem Unterricht die jeweilige Fremdsprache zu vermitteln.

4.1. Merkmale der ALM

a. der Einführungstext

- die Aufmachung
- sprachliche Gestaltung
- Funktion

b. Grammatische Darstellung

- in einem separaten Anhang
- in Tabellen präsentiert
- Beispiele als Ausgangspunkt

c. Übungen

- Lückentext
- Satzbildung
- Frage-Antwort-Übung
- Dialogübung

d. Lektionsaufbau

- die einzelnen Kapitel sind nach einem einheitlichen Schema aufgebaut
- Einführungsteil → Übungsteil → Landeskundeteil → Anhang

e. Lehrstoffprogression

- Lehrbücher legen den Fokus auf die „Grammatikachse“.

4.2. Technologische Hilfsmittel der audiolingualen Methode

Die ALM arbeitet vor allem mit zwei technologischen Hilfsmitteln:

a. Sprachlabor

Das Sprachlabor kann dabei helfen, die Aussprache bzw. das Hörverstehen zu trainieren. Schüler:innen stehen nämlich authentische Hörtexte zur Verfügung, mit denen sie so viel wie möglich üben können. Im Sprachlabor können verschiedene Übungsformen verwendet werden:

- Übungen zur Ausspracheschulung
- Satzmusterübungen
- Wortschatzübungen
- Schreib-Leseübungen

b. Visuelle Hilfsmittel

Die ALM bevorzugt den Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht, mit deren Hilfe die zu vermittelnden Wörter veranschaulicht werden können.

4.3. Grundlagen der ALM

Die ALM hatte eine enge Beziehung mit der Linguistik und der Lernpsychologie. Die ALM entstand unter dem Einfluss des Strukturalismus und des Behaviorismus.

a. Strukturalismus

Ferdinand de Saussure, der Vertreter des Strukturalismus grenzte synchronische und diachronische Betrachtung von Sprache voneinander ab. Die synchronische Betrachtung analysiert den Sprachzustand zu einer bestimmten Zeit bzw. beschreibt die Regeln der jeweiligen Sprache (zu jenem Zeitpunkt). Die diachronische Betrachtung legt hingegen den Schwerpunkt auf die Untersuchung der historischen Entwicklung einer Sprache.

Strukturalismus betrachtet Sprache als ein System, das aus Subsystemen besteht. Dieses System nennt Saussure „*langue*“, von dem er „*parole*“ unterscheidet. Parole bezieht sich auf die Aktivierung des Systems in der konkreten Sprachrealisation durch das Individuum.

Der Vertreter des amerikanischen Strukturalismus, Leonard Bloomfield, verfasste in seinen Werken *Introduction to the study of language* (1914) und *Language* (1933) zwei wichtige Anliegen (vgl. Neuner und Hunfeld 1993: 58):

- Linguistik hat die Aufgabe, die Strukturen der Sprache zu untersuchen, den Schwerpunkt auf die gesprochene Sprache zu legen.
- Linguistik soll eine erfahrungsorientierte (empirische), beschreibende (deskriptive) Wissenschaft sein.

4.4. Merkmale des Strukturalismus

- Jede Sprache wird nach ihren Gegebenheiten beschrieben.
- Das Untersuchungsverfahren ist deskriptiv, synchronisch und induktiv.
- Die gesprochene Sprache steht im Mittelpunkt.
- Die grundlegende Untersuchungseinheit ist der Satz. Satzteile werden nach syntagmatischen und paradigmatischen Kriterien klassifiziert.

Bloomfield vertrat die Meinung, dass eine Fremdsprache nur von einer/m Muttersprachler:in gelehrt werden kann. Sprachlernen bedeutet nämlich nichts anderes, als bewusstes Aufnehmen, Nachahmen, geduldiges Üben, Auswendiglernen und Analyse.

a. Behaviorismus

Skinner beschreibt in seinem Buch *Verbal Behavior* (1957) Sprache als eine Form des Verhaltens und vertritt die Meinung, dass Fremdsprachenlernen ein mechanischer Prozess der Gewohnheitsbildung sei, in dem Gewohnheiten durch Verstärkung gefestigt werden. Die Verstärkung erfolgt durch die Bestätigung korrekter Antworten, d.h. der Fremdsprachenunterricht basiert hauptsächlich auf drei Sequenzen:

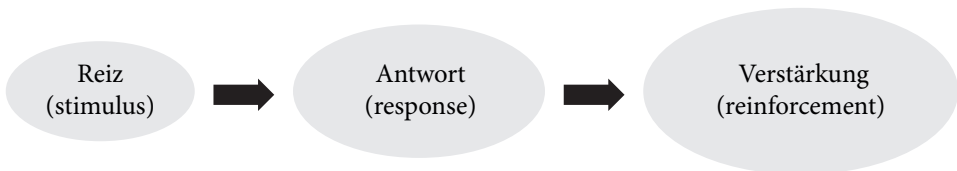


Abb. 6: Drei Sequenzen im Fremdsprachenunterricht

Wenn die Antwort der Lernenden positiv beurteilt wird, wird sie verstärkt, dementsprechend können sie die Konsequenz daraus ziehen, dass das gewählte Verhalten wiederholt werden muss, um verstärkt zu werden.

4.5. Unterrichtsprinzipien

- Im Mittelpunkt steht die gesprochene Sprache. Die Fertigkeiten werden in der folgenden Reihenfolge geübt: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben.
- Grammatik wird in Alltagssituationen eingebettet und dialogisch präsentiert.
- Authentizität der Sprachvorbilder ist von großer Relevanz.
- Sprachmuster können am besten durch Nachahmung eingeübt werden.
- Die Fremdsprache dominiert im Fremdsprachenunterricht.
- Die Progression des Lernprogramms erfolgt durch systematische Steigerung.
- Typische Übungsformen sind:

- Satzmusterübungen
- Substitutionsübungen
- Lückentexte
- Auswendiglernen
- Nachspielen von Dialogen

5. Kommunikative Didaktik

Die Fremdsprachendidaktik hielt sich in den 70er Jahren vor allem zwei Perspektiven vor Augen:

- die pragmatische Perspektive
- die pädagogische Perspektive

a. Pragmatische Orientierung

Entwicklungen im gesellschaftlich-politischen Bereich hatten eine stärkere Berücksichtigung pragmatischer Ziele im Fremdsprachenunterricht zur Folge. Im Gegensatz zu Latein oder Griechisch lernt man im modernen Fremdsprachenunterricht eine Fremdsprache, um sich zu verständigen, d.h. die Sprache in authentischen Situationen gebrauchen zu können. Pragmatische Ziele des Fremdsprachenunterrichts bestehen also vor allem darin, dass die jeweilige Fremdsprache für die Alltagskommunikation benutzt wird. Die wichtigsten Prinzipien der *Kommunikativen Didaktik* können folgendermaßen zusammengefasst werden:

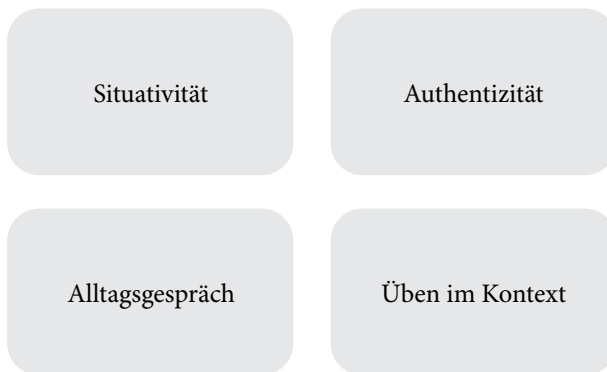


Abb. 7: Prinzipien der *Kommunikativen Didaktik*

Ein Kerngedanke der *Kommunikativen Didaktik* ist, dass Lernende befähigt werden, die Fremdsprache im Alltag anzuwenden. Dementsprechend sollte im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts nicht die Vermittlung von Kenntnissen, sondern die Entwicklung von sprachlichem Können unter Anwendung der vier Fertigkeiten stehen (mit den vier Fertigkeiten).

b. Pädagogische Orientierung

Die Kommunikative Didaktik vertritt die Meinung, dass das Unterrichtskonzept „nicht nur vom Lehrstoff her entwickelt werden kann, sondern, dass es nötig ist, auf die Zielvorstellungen und die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe einzugehen“ (Neuner und Hunfeld 1993: 87). Wichtig ist dabei die Besonderheiten der jeweiligen Lerngruppe zu berücksichtigen. Ausgangspunkte in diesem Konzept bilden die folgenden:

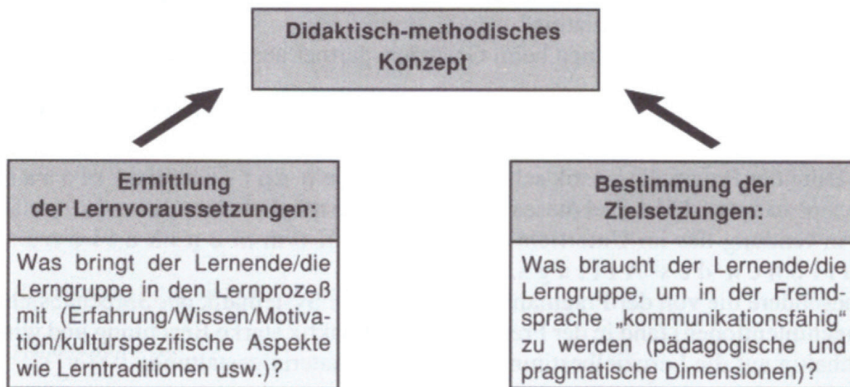


Abb. 8: Didaktisch-methodisches Konzept: Neuner und Hunfeld (1993: 87)

In der Entwicklung der Kommunikativen Didaktik können zwei Phasen voneinander unterschieden werden:

1. das pragmatisch-funktionale Konzept
2. das interkulturelle Konzept

Die Pragmalinguistik beschreibt Sprache als eine besondere Form menschlichen Handelns. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Analyse des Sprechaktes. Die Sprechakttheorie von John Austin (1962, 1976) geht davon aus, dass bestimmte Äußerungen Handlungen erzeugen können. Diese Äußerungen nennt er *performative Äußerungen* und unterscheidet dabei drei Akte:

- lokutionärer Akt (Aussprechen einer Äußerung)
- illokutionärer Akt (Realisieren von Intentionen)
- perlokutionärer Akt (die psychologische Wirkung der Äußerung auf die Hörenden)

Searle (1969, 1976) grenzt fünf Haupttypen von Sprechakten voneinander ab:

- Repräsentativa¹ (durch die man die Wahrheit sagt: *behaupten, vermuten*)
- Direktiva (durch die man jemanden dazu bringen will, etwas zu tun: *bitten, auffordern*)
- Kommissiva (durch die man sich verpflichtet: *versprechen, ankündigen*)
- Expressiva (durch die man Gefühle zum Ausdruck bringt: *sich bedanken, sich entschuldigen*)
- Deklarativa (durch die Tatsachen geschaffen werden: *taufen, Sitzung eröffnen, Krieg erklären*)

¹ Für eine ausführliche Beschreibung und weitere Beispiele s. Edmondson und House (2006: 82-83).

Die wichtigsten Merkmale des pragmatisch-funktionalen Konzepts sind im Folgenden zusammengefasst:

- Die Zuordnung von Sprechabsichten ermöglicht eine zyklische Progression bei der Entwicklung der sprachlichen Äußerungsfähigkeit.
- Themen beziehen sich auf die Alltagskommunikation.
- Rollenanalyse spielt eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht
- Sprechabsichten, Rollen, Themen, und Texte stehen im Mittelpunkt des Unterrichts.
- Lesen ist ein Teil der Alltagskommunikation, deshalb spielt das Verstehen von Alltagstexten eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Das Ziel mit authentischen Texten besteht nämlich darin, dass Fremdsprachenlernende die Sprache so verstehen, wie sie im Zielland verwendet wird.

Das interkulturelle Konzept plädiert dafür, dass Schüler:innen im Fremdsprachenunterricht durch das Erlernen der jeweiligen Fremdsprache auch die Kultur der jeweiligen Fremdsprache kennen lernen und verstehen.

Neuner und Hunfeld (1993: 109) weisen darauf hin, dass „ein interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht ein didaktisches Konzept entwickeln [muss], das zum Vergleichen der eigenen Welt mit der Welt der Zielsprachenländer, und zum Nachdenken und Reden über das, was die fremde Welt als fremd auszeichnet, anregt“.

Merkmale des Fremdsprachenunterrichts nach dem interkulturellen Ansatz:

- Neue Themen werden dialogisch präsentiert.
- Die Dialoge müssen auswendig gelernt werden.
- Themen sollten so ausgewählt werden, dass die Schüler:innen Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Lebenserfahrung finden.
- Schüler:innen können befragt werden, welche landeskundlichen Themen sie im Fremdsprachenunterricht behandelt haben möchten.
- Die fremde Welt wird immer über Medien vermittelt.
- Lesetexte bilden die Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts.
- Lesen beschränkt sich nicht nur auf Textsorten des Alltagslebens, sondern auch auf fiktionale Texte.
- Wichtig ist, eine kontrastive Analyse zwischen der L1 und L2 durchzuführen, d.h. Strukturen, und Phänomene werden vergleichend thematisiert.

Aufgabe 3

Vergleichen Sie die ALM mit der Kommunikativen Didaktik. Beschreiben Sie die wichtigsten Merkmale der zwei Methoden.

	ALM	Kommunikative Didaktik
Grundlagen		
Prinzipien		
Ziele des Unterrichts		
Übungen / Übungsformen		

Aufgabe 4

Entwickeln Sie kommunikative Aufgabenstellungen.

Situationen	Textsorten	Aufgaben
Im Hotel	Anmeldeformular	Ein Anmeldeformular ausfüllen
Im Restaurant		
Im Reisebüro		
Am Bahnhof		
Im Geschäft		
Auf der Straße		

Aufgabe 5

In Ihrem nächsten Deutschunterricht behandeln Sie das Modalverb *können*. Wie würden Sie das neue grammatische Phänomen vermitteln? Planen Sie Ihren Unterricht unter Verwendung des induktiven Verfahrens. Gehen Sie bei der Planung auf die folgenden Punkte ein:

- Kontextualisierung
- Grammatikvermittlung
- Einübungsphase
- Anwendungsphase

Aufgabe 6

Sie haben vor, in Ihrer nächsten Deutschstunde das Präteritum einzuführen. Wie würden Sie Ihren Lernenden das Präteritum vermitteln?

Planen Sie Ihren Unterricht, verwenden Sie das induktive Verfahren. Gehen Sie bei der Planung auf die Kontextualisierung, Grammatikvermittlung, Einübungsphase und Anwendungsphase ein.

6. Alternative Methoden

In den 1960er und 1970er Jahren entstand eine ganze Reihe von alternativen Methoden für den Fremdsprachenunterricht, unter anderem:

- die Suggestopädie (Suggestopedia)
- The Silent Way
- Community Language Learning
- Total Physical Response

In der *Suggestopädie* spielt vor allem der Einsatz von Barockmusik eine bedeutende Rolle, durch den die Lehrperson vor allem das Ziel anstreben sollte, den Stress der Lernenden so gut wie möglich zu reduzieren. Die Lernenden versetzen sich in die Rolle einer fiktiven Person in dem Zielland, bekommen einen neuen Namen und dadurch eine „neue Identität“. Ein Suggestopädie-Kurs dauert 30 Tage lang und besteht aus 10 Lektionen. Die Lernenden haben 4 Unterrichtseinheiten pro Woche. Typische Aktivitäten sind:

- Nachahmung
- Rollenspiel
- Hörverstehen
- Frage-Antwort-Aufgaben

In der Methode *Silent Way* hat die Lehrperson die Aufgabe zu schweigen, d.h. ihren Sprechanteil so gut wie möglich zu reduzieren und dadurch das Ziel zu erreichen, dass Lernende so viel wie möglich zu Wort kommen können. Diese Methode ist bekannt für den Einsatz von Cuisenaire-Stäben, die für verschiedene Zwecke verwendet werden können (Darstellung von Objekten, Uhrzeiten beschreiben, Grammatikvermittlung, Befehle ausdrücken usw.) Die Methode legt den Schwerpunkt auf die aktive Beteiligung der Lernenden, das Aussprachetraining und die Zusammenarbeit der ganzen Lerngruppe.

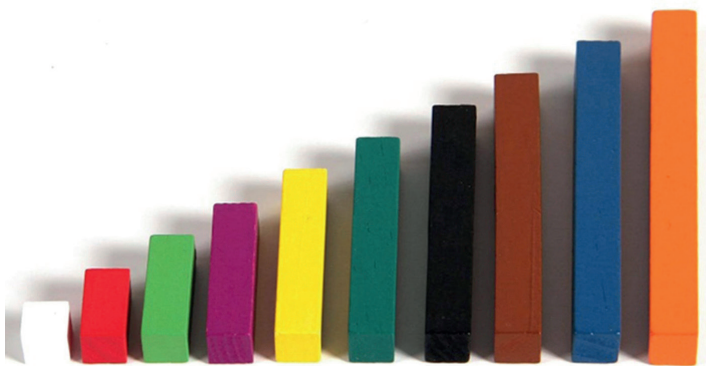


Abb. 9: Cuisenaire-Stäbe

Quelle: <https://www.carriecutler.com/post/21-ways-to-use-cuisenaire-rods>
[letzter Zugriff: 11. 01. 2024]

Die Methode *Community Language Learning* basiert auf humanistischen Prinzipien, und betrachtet Sprache als sozialen Prozess. Die Kommunikation sowie die gemeinsamen Handlungen spielen deshalb eine wesentliche Rolle im Fremdsprachenunterricht. In der Methode *Total Physical Response* ist es wichtig, dass Lernende am Lernprozess aktiv teilnehmen, den Befehlen der Lehrperson folgen und aktiv handeln. In dieser Methode hat das Hören eine zentrale Rolle. Lernende haben die Aufgabe, der Lehrperson zuzuhören, die erwünschten Aktivitäten mit ihrem eigenen Körper durchzuführen („Simon says: ‘Stand up!’“) und erst danach kann das Sprechen und die Sprachfertigkeit trainiert werden.

Die genannten Methoden weisen humanistische Prinzipien auf, da in dem Mittelpunkt des Lernprozesses der/die Lernende steht. Die Lehrperson fungiert als Betreuer:in, Partner:in, Psychotherapeut:in, der/die das Ziel verfolgt, den Stress im Klassenraum zu reduzieren und eine solche Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Lernenden wohl fühlen, ohne Hemmungen am Unterricht teilnehmen und sich sowohl persönlich als auch sprachlich entwickeln können.

II. Der moderne Fremdsprachenunterricht

1. Ziele des Fremdsprachenunterrichts nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Den heutigen Fremdsprachenunterricht bestimmt grundlegend ein vom Europarat veröffentlichtes Dokument, nämlich der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER).

Die Ziele im GER werden folgendermaßen beschrieben: Der GER (Europarat 2001; 2020) plädiert für den handlungsorientierten Ansatz im modernen Fremdsprachenunterricht, der eine kompetenzorientierte Perspektive fördert, „die von den „Kann-Beschreibungen“ gesteuert wird, und nicht eine Defizitperspektive, die darauf ausgerichtet ist, was Lernende noch nicht gelernt haben.“ (GER: Europarat 2020: 31). Den handlungsorientierten Ansatz bestimmen nach dem GER verschiedene Grundannahmen, die im Fremdsprachenunterricht vor Augen gehalten werden sollten:

- Lernende, als gesellschaftlich Handelnde, müssen in Lernprozesse eingebunden werden.
- Anerkennung des sozialen Charakters von Sprachenlernen und Sprachgebrauch.
- Die Zielsprache muss im Klassenraum verwendet werden.
- Sprachgebrauch sollte in den Vordergrund gestellt werden.

Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts sollte also der/die Lernende stehen, der/die am Lernprozess aktiv teilnimmt, durch selbstständiges Handeln das Ziel anstrebt, die Fremdsprache in authentischen Situationen erfolgreich zu gebrauchen.

1.1. Handlungsorientierung

Bach und Trimm (2009: 12) weisen darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht handlungsorientiert gestaltet werden sollte, denn er „ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln“, und merken an, dass sich Handlungsorientierung hauptsächlich aus zwei Aspekten, einem Zielaspekt und einem Methodenaspekt, zusammensetzt.

„Unter dem Zielaspekt entwickeln die Schüler fremdsprachliche Handlungskompetenz für die außer- und nachschulische Lebenswelt. Unter dem Methodenaspekt wird das genannte Ziel über ein aufgaben- und ergebnisorientiertes *learning through interaction* – oft in Partner- oder Gruppenarbeit – angegangen, das auch die emotionale Seite der Schülerinnen und Schüler anspricht und ihre sozial-affektiven Kompetenzen fördert.“ (Bach und Trimm 2009: 12).

Ende et al. (2013: 28) fassen die wichtigsten Merkmale von Handlungsorientierung folgenderweise zusammen:

- „Die Lernenden werden als sozial Handelnde ernst genommen, d.h. sie werden mit Situationen konfrontiert, die für ihre Lebenswelt von Bedeutung sind.
- Themen und Inhalte sind repräsentativ für das Zielland
- Die Situationen, in denen Lernende im Unterricht sprachlich handeln, sollen möglichst authentisch sein und zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung anregen
- Lernsituationen sollen möglichst offen gestaltet werden, damit Lernende eigene Lösungswege finden können
- Der Unterricht ist vor allem am kommunikativen Erfolg orientiert. Formale Korrektheit wird an kommunikativen Erfolg gebunden.
- Grammatik- und Wortschatzvermittlung sind kein Selbstzweck. Sie dienen dazu, dass die sprachlichen Mittel in der Kommunikation zur Lösung konkreter Probleme verwendet werden können.“

Der Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht sollte also nicht auf das Sprachwissen gelegt werden, sondern darauf, dass Lernende erfahren, wie sie mithilfe von kommunikativen Aufgaben die jeweilige Fremdsprache in konkreten, lebensweltnahen Situationen gebrauchen, um erfolgreiche sprachliche Handlungen durchführen zu können (vgl. Europarat 2020: 34).

2. Referenzrahmen

Der GER unterscheidet sechs Niveaustufen

- elementare Sprachverwendung (A1-A2)
- selbstständige Sprachverwendung (B1-B2)
- kompetente Sprachverwendung (C1-C2)

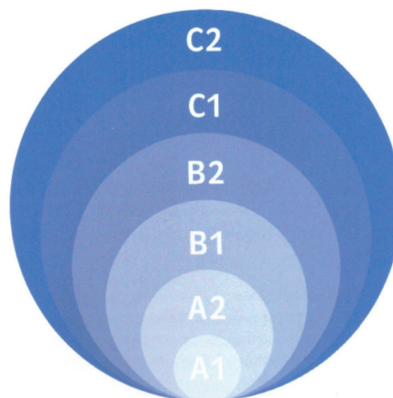


Abb. 10: Referenzrahmen: Europarat (2020: 43)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Abb. 11: Globalskala nach dem GER (Europarat: 2001:35)

3. Kompetenz

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen versteht unter Kompetenz, dass „man kommunikative Sprachaktivitäten ausführen kann („Kann-Beschreibungen“), indem man sich auf sowohl generelle als auch kommunikative Sprachkompetenzen stützt (linguistische, soziolinguistische und pragmatische) sowie angemessene kommunikative Strategien aktiviert“ (Europarat 2020: 41).

Die Ausführung kommunikativer Sprechaktivitäten hängt dementsprechend von den folgenden Faktoren ab:

- allgemeine Kompetenzen (savoir-Wissen, savoir-faire-prozedurales Wissen, savoir-être – persönlichkeitsbezogene Kompetenz, savoir apprendre – Lernfähigkeit)
- kommunikative Kompetenzen
- Einsatz von Strategien.

Die kommunikative Kompetenz besteht nach dem GER aus 3 Komponenten:

- linguistische Kompetenz
- soziolinguistische Kompetenz
- pragmatische Kompetenz

3.1. Linguistische Kompetenz

Linguistische Kompetenz wird nach dem GER als Kenntnis der formalen Mittel und als Fähigkeit beschrieben. Linguistische Kompetenz setzt sich aus den folgenden Subkompetenzen zusammen:

- lexikalische Kompetenz
- grammatische Kompetenz
- semantische Kompetenz
- phonologische Kompetenz

3.1.1. Lexikalische Kompetenz

Der GER bestimmt lexikalische Kompetenz als „Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit es zu verwenden“ (Europarat 2001: 111). Zu den lexikalischen Elementen gehören:

1. Lexikalische Elemente

a. Feste Wendungen

- Satzformeln (Guten Morgen! / Schön, Sie kennen zu lernen!)
- idiomatische Redewendungen (sich den Kopf zerbrechen, nur Bahnhof verstehen)
- feststehende Muster (Schablonen → Ich hätte gern...)
- feststehende Phrasen (Rücksicht nehmen)
- feste Kollokationen (eine Entscheidung treffen, blondes Haar)

b. Einzelwörter

- Verben
- Nomen
- Adverbien
- Adjektive

2. Grammatische Elemente

- Artikel (ein, einer, eine, der, die, das)
- Indefinitpronomen (einige, alle, viele usw.)
- Demonstrativpronomen (dieser, diese, dieses; jener usw.)
- Personalpronomen (ich, du, er, sie, es, wir ...; mir, dir usw.)
- Interrogativ- und Relativpronomen (wer, was, welche, wo, wie usw.)
- Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihr usw.)
- Präpositionen (in, an, bei, mit, von usw.)
- Hilfsverben / Modalverben (sein, haben, werden / können, sollen usw.)
- Konjunktionen (und, aber, wenn, obwohl)
- Modalpartikeln (ja, wohl, aber, doch usw.)

Der lexikalischen Kompetenz werden nach dem GER (Europarat 2001) zwei Skalen (Wortschatzspektrum und Wortschatzbeherrschung) zugeordnet. Im aktualisierten und überarbeiteten GER (Europarat 2020: 154) werden die zwei Skalen ausführlicher beschrieben. Das Wortschatzspektrum bezieht sich auf „die Breite und Vielfalt von benutzten Wörtern und Wendungen“ und „betrifft sowohl Rezeption als auch Produktion“.

Wortschatzspektrum	
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Kann in fast allen Situationen aus mehreren Optionen für ein Wort oder einen Ausdruck auswählen und dabei auch Synonyme von weniger häufigen Wörtern / Gebärden verwenden. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen; beherrscht Wortspiele ziemlich gut. Kann das im eigenen Fachgebiet übliche Spektrum an Fachausdrücken und idiomatischen Wendungen verstehen und angemessen verwenden.
	Kann im eigenen Fachgebiet die wichtigsten Fachbegriffe verstehen und verwenden, wenn sie / er auf diesem Gebiet mit anderen Fachleuten diskutiert. Verfügt über einen großen Wortschatz im eigenen Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen. Kann die entsprechenden Kollokationen vieler Wörter / Gebärden in den meisten Kontexten ziemlich systematisch verwenden. Kann im eigenen Fachgebiet einen Großteil des Fachvokabulars verstehen und verwenden, hat aber Schwierigkeiten mit Fachausdrücken aus anderen Fachgebieten.
B2	Beherrscht ein Wortschatzspektrum in Zusammenhang mit vertrauten Themen und Alltagssituationen. Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mithilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
A2	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern / Gebärden und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Abb. 12: Wortschatzspektrum (Europarat 2020: 155)

Die Wortschatzbeherrschung wird dagegen als „die Fähigkeit von Sprachnutzenden / Lernenden [aufgefasst], einen angemessenen Ausdruck aus ihrem Repertoire auszuwählen“ (Europarat 2020: 154-155).

Wortschatzbeherrschung	
C2	Durchgängig korrekte und angemessene Verwendung des Wortschatzes.
C1	Verwendet weniger häufigen Wortschatz idiomatisch und angemessen. Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.
B2	Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern.
B1	Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen. Verwendet ein großes Spektrum einfacher Wörter angemessen, wenn er/sie über vertraute Themen spricht.
A2	Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Abb. 13: Wortschatzbeherrschung (Europarat 2020: 157)

3.1.1.1. Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht

Zur Förderung der lexikalischen Kompetenz sollten vor allem die folgenden Punkte der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden:

1. die Auswahl und Anordnung des Wortschatzes
2. Die Einführung des Wortschatzes und die Bedeutungserschließung
3. Das Einüben des Wortschatzes und seine Verankerung im Langzeitgedächtnis
4. Die Aktivierung des Wortschatzes für die Sprachverwendung

Die erste Phase der Wortschatzarbeit beginnt damit, die jeweiligen Einzelwörter bzw. feste Wortverbindungen auszuwählen, die in der Unterrichtseinheit vermittelt werden. Die Lehrperson soll sich darüber Gedanken machen, wie viele und welche Wörter im Unterricht vermittelt werden sollen. Nach der Auswahl der lexikalischen Einheiten hat die Lehrperson die Aufgabe, zu überlegen, mit welchem Semantisierungsverfahren die ausgewählten lexikalischen Einheiten vermittelt werden. In den nächsten zwei Phasen sollten die Übungen bzw. die Aufgaben bestimmt werden, mit deren Hilfe die Möglichkeit besteht, die vermittelten lexikalischen Einheiten zu festigen und in konkreten Situationen, entweder beim Sprechen oder beim Schreiben, anzuwenden.

- **Phasen der Wortschatzarbeit**

Bei der Wortschatzvermittlung sollten vor allem die folgenden Phasen berücksichtigt werden.

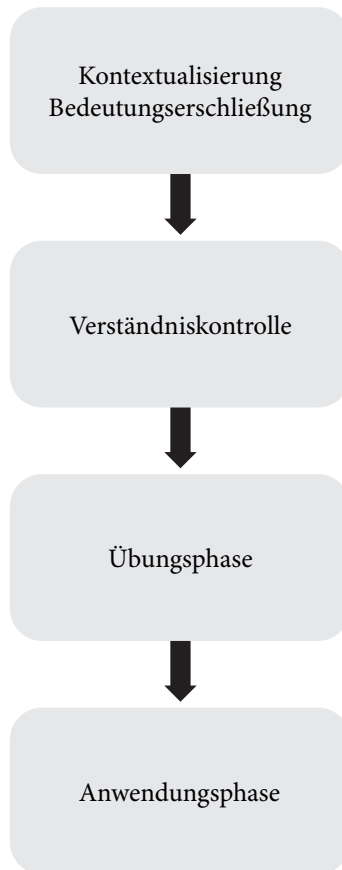


Abb. 14: Phasen der Wortschatzvermittlung

Bei der Einführung des neuen Wortschatzes ist es von großer Bedeutung, dass die Lernenden aktiv am Lernprozess teilnehmen und die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen können.

- **Techniken der Bedeutungserschließung**

- 1. *Nonverbale Semantisierung*

Mit diesem Semantisierungsverfahren werden nonverbale Mittel (Bilder, konkrete Objekte) verwendet, die einen direkten Bezug zur realen Welt herstellen können. Durch den Einsatz von visuellen Medien besteht die Möglichkeit, Wörter anschaulich zu präsentieren.

2. Verbale Semantisierung

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, mit deren Hilfe die Bedeutung unbekannter Wörter in der Fremdsprache erklärt werden kann.

○ Kontextuelle Semantisierung

der Monat → Ein Monat hat 30 oder 31 Tage.

das Zeugnis → Das ist ein Dokument, das die Noten der Schüler:innen enthält.

○ Umschreibende Bedeutungserschließung

bekommen → Peter gibt mir das Buch. Ich bekomme das Buch von Peter.

→ Paradigmatische Bedeutungsbeziehung

a. Untergeordnete Wörter

Milchprodukt: die Milch, der Käse, die Butter

Kleidungsstücke: der Rock, die Mütze, das Hemd, das T-Shirt

Sehenswürdigkeiten: das Museum, das Theater, die Kirche

b. Synonyme

erhalten – bekommen – kriegen

c. Antonyme

warm – kalt

gut – schlecht

d. Reihung von Wörtern

nie – selten – manchmal – oft

○ Verständniskontrolle

Nach der Bedeutungserschließung lohnt es sich, zu überprüfen, ob Lernende den Inhalt, d. h. die Bedeutung der unbekanntenen Wörter verstanden haben. Es gibt verschiedene Kontrollverfahren, die zu diesem Zweck eingesetzt werden können.

a. nichtsprachlich (durch Gestik, Mimik)

b. sprachlich (Was ist das? Ist das ein / eine...?)

c. zweisprachig (Was bedeutet das auf...?)

○ Wortschatzübungen

Übungen, mit denen der Wortschatz eingeübt und gefestigt werden kann, können nach Scherfer (1989, 1995) vor allem in kognitive und situativ-pragmatische Wortschatzübungen gegliedert werden.

1. Kognitive Wortschatzübungen

Kognitive Wortschatzübungen sind vorkommunikative Übungen, die die Kommunikation vorbereiten können.

a. *Übungen auf der Basis paradigmatischer Relationen*

○ Synonymie

b. Übungen auf der Basis syntagmatischer Relationen

Zu diesen Übungen gehören vor allem die festen Wortverbindungen (Nomen + Verb, Adjektiv + Nomen).

		a) kochen	b) lernen	c) machen	d) studieren	e) sprechen	f) schreiben	g) lesen	h) hören
A	Briefe								
B	Chemie								
C	Deutsch								
D	ein Buch								
E	einen Dialog								
F	die Küche								
G	essen								
H	Kaffee	X							

Abb. 18: Wortschatzübung

Quelle: Themen 1 Arbeitsbuch, S.54. in: Storch (1999: 69)

c. Übungen zur referentiellen Funktion des Wortschatzes

2. Was machen die Leute? Schreiben Sie.

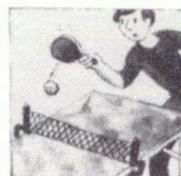
arbeiten, aufräumen, ~~aufstehen~~, Briefe schreiben, bedienen, einkaufen, essen, fernsehen, kochen, flirten, fotografieren, Fußball spielen, Musik hören, tanzen, Tischtennis spielen, trinken, schlafen, schwimmen, spaziergehen, lesen



a) aufstehen



d) _____



g) _____



j) _____

Abb. 19: Wortschatzübung

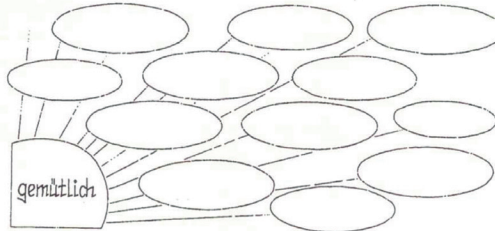
Quelle: Themen 1 Arbeitsbuch, S.41. in: Storch (1999: 70)

d. Übungen zur konnotativen Vernetzung

„Es ist gemütlich, wenn man sich richtig wohl fühlt.“

Was ist „gemütlich“ für Sie? (zum Beispiel: gute Freunde sitzen bis spät in die Nacht und diskutieren / ein altes Café / ...)

1. Machen Sie bitte jede/r für sich ein Assoziogramm!



2. Sprechen und vergleichen Sie bitte!
(Für mich ist es gemütlich, wenn ... / Für mich bedeutet gemütlich, dass ... / Ich finde ... gemütlich / ...)

Abb. 20: Wortschatzübung

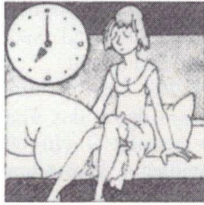
Quelle: Sprachbrücke 1 Arbeitsbuch, S. 83. in: Storch (1999: 70)

2. Situativ-pragmatische Übungen


Diese Wortschatzübungen können direkter auf die Sprachverwendung vorbereiten. Im Mittelpunkt stehen vor allem Textübungen. Die vermittelten Wörter werden in Sätzen geübt.

Elisabeths Tagesablauf. Schreiben Sie.

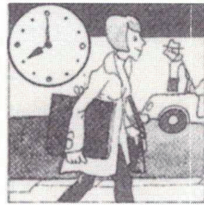
Abendbrot essen, einkaufen	arbeiten gehen, fernsehen	aufräumen, Pause machen	aufstehen, schlafen gehen	Mittag essen,
-------------------------------	------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------



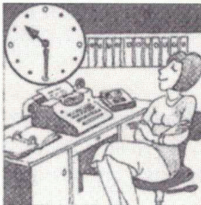
a) Um 7 Uhr steht sie auf.



b)



c) Um



d)

Abb. 21: Wortschatzübung

Quelle: Themen 1 Arbeitsbuch, S.42. in: Storch (1999: 71)

Was passt wo?

selbständig	Unfall	Antwort	Ausland	gefährlich	anstrengend	selbst
Tier	wechseln	tragen	Angst	zufrieden		

a) Ist der große Hund _____ ?
 • Nein, du musst keine _____ haben.

b) Kannst du oft ins _____ fahren?
 • Nein, mein Chef fährt immer _____.

c) Warum haben Sie Ihre Stelle _____ ?
 • Ich hatte einen _____ und konnte die schwere Arbeit nicht mehr machen.

d) Bist du mit deiner Stelle _____ ?
 • Ja, ich verdiene gut und kann _____ Arbeiten.

e) Ist deine Arbeit sehr _____ ?
 • Ja, ich bin Möbelpacker und muss immer schwere Möbel _____.

f) ...

Abb. 22: Wortschatzübung

Quelle: Themen 2 Arbeitsbuch, S.21. in: Storch (1999: 71)

Aufgabe 7

Sie haben vor, in Ihrem nächsten Deutschunterricht die folgenden Wörter zu vermitteln:

der Körper, das Gesicht, die Nase, das Auge, das Ohr, der Mund, der Zahn, der Hals, die Schulter, der Arm, die Hand, der Finger, der Bauch, der Rücken, die Hüfte, das Bein, das Knie, der Fuß, die Sohle.

Wie würden Sie diese Wörter vermitteln? Beschreiben Sie die einzelnen Phasen Ihres Unterrichts.

Sprachniveau: A2.

Unterrichtsentwurf – Wortschatzvermittlung

Thema der Stunde: Wohnung
Lernziele, Kompetenzen: Wortschatz zum Thema Wohnung vermitteln, kommunikative Kompetenzen entwickeln
Didaktisches Vorhaben: das Interesse der Schüler:innen wecken, das Thema einführen
Materialien: Bilder, PPT, Arbeitsblätter

Phasen/Zeit	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Ziele/Aufgaben	Sozialformen	Materialien
1. Begrüßung (1 Min.)	- die SuS begrüßen	- die Lehrperson begrüßen	-	-	-
2. Einstieg (5 Min.)	- kleine Briefumschläge verteilen - die SuS bitten, ein deutsches Wort aus den Buchstaben zu bilden	- ein deutsches Wort aus den Karten auslegen	- ein freundliches Arbeitsklima schaffen - das Interesse wecken - das Thema einführen	Partnerarbeit	Karten Briefumschläge
Kontrolle	- das Wort an die Tafel schreiben - Fragen stellen: „Wo wohnst du?“	- die Fragen der Lehrperson beantworten			

<p>3. Wortschatz I. (5 Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Haustypen projizieren - Informationen mitteilen (Ich wohne in einem Familienhaus, mein Bruder wohnt in einem Hochhaus usw.) - die Frage stellen: „In welcher Wohnungsart wohnst du?“ - einen Beispielsatz für die Antwort geben - Ausspracheübungen durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> - die Wörter von der Folie abschreiben - die Wörter laut aussprechen (3X) 	<p>- die zum Thema gehörende Lexik lernen</p>	<p>Frontalunterricht</p>	<p>Projektor Digitale Tafel PPT</p>
<p>4. Wortschatz II. (12 Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - über das eigene Haus ein Bild zeigen - die Zimmer im Haus präsentieren - Ausspracheübungen durchführen - Fragen an die SuS stellen: „Wie viele und was für Zimmer habt ihr?“ 	<ul style="list-style-type: none"> - die Wörter ins Heft abschreiben - die Wörter laut aussprechen (3X) - die Fragen der Lehrperson beantworten 	<p>- die zum Thema gehörende Lexik lernen</p>	<p>Frontalunterricht</p>	<p>Projektor Digitale Tafel PPT</p>

<p>5. Wortschatz III. (12 Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Gegenstände in den einzelnen Zimmern präsentieren - die Wörter: die Einrichtung, eingerichtet sein, an die Tafel schreiben - Ausspracheübungen durchführen - Fragen stellen: „Was hast du in deinem Zimmer?“ 	<ul style="list-style-type: none"> - die Wörter ins Heft abschreiben - die Wörter laut aussprechen (3X) - die Fragen der Lehrperson beantworten 	<p>- die zum Thema gehörende Lexik lernen</p>	<p>Frontalunterricht</p>	<p>Digitale Tafel Projektor PPT</p>
<p>6. Übungen (5 Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ein Arbeitsblatt verteilen - die Aufgabe kontrollieren 	<p>- Wörter zuordnen</p>	<p>- die Lexik üben</p>	<p>Einzelarbeit</p>	<p>Arbeitsblatt</p>
<p>7. Interview (5 Min.)</p>	<p>- das Arbeitsblatt verteilen</p>	<p>- die SuS machen ein Interview mit ihrem Partner/ihrer Partnerin</p>	<p>- den neuen Wortschatz anwenden</p>	<p>Partnerarbeit</p>	<p>Arbeitsblatt</p>

Materialien zum Unterricht

Arbeitsblatt

Ordnen Sie die Wörter der richtigen Spalte zu. (Es gibt mehrere Möglichkeiten.)

das Sofa	die Badewanne	die Waschmaschine	die Kaffeemaschine
	die Spülmaschine	das Waschbecken	der Esstisch
der Schreibtisch	die Leselampe	der Sessel	das Bett

Die Küche	Das Badezimmer	Das Wohnzimmer

Fragen zum Interview

1. Wo wohnst du?

_____.

2. Wie viele und welche Zimmer habt ihr?

_____.

3. Was gibt es in deinem Zimmer?

_____.

3.1.1.2. Feste Wortverbindungen im Fremdsprachenunterricht

Aus der Beschreibung der lexikalischen Kompetenz im GER (2001) geht hervor, dass zu den lexikalischen Einheiten nicht nur Einzelwörter, sondern auch Wortverbindungen (Routineformeln, feste Phrasen, idiomatische Ausdrücke und Kollokationen) gehören. Dementsprechend sollte der Fremdsprachenunterricht den Schwerpunkt nicht nur auf die Vermittlung von Einzelwörtern, sondern auch auf die Vermittlung von festen Wortverbindungen legen. Da die Kenntnis und der Gebrauch von Kollokationen bereits die elementare Sprachverwendung (A1, A2) bestimmen und wichtig dafür sind, sich der Norm entsprechend ausdrücken zu können, ist die Auseinandersetzung mit Kollokationen im Fremdsprachenunterricht von besonders großer Relevanz. Mehrere

Kollokationsforscher (Roth 2014, Konecny 2010a, 2010b, Häcki Buhofer et al. 2014) weisen aber darauf hin, dass Kollokationen den Lernenden Schwierigkeiten bereiten können, da sie in mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch zwar leicht verstanden werden, aber die Wahl der passenden Wortverbindung bei der Textproduktion äußerst schwierig ist, denn „hier ist bei Kollokationen eben nicht klar, mit welchem Kollokationspartner ein Wort sich verbindet. [...] Die Schwierigkeit liegt nun genau darin, dass nicht von vornherein klar ist, welche Wörter sich in einer Kollokation verbinden. Kollokationen sind einfach zu verstehen, aber schwierig vorherzusagen“ (Roth 2014: 22). Weitere Eigenschaften von Kollokationen, die auf keinen Fall außer Acht gelassen werden dürfen, sind, dass sie sprachenspezifisch und unvorhersagbar sind. Bei der Untersuchung der Kollokation *böse Verletzung* im deutsch-ungarischen Vergleich lässt sich feststellen, dass die zwei Sprachen unterschiedliche Kollokatoren einsetzen. Die Basis *Verletzung* kann in die L2 problemlos übertragen werden, aber der Gebrauch des Kollokatoren *böse* wäre im Ungarischen nicht üblich, da man im Ungarischen eine *hässliche Verletzung* haben kann. Wegen der sprachenspezifischen Eigenschaft lässt sich nicht sagen, welches Wort mit welchem Wort zusammen in einer Wortverbindung vorkommen kann, weswegen Kollokationen als unvorhersagbare Wortverbindungen betrachtet werden können.

Hausmann (2007: 218) beschreibt Kollokationen als feste, aber nichtidiomatische Wortverbindungen, die aus zwei Elementen, einer *Basis* und einem *Kollokator*, bestehen (z.B. blondes Haar: blond → Basis, Haar → Kollokator) und unterscheidet verschiedene Strukturtypen nach Wortarten, die in der folgenden Tabelle illustriert werden:

Substantiv (Objekt) – Verb	<i>eine Entscheidung treffen</i>
Substantiv (Subjekt) – Verb	<i>die Zeit vergeht</i>
Substantiv – Adjektiv	<i>eine verfängliche Frage</i>
Verb – Adverb	<i>etwas perfekt beherrschen</i>
Adjektiv – Adverb	<i>gut vorstellbar</i>
Substantiv – Substantiv	<i>eine Tafel Schokolade</i>

Abb. 23: Strukturtypen nach Hausmann (2007)

In der neueren Kollokationsforschung wird bei der Bestimmung und Abgrenzung von Kollokationen von anderen syntagmatischen Wortverbindungen vor allem auf zwei Modelle hingewiesen: das Zentrum-Peripherie-Modell von Lüger (2019), und das Kontinuum-Modell von Feilke (2004). Im Zentrum-Peripherie-Modell werden Phraseme im engeren Sinne (idiomatische Wendungen) und Phraseme im weiteren Sinne (Kollokationen) voneinander getrennt. Mit dem Kontinuum-Modell lenkt Feilke (2004) die Aufmerksamkeit darauf, dass eine scharfe Grenzziehung zwischen freien Wortverbindungen (*eine Schule bauen*), Kollokationen (*eine Schule besuchen*) und

Idiomen (*etwas macht Schule*) nicht in jedem Fall möglich ist, weshalb es hilfreich ist, sie als Kontinuum mit fließenden Grenzen zu beschreiben (vgl. Reder 2023: 137). In Anlehnung an dieses Modell werden Kollokationen in der neueren Forschung in zwei Gruppen geteilt: *gebräuchliche Kollokationen* (*ein Erlebnis schildern, ein Erlebnis beschreiben*) und *typische Kollokationen* (*eine Entscheidung treffen*). *Gebräuchliche Kollokationen* können als Wortverbindungen aufgefasst werden, die in der Nähe von freien Wortverbindungen zu finden sind. *Typische Kollokationen* sind hingegen als Wortverbindungen zu beschreiben, die den Idiomen nahestehen.

○ **Kollokationskompetenz**

Eine Subkompetenz der lexikalischen Kompetenz stellt die Kollokationskompetenz dar, die nach Stork und Targońska (2017: 10) aus drei Teilkompetenzen besteht:

- rezeptive Kollokationskompetenz (Verstehen von Kollokationen in Lese- und Hörtexten)
- produktive Kollokationskompetenz (Gebrauch von Kollokationen beim Sprechen und Schreiben)
- reflexive Kollokationskompetenz (Kollokationsbewusstsein)

○ **Vermittlung von Kollokationen im Fremdsprachenunterricht**

Bei der Vermittlung von Kollokationen können die in der Wortschatz- und Phraseodidaktik entwickelten Modelle berücksichtigt werden:

- Das Drei-Phasen-Modell von Kühn (1992)

Kollokationen erkennen → Kollokationen einüben → Kollokationen anwenden

- Das Vier-Phasen-Modell von Lüger (1997, 2019)

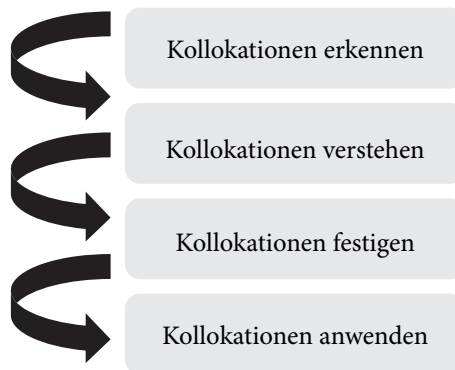


Abb. 24: Phasen der Kollokationsvermittlung

Die ausgewählten Kollokationen sollten im Kontext eingeführt, in der nächsten Phase durch verschiedene Übungen eingeübt und in der letzten Phase durch verschiedene Aufgaben angewendet werden. In der ersten Phase besteht die Möglichkeit, Lernende auf die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den zwei Sprachen aufmerk-

sam zu machen und durch diese kontrastive Darstellung bewusst zu machen, dass es zwischen zwei Sprachen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten gibt.

In der zweiten Phase können Zuordnungsübungen, Ergänzungsübungen, Übersetzungsübungen und Fehlerkorrekturen eingesetzt werden, mit deren Hilfe die Unterschiede und Gemeinsamkeiten hervorgehoben werden können.

Was passt zusammen? Ordnen Sie zu.

surfen erstellen senden teilen treiben verbringen aufstellen abonnieren

1. einen Rekord _____
2. eine Webseite _____
3. eine Zeitung _____
4. Freizeit _____
5. Sport _____
6. einen Beitrag _____
7. eine E-Mail _____
8. im Internet _____

Zuordnungsübung

Ergänzen Sie die Sätze mit den fehlenden Kollokationen.

nachgehen durchblättern beantworten erstellen surfen aufstellen
senden verbringen

- a. Ich habe Peter eine E-Mail geschrieben, aber leider hat er sie noch nicht _____.
- b. Ich denke, die Zeit ist jetzt gekommen, ein Profil zu _____.
- c. Meine Schwester _____ den ganzen Tag im Internet.
- d. Wenn du einen Rekord _____ möchtest, dann solltest du dich mehr anstrengen.
- e. Darf ich deine Zeitung in der Pause _____?
- f. Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich meine Freizeit sinnvoller _____.
- g. Kannst du mir eine E-Mail _____, wenn du zu Hause bist?
- h. Ich wollte immer einem Hobby _____, das mir Spaß macht.

Ergänzungsübung

Übersetzen Sie die folgenden Kollokationen ins Ungarische.

- a. den Eindruck erwecken _____
- b. treffende Frage _____
- c. die Arbeitszeit verkürzen _____
- d. durchschnittliches Gehalt _____
- e. monatliches Gehalt _____
- f. Urlaub nehmen _____
- g. Überstunden machen _____

Übersetzungsübung

Korrigieren Sie die Fehler und ordnen Sie richtig zu.

- a. ein Praktikum * verfassen _____
- b. den Lehrstoff *erledigen _____
- c. ein Referat *benutzen _____
- d. ein Projekt *ablegen _____
- e. ein Diplom *absolvieren _____

Fehlerkorrektur und Zuordnungsübung

In der letzten Phase bietet sich die Möglichkeit, Kollokationen durch Sprech- und Schreibaufgaben in konkreten Situationen anzuwenden.

Wann sind Sie zuletzt zum Arzt gegangen? Warum? Berichten Sie über Ihren Arztbesuch. Beschreiben Sie, wie Sie Krankheiten vorbeugen. Verwenden Sie die gelernten Kollokationen (eine Untersuchung durchführen, eine Diagnose stellen, ein Rezept ausstellen, Medikamente verschreiben, Vitamine nehmen, sich gesund ernähren, Sport treiben, Stress abbauen).

Sprechaufgabe

Welche Vor- und Nachteile hat der Supermarkt? Schreiben Sie einen kurzen Text, in dem Sie sowohl Vor- als auch Nachteile erwähnen. Berichten Sie über Ihre Erfahrungen. Verwenden Sie die gelernten Kollokationen (lange Öffnungszeiten, verlockende Angebote, günstige Preise, erstklassige Ware, gepfefferte Preise).

Schreibaufgabe

Aufgabe 8

Sie haben vor, in Ihrem nächsten Deutschunterricht die folgenden Wortverbindungen zu vermitteln:

- den Arzt aufsuchen
- an die Reihe kommen
- Beschwerden schildern
- eine Untersuchung durchführen
- den Blutdruck messen
- eine Diagnose stellen
- ein Rezept ausstellen
- ein Medikament verschrieben bekommen
- Vitamine nehmen

Wie würden Sie diese Wortverbindungen vermitteln? Beschreiben Sie die einzelnen Phasen Ihres Deutschunterrichts.

Sprachniveau: B1

3.1.2. Grammatische Kompetenz

Grammatische Kompetenz bezieht sich auf die Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, sie zu verwenden. Bei einer Beschreibung der grammatischen Organisation muss man wie folgt spezifizieren:

Elemente, z. B.:

- Morphe;
- Morpheme – Stämme und Affixe;
- Wörter.
- **Kategorien, z. B.:**
- Numerus, Kasus, Genus;
- konkret / abstrakt, zählbar / unzählbar;
- (in)transitiv, Aktiv/Passiv;
- **Tempus;**
- **Aspekt.**

- **Klassen, z. B.:**
- Konjugationen;
- Deklinationen;
- offene Wortklassen: Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien;
- geschlossene Wortklassen
- **Strukturen, z. B.:**
- zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke
- Phrasen: Nominalphrase, Verbalphrase usw.
- Teilsätze: Hauptsatz, Nebensatz, selbstständiger Teilsatz
- Sätze: einfacher Satz, Satzverbindung, Satzgefüge.
- **Prozesse (deskriptiv), z. B.:**
- Nominalisierung
- Affigierung
- Suppletion
- Ablaut
- Transposition
- Transformation.
- **Beziehungen, z. B.:**
- Rektion
- Kongruenz
- Valenz.

Grammatische Korrektheit	
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen. Beherrscht einfache sprachliche Strukturen und einige komplexe grammatische Formen, auch wenn sie / er dazu neigt, komplexe Strukturen inflexibel und etwas ungenau zu verwenden.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was sie / er ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.
vor A1	Kann sehr einfache Wortstellungsregeln in kurzen Aussagesätzen anwenden.

Abb. 25: Europarat (2020: 156)

- **Grammatikvermittlung**

Bei der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht sind vor allem zwei Verfahren voneinander abzugrenzen.

- a. Deduktiv**

Beim deduktiven Verfahren wird die neue grammatische Regel explizit formuliert. Nach der expliziten Darstellung der Regel werden Beispiele angeführt.

- b. Induktiv**

Bei dem induktiven Verfahren entdecken Lernende selbst die grammatische Regel, indem zuerst ein Beispiel (das erste Beispiel in der betreffenden Fremdsprache) angeführt wird, das die Lernenden dazu anregt, die besagte Regel selbst zu erschließen.

Der erste Schritt bei der Grammatikvermittlung ist immer die Kontextualisierung. Ein guter Kontext lässt sich mit den folgenden Merkmalen charakterisieren.



Abb. 26: Kontext

- **Phasen der Grammatikvermittlung**

1. Einführung mit Kontextualisierung
2. Regelbildung
3. Einübungsphase
4. Anwendungsphase

- **Grammatikübungen**

- a. Lückenübungen
- b. Formationsübungen
- c. Umformungsübungen
- d. Erweiterungsübungen
- e. Substitutionsübungen

Unterrichtsentwurf

Thema der Stunde: In der Werkstatt
Lernziele, Kompetenzen: Das Verb *lassen* vermitteln
Didaktisches Vorhaben: das neue grammatische Phänomen einführen
Materialien: Arbeitsblätter

Phasen/Zeit	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Ziele/Aufgaben	Sozialformen	Materialien
1. Begrüßung	- die SuS begrüßen	-die Lehrperson begrüßen	-	-	-
2. Einstieg	- die Lehrperson stellt Fragen: - „Wie geht's euch heute?“ - „Was habt ihr am Wochenende gemacht?“	-die SuS beantworten die Fragen.	-das Thema einführen	im Plenum	-
3. Kontextualisierung	- die Lehrperson erzählt darüber, was sie am Wochenende gemacht hat: - mit dem Auto nach Budapest fahren - Autopanne auf der Autobahn haben - das Auto in die Werkstatt bringen	die SuS hören zu.	-den Kontext schaffen		

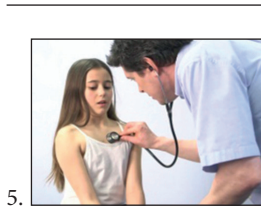
<p>4. Regelbildung</p>	<p>die Lehrperson stellt Fragen: - „Was macht der Mechaniker mit meinem Auto?“ Mögliche Antworten → Der Mechaniker repariert das Auto. Der Mechaniker kontrolliert das Licht und die Reifen. - „Wer repariert das Auto? Ich? Oder der Mechaniker?“ Antwort: → der Mechaniker</p>	<p>- die SuS beantworten die Fragen der Lehrperson.</p>	<p>die Lehrperson antwortet: „Ich kann das Auto leider nicht reparieren. Der Mechaniker kann das Auto reparieren, also... Ich lasse mein Auto reparieren.“</p>	<p>- die SuS entdecken die neue grammatische Regel selbst.</p>	<p>- die SuS beantworten die Fragen.</p>	<p>- die SuS schreiben den Beispielsatz und die Verbkonjugation in das Heft.</p>
<p>weitere Fragen: „Wer repariert also das Auto?“ „Was bedeutet das?“</p>	<p>- die Lehrperson schreibt das Verb lassen und seine Konjugation an die Tafel.</p>	<p>- die SuS schreiben den Beispielsatz und die Verbkonjugation in das Heft.</p>				

5. Einübung	die Lehrperson verteilt Arbeitsblätter.	- die SuS lösen die Übung. - die SuS arbeiten in Gruppen. Sie lesen das Problem auf dem Zettel und bilden einen Satz mit dem Verb lassen.	- die neue Struktur einüben - die neue Struktur anwenden	Einzelarbeit	Arbeitsblatt
6. Anwendung I.	die Lehrperson verteilt kleine Zettelchen und erklärt die Aufgabe.	- die SuS stehen auf und machen eine Umfrage im Klassenraum.	- die neue Struktur anwenden - kommunikative Fertigkeiten entwickeln	Partnerarbeit	Arbeitsblatt
7. Anwendung II.	- die Lehrperson verteilt Arbeitsblätter.			Plenum	Arbeitsblatt

Materialien zum Unterricht

Satzbildung zur Übungsphase

Was lassen die unten abgebildeten Personen machen? Schreiben Sie ganze Sätze.



**Aufgabe zur Anwendungsphase
„meine Probleme“**

- Meine Augen waren schlecht.
- Ich war krank.
- Mein Haus war schon sehr alt.
- Mein Fahrrad war kaputt.
- Meine Haare waren zu lang.
- Meine Nägel waren hässlich.
- Ich wollte eine Tätowierung.
- Die Wohnung sah schlecht aus.
- Ich wollte die Hausaufgabe nicht machen.
- Meine Uhr war kaputt.
- Meine Kleider waren schmutzig.
- Ich brauchte ein Kostüm.
- Ich brauchte ein neues Foto von mir.

Aufgabe zur Anwendungsphase

Finde jemanden der,

seine/ihre Nägel lackieren lässt _____

seine/ihre Haare färben lässt _____

seine/ihre Haare dreimal im Jahr schneiden lässt _____

seine/ihre Hausaufgaben machen lässt _____

Aufgabe 9

Sie haben vor, in Ihrem nächsten Deutschunterricht das Thema *Perfekt + sein* zu behandeln.

Sprachniveau: A1

Wie würden Sie das Thema einführen? Wie würden Sie Ihren Unterricht aufbauen?

Beschreiben Sie die einzelnen Phasen des Unterrichts.

Aufgabe

Suchen Sie den passenden Kontext zu den folgenden Themen:

- Der Finalsatz
- Das Passiv
- Das Verb: möchten
- Reflexive Verben
- Infinitiv mit zu

3.1.3. Semantische Kompetenz

Semantische Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit von Lernenden, sich der Organisation von sprachlicher Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren.

Lexikalische Semantik:
behandelt Fragen der
Wortbedeutung

Grammatische Semantik:
behandelt die Bedeutung
grammatischer Elemente

Pragmatische Semantik:
behandelt logische
Beziehungen

3.1.4. *Phonologische Kompetenz*

Phonologische Kompetenz behandelt Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Sprachproduktion in Bezug auf:

- die lautlichen Einheiten (Phoneme) der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten (Allophone);
- die phonetischen Merkmale, die Phoneme voneinander unterscheiden (distinktive Merkmale, z. B. stimmhaft, gerundet, nasal, plosiv);
- die phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Silbenstruktur, Phonemfolge, Wortakzent, Wortton);
- Satzphonetik (Prosodie);
- Satzakzent und Satzrhythmus;
- Intonation;
- phonetische Reduktion;
- Vokalabschwächung;
- starke und schwache Formen;
- Assimilation;
- Elision.

○ **Phonetik im Fremdsprachenunterricht**

Die zwei großen Teilbereiche der Phonetik beziehen sich auf die Intonation (Rhythmus, Akzentuierung, Tempo) und die Artikulation (Lautrealisierungen). Im Fremdsprachenunterricht können bezüglich der Phonetik verschiedene Zielsetzungen verfolgt werden:

a. Keine phonetische Kompetenz

Das Ziel besteht in diesem Fall darin, dass Lernende fremdsprachliche Texte verstehen und schreiben können (Lesen und Schreiben im Mittelpunkt).

b. Kompetenz im perzeptiven Bereich

Das Hörverstehen spielt eine bedeutende Rolle, aber das Sprechen wird in diesem Fall immer noch vernachlässigt.

c. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf einfachem Niveau

Das Ziel ist in diesem Fall nicht mehr nur das Verstehen, sondern, dass Lernende fähig werden, sich möglichst verständlich auszudrücken.

d. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf hohem Niveau

Neben dem Verstehen spielt eine wichtige Rolle, dass sich Lernende phonetisch möglichst fehlerfrei ausdrücken können.

e. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf allerhöchstem Niveau

Diese Zielsetzung konzentriert sich darauf, dass Lernende Muttersprachler:innen und Dialektsprecher:innen ohne Schwierigkeiten verstehen können, und die Phonetik der Fremdsprache so gut wie Muttersprachler:innen beherrschen.

○ **Phonetische Übungstypologie im Fremdsprachenunterricht**

1. Hörübungen

a. Vorbereitende Übungen

- *Eintauchen* (Texte vorspielen, in die Fremdsprache eintauchen)
- *Diskriminieren* (fremdsprachige Laute erkennen, wie lang oder kurz)
- *Identifizieren* (Laute wiedererkennen)

b. Angewandte Hörübungen

- das Hörverstehen wird trainiert, im Mittelpunkt steht der Inhalt

2. Sprechübungen

a. Vorbereitende Sprechübungen

- *Einfaches Nachsprechen* (*Papageienmethode*)
- *Kaschierte Nachsprechübungen*
- *Produktive Übungen*

b. Angewandte Sprechübungen

- *Vortragen und Vorlesen*
- *Freisprechen*

Nicht nur die Artikulation, sondern auch die Intonation sollte in den Mittelpunkt gestellt werden, wobei vor allem steigende und fallende Intonation geübt werden können. Es ist wichtig hervorzuheben, dass Phonetik im Fremdsprachenunterricht nicht isoliert, sondern integriert trainiert werden sollte.

Aufgabe 10

Sehen Sie sich die folgenden Übungen an und identifizieren Sie den Übungstyp.

a. _____

2. Was hören Sie: /ng/ oder /nk/?

1	<input checked="" type="radio"/> ng	<input type="radio"/> nk	2	<input type="radio"/> ng	<input type="radio"/> nk	3	<input type="radio"/> ng	<input type="radio"/> nk	4	<input type="radio"/> ng	<input type="radio"/> nk	5	<input type="radio"/> ng	<input type="radio"/> nk
6	<input type="radio"/> ng	<input type="radio"/> nk	7	<input type="radio"/> ng	<input type="radio"/> nk	8	<input type="radio"/> ng	<input type="radio"/> nk	9	<input type="radio"/> ng	<input type="radio"/> nk	10	<input type="radio"/> ng	<input type="radio"/> nk

Quelle: Kon-Takt A1 Arbeitsbuch, S. 94.

b. _____

Technik-Wörter: Was betont man? Markieren Sie.

das Handy • die Digitalkamera • die Hifi-Anlage • der Computer • der DVD-Player •
 der Radiowecker • der MP4-Player • das Radio • der Fernseher • das Telefon •
 der Camcorder • das Notebook • das Navigationssystem

Quelle: Kon-Takt A1 Arbeitsbuch, S. 42.

c. _____

Kurzer oder langer Vokal? Kreuzen Sie an (×).
 (Melyik magánhangzót ejtjük rövideen, melyiket hosszán?)

	kurz	lang		kurz	lang		kurz	lang		kurz	lang
Alpen	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	wohnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zitrone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Casting	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Kasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sonne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Konzert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	kurz	lang		kurz	lang		kurz	lang		kurz	lang
Pizza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zimmer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nummer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Blume	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	liegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Supermarkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ungarn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quelle: Kon-Takt A1 Arbeitsbuch, S. 10.

d. _____

Der s-Laut. Was hören Sie?

Safari • Musik • Stadt • Haus • Österreich • auf Wiedersehen • das • sehr •
 Supermarkt • Sport • Restaurant • Kasse • Tourist • sie • sagen • See • Insel •
 Saarland • Symbol • Osten • Hessen

/z/ /sz/ /s/

Musik, _____ Kasse, _____ Stadt, _____

_____ _____ _____

Quelle: Kon-Takt A1 Arbeitsbuch, S. 30.

e. _____

Was schreiben Sie und was hören Sie?

ei → /ei/ oder ie → /i:/

zw....., v.....r, Schw.....z, d....., h.....r, T.....r, dr....., h.....ßt, auf W.....dersehen,
 m.....n, l.....gt, fr....., schr.....ben, l.....be, v.....l, w.....ter, w.....der

Quelle: Kon-Takt A1 Arbeitsbuch, S. 30.

f. _____

Nimm noch ein Stück Kuchen! ↓	Nimmst du noch ein Stück Kuchen? ↑
Kaufen wir dieses Notebook!	Kaufen wir dieses Notebook?
Gehen Sie ins Museum!	Gehen Sie ins Museum?
Iss noch eine Pizza!	Isst du noch eine Pizza?
Nehmt das Zelt auch mit!	Nehmt ihr das Zelt auch mit?
Geht nach Hause!	Geht ihr nach Hause?

Quelle: Kon-Takt A1 Arbeitsbuch, S. 102.

Aufgabe 11

Wählen Sie ein Lehrwerk aus (Kon-Takt, Studio [21], Ideen, Welttour). Suchen Sie darin Übungen zur Förderung der Phonetik.

Wie wird Phonetik (Aussprache und Intonation) im Lehrwerk gefördert?
Sprachniveau: A1-B1.

4. Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht

Statt eines separaten Trainings der vier Fertigkeiten sowie des Wortschatzes bzw. der Grammatik sollte ein integratives Training von Fertigkeiten und Komponenten des Spracherwerbs verwirklicht werden. Dies kann am besten mit dem Lernfelder-Modell dargestellt werden.

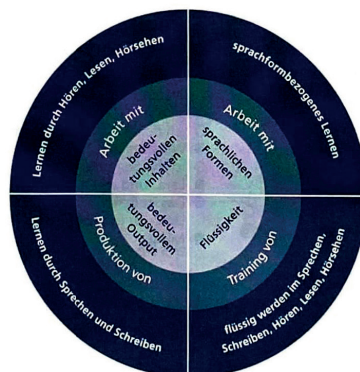


Abb. 27: Das Four Strands-Modell in einer Darstellung von Funk et al. (2014)

Der Fremdsprachenunterricht hat entsprechend dem Lernfelder-Modell die Aufgabe, alle Lernfelder abzudecken, die vier Fertigkeiten bzw. Grammatik und Wortschatz nicht separat zu trainieren, sondern ein komplexes Sprachtraining zu erzielen, wobei alle Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik und Aussprache integriert trainiert werden (vgl. Funk et al. 2014: 23).

5. Kommunikative Aufgaben im Fremdsprachenunterricht

Vor der Auseinandersetzung mit kommunikativen Aufgaben ist es empfehlenswert, den Unterschied zwischen Übungen und Aufgaben zu behandeln. Die Funktion von Übungen besteht darin, Aufgaben vorzubereiten, indem Wortschatz, Strukturen oder Aussprache geübt werden, damit sie in der nächsten Phase, in Aufgaben korrekt gebraucht werden können (Anwendungsphase). Aufgaben sind hingegen sprachliche Aktivitäten, „die einen ‚Sitz im Leben‘ haben, d.h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden. [...] In diesem Sinne bezeichnet der Begriff Aufgabe alles, was man mit Sprache macht, etwa um sich zu informieren und sich mit anderen Menschen auszutauschen“ (Funk et al. 2014: 11).

Die wichtigsten Leitlinien für den Unterricht, die beim Einsatz von Übungen und Aufgaben unbedingt zu erwägen sind, beschreiben Funk et al. (2014: 12) folgenderweise:

- Im Mittelpunkt sollen Inhalte stehen und nicht Sprachstrukturen
- Die sprachlichen Formen und Strukturen sind nur dann nützlich, wenn sie einen kommunikativen Zweck haben
- Wichtig ist im Fremdsprachenunterricht die Balance zwischen Übungen und Aufgaben zu finden, dementsprechend den Unterricht so zu gestalten, dass sowohl Formen als auch Fertigkeiten in den Mittelpunkt gestellt werden.

Unter kommunikativen Aufgaben versteht der GER (2001; 2020) vor allem zielgerichtete Handlungen, „die eine Person für notwendig hält, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Dies kann ein Problem sein, das es zu lösen gilt, aber auch eine Verpflichtung, der man nachkommen muss, oder irgendein anderes Ziel, das man sich gesetzt hat“ (Europarat 2001: 22). Kommunikative Aufgaben erwarten von den Lernenden, dass sie Inhalte verstehen und ihre Absichten realisieren können. Typische kommunikative Aufgaben, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, stellen die folgenden Beispiele dar:

- im Restaurant etwas bestellen
- nach dem Weg fragen
- ein Zimmer reservieren
- im Supermarkt/ auf dem Markt Lebensmittel kaufen
- eine Diskussion (in Gruppenarbeit) führen

Die genannten, kommunikativen Aufgaben stellen authentische Situationen dar, die Lernende darauf vorbereiten können, wie die jeweilige Sprache außerhalb des Unterrichts zur Ausführung sprachlicher Handlungen verwendet werden kann. Der GER (Europarat 2001: 154) schlägt zur Ausführung von kommunikativen Aufgaben die Berücksichtigung folgender Aspekte vor:

- Kompetenzen
- Bedingungen und Einschränkungen
- Strategien.

Wie kommunikative Aufgaben im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, bzw. mithilfe von welchen Übungen sie vorbereitet werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Bei der Unterrichtsplanung sind vor allem die folgenden Fragen zu berücksichtigen (vgl. Brash und Pfeil 2017: 80):

- Was will ich erreichen?
- ↓
- Wo stehen meine Lernenden?
- ↓
- Was tun die Lernenden, um das Lernziel zu erreichen?
- ↓
- Wie arbeiten die Lernenden zusammen?
- ↓
- Womit arbeiten die Lernenden?
- ↓
- Wie präsentiere ich die Lehr- bzw. Lernmaterialien?
- ↓
- Was tue ich als Lehrperson?
- ↓
- Wie evaluiere ich das Erreichen von Lernzielen?

Bei der Planung sollte vor allem das jeweilige Lernziel der Unterrichtseinheit berücksichtigt werden, wobei das Prinzip der Rückwärtsplanung, also vom Ziel her denken in den Mittelpunkt gestellt werden. Funk et al. (2014: 14) beschreiben, dass bei der Rückwärtsplanung den Schwerpunkt auf das Ziel der Unterrichtseinheit gelegt wird und die Übungen und Aufgaben dem Ziel entsprechend aufgebaut und eingesetzt werden.

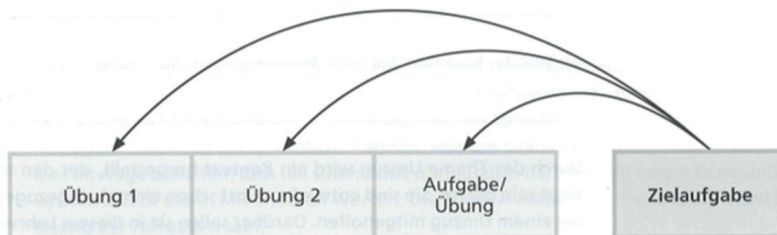


Abb. 28: Rückwärtsplanung nach Funk et al. (2014: 14)

6. Fertigkeitstraining im Fremdsprachenunterricht

Die Fertigkeiten können in zwei Dimensionen gegliedert werden. Nach dem Vermittlungsmedium unterscheidet man gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache. Nach der kommunikativen Grundhaltung können rezeptive Fertigkeiten von den produktiven Fertigkeiten abgegrenzt werden.

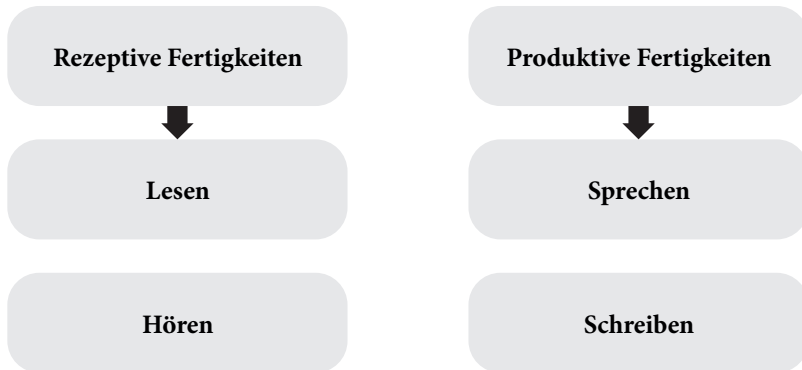


Abb. 29: Fertigkeiten

6.1. Lesen

Das kommunikative Lernziel erfordert verschiedene Lesestrategien. Wie ein Text gelesen wird, hängt vor allem von der Leseabsicht ab. Im Fremdsprachenunterricht können verschiedene Leseabsichten berücksichtigt werden:

- a. detailliertes Lesen (den Inhalt des Textes möglichst vollständig erfassen)
- b. selektives Lesen (nur bestimmte Informationen im Text suchen)
- c. globales Lesen (einen Überblick über den Textinhalt erhalten)

6.1.1. Auswahl der Lesetexte

Bei der Auswahl des Lesetextes sollten verschiedene Kriterien berücksichtigt werden:

- Der Anteil an neuem Wortschatz sollte sich in Grenzen halten.
- Alle Schlüsselwörter sollten bekannt sein.
- Satzbau und grammatische Strukturen sollten dem Sprachniveau und dem Lernstand der Schüler:innen angemessen sein.
- Der Inhalt des Textes sollte für die Schüler:innen relevant und interessant sein.

Texte, die zum Leseverstehen eingesetzt werden können, sind vor allem:

- Nachrichten
- Reportagen
- Zeitungsartikel
- Berichte
- Leserbriefe, Forumsbeiträge
- Inhaltsangaben

6.1.2. Leseverstehen im GER

Leseverstehen allgemein	
C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen (einschließlich abstrakter, strukturell komplexer oder stark umgangssprachlicher literarischer oder nicht literarischer Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können. Kann eine große Bandbreite an Texten verstehen, einschließlich literarischer Texte, Artikel in Zeitungen oder Zeitschriften sowie spezialisierter akademischer oder beruflicher Publikationen, sofern es Gelegenheit zum wiederholten Lesen gibt und Nachschlagemöglichkeiten zur Verfügung stehen.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird. Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er / sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.
vor A1	Kann vertraute Wörter / Gebärden erkennen, wenn sie von Abbildungen begleitet sind wie bei einer Speisekarte in einem Schnellimbiss, die mit Fotos illustriert ist, oder bei einem Bilderbuch, das vertrauten Wortschatz verwendet.

Abb. 30: Europarat (GER 2020:65)

6.1.3. Phasen des Leseverstehens im Fremdsprachenunterricht

Beim Einsatz eines Lesetextes im Fremdspracheunterricht sind die folgenden Phasen zu berücksichtigen.

Vor dem Lesen	Während des Lesens	Nach dem Lesen
Vorentlastung Vorbereitung des Leseverstehens	Leseprozess	Weiterführende Aufgaben zu produktiven Fertigkeiten

Abb. 31: Phasen des Leseverstehens

In der ersten Phase (vor dem Lesen) sollten Lernende auf das Thema des Lesetextes vorbereitet werden. Die Funktion dieser Phase besteht vor allem darin,

- den Kontext zu schaffen,
- das Thema einzuführen,
- die Schüler vorzubereiten,
- das Interesse zu wecken.

In dieser Phase lohnt es sich, das Thema mithilfe von Bildern einzuführen, die die Schüler:innen beschreiben können. Wenn im Text viele unbekannte Wörter vorkommen, ist es empfehlenswert, die Wortschatzvermittlung zu wählen.

In der zweiten Phase des Leseverstehens (Leseprozess) wird der Text mit einer konkreten Aufgabe eingesetzt. In dieser Phase soll vor allem die Frage beantwortet werden, warum der Text gelesen wird und welche Ziele mit ihm verfolgt werden. Durch den Einsatz des Lesetextes ist es möglich, das Leseverstehen der Schüler auf verschiedene Weise zu checken. Im Prinzip können zu diesem Zweck die folgenden Aufgabentypen gewählt werden:

1. Offene Aufgaben

- offene Fragen

2. Geschlossene Aufgaben

- Zuordnungsaufgaben (z.B. in Form von Überschriften mit Abschnitten)
- Mehrfachantworten
- Multiple-Choice-Aufgaben
- Richtig oder Falsch-Aufgaben
- Lückentexte
- Ergänzungsaufgaben (z.B. in Form einer Tabelle).

Die dritte Phase des Leseverstehens bezieht sich auf den Wechsel der Fertigkeiten vom rezeptiven Lesen zum produktiven Schreiben oder Sprechen. Wichtig ist in dieser Phase, dass eine der zwei Fertigkeiten (entweder Sprechen oder Schreiben) entwickelt werden kann.

Schreibaufgaben

Leserbrief
Blogbeitrag
Textzusammenfassung

Sprechaufgaben

Interview
Umfrage zum Thema
Diskussion
Dialog

Unterrichtsentwurf

Thema der Stunde: Sport, Sportarten

Lernziele, Kompetenzen: Wiederholung des gelernten Wortschatzes zum Thema: *Sport*. Informationen im Text suchen und die kommunikative Kompetenz entwickeln.

Didaktisches Vorhaben: Das Interesse der Schüler:innen wecken, das Thema durch das Leseverstehen vertiefen

Materialien: Bilder, Arbeitsblätter, Texte

Phasen/Zeit	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Ziele/Aufgaben	Sozialformen	Materialien
1. Begrüßung	- die SuS begrüßen	- die Lehrperson begrüßen	-	-	-
2. Einstieg	- Bilder zeigen - die Frage stellen: »Was seht ihr auf den Bildern?« - eine weitere Frage stellen: »Welche Sportarten kennt ihr noch?«	- die Sportarten auf den Bildern benennen - Sportarten sammeln	- das Thema einführen - den Wortschatz wiederholen - den Wortschatz aktivieren	- Im Plenum - Partnerarbeit	Bilder
3. Wortschatzvermittlung	- die Lehrperson erklärt, wie man Leistungssport treiben kann und vermittelt dabei neue Wörter: der Wettkampf die Olympiade teilnehmen an+ Dativ die Medaille der/die Behinderte der Rollstuhl	- die SuS machen sich Notizen und sprechen die neuen Wörter nach	- neue Wörter zum Textinhalt vermitteln	Frontalunterricht	Tafel

<p>3. Lesen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Lehrperson verteilt den Lesetext und die Aufgabe dazu. 	<ul style="list-style-type: none"> - die SuS lesen den Text - jede/r Schüler:in liest zwei Texte und ergänzt die Tabelle mit den Informationen - die SuS arbeiten zu zweit, tauschen die Informationen aus und ergänzen die Tabelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - selektives Leseverstehen entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> - Einzelarbeit - Partnerarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Lesetext - Arbeitsblatt
<p>4. Kontrolle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Lehrperson kontrolliert die Aufgabe 	<ul style="list-style-type: none"> - die SuS sagen ihre Antworten 	<ul style="list-style-type: none"> - das Leseverstehen checken 	<ul style="list-style-type: none"> - Im Plenum 	<ul style="list-style-type: none"> - Lesetext - Arbeitsblatt
<p>5. Interview</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Lehrperson verteilt das Arbeitsblatt, auf dem vier Fragen zu sehen sind. 	<ul style="list-style-type: none"> - die SuS arbeiten zu zweit, machen ein Interview, beantworten die gestellten Fragen. 	<ul style="list-style-type: none"> - kommunikative Fertigkeiten entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> - Partnerarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsblatt

Materialien zum Unterricht

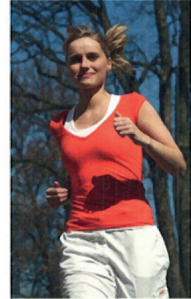
Lesetext

Ⓐ Ich mache keinen Sport, genauer, ich mache keinen Sport mehr. In der Schule hatten wir Sport. „Turnen“ hieß das da. Das mochte ich zuerst ganz gern, aber dann haben wir einen neuen Turnlehrer bekommen und ich hatte immer Probleme mit ihm. Ich war nämlich schlecht in Turnen und der Lehrer hat mich immer nur kritisiert. Der hat mich richtig fertiggemacht. Ich habe Sport nur noch gehasst und nach der Schule war bei mir Schluss damit. Sport im Fernsehen, das ist etwas anderes. Dafür interessiere ich mich immer noch. Am liebsten sehe ich Eisschnelllaufen.



Peter Stein, Elektriker, 35

Ⓑ Ja, ich mache gern Sport! Ich mache alles Mögliche. Oft freue ich mich schon den ganzen Tag darauf, dass ich am Abend joggen kann. Dabei vergesse ich schnell, worüber ich mich bei der Arbeit geärgert habe. Aber am liebsten mache ich Sport mit Freunden. Im Winter fahre ich mit ihnen in die Berge zum Skifahren. Oder wir fahren im Sommer an einen See, schwimmen, picknicken und genießen. Ich finde, Sport muss Spaß machen. Leistungssport und Wettkämpfe finde ich blöd.



Sibel Akgündüz, Verkäuferin, 28

Ⓒ Die Gruppe ist mir wichtig. Ich komme gerne hierher, treffe meine Freunde und trainiere mit ihnen. Hier sind alle gleich, alle sitzen im Rollstuhl. Wir trainieren jeden Dienstag und Donnerstag. Manchmal machen wir Wettkämpfe. Jedes Jahr gibt es mindestens ein großes Turnier und wir nehmen daran teil. Auch Behinderte können aktiv Sport machen und sehr erfolgreich sein! Das hat man ja bei den letzten Paralympics wieder gesehen. Basketball spielen ist ein Teil meines Lebens geworden. Dafür habe ich immer Zeit.



Rolf Beetz, Webdesigner, 42

Ⓓ Ich verstehe das nicht: So viele Leute haben in der Freizeit den gleichen Stress wie im Beruf. Sie glauben, sie müssen immer ihre volle Leistung bringen, zuerst in der Arbeit und dann noch im Sport! Ich gehe ein paar Mal pro Woche spazieren, aber meistens nicht allein, sondern mit meinem Mann oder mit einer Freundin. Da kann ich mit ihnen reden, über die Kinder, über die Arbeit, über alles Mögliche. Zu Hause habe ich oft nicht die Zeit dafür. Da ist immer etwas anderes wichtig.



Anne Mertens, Lehrerin, 45

Quelle: Berliner Platz Kursbuch B1, S. 82.

Aufgabe zum Leseverstehen

	Peter	Sibel	Rolf	Anne
Macht er / sie Sport?				
Warum macht er / sie (keinen) Sport?				
Wie oft macht er / sie Sport?				

Weiterführende Aufgabe nach dem Leseverstehen**Interviewfragen****Partnerarbeit****Was ist dein Lieblingssport?****Wie oft machst du Sport?****Warum treibst du Sport?****Wer ist dein/e Lieblingssportler: in?**

Aufgabe 12

Lesen Sie den folgenden Text und erstellen Sie eine Aufgabe dazu (geschlossene oder offene Aufgabe).

Quelle: Berliner Platz Kursbuch B1, S. 24.

Auf die sanfte Tour den Winter genießen

Die kältesten Tage des Jahres sind die schönsten. Deshalb sollte man sie nicht in den eigenen vier Wänden verbringen. Jetzt ist es Zeit, durchzuatmen und neue Kräfte zu sammeln. Das bedeutet Sportgenuss und Naturerlebnis im meterhohen Schnee. Diese beiden Seiten des Winters können Sie in Garmisch-Partenkirchen erleben. Hier am Fuß von Zugspitze und Alpispitze können Naturliebhaber als Wochenendtouristen die sportlichste Jahreszeit von ihrer romantischsten Seite erleben und so dem Alltagsstress entkommen. Für jeden ist an einem Winterwochenende in Garmisch etwas dabei.

Das beliebteste Erlebnis für alle Generationen ist die märchenhafte Schlittenfahrt. Langsam und in vollkommener Ruhe zieht die schneebedeckte Landschaft des Wettersteingebirges an den Fahrgästen vorbei. Warm eingepackt unter dicken Decken genießen sie die klare Winterluft und erholen sich vom Alltag.



Die traumhafte Winterwelt kann man aber auch aktiv als Schneeschuhwanderer kennenlernen. Schneeschuhwandern – für viele die angenehmste Wintersportart überhaupt – ist ein echter Hit bei Alt und Jung. Gerade Familien finden in unserem großen Netz von Wanderwegen viele abwechslungsreiche Touren mit den unterschiedlichsten Schwierigkeitsgraden.

Überhaupt bietet Garmisch-Partenkirchen Familien eine Reihe erlebnisreicher Alternativen. So finden Kinder die Schlittenpartys besonders spannend. Eine wunderbare Naturerfahrung für alle Großstadtkinder sind die Wildfütterungen nahe der Almhütte. Während der kalten Tage kommen die Tiere, die sonst nur tief in den Wäldern versteckt leben, ins Tal und können bei der Fütterung ganz aus der Nähe beobachtet werden. Wer den Winter von seiner schönsten Seite erleben möchte, für den ist Garmisch ein Muss! Unsere unzufriedensten Gäste sind die, die uns nicht besucht haben!

Quelle: Berliner Platz Kursbuch B1, S. 24.

Aufgabe 13

Lesen Sie den folgenden Text und erstellen Sie einen Unterrichtsentwurf.

Sprachniveau: B1

Integrieren Sie alle drei Phasen des Leseverstehens.

Bei Mama ist's am schönsten

1 Ein voller Kühlschrank, frische Wäsche, ein
geputztes Bad – bei dem Begriff „Hotel Mama“
denken viele an einen Betrieb, der hält, was ein gu-
tes Hotel verspricht.

5 Ursachen und Gründe

Neben reiner Bequemlichkeit sind finanzielle
und psychologische Gründe dafür verantwortlich,
dass Jugendliche in Deutschland immer länger zu
Hause wohnen bleiben. Viele Untersuchungen
10 nennen Geldprobleme und längere Ausbildungs-
zeiten als wichtige Ursachen für die gestiegene
Zahl von „Nesthockern“. Damit eine gute Aus-
bildung bezahlt werden kann, bleiben viele Ju-
gendliche länger zu Hause. Aber nicht nur mit der
15 eigenen Wohnung, sondern auch mit Heirat und
der Planung einer eigenen Familie warten die jun-
gen Leute immer länger.

„Hotel Mama vor allem bei jungen Männern
20 beliebt“, meldet das Statistische Bundesamt. 80
Prozent der Männer und nur 66 Prozent der
Frauen im Alter von 20 Jahren leben noch bei den
Eltern. Von den 25-Jährigen leben insgesamt noch
29 Prozent bei den Eltern. Die Zahlen beweisen:
25 Der Trend ist eindeutig.

Frauen sind meistens schneller unabhängig,
weil sie eher ins Berufsleben eintreten und nicht
noch Wehr- oder Ersatzdienst leisten müssen.

30 Außerdem binden sie sich früher. Im Durchschnitt
heiraten Frauen mit 27 Jahren, Männer mit über
29 Jahren.

In Deutschland ist der „typische Nesthocker“
35 wissenschaftlich identifiziert: männlich, ledig, ge-
bildet und Sohn gut verdienender Eltern. Dieser
Typ hat festgestellt, dass sich seine lange Aus-
bildungszeit und seine hohen finanziellen An-
sprüche besonders komfortabel dadurch verbinden
40 lassen, dass er bei den Eltern wohnen bleibt.

Die Gründe für den späten Auszug sind viel-
schichtig und immer individuell. Die Psychologin
Elke Herms-Bohnhoff hat verschiedene „Nest-
hocker-Typologien“ entwickelt, darunter die „Le-
bensplaner“: In ihrem Beruf sind sie fleißig, sehen
45 es dafür aber als selbstverständlich an, dass die
Eltern sie beherbergen, damit sie ihr Ziel errei-
chen. Eine weitere Nesthocker-Gruppe sind die
„Anhänglichen“, die gemeinsame Fernseh- oder
50 Spielabende mit der Familie lieben.

Überhaupt hat sich die Eltern-Kind-Beziehung
geändert, ist ausgeglichener und partnerschaftlicher
geworden: Fast 90 Prozent der 12- bis 25-Jährigen
55 geben an, mit ihren Eltern gut klarzukommen. Eine
räumliche Trennung gehört auch wegen liberalerer
Erziehungsmethoden daher nicht mehr selbstver-
ständlich zum Ablösungsprozess von den Eltern.

Quelle: Aspekte Kursbuch B1, S. 32.

6.2. Hörverstehen

Die Förderung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht begann mit dem Erscheinen der audiolinguale Methode. Die GÜM verzichtete auf das Hörverstehen, die einzige Aufgabe, die zur Förderung des Hörverstehens eingesetzt wurde, bestand in dem Vorlesen eines fremdsprachigen Textes durch die Lehrperson. Da sich die Kommunikative Didaktik für das Sprachkönnen und nicht für das Sprachwissen, d.h. für die Förderung der vier Fertigkeiten ausspricht, hat das Hörverstehen im heutigen Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle.

Das Hörverstehen kann im Vergleich mit den anderen Fertigkeiten verschiedene Schwierigkeiten bereiten, da es nicht möglich ist, das Tempo selbst zu bestimmen, Pausen zu machen und den Hörprozess zu planen. Die größte Herausforderung beim Hören besteht in der Flüchtigkeit und darin, dass die Rezeption nicht steuerbar, sondern unmittelbar ist. Beim Hörverstehen laufen mehrere kognitive Verarbeitungsprozesse parallel ab.

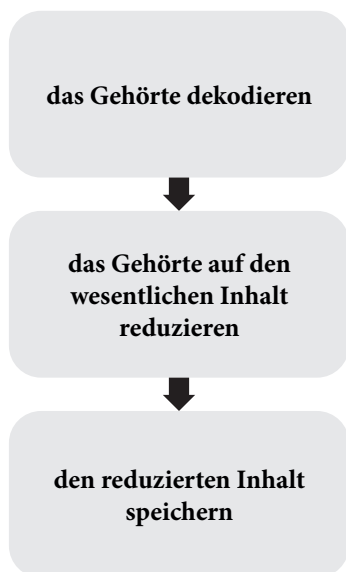


Abb. 32: Kognitive Verarbeitungsprozesse beim Hörverstehen

Aufgabe 14

Vergleichen Sie die zwei rezeptiven Fertigkeiten (Lesen vs. Hören). Inwiefern sind sie unterschiedlich? Sammeln Sie Unterschiede.

6.2.1. Unterschiede zwischen Lesen und Hören

Die zwei rezeptiven Fertigkeiten weisen zahlreiche Unterschiede auf, die im Folgenden tabellarisch dargestellt werden.

Die Sprache	
Lesen	Hören
Meist überlegt	Oft spontan
Komplexer Satzbau	Einfacher Satzbau
Unabhängig von der gegenwärtigen Situation der Lesenden	Abhängig von der gegenwärtigen Situation der Hörenden

Prozess	
Lesen	Hören
Rhythmus und Tempo können selbst bestimmt werden	Rhythmus und Tempo liegen fest
Die gesamte Information ist ständig präsent	Die Information ist nur punktuell präsent
Der Text kann mehrmals gelesen werden	Der Text kann meist nur einmal gehört werden
Der / Die Leser:in kann an einer Stelle verweilen	Der / Die Hörer:in muss dem Text folgen
Der Text kann überflogen werden	Der Text kann nicht überflogen werden

Strukturierungshilfen	
Lesen	Hören
Leerstellen zwischen Wörtern	Pausen zwischen Wortgruppen
Absätze im Text	Pausen bei neuen Gedankenschritten
Satzzeichen	Pausen am Ende der Sätze
Text ist gegliedert, segmentiert: Groß/Kleinschreibung	Nicht gegliederter Strom von Lauten muss gegliedert werden: Stimmhöhe, Lautstärke, Betonung
Visualisierung	Geräusche
Layout hilft bei Hypothesenbildungen	Hypothesenbildungen anhand von Stimme, Geräuschen

6.2.2. Hören im GER

Hörverstehen allgemein	
C2	Kann praktisch alle Arten von Sprache ⁵⁷ ohne Schwierigkeiten verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell und in natürlicher Geschwindigkeit gesprochen wird.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Diskursen ⁵⁸ über nicht vertraute, abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei ungewohnter Varietät.
	Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Diskursen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache oder eine vertraute Varietät verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme [auditive / visuelle] Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis.
	Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Diskursen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Diskursen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und in einer vertrauten Varietät gesprochen wird.
	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.
	Kann konkrete Informationen (z. B. Orts- und Zeitangaben) zu vertrauten Themen im Alltagsleben erfassen, sofern diese langsam und klar artikuliert werden.
vor A1	Kann sehr kurze, einfache Fragen und Aussagen verstehen, sofern diese langsam und klar artikuliert werden und von visuellen Signalen oder unterstützenden Gesten begleitet und, falls nötig, wiederholt werden.
	Kann alltägliche und vertraute Wörter / Gebärden erkennen, sofern diese klar und langsam und in einem klar definierten und vertrauten Alltagskontext artikuliert oder in Gebärdensprache ausgedrückt werden. Kann Zahlen, Preise, Daten und Wochentage verstehen, sofern diese langsam und klar und in einem klar definierten und vertrauten Alltagskontext artikuliert werden.

Abb. 33: Europarat (2020: 58-59)

6.2.3. Hörtextsorten

Textsorten, die zur Förderung des Hörverstehens eingesetzt werden können, sind:

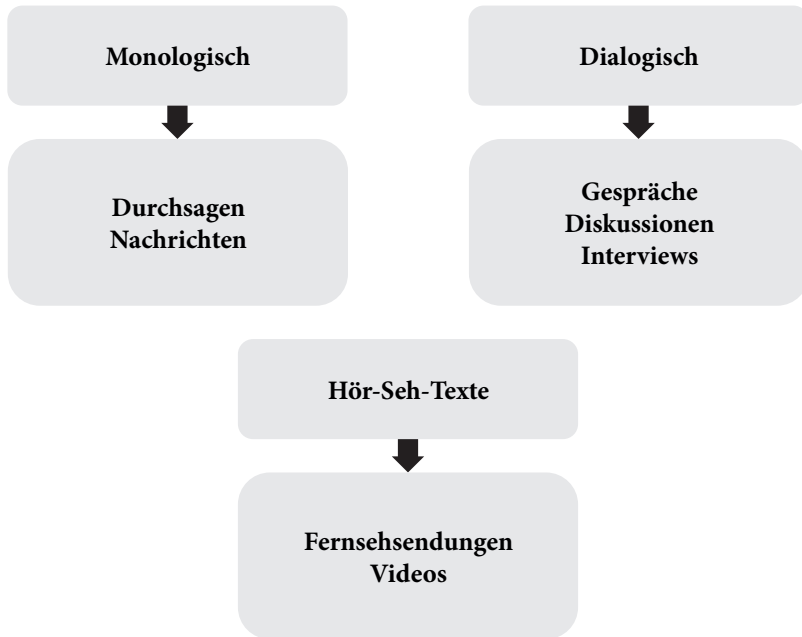


Abb. 34: Textsorten zum Hörverstehen

Bei der Auswahl des Hörtextes sollten genauso wie beim Lesen verschiedene Kriterien berücksichtigt werden:

- Der Anteil an neuem Wortschatz sollte sich in Grenzen halten.
- Alle Schlüsselwörter sollten bekannt sein.
- Satzbau und grammatische Strukturen sollten dem Sprachniveau und dem Lernstand der Schüler:innen angemessen sein.
- Der Inhalt des Textes sollte für die Schüler:innen relevant und interessant sein.

6.2.4. Phasen des Leseverstehens im Fremdsprachenunterricht

Beim Einsatz eines Hörtextes im Fremdsprachenunterricht genauso wie beim Leseverstehen sind die folgenden drei Phasen zu berücksichtigen.

Vor dem Hören	Während des Hörens	Nach dem Hören
Vorentlastung Vorbereitung des Hörverstehens	Hörprozess	Weiterführende Aufgaben zu produktiven Fertigkeiten

Abb. 35: Phasen des Hörverstehens

In der ersten Phase (vor dem Hören) sollten Lernende auf das Thema des Hörtextes vorbereitet werden. Die Funktion dieser Phase besteht vor allem darin,

- den Kontext zu schaffen,
- das Thema einzuführen,
- die Schüler:innen vorzubereiten,
- das Interesse zu wecken.

In dieser Phase lohnt es sich, das Thema mithilfe von Bildern einzuführen, die die Schüler:innen beschreiben können. Wenn im Text viele unbekannte Wörter vorkommen, ist es empfehlenswert, die Wortschatzvermittlung zu wählen.

In der zweiten Phase des Hörverstehens (Hörprozess) wird der Hörtext mit einer konkreten Aufgabe eingesetzt. In dieser Phase soll vor allem die Frage beantwortet werden, warum der Text gehört wird und welche Ziele mit ihm verfolgt werden. Durch den Einsatz des Hörtextes ist es möglich, das Hörverstehen der Schüler:innen auf verschiedene Weise zu überprüfen (globales Hörverstehen, detailliertes Hörverstehen, selektives Hörverstehen). Im Prinzip können zu diesem Zweck die folgenden Aufgabentypen gewählt werden:

1. Offene Aufgaben

- offene Fragen

2. Geschlossene Aufgaben

- Zuordnungsaufgaben (z.B. in Form von Überschriften mit Abschnitten)
- Mehrfachantworten
- Multiple-Choice-Aufgaben
- Richtig oder Falsch-Aufgaben
- Lückentexte
- Ergänzungsaufgaben (z.B. in Form einer Tabelle)

Die dritte Phase des Hörverstehens bezieht sich auf den Wechsel der Fertigkeiten vom rezeptiven Hören zum produktiven Schreiben oder Sprechen. Wichtig ist in dieser Phase, dass eine der zwei Fertigkeiten (entweder Sprechen oder Schreiben) entwickelt werden kann.

Schreibaufgaben

Leserbrief
Blogbeitrag
Textzusammenfassung

Sprechaufgaben

Interview
Umfrage zum Thema
Diskussion
Dialog

Unterrichtsentwurf

Thema der Stunde: Schule, Traumschule

Lernziele, Kompetenzen: Wiederholung des gelernten Wortschatzes zum Thema: *Schule*. Informationen im Text suchen, die kommunikative Kompetenz und das Hörverstehen entwickeln.

Didaktisches Vorhaben: Das Interesse der Schüler:innen wecken, das Thema durch das Hörverstehen vertiefen

Materialien: Bilder, PPT, Arbeitsblätter, Texte

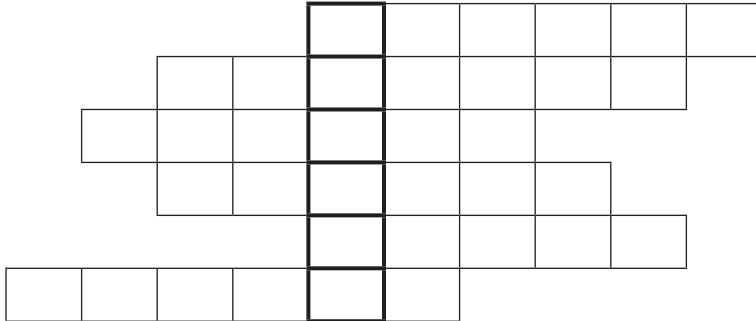
Phasen/Zeit	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Ziele/Aufgaben	Sozialformen	Materialien
1. Begrüßung	- die SuS begrüßen	- die Lehrperson begrüßen	-	-	-
2. Einstieg	- die Lehrperson verteilt die Arbeitsblätter - die Lehrperson stellt ein paar Fragen zum Thema: „- Welche Schule besuchst du?“ „- Welche Klasse besuchst du?“ „- Wann beginnt der Unterricht in der Schule?“ „- Was ist dein Lieblingsfach?“ „Was gibt es in unserem Schulgebäude?“	- die SuS lösen die Aufgabe: ein Kreuzworträtsel die Lösung ist → Schule - die SuS beantworten die Fragen	- das Thema einführen - das Interesse wecken - den Wortschatz aktivieren	Einzelarbeit im Plenum	Arbeitsblatt

3. Hören	<p>- die Lehrperson verteilt die Arbeitsblätter und spielt die CD zweimal ab.</p> <p>Kontrolle</p>	<p>- die SuS hören sich den Text an und ergänzen die Tabelle.</p>	<p>- das Hörverstehen entwickeln</p>	Einzelarbeit	Arbeitsblatt
4. Projektarbeit	<p>- die Lehrperson erklärt die Aufgabe: „Beschreibt eure Traumschule.“ → Präsentation</p>	<p>- die SuS arbeiten in Gruppen und beschreiben, wie sie sich ihre Traumschule vorstellen.</p>	<p>- kommunikative Fertigkeiten entwickeln</p>	- Gruppenarbeit	Arbeitsblatt

Materialien zum Unterricht

Arbeitsblatt zum Einstieg

Finden Sie die Lösung.



Lösungswort: _____

Aufgabe zum Hörverstehen

Wie stellen sich Schüler:innen ihre Traumschule vor? Wer sagt was? Kreuzen Sie an.

	Sven	Jakob	Angela	Carlotta
Er/Sie hätte gern längere Pausen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/Sie hätte gern mehr Sportstunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/Sie würde es gut finden, wenn die Lehrer:innen jünger wären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/Sie meint, in der idealen Schule würde es keine Hausaufgaben geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/Sie würde gern länger schlafen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er/Sie würde lieber in eine moderne Schule gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weiterführende Aufgabe nach dem Hörverstehen

Projekt

Gruppenarbeit: Unsere Traumschule

- Wie würde das Schulgebäude aussehen?
- Wann würde der Unterricht beginnen?
- Wo wäre die Schule?
- Wie viele Unterrichtsstunden hätte man pro Tag?
- Wie oft hätte man Ferien?
- Wie lange würden die Pausen dauern?
- Welche Schulfächer würde es geben?
- Welche Benotungsformen würden angewendet werden?

Aufgabe 15

Bestimmen Sie den Aufgabentyp und den Hörstil, der mit der Aufgabe gefördert werden kann (selektiv, global, detailliert).

a. _____

1 Schönheitskult – Weg zum Glück?

- a Hören Sie Teil 1 eines Interviews mit der Psychologin Frau Bauer. Welche Antworten sind richtig: a oder b? Kreuzen Sie an.
1. Was versteht Frau Bauer unter Schönheit?
 - a Sie sagt, dass man Schönheit nur schwer definieren kann.
 - b Sie versteht unter Schönheit das Aussehen von Fernsehstars.
 2. Was sagt Frau Bauer zum Thema „Schönheitskult“?
 - a Sie findet es normal, dass die Menschen schöner sein wollen.
 - b Sie betrachtet den Trend, schöner aussehen zu wollen, kritisch.
 3. Wie beantwortet Frau Bauer die Frage, ob Schönheit glücklicher macht?
 - a Positiv, weil schöne Menschen weniger Probleme haben.
 - b Negativ, weil man mit schönem Aussehen zu viele Hoffnungen verbindet.
 4. Warum streben wir nach der Meinung von Frau Bauer überhaupt nach Schönheit?
 - a Weil schöne Menschen ein höheres Ansehen in der Gesellschaft haben.
 - b Weil wir gerne den Vorbildern in den Medien folgen.

Quelle: Mittelpunkt Lehrbuch B2, S. 24.

b. _____

Hören Sie Teil 2 des Interviews mit Frau Bauer und beantworten Sie die Fragen in Stichworten.

1. Wie können wir uns vom Schönheitsideal des perfekten Menschen lösen?
2. Welche Folge hat es, wenn man die Vorzüge des eigenen Körpers betont?
3. Welche Konsequenz hat es, wenn man sich zu sehr mit attraktiveren Menschen vergleicht?
4. Welchen Ratschlag gibt Frau Bauer den Zuhörern am Ende?

Quelle: Mittelpunkt Lehrbuch B2, S. 24.

c. _____

Hören Sie eine Reportage zum Thema „Messie“ und kreuzen Sie die richtige Antwort an: a, b oder c.

1. Wie geht die junge Berlinerin Andrea mit dem Chaos in ihrer Wohnung um?
 - a Sie versucht immer wieder, das Chaos zu beseitigen.
 - b Sie gibt auf und tut nichts mehr.
 - c Sie räumt auf und schafft Ordnung.
2. Welcher mögliche Grund für das Messie-Syndrom wird in der Reportage genannt?
 - a Eine organische Krankheit.
 - b Besonders problematische Ereignisse im Leben des Betroffenen.
 - c Vererbung durch die Eltern.
3. Wer ist besonders anfällig für das Messietum?
 - a Jugendliche, die viel am Computer sitzen.
 - b Berufstätige, bei denen es häufig Veränderungen im Arbeitsleben gibt.
 - c Frauen, die durch Beruf und Haushalt überlastet sind.
4. Welches Verhalten ist typisch für Messies?
 - a Sie suchen Hilfe bei Selbsthilfegruppen.
 - b Sie sprechen nur mit guten Freunden über ihr Problem.
 - c Sie isolieren sich, um ihre Krankheit zu verbergen.

Quelle: Mittelpunkt Lehrbuch B2, S. 50.

d. _____

- a Susanne, Carla, Peter und Jens überlegen gemeinsam, wohin sie zusammen in Urlaub fahren können. Leider haben sie ganz unterschiedliche Vorstellungen. Hören Sie das Gespräch. Wie beurteilen Sie es?



Ich finde das Gespräch harmonisch. kontrovers. aggressiv.

- b Hören Sie das Gespräch in 1a noch einmal. Wer mag was (nicht)?

Name	er / sie mag	er / sie mag nicht
Susanne		
Carla		
Peter		
Jens		

Quelle: Mittelpunkt Lehrbuch B2, S. 12.

Aufgabe 16

Lesen Sie das Manuskript eines Radiobeitrags und erstellen Sie einen Unterrichtsentswurf. Planen Sie alle drei Phasen des Hörverstehens.

Sprachniveau: B2

Warum wir im Urlaub krank werden

Urlaub soll uns helfen, uns zu erholen und gesund zu bleiben. Aber oft passiert das Gegenteil: Im Alltag funktionieren wir wie eine Maschine und erledigen unsere Arbeit. Krank werden wir später – im Urlaub.

Es ist wirklich ärgerlich: Man ist müde, gestresst und zählt die Tage bis zum Wochenende oder bis zum nächsten Urlaub. Sobald man endlich frei hat, wird man krank. Das ist kein Zufall. Es gibt sogar einen Namen dafür – „Leisure Sickness“. Laut einer Untersuchung des Meinungsforschungsinstituts YouGov sind etwa 20 Prozent der Bevölkerung davon betroffen.

Die Ursache für diese „Freizeitkrankheit“ ist die Art, wie unser Körper mit Stress umgeht. In stressigen Situationen reagieren wir so, als wäre unser Leben in Gefahr: Der Körper produziert Neurotransmitter, zum Beispiel Adrenalin. Dieser Stoff sorgt dafür, dass das Herz schneller schlägt, die Muskeln mehr Sauerstoff bekommen und wir unsere Umwelt stärker wahrnehmen. Dadurch können wir für kurze Zeit mehr leisten.

Über längere Zeit hat Stress aber negative Folgen wie Schlafmangel oder Muskelverkrampfungen. Außerdem schadet er dem Immunsystem. Das haben Untersuchungen des Wissenschaftlers Carsten Watzl von der Technischen Universität Dortmund gezeigt. Er hat das Blut von Studenten vor und nach Prüfungen untersucht und festgestellt, dass die Zahl der Immunzellen abgenommen hat. Damit steigt das Risiko, krank zu werden.

Um „Leisure Sickness“ zu verhindern, müssen wir unsere Einstellung zu uns selbst ändern, erklärt Carsten Watzl: „Man sollte sich von dem Gedanken lösen, dass man nur dann gemocht wird, wenn man möglichst viel leistet.“ Wenn man das geschafft hat, kann man auch etwas gegen den Stress tun: häufiger Pausen machen, abends abschalten und auch mal Nein sagen. Dann kann der Urlaub kommen – ganz ohne „Freizeitkrankheit“.

Quelle:

<https://learnerman.dw.com/de/warum-wir-im-urlaub-krank-werden/l-61509521>
[letzter Zugriff: 11. 01. 2024]

6.3. Sprechen

Vor der Auseinandersetzung mit der Fertigkeit *Sprechen* im Fremdsprachenunterricht lohnt es sich, auf die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache einzugehen. Im Folgenden werden die wesentlichen Unterschiede tabellarisch dargestellt.

	Grammatische Einheiten	
Gesprochene Sprache		Geschriebene Sprache
das Wort		das Wort
der Laut		der Buchstabe
das Gespräch		der Text
	Die Beteiligten und die Kontaktaufnahme	
die Sprechenden, die Hörenden		die Schreibenden, die Lesenden
gleiche Zeit, gleicher Ort		zeitliche, räumliche Distanz
einmalig		beliebig
unmittelbar		mittelbar
	Reaktion des Hörers und des Lesers	
schneller		langsamer
sofortige Reaktion auf das Gesagte		mehr Zeit zum Nachdenken
	Fehlerkorrektur	
sofort		nach der Abgabe nicht mehr korrigierbar
	Dauerhaftigkeit	
nicht dauerhaft		dauerhaft

Abb. 36: Gesprochene vs. geschriebene Sprache

Beim Sprechen laufen verschiedene Phasen ab. Levelt (1989) geht im Prinzip von drei Phasen aus:

1. Konzeptualisierungsphase → Was will ich sagen?
2. Formulierungsphase → Wie will ich es sagen und was brauche ich dazu?
3. Artikulationsphase → Ich sage es!

Eines der wichtigsten Lernziele im Fremdsprachenunterricht ist die Kommunikationsfähigkeit. Lernende sollten die jeweilige Fremdsprache in authentischen Situationen produzieren können. Bei der Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht ist es nach Funk et al. (2014: 88) wichtig, zwischen dem Sprechen als Mittel- und Zielfertigkeit zu unterscheiden. Beim Sprechen als Mittelfertigkeit ist das Sprechen ein Mittel zu einem bestimmten Zweck (bei Wortschatz- oder Grammatikübungen, beim Vorlesen der korrekten Lösungen). Sprechen als Zielfertigkeit bezieht sich hingegen darauf, dass die Sprechfertigkeit in den Mittelpunkt gestellt wird, wobei das Sprachkönnen und Sprachhandeln trainiert werden können. Die Bestimmung der Zielaufgabe muss gut durchdacht werden und vor allem das Ziel anstreben, dass flüssiges Sprechen trainiert wird. Beim Training flüssigen Sprechens ist äußerst wichtig, dass Lehrpersonen auf die Einübung von sogenannten „Chunks“, also festen Wortverbindungen großen Wert legen, denn „die Flüssigkeit zeigt sich darin, dass jemand automatisierte formelhafte Wendungen gebraucht, schneller spricht und wie selbstverständlich verwendet“ (Funk et al. 2014: 104).

6.3.1. Sprechen im GER

PROSIGN Mündliche Produktion allgemein	
C2	Kann einen klar, flüssig und gut strukturiert formulierten Diskurs so logisch aufbauen, dass es den Zuhörenden erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.
	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus dem eigenen Interessengebiet klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
B1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus dem eigenen Interessengebiet geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinandergereiht werden.
A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.
vor A1	Kann mit kurzen Wendungen über sich selbst sprechen und einfache persönliche Informationen über sich geben (z. B. Name, Familie, Staatsangehörigkeit).

Abb. 37: Europarat (2020: 75)

6.3.2. Aufgaben und Übungen zum Sprechen

Aufgaben und Übungen zum Sprechen können nach Funk et al. (2014: 92) in die folgenden drei Kategorien gegliedert werden:

1. **Übungen, die die mündliche Kommunikation vorbereiten**

- o Übungen zur Einführung und Aktivierung von Wortschatz: z.B. Mindmap, Wortigel.

Mindmap

5 Mein Zuhause

- a Erstelle eine Mindmap:
Bei uns zu Hause.



Abb. 38: Übung zum Sprechen
Quelle: geni@l klick Kursbuch A1, S. 73.

Wortigel

WORTSCHATZ

1 Einkaufsgewohnheiten → AB 108/U16

a Sammeln Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner Ideen. Ergänzen Sie.

Kleidung Schreibwaren

Was?

im Internet im Kaufhaus

Wo?

per Rechnung

(in) bar Bezahlung?

Sicher!, Kursbuch B1+, S. 82.

Abb. 39: Übung zum Sprechen
Quelle: Sicher! Kursbuch B1+, S. 82.

2. Übungen, die die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren

- Übungen zur Dialogarbeit
- Übungen zum monologischen Sprechen
- Partnerspiele mit Informationslücken
- Vorstrukturierte Diskussion (z.B. Argumente sammeln).

3. Übungen, die die mündliche Kommunikation simulieren

- Rollenspiel
- Diskussion.

Unterrichtsentwurf

Thema der Stunde: Lebensmittel kaufen

Lernziele, Kompetenzen: Wiederholung des gelernten Wortschatzes zum Thema, Lebensmittel, kommunikative Fertigkeit entwickeln.

Didaktisches Vorhaben: Das Interesse der Schüler wecken, das Thema durch das Leseverstehen vertiefen.

Materialien: Arbeitsblätter, Bild

Phasen/Zeit	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Ziele/Aufgaben	Sozialformen	Materialien
1. Begrüßung	- die SuS begrüßen	- die Lehrperson begrüßen	-	-	-
2. Einstieg	- die Lehrperson zeigt ein Bild. - die Lehrperson fragt: „Welche Lebensmittel kennt ihr noch auf Deutsch?“	- die SuS beschreiben das Bild. - die SuS nennen Lebensmittel auf Deutsch.	- das Thema einführen - den gelernten Wortschatz aktivieren	im Plenum	- Bild
3. Wortschatzarbeit	- die Lehrperson verteilt die Arbeitsblätter und erklärt die Aufgabe. → Kontrolle	- die SuS lösen die Zuordnungsübung.	- den Wortschatz wiederholen - den Wortschatz aktivieren		

4. Wortschatz-vermittlung	<ul style="list-style-type: none"> - die Lehrperson zeigt zwei Bilder über zwei Personen: die Verkaufsperson und der / die Käufer: in. - die Lehrperson verteilt ein paar Zettel auf jedem Zettel steht ein Satz, der entweder von der Verkaufsperson oder vom Kaufenden gesagt wird. 	<ul style="list-style-type: none"> - die SuS nennen die zwei Personen auf den Bildern. - die SuS lesen die Sätze vor und entscheiden, wer den Satz sagt: die Verkaufsperson oder der / die Käufer:in? 	- Redemittel vermitteln	im Plenum	- Zettel
5. Dialog I.	<ul style="list-style-type: none"> - die Lehrperson verteilt kleine Zettelchen und erklärt die Aufgabe. 	<ul style="list-style-type: none"> - die SuS arbeiten zu zweit und suchen die richtige Reihenfolge des Dialogs. 	<ul style="list-style-type: none"> - die Redemittel üben - den Dialog vorbereiten 	- Partnerarbeit	Zettel
6. Dialog II.	<ul style="list-style-type: none"> - die Lehrperson erklärt die Aufgabe und verteilt die Rollen. 	<ul style="list-style-type: none"> - die SuS machen zu zweit einen Dialog. Sie kaufen mindestens drei Lebensmittel im Supermarkt. 	<ul style="list-style-type: none"> - kommunikative Fertigkeiten trainieren - soziale Fertigkeiten entwickeln 	- Partnerarbeit	-
7. Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> - die Lehrperson hört den SuS zu und gibt Feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> - die SuS spielen den Dialog vor. 	<ul style="list-style-type: none"> - kommunikative Fertigkeiten trainieren - soziale Fertigkeiten entwickeln 	- Partnerarbeit	-

Materialien zum Unterricht

Bild zum Einstieg



Arbeitsblatt zur Aktivierung des Wortschatzes

Was passt? Ordnen Sie zu.

der Apfel	der Salat	die Tomate	die Cola	die Milch	die Gurke
die Orange	die Butter	die Zwiebel	der/das Joghurt	die Kiwi	
die Banane	die Karotte	der Kaffee	der Käse	das Mineralwasser	

Obst	Gemüse	Milchprodukt	Getränk

Redemittel

Wer sagt...? Ordnen Sie die Aussagen dem / der Verkäufer:in oder dem / der Käufer:in zu.

Ich möchte ein Kilo Brot.
Geben Sie mir bitte ein Kilo Brot!
Haben Sie Tomaten?
Ich nehme 200 Gramm Käse.
Ich brauche noch 6 Eier.
Ja, das ist alles.
Danke schön.
Was wünschen Sie?
Wer ist der Nächste?
Wie viel davon hätten Sie gerne?
In Scheiben oder am Stück / im Ganzen?
Sonst noch etwas?
Ist das alles?
20 Euro zusammen.
Und 20 Cent zurück.
Was bekommen Sie?
Was nehmen Sie?
Möchten Sie noch etwas?

Dialog

Guten Tag! Was bekommen Sie?
Guten Tag! Ich möchte ein Kilo Brot haben.
Sonst noch etwas?
Ja, ich brauche noch sechs Eier.
Hier bitte. Wünschen Sie noch etwas?
Ja, geben Sie mir bitte noch 5 Paar Würstchen.
Ist das alles?
Ja, das ist alles. Was kostet das zusammen?
Das macht 50 Euro aus.

Aufgabe 17

In Ihrem nächsten Deutschunterricht behandeln Sie das Thema: *das Leben in der Großstadt oder am Lande*. Wie würden Sie das Thema einführen? Mit welchen Übungen/Aufgaben würden Sie im Unterricht arbeiten? Erstellen Sie einen Unterrichtsverlaufsplan.

Aufgabe 18

Suchen Sie Redemittel zu den folgenden Themen:

- Dialog im Restaurant
- Dialog im Hotel
- Dialog auf der Straße (Wegbeschreibung)
- Dialog am Schalter auf dem Bahnhof
- Dialog beim Arzt

Aufgabe 19

In Ihrem nächsten Deutschunterricht behandeln Sie das Thema *Onlineshopping*. Ihr Lernziel ist, dass die Lernenden über das Thema eine Diskussion führen. Welche Argumente können für und gegen das Thema genannt werden? Führen Sie diese an.

+Wie kann man seine Meinung zum Ausdruck bringen? Schreiben Sie Redemittel auf.

6.4. Schreiben

Beim Schreiben eines Textes ist es möglich:

- Informationen zu vermitteln,
- Informationen einzuholen,
- eine Meinung zu äußern.

In der schriftlichen Produktion sollten vor allem die folgenden Punkte berücksichtigt werden:

Wortschatz

Strukturen

Inhalt

Kohärenz, Kohäsion

Die Schreibkompetenz setzt sich nach Kast (2003) aus drei Phasen zusammen:

1. Planungsphase
2. Formulierungsphase
3. Überarbeitungsphase.

6.4.1. Schreiben im GER

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil verfassen, deren logische Struktur den Leserinnen und Lesern die Identifikation wesentlicher Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden. Kann die Struktur und die Konventionen verschiedener Genres verwenden und dabei Ton, Stil und Register adressatenbezogen, textsorten- und themengerecht variieren.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze verfassen und mit Konnektoren wie „und“, „aber“ oder „weil“ verbinden.
A1	Kann Informationen über Angelegenheiten von persönlicher Relevanz geben (z. B. Vorlieben und Abneigungen, Familie, Haustiere) und dabei einfache Wörter / Gebärden und elementare Ausdrücke verwenden.
	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze verfassen.
vor A1	Kann schriftlich grundlegende persönliche Informationen geben (z. B. Name, Adresse, Nationalität), gegebenenfalls mithilfe eines Wörterbuchs.

Abb. 40: Europarat (2020: 81)

6.4.2. Übungen und Aufgaben zum Schreiben

Im Prinzip lassen sich fünf Übungsbereiche voneinander unterscheiden:

1. **Vorbereitende Übungen**
 - Übungen zur Einführung und Aktivierung von Wortschatz
2. **Aufbauende Übungen**
 - Die Schüler:innen produzieren noch keinen eigenständigen Text, sondern verlassen sich auf vorhandene Texte
3. **Strukturierende Übungen**
 - gesteuerte Textarbeit: Textergänzung, Zusammenfassung
4. **Freies, kreatives Schreiben**
 - Verfassen eigener Texte ohne Textvorlage und ohne Inhaltspunkte (Bildergeschichte)
5. **Kommunikatives Schreiben**
 - Schreibaufgaben, die gezielt zur Kommunikation in Realsituationen führen (Postkarten, Briefe, Ausfüllen von Formularen)

Unterrichtsentwurf

Thema der Stunde: Beschwerdebrief
Lernziele, Kompetenzen: Redemittel vermitteln, Schreibkompetenz entwickeln
Didaktisches Vorhaben: das Thema einführen, Anwendung
Materialien: Arbeitsblätter

Phasen/Zeit	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Ziele/Aufgaben	Sozialformen	Materialien
1. Begrüßung	- die SuS begrüßen	- die Lehrperson begrüßen	-	-	-
2. Einstieg	- die Lehrperson stellt Fragen: „Wie geht’s euch heute?“ „Wie war das Wochenende?“ „Was habt ihr gemacht?“ Die Lehrperson erzählt, was sie am Wochenende gemacht hat. Sie zeigt ein Bild. Auf dem Bild ist ein Hotel zu sehen. Sie erzählt, dass das Wochenende schrecklich war, da sie mit dem Service nicht zufrieden war. Sie listet ihre Probleme auf, und stellt die Frage: „Was denkt ihr, was kann ich jetzt machen?“ → sich schriftlich beschweren	- die SuS beantworten die gestellten Fragen - die SuS hören zu - die SuS beantworten die Frage	- den Kontext schaffen - das Thema einführen	-im Plenum Frontalunt.	

3. Präsentation	<p>die Lehrperson stellt die Frage: »Wie kann ich einen Beschwerdebrief schreiben?« Sie schreibt die wesentlichen Informationen an die Tafel (Datum, Ort, Betreff, Anrede, Einleitung, Hauptteil, Schluss, Gruß).</p>	- die SuS machen sich Notizen	- Informationen vermitteln		
4. Wortschatzvermittlung	<p>die Lehrperson verteilt Arbeitsblätter und erklärt die Aufgabe. → Kontrolle</p>	- die SuS lösen die Aufgabe: Sie ordnen die Redemittel zu: Einleitung Hauptteil Schluss	- Redemittel vermitteln	- Einzelarbeit	
5. Schreiben	die Lehrperson erklärt die Aufgabe.	- die SuS arbeiten zu zweit, verfassen einen Beschwerdebrief.	- die Schreibkompetenz entwickeln	- Partnerarbeit	- Arbeitsblatt

Materialien zum Unterricht

Bild zum Einstieg

Quelle:

https://www.hunguesthotels.hu/hu/hotel/nyiregyhaza/hunguest_hotel_sosto/hotel_sosto/
[letzter Zugriff: 11. 01. 2024]



Redemittel

I. Ordnen Sie die Sätze zu.

1. Zu meinem großen Bedauern musste ich leider feststellen, dass...
2. Für eine baldige Antwort wäre ich Ihnen dankbar.
3. Ihre Dienstleistungen haben nicht allen Punkten entsprochen, die im Inserat angeführt waren.
4. Wir bitten Sie, die beschädigten Waren gegen unbeschädigte auszutauschen.
5. Sie haben versprochen, dass...
6. Ich möchte meine Probleme wie folgt zusammenfassen.
7. Für Ihr Verständnis danke ich Ihnen im Voraus.
8. Leider war ich mit Ihren Dienstleistungen nicht zufrieden.
9. Im Folgenden möchte ich zum Ausdruck bringen, worin meine Unzufriedenheit besteht:
10. Ich hatte mit Ihrer Dienstleistung / Ihrem Produkt viele Probleme.

Einleitung	Hauptteil	Schluss

Schreibaufgabe

Sie haben das Wochenende im Hotel Hunguest verbracht. Leider waren Sie mit den Dienstleistungen nicht zufrieden, deshalb schreiben Sie einen Beschwerdebrief. Beschreiben Sie Ihre Probleme und Ihre Forderungen. Beachten Sie die Kriterien dieser Textsorte.

**nur kaltes
Abendessen**

**laute Musik
am Abend**

**kalt im
Zimmer**

**kein
Parkplatz**

Aufgabe 20

In Ihrem nächsten Deutschunterricht möchten Sie das Thema Online-Shopping behandeln. Sie haben vor, dass Ihre Lernenden ihre Meinung zum Thema schriftlich äußern. Wie würden Sie den Unterricht aufbauen? Wie würden Sie die schriftliche Produktion vorbereiten? Beschreiben Sie die einzelnen Phasen des Unterrichts.

Literatur

- Austin, J.L. (1976): *How to do things with words*. London: Oxford University Press, 2. Auflage.
- Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2009): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Bloomfield, Leonard (1914): *Introduction to the Study of Language*. New York: Holt & Co.
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York: Holt & Co.
- Bohn, Rainer (1996): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Fernstudieneinheit XX. München: Goethe – Institut.
- Brash, Bärbel / Pfeil, Andrea (2017): *Unterrichten mit digitalen Medien [= Deutsch lehren lernen 9]*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dahlhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. Fernstudieneinheit 5. München: Langenscheidt.
- Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (1999): *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.
- Edmondson W. J. / House J. (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: A. Francke UTB.
- Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung [= Deutsch lehren lernen 6]*. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Berlin / München: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feilke, Helmut (2004): *Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt*. In Katrin Steyer (Hrsg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest (Jahrbuch des Instituts der Deutschen Sprache 2003)*. Berlin: De Gruyter, 41–64.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion [= Deutsch lehren lernen 4]*. München: Klett Langenscheidt.
- Hausmann, Franz Josef (2007): *Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung*. In: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*. 55.3, S.217-234.
- Häcki Buhofer, Annelies / Dräger, Marcel / Meier, Stefanie / Roth, Tobias (2014): *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Francke.
- Kast, Bernd (2003): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12, 5. Auflage. München: Langenscheidt.

- Konecny, Christine (2010a): Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Konecny, Christine (2010b): Von 'hinkenden' Stühlen, 'tanzenden' Zähnen und 'verlorenen' Verkehrsmitteln. Erfassung und Darstellung italienischer lexikalischer Kollokationen für deutschsprachige L2-Lerner (auf der Grundlage des *Dizionario di base della lingua italiana* – DIB). In: Dykstra, Anne / Schoonheim, Tanneke (eds.): Proceedings of the XIV. Euralex International Congress, Leeuwarden, 6–10 July 2010. Leeuwarden: Fryske Akademy / A.F.U.K. (Algemeine Fryske Underjocht Kommisje), 1207–1221.
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachunterricht und den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Heft 21.
- Levelt, W. J. M. (1989): Speaking. From intention to articulation. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 32, 69–120.
- Lüger, Heinz-Helmut (2019): Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 6, 51–82.
- Neuner G. / Hunfeld H. (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit. Berlin: Langenscheidt.
- Reder, Anna (2023): Moderne fremdsprachendidaktische Ansätze für die Phrasenvermittlung. In: Mückel, Wenke (eds.): Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart: Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Berlin: De Gruyter, S. 135–153.
- Roth, Tobias (2014): Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern. Tübingen: Francke.
- Russon, A. / Russon, L. J. (1955): Simpler german Course for First Examinations. London: Longman, Green.
- Scherfer, Peter (1989): „Vokabellernen“. In: Der fremdsprachliche Unterricht, 98, S. 4–10.
- Scherfer, Peter (1995): „Wortschatzübungen“. In: Bausch, Karl-Richard et al. (eds.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen / Basel, Francke, S. 229–332.
- Searle, J. R. (1969): Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1976): „A classification of Illocutionary Acts“, In: Language in Society, 5, S. 1–23.
- Skinner, B.F. (1957): Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Targońska Joanna / Stork, Antje (2017): Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche. In: Linguistische Berichte 250, S. 219 – 245.
- Westhoff, Gerard (1997): Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17. München: Langenscheidt.

Zitierte Lern- und Lehrmaterialien

- Aufderstrasse H. / Bock H. / Müller H. / Müller J. (1983): Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Kaufmann S. / Lemcke C. / Rohrmann L. / Rausch P. / Scherling T. / Sonntag R. (2011): Berliner Platz neu. Lehrbuch. Berlin: Langenscheidt KG.
- Koenig M. / Funk H. Koithan U. / Scherling T. (2011): geni@l klick. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A1. Berlin: Langenscheidt.
- Koithan U. / Schmitz H. / Sieber T. / Sonntag R. / Ochmann N. (2007): Aspekte. Mittelstufe Deutsch B1+. Lehrbuch. Berlin: Langenscheidt KG.
- Maros, Judit (2009): Kon-Takt 1. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Mebus G. / Fuhrmann E. / Jenkins E-M. / Stetzer H. / Rall M. / Abel B. (1987): Sprachbrücke 1: Deutsch als Fremdsprache. München: Klett.
- Perlmann-Balme M. / Schwalb S. (2012): Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch B1+. Ismaning: Hueber.
- Sander I. / Daniels A. / Köhl-Kuhn R. / Bauer-Hutz B. / F. Mautsch K. / Tremp Soares H. (2012): Mittelpunkt neu B2. Lehrbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Vorderwülbecke A. / Vorderwülbecke K. (1996): Stufen International. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch 2. München: Klett.

