



ZUSATZQUALIFIZIERUNG FÜR LEHRKRÄFTE IM BEREICH DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Gefördert durch:



Bundesministerium
des Innern, für Bau
und Heimat



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge

aufgrund eines Beschlusses
des Deutschen Bundestages

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

IMPRESSUM

Projektleitung

Martina Schäfer, Goethe-Institut

Projektbegleitung

Renate Köhl-Kuhn, Goethe-Institut

Autorinnen und Autoren der Kompetenzmodule

Claudia Böschel

Angelika Braun

Dr. Daniela Ionescu-Bonanni

Ralf Klötzke

Anne Sass

Martina Schäfer

Dr. Annegret Schmidjell

Wissenschaftliche Beratung

Dr. Torsten Andreas, Universität Potsdam

Verena Maar, Humboldt-Universität Berlin

Prof. Dr. Christoph Schroeder, Universität Potsdam

Beratung durch Expertinnen und Experten

Anna-Lena Bopp (telc)

Angelika Braun (Autorin)

Carola Cichos (BAMF)

Julia Elsner (BAMF)

Katharina Faltermeier (BAMF)

Ellen Handke (telc)

Dr. Daniela Ionescu-Bonanni (Autorin)

Renate Köhl-Kuhn (Goethe-Institut)

Joachim Larché (Bewertungskommission)

Dr. Imke Mohr (Goethe-Institut)

Ani Mkrchyan (Goethe-Institut)

Dr. Sibylle Plassmann (telc)

Katrin Rauscher (Internationaler Bund München)

Anne Sass (Autorin)

Dr. Annegret Schmidjell (Autorin)

Orieta Soza Gajardo (VHS Berlin-Mitte)

Dr. Kay Sulk (VHS Niedersachsen)

Erprobung

Alpadia Berlin

Internationaler Bund München

Sprachen Plus Würzburg

Sprachhaus Köln

VHS Berlin-Mitte

VHS Niedersachsen

Redaktion

Dr. Esther Debus-Gregor

Gestaltung

Matthias Schilling, d-signbureau.de

ZUSATZQUALIFIZIERUNG
FÜR LEHRKRÄFTE IM
BEREICH DEUTSCH ALS
ZWEITSPRACHE IN DER
ERWACHSENENBILDUNG



PRÄAMBEL
WISSENSCHAFTLICHER
KOMMENTAR

PRÄAMBEL

Die vorliegende Konzeption der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung (ZQ DaZ) dient als Planungsgrundlage für zugelassene Einrichtungen der Zusatzqualifizierung und stellt gegenüber der weiteren Fachöffentlichkeit Transparenz bezüglich des Aufbaus und der Inhalte der ZQ DaZ her. Die erste Konzeption einer bundesamtseigenen Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache wurde in den Jahren 2003 bis 2006 entwickelt, veröffentlicht und bundesweit implementiert. Auf Grund von fortgeschrittenen fachlichen Standards im Sprach- und Fortbildungsbereich sowie infolge von weiterentwickelten Rahmenbedingungen im Integrationskurs wurde die Zusatzqualifizierung vom Goethe-Institut im Auftrag des BAMF inhaltlich und strukturell neu konzipiert.

Die Zusatzqualifizierung ist als kompetenzorientierte modulare Präsenzveranstaltung aufgebaut. Der Begriff „Kompetenz“ beinhaltet jeweils Fachkenntnisse, entsprechende Fertigkeiten bzw. Handlungsfähigkeiten sowie Rollen und Haltungen einer Lehrkraft in Integrationskursen, die ein angemessenes und lehrerprofessionelles Handeln in verschiedenen Unterrichtssituationen ermöglichen. Nach jedem Pflichtmodul ist eine Praxiserprobungs- oder Reflexionsphase vorgesehen, um eine möglichst effektive Verzahnung zwischen Theorie und Praxis zu gewährleisten. Zu diesem Zweck soll ein Portfolio begleitend zu den fünf Pflichtmodulen der Zusatzqualifizierung bearbeitet und nach Abschluss aller Pflichtmodule fertig gestellt werden.

Die kompetenzorientierte Konzeption besteht aus

- fünf Pflichtmodulen und vier Wahlpflichtmodulen mit einem Glossar
- einem umfassenden Kompetenz- und Anforderungsprofil
- einem Reflexionsbogen zur Selbsteinschätzung der geforderten Kompetenzen
- einem Leitfaden für ein Portfolio als Nachweis einer erfolgreichen Teilnahme an der ZQ DaZ

Ziel

Ein erfolgreicher Abschluss der ZQ DaZ dient Lehrkräften als Nachweis der erforderlichen Qualifikation für das Unterrichten im allgemeinen Integrationskurs und in speziellen Kursarten wie Jugendintegrationskurs, Eltern- und Frauenintegrationskurs, Zweitschriftlernerkurs und Förderkurs sowie im Intensivkurs. In der Zusatzqualifizierung Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung sollen die grundlegenden Lehrkompetenzen von Integrationskursleitenden entwickelt und ausgebaut werden unter Berücksichtigung der Unterschiede zwischen der Lehrtätigkeit in einem allgemeinen Integrationskurs und den oben genannten speziellen Kursarten.

Zielgruppe

Die Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung richtet sich an Personen, die kein erfolgreich abgeschlossenes Studium in den Fächern Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache vorweisen, und die eine Zulassung für die Lehrtätigkeit in den Integrationskursen des Bundes gemäß §15 Abs. 2 IntV anstreben. Deutschkenntnisse auf mindestens Sprachniveau C1 nach GER sind eine weitere Voraussetzung für die Teilnahme an der Zusatzqualifizierung.

Darüber hinaus können auch die bereits früher nach §15 Abs. 1 oder §15 Abs. 2 IntV zugelassenen Lehrkräfte einzelne Wahlpflichtmodule der neuen Zusatzqualifizierung zu Auffrischungs- und Fortbildungszwecken absolvieren.

WISSENSCHAFTLICHER KOMMENTAR

KOMMENTAR DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG ZUR NEUKONZEPTIONIERTEN ZUSATZQUALIFIZIERUNG FÜR LEHRKRÄFTE IM BEREICH DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DER ERWACHSENENBILDUNG ZUM ERWERB EINER ZULASSUNG ZUM UNTERRICHTEN IN INTEGRATIONSKURSEN NACH § 15 ABS. 2 INTV

Die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache ist – zumal im Kontext der Integrationskurse – eine Tätigkeit, welche von Lehrenden eine Vielzahl unterschiedlicher Kenntnisse und Kompetenzen verlangt, die neben einem Schwerpunkt im Bereich der Sprachvermittlung zum Beispiel auch Wissen über Linguistik, Migration und Integration, Testen und Prüfen oder die Nutzung digitaler Medien beinhalten. Die neukonzeptionierte Zusatzqualifizierung Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung für zukünftige Lehrkräfte in Integrationskursen soll allen Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnen, fundierte und relevante Kenntnisse auf dem Gebiet Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene zu erwerben, welche grundlegend und unmittelbar gewinnbringend für die Arbeit in diesem herausfordernden Tätigkeitsfeld sind.

Mit der Qualifizierung ist das Ziel verbunden, dass alle Absolvierenden auf der Basis ihrer persönlichen Selbsteinschätzung in fünf Pflicht- und je nach persönlicher Bedarfsermittlung einer Auswahl von zwei aus vier Wahlpflichtmodulen bestmöglich und kompetenzorientiert auf das Unterrichten in einem Integrationskurs vorbereitet werden. Der Lernprozess in der Qualifizierung wird durch die Erstellung eines aufgabengeleiteten Portfolios initiiert und immer wieder über Rückgriff auf die persönliche Selbsteinschätzung auf den individuellen Lernenden rückgebunden. Das Portfolio dient dabei auch dem Nachweis einer erfolgreichen Teilnahme und gewährleistet durch die Aufgabengestaltung eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. Ein ausführliches Kompetenz- und Anforderungsprofil ergänzt das neu gestaltete Material und ermöglicht eine bessere Einschätzung zu individuellen Kompetenzen der Lehrkräfte.

Das Team der wissenschaftlichen Begleitung konnte in enger Abstimmung mit den Zuständigen im Goethe-Institut und den beteiligten fachlichen Expert*innen die wissenschaftliche Aktualität der fachlichen Inhalte und Module innerhalb der Neukonzeptionierung gewährleisten. Diese war nicht zuletzt durch die veränderten Rahmenbedingungen und Zielgruppen der Integrationskurse dringend notwendig. So konnten bereits vorliegende Inhalte der bisherigen Qualifizierung aktualisiert und mit der Kombination aus Pflicht- und Wahlpflichtmodulen neue, bedeutende Schwerpunkte ergänzt sowie bisher nicht explizit vorhandene Themen gestärkt werden.

Mit den Wahlpflichtmodulen „Linguistische Kompetenz“, „Testen, Prüfen, Evaluieren“, „Umgang mit besonderem Förderbedarf“ und „Medienkompetenz“ können ergänzend zu den Pflichtmodulen grundlegende und hochaktuelle Inhalte angeboten werden, die die Teilnehmenden je nach persönlicher Ausgangslage nutzen können, um ihre bisher vorhandenen Kenntnisse effektiv auszubauen.

Dr. Torsten Andreas
Verena Maar
Prof. Dr. Christoph Schroeder

Potsdam, August 2020



A large, light green, stylized letter 'Q' watermark is centered on the page. The 'Q' has a thick stroke and a small tail at the bottom right. The background is a solid, vibrant green color.

INHALT

INHALT

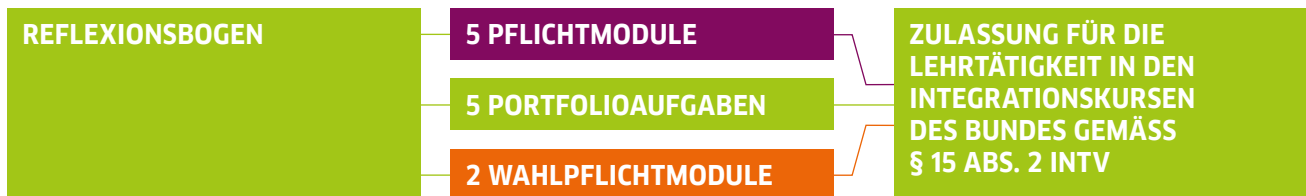
Präambel	4 – 5
Wissenschaftlicher Kommentar	6 – 7
Inhalt	8 – 9
Einleitung	10 – 13
Kompetenz- und Anforderungsprofil	14 – 25
Reflexionsbogen	26 – 35
PFLICHTMODULE	36 – 155
1. Spracherwerb und Mehrsprachigkeit im Erwachsenenalter	36 – 51
2. Migration, Integration, Interkulturalität	52 – 69
3. Didaktik und Methodik im DaZ-Unterricht	70 – 93
4. Unterrichtsplanung und -durchführung	94 – 127
5. Lehreraufgaben, -rollen u. lehrerprofessionelles Handeln in Integrationskursen	128 – 155
WAHLPFLICHTMODULE	156 – 215
1. Linguistische Kompetenz	156 – 169
2. Testen, Prüfen, Evaluieren	170 – 183
3. Umgang mit besonderem Förderbedarf	184 – 199
4. Medienkompetenz	200 – 215
Portfolioleitfaden	216 – 225
Glossar	226 – 243

A large, light green letter 'Q' is centered on a darker green background. The letter is a simple, bold font. The word 'EINLEITUNG' is written in white, bold, uppercase letters across the top of the letter's bowl.

EINLEITUNG

HERZLICH WILLKOMMEN

Ablauf und Verzahnung aller Komponenten



KOMPETENZ- UND ANFORDERUNGSPROFIL FÜR LEHRKRÄFTE IM BEREICH „DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DER ERWACHSENENBILDUNG“

Kompetenz- und Anforderungsprofil

Das Kompetenz- und Anforderungsprofil beschreibt die zentralen Fachkenntnisse, Fertigkeiten bzw. Handlungsfähigkeiten sowie Rollen und Haltungen, über die eine Lehrkraft in Integrationskursen verfügen muss. Das Ziel ist, die Lehrkräfte über die notwendigen Kompetenzen und Anforderungen zu informieren und sie zu unterstützen, individuelle Stärken und Schwächen zu identifizieren sowie die Bedarfe für die persönliche Weiterentwicklung zu erkennen. Dies gilt sowohl für die Zeit während der Qualifizierung als auch danach und stellt so für die fortlaufende Professionalisierung der Lehrkräfte eine Grundlage dar. Neben der fachlichen Qualifikation müssen die Lehrkräfte für die Zulassung auch Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau C1 (GER) nachweisen (Ausnahme: Personen mit deutschem Abitur oder deutschsprachigem Hochschulabschluss in einem deutschsprachigem Land).

Reflexionsbogen zur Selbsteinschätzung

Mit Hilfe des Reflexionsbogens sollen sich die Lehrkräfte schon vor der Teilnahme an der ZQ DaZ mit den Anforderungen für die Tätigkeit als Lehrkraft im Integrationskurs auseinandersetzen. Anhand der Fragen und Aufgaben erhalten sie eine erste Orientierung in Bezug auf die Inhalte aller Module. Sie können selbständig eine Einschätzung ihres Fachwissens und ihres beruflichen Wissens und Könnens vornehmen und erhalten mit dem Ergebnis im Reflexionsbogen eine Empfehlung in Bezug auf die Wahl der beiden Wahlpflichtmodule.

Der Reflexionsbogen verbleibt bei der Lehrkraft und wird im Rahmen der Qualifizierung noch einmal in Pflichtmodul 5 (Lehreraufgaben, -rollen und lehrerprofessionelles Handeln in Integrationskursen) für die Reflexion und Auseinandersetzung mit den in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen genutzt. Darüber hinaus ist der Reflexionsbogen zusammen mit dem Kompetenz- und Anforderungsprofil für die Bearbeitung der Portfolio-Aufgabe zu Pflichtmodul 5 ein wichtiges Hilfsmittel.

Kompetenzmodule

Die angestrebten Kompetenzen sollen in einzelnen Kompetenzmodulen der Zusatzqualifizierung entwickelt werden. Dazu stehen fünf Pflicht- und vier Wahlpflichtmodule zur Verfügung. Die Zusatzqualifizierung umfasst insgesamt 140 Unterrichtseinheiten (UE) im Präsenzformat. Zusätzlich zu der Zeit für die Präsenzphasen müssen Selbstlernphasen im Umfang von mindestens 70UE angesetzt werden. Darin ist die Zeit, die für die Erarbeitung des Portfolios benötigt wird, nicht enthalten.

PLICHTMODULE	UE
1 Spracherwerb und Mehrsprachigkeit im Erwachsenenalter	14
2 Migration, Integration, Interkulturalität	14
3 Didaktik und Methodik im DaZ-Unterricht	26
4 Unterrichtsplanung und -durchführung	38
5 Lehreraufgaben, -rollen u. lehrerprofessionelles Handeln in Integrationskursen	16

Es wird empfohlen, die Reihenfolge der Pflichtmodule wie oben dargestellt einzuhalten, jedoch sind Umstellungen möglich. Die Teilnehmenden der ZQ DaZ sollen in jedem Fall Zugang zu Hospitationen und Erprobungen in Integrationskursen erhalten. Die bis zu 10UE begleiteten Praxisphasen sind für Modul 4 vorgesehen und in die 38UE integriert, sie können aber auch in den anderen Pflichtmodulen durchgeführt werden.

WAHLPFLICHTMODULE	UE
1 Linguistische Kompetenz	16
2 Testen, Prüfen, Evaluieren	16
3 Umgang mit besonderem Förderbedarf	16
4 Medienkompetenz	16

Die Lehrkräfte müssen für den Erwerb der erforderlichen Qualifikation für das Unterrichten in Integrationskursen zwei der vier Wahlpflichtmodule belegen. Dies kann vor oder nach dem Besuch der Pflichtmodule erfolgen. Die Wahlpflichtmodule müssen nicht zwangsläufig bei der ZQ DaZ-Einrichtung absolviert werden, bei der die Pflichtmodule besucht wurden. Es stehen auch die anderen zugelassenen ZQ-Einrichtungen zur Wahl. Die Wahlpflichtmodule stellen gleichzeitig Fortbildungsmodule für bereits zugelassene Lehrkräfte dar.

Glossar

In den Modulen werden didaktisch-methodische Fachbegriffe mit einem → Pfeil gekennzeichnet, die jeweiligen Definitionen finden sich ab Seite 226 alphabetisch gelistet als Anhang zu allen Modulen.

Aufbau der Module

Im thematischen Rahmen werden die inhaltlichen Schwerpunkte des Moduls und ihre Bedeutung für die Arbeit in den Integrationskursen kurz umrissen. Anschließend erfolgt eine Aufstellung der Lernziele und Inhalte, die als verbindlich umzusetzende Bestandteile des vorliegenden Konzepts zu betrachten sind. Die Beispiele zur Umsetzung in den methodischen Hinweisen dienen dazu, Anregungen zu geben, wie die genannten Lernziele umgesetzt werden können. Den Einrichtungen der Zusatzqualifizierung steht es frei, die Lernziele methodisch anders und in einer anderen Reihenfolge zu behandeln. Aufgrund der heterogenen Teilnehmendengruppe der ZQ DaZ und der jeweils unterschiedlichen Zusammensetzung der einzelnen Gruppen muss die Seminarleitung entscheiden, in welchem konkreten Umfang die einzelnen Lernziele und Inhalte vermittelt werden und worauf ein besonderer Fokus gelegt wird. Die Angaben zum Stundenumfang innerhalb der Module bieten demzufolge nur eine Orientierung.

Für die 70UE umfassenden individuell einzubringenden Lern- und Reflexionsphasen stehen den Lehrkräften zwei Möglichkeiten der Vertiefung zur Verfügung: mit **S** gekennzeichnete Selbstlernphasen, in denen sich durch Lektüre weiteres Fachwissen erwerben lässt und die mit **P** markierten Praxis-Reflexionsphasen, in denen Schritte für einen Transfer von der Theorie in die Praxis aufgezeigt werden, den die Lehrkräfte unbegleitet und selbstständig vornehmen können. Hier erhalten die Lehrkräfte einen Impuls, einer konkreten Frage in Bezug auf ihre Umsetzung im Unterricht nachzugehen. Die Lehrkräfte entscheiden eigenverantwortlich, wie sie die 70UE auf alle Pflicht- und Wahlpflichtmodule verteilen. Es empfiehlt sich, in den Workshops Raum zur Erläuterung dieser Phasen zu geben, die ZQ-Einrichtungen können auch weitere Vorschläge für diese Phasen unterbreiten.

Im Anhang eines jeden Moduls findet sich eine Liste empfohlener Fortbildungsmaterialien und Fachquellen, die auch schon bereits in die methodischen Hinweise integriert sind.

Verwendete Abkürzungen

- LK (angehende) Lehrkräfte in Integrationskursen
- KTN Teilnehmende in Integrationskursen
- IK Integrationskurs
- SL Seminarleitung
- EA Einzelarbeit
- PA Partnerarbeit
- GA Gruppenarbeit
- PL Plenum
- S** Selbstlernphase
- P** Praxis-Reflexionsphase

Methodische Hinweise zur Durchführung der ZQ DaZ

In der ZQ DaZ sollen die für die Unterrichtstätigkeit in den Integrationskursen zu vermittelnden didaktisch-methodischen Kenntnisse erfahr- und erlebbar gemacht werden. Sehr wichtig ist es auch, ausreichend Zeit für Reflexion und Diskussion zur Verfügung zu stellen. Um den Praxisbezug so intensiv wie möglich herzustellen, werden leitfadengestützte Gespräche mit Migrant*innen/ehemaligen Teilnehmenden an Integrationskursen (Pflichtmodul 2) und Lehrkräften (Pflichtmodul 5) in unbegleiteter Form empfohlen. Die begleiteten Praxis-Reflexionsphasen finden idealerweise durch Hospitationen und eigene Unterrichtsdurchführung in Pflichtmodul 4 statt.

Wenn möglich enthalten alle Module die Phasen

- Erfahrungsaustausch zur Aktivierung von Vorwissen und Vorerfahrung
- Simulation von Unterricht oder konkrete Fallbeispiele als Basis für anschließende Reflexion
- Reflexion der in den Simulationen gemachten Erfahrungen und Analyse des eigenen Lernweges
- Information und Grundlagenvermittlung mit Bezug zur Praxis
- Anwendung des Gelernten durch Planung von Unterricht und Erproben in der Praxis

Dadurch werden die LK mit einzelnen Themen und Methoden nicht nur theoretisch konfrontiert, sondern entwickeln dank der Teilnahme an der Qualifizierung ein Bewusstsein für eine zeitgemäße Didaktik und Methodik im Unterricht für Erwachsene. Sie setzen sich mit möglichen Herausforderungen auseinander und entwickeln Lösungsansätze für den Umgang mit konfliktbehafteten Situationen. Sie lernen auch, Materialien zu recherchieren und zu didaktisieren und deren Wirkung und Nachhaltigkeit für Lernprozesse einzuschätzen. Der Einsatz verschiedenster Medien sollte in allen Modulen mit den Möglichkeiten und Grenzen der herkömmlichen und modernen Medien sichtbar gemacht werden. Der vielseitige, kritische und rechtssichere Umgang mit analogen und digitalen Medien wird im Wahlpflichtmodul 4 (Medienkompetenz) vertieft. Die Unterrichtsprinzipien und Merkmale guten Unterrichts, die für die Integrationskurse gelten, sollen durchgehend in der ZQ DaZ umgesetzt und erlebt werden.

Material

Den Seminarleitungen ist ein Handapparat zur Verfügung zu stellen, der eine breite Auswahl an den vom BAMF zugelassenen Lehrwerken und Zusatzmaterialien enthält genauso wie spezifische Literatur für alle Module. Wenn möglich, wird eine Online-Plattform eingerichtet, damit die LK direkt Zugriff auf relevante im Netz verfügbare Unterlagen haben wie z.B das Rahmencurriculum und die aktuellen Konzepte des BAMF für die Integrationskurse und spezielle Kursarten.

Portfolio

Nach jedem Pflichtmodul ist eine Praxiserprobungs- oder Reflexionsphase vorgesehen, um eine möglichst effektive Verzahnung zwischen Theorie und Praxis zu gewährleisten. Zu diesem Zweck soll ein Portfolio begleitend zu den fünf Pflichtmodulen der Zusatzqualifizierung bearbeitet und nach Abschluss aller Pflichtmodule fertig gestellt werden. In dem Leitfaden für ein Portfolio als Nachweis einer erfolgreichen Teilnahme an der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung finden sich genaue Informationen zu den fünf obligatorischen Begleitaufgaben einschließlich ihrer Ziele, Formate und Inhalte sowie zum Umfang, zu Abgabefristen und zur Bewertung.

Nachweis der ZQ DaZ

Die ZQ DaZ wird durch ein Zertifikat nachgewiesen. Dieses wird vergeben, wenn die ZQ-Teilnehmenden regelmäßig teilgenommen haben (Fehlzeit maximal 15% der gesamten Maßnahme) und das Portfolio in der geforderten Qualität fristgerecht eingereicht wird.



**DAS KOMPETENZ- UND
ANFORDERUNGSPROFIL
AUF DIE LEHRENDEN
KOMMT ES AN!**

ÜBERBLICK

Die Lehrerinnen und Lehrer sind für den Lernerfolg entscheidend. Diese Erkenntnis erbrachte die Studie *Visible Learning (Lernen sichtbar machen)* von John Hattie. Ein großer Teil des Erfolgs im Unterricht hängt natürlich von Voraussetzungen ab, die die Lernenden mitbringen, aber wenn man davon ausgeht, dass diese Voraussetzungen als solche wenig beeinflussbar sind, dann spielen die Lehrkräfte die entscheidende Rolle. Ihre Qualifikation und ihre Kompetenzen zählen zu den wichtigsten Einflussfaktoren für einen erfolgreichen Sprachunterricht, da die Lehrkräfte mit ihren pädagogischen Entscheidungen eine Vielzahl von Einzelfaktoren und gruppendynamischen Prozessen beeinflussen und verbessern können.

Dazu benötigen sie theoretisches Wissen und eine große Flexibilität, den Unterricht an die Voraussetzungen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Erwartungen der Lernenden anzupassen. Über welche Kompetenzen müssen Lehrkräfte in Integrationskursen verfügen, damit ihr großer Anteil am Gelingen des Integrationskurses effizient und erfolgreich ist?

1 Sprachkompetenz

2 Zentrale Lehrkompetenzen

- 2.1 Sprache und Kommunikation
- 2.2 Unterrichtsplanung
- 2.3 Lehren und Lernunterstützung
- 2.4 Testen, Prüfen, Evaluieren

3 Übergreifende Kompetenzen

- 3.1 Sprachbewusstheit
- 3.2 Soziale Kompetenzen
- 3.3 Interkulturelle Kompetenz
- 3.4 Medienkompetenz

4 Professionelle Selbststeuerung

- 4.1 Eigenes Rollenbewusstsein
- 4.2 Selbstbeurteilung und Lehrendenautonomie
- 4.3 Wege zur Selbststeuerung
- 4.4 Professionelles Erledigen von beruflichen Pflichten

5 Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen

- 5.1 Pädagogische Werte
- 5.2 Werthaltungen

DIE GRUNDLAGEN FÜR DAS KOMPETENZ- UND ANFORDERUNGSPROFIL

Das Kompetenz- und Anforderungsprofil ist unter Einbeziehung verschiedener Instrumente entstanden, die für das Erfassen von Kompetenzen Sprachlehrender in Europa, Lehrkräften an Schulen und Lehrenden in der Erwachsenenbildung relevant sind.

Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR)

Das EPR ist ein Instrument, das in einer tabellarischen Übersicht zentrale Kompetenzen von Sprachlehrenden über sechs Entwicklungsphasen hinweg darstellt. Das Ziel ist, Sprachlehrkräfte dabei zu unterstützen, individuelle Stärken und Schwächen identifizieren zu können, sie zu informieren, Einsichten zu teilen und ihnen Unterstützung für die persönliche Weiterentwicklung anzubieten. Das Raster wendet sich an Sprachlehrkräfte in der Praxis und basiert auf Prinzipien wie z. B. Kompetenzorientierung, Selbst- und Fremdeinschätzung oder Reflexion. Darauf aufbauend werden vier Lehrkompetenzen formuliert, die dann in Unterbereiche eingeteilt werden.

- Qualifikation und Unterrichtserfahrung, z. B. Sprachkenntnisse, Ausbildung
- Zentrale Lehrkompetenzen, z. B. Didaktik-Methodik, Unterrichtsplanung, Evaluieren
- Übergreifende Kompetenzen, z. B. interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz
- Professionelles Verhalten, z. B. berufliche Weiterentwicklung durch Hospitation und Feedback

Der Equals Rahmen für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrenden

Der Equals Rahmen ist an das Europäische Profilraster für Sprachlehrende angelehnt und ergänzt dieses mit ausführlicheren und offenen Beschreibungen der Schlüsselkompetenzen in Bezug auf Einstellungen, Kenntnisse und Fertigkeiten, die für die Tätigkeit als Sprachlehrkraft nötig sind.

Folgende Bereiche werden im Equals Rahmen berücksichtigt: Werte und Einstellungen, z. B.:

- Positive Einstellung zur Vielfalt und zu Unterschieden zwischen den Lernenden
- Respekt vor dem persönlichen und kulturellen Hintergrund der Lernenden
- Anschauung, dass Lernen effektiver ist, wenn Lernende sich ihrer Ziele bewusst sind
- Unterstützung eines lerner*innenorientierten Unterrichts

Deskriptoren für Kenntnisse und Fertigkeiten in fünf Hauptbereichen:

- Unterrichtsplanung
- Lehren und Lernunterstützung
- Beurteilung
- Sprache, Kommunikation und Kultur
- Lehrende als Experten

Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

Die Kultusministerkonferenz hat als ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung Standards eingeführt. Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen. Damit werden Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen. Nicht alle diese Standards sind auch in der Erwachsenenbildung relevant, z. B. der Erziehungsauftrag von Lehrkräften in der Schule. Für Lehrkräfte in Integrationskursen gelten jedoch auch folgende Standards:

- Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung u. systemische Evaluation.
- Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht (...) kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
- Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen.

GRETA - kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar

Im Projekt GRETA wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) in Zusammenarbeit mit acht beteiligten bundesweiten Träger- und Berufsverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Kompetenzmodell für Lehrende entwickelt. Es bildet alle Kompetenzen ab, die für die Planung, Durchführung und Nachbereitung eines erwachsenenpädagogischen Angebots notwendig sind und berücksichtigt neben Wissen und Können auch professionelle Werthaltungen und Überzeugungen.

1 SPRACHKOMPETENZ

1 Fachkundige Sprachkenntnisse

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<ul style="list-style-type: none"> • kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen • kann sich spontan und fließend ausdrücken • 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 (GER) 	<ul style="list-style-type: none"> • C1 – Fachkundige Sprachkenntnisse

2 ZENTRALE LEHRKOMPETENZEN

2.1 Sprache und Kommunikation

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<p>Einsatz der deutschen Sprache</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann die deutsche Sprache effektiv in der Interaktion mit den Lernenden verwenden • kann die Sprachenvielfalt und den Plurilinguismus aktiv fördern 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis von sprachlichen, non-verbale und paraverbale Möglichkeiten der Kommunikation auf den Niveaustufen A1 bis B1 • Kenntnis des Konzepts von Plurilinguismus/ Sprachenrepertoire • Kenntnis von Möglichkeiten, den Ansatz der Mehrsprachigkeit in die Zweitsprachvermittlung mit einzubeziehen
<p>Standardsprachlich angemessene Sprache und Hilfestellungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann standardsprachlich angemessene Sprachbeispiele anführen und Hilfestellung geben • kann sprachbezogene Fragen beantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis zentraler linguistischer Merkmale der deutschen Sprache • Kenntnis der eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten und Lernschwierigkeiten von Lernenden mit begrenzten Sprachkenntnissen • Kenntnis möglicher Herausforderungen beim Erlernen und Verwenden der deutschen Sprache
<p>Anwendung des GER</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann die Prinzipien des GER und des Rahmencurriculums auf den eigenen Unterricht anwenden • kann die grundlegenden Unterschiede zwischen den Sprachkompetenzniveaus A1, A2 und B1 erkennen und differenzieren • kann beurteilen, ob Lernende ein Teilziel oder das Gesamtziel der GER-Niveaustufe A1, A2 oder B1 erreicht haben 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis des GER und aller ergänzenden Dokumente sowie des Rahmencurriculums als Grundlage für Lehr- und Stoffverteilungspläne

2 ZENTRALE LEHRKOMPETENZEN

2.2 Sprache und Kommunikation

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<p>Lernendenbedürfnisse, Lernprozesse und Lehr- und Lernplan</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann die Lernendenbedürfnisse und Lernprozesse ermitteln und bei der Kurseinstufung, Kursplanung und Auswahl von Aktivitäten und Lernmaterial berücksichtigen • kann Übungen planen, die die Integration verschiedener sprachlicher Fertigkeiten erfordern • kann die prozeduralen, emotionalen und sprachlichen Lernschwierigkeiten antizipieren und Bewältigungsstrategien im Unterricht anwenden • kann die Inhalte der Unterrichtseinheiten an die sprachlichen Ziele und außerunterrichtlichen Bedürfnisse anpassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis von Theorien des Zweit- und Fremdspracherwerbs • Kenntnis von Einflussfaktoren von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb • Kenntnis der wesentlichen Einflussfaktoren für die Heterogenität der Lernenden • Kenntnis der Konzepte für den Allgemeinen Integrationskurs, Jugendintegrationskurs, Frauenintegrationskurs, Elternintegrationskurs, Integrationskurs für Zweitschriftlernende, Intensivkurs und für den Förderkurs
<p>Ziele und Ergebnisse des Unterrichts</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann angemessene Lernziele für A1 bis B1 auf Basis des Lehr- und Lernplans und unter Berücksichtigung der Lernendenbedürfnisse auswählen • kann eine Vielzahl von Sprachfunktionen, Formen und Merkmalen der Kommunikation für die Niveaustufen A1 bis B1 analytisch bewerten • kann die Lernziele aufgrund von Ergebnissen aus Tests und Evaluationen anpassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis von Schritten zur Festlegung von Lehrzielen und -inhalten zur Erreichung der von allen Lernenden angestrebten Ergebnisse • Kenntnis der Wechselwirkung zwischen Lernergebnissen, der Unterrichtssituation und der Lernendenpersönlichkeit
<p>Aufgaben, Aktivitäten und Lehrmaterialien</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann kriteriengeleitet Materialien und Aktivitäten aus dem Lehrwerk auswählen und anwenden • kann weitere analoge und digitale Materialien angepasst an die Bedürfnisse der Lernenden nutzen und gestalten • kann eine Vielzahl von Unterrichtsprinzipien, -methoden und -techniken auswählen und entwickeln und diese in einer geeigneten Abfolge und zeitlich effektiv durchführen • kann motivierende Aktivitäten planen und durchführen, die die Lernendenautonomie fördern, die an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst sind und die den Lernenden ermöglichen, das Gelernte in der Praxis anzuwenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis des Aufbaus und der Inhalte des verwendeten Lehrwerks und weiterer Unterrichtsmaterialien • Kenntnis der Prinzipien für die Gestaltung, die Abfolge und den Einsatz von Lernressourcen, einschließlich digitaler und internetbasierter Medien • Kenntnis von Unterrichtsprinzipien • Kenntnis von Unterrichtsphasenmodellen • Kenntnis einer Vielzahl von Übungen, Aufgaben, Interaktionsformen, Präsentationstechniken und Evaluierungsmethoden • Kenntnis der Formen von Binnendifferenzierung • Kenntnis der Forschungsergebnisse aus der Neurodidaktik • Kenntnis der Faktoren, die den Transfer in die Praxis ermöglichen und erhöhen

2 ZENTRALE LEHRKOMPETENZEN

2.3 Lehren und Lernunterstützung

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<p>Didaktik-Methodik</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann verschiedene Unterrichtsprinzipien zur Entwicklung und Förderung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation einsetzen • kann für die heterogenen Lerngruppen binnen-differenzierenden Unterricht planen, Projektkompetenz aufbauen und durchführen und außerunterrichtliches Lernen fördern • kann Lernende mit besonderem und spezifischem Förderbedarf ebenso wie leistungsstärkere Personen identifizieren und sie gezielt unterstützen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis von Prinzipien und Merkmalen guten Unterrichts • Kenntnis der Rolle von kognitiven und emotionalen Faktoren beim Lernprozess • Kenntnis der Sprachebenen Phonologie, Orthographie, Morphologie, Syntax, Lexik, Semantik, Textlinguistik und Pragmatik und der jeweiligen Übungsformen • Kenntnis von mündlichen und schriftlichen Textsorten und Formen der Rezeption, Interaktion, Produktion und Mediation und ihrer sprachlichen Merkmale • Kenntnis der didaktischen Schritte: Vorbereitung, Aufbau und Simulation von Kommunikation • Kenntnis von Prinzipien von Binnendifferenzierung, Projektarbeit und außerunterrichtlichem Lernen
<p>Ermittlung von Lernstand und Lernfortschritt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis des Einstufungstests und der Möglichkeiten für Lernstandserhebungen • kann mit Hilfe von Sprachstandserhebungen die sprachliche Kompetenz der Lernenden ermitteln • kann anhand von Lernfortschritttests die sprachliche Entwicklung der Lernenden überprüfen • kann Evaluationen und Tests als Mittel zur Lernmotivation und -unterstützung einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse der Analyse von Lernendensprache und dazu geeigneter Testformen • Kenntnis unterschiedlicher Formen von Tests und Evaluationen • Kenntnis der Bedeutung von Fremd- und Selbsteinschätzung
<p>Begleitung und Steuerung des Lernprozesses</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann klare und zielgerichtete Anweisungen für eine Vielzahl von Sprachlernaktivitäten geben • kann flexibel zwischen allen Sozial- und Arbeitsformen wechseln • kann aktiv zuhören, konstruktive Rückmeldungen zum Lernfortschritt formulieren und Lernberatung durchführen • kann Fehler identifizieren und in Bezug auf den Lernprozess einschätzen, insbesondere auch fossilisierte Fehler • kann Fehler ressourcenorientiert korrigieren und Selbst- oder Fremdkorrekturen evozieren • kann die Aktivitäten zur Entwicklung von Lernendenautonomie in den Unterricht integrieren und sie zur Übernahme von Verantwortung ermutigen • kann Konflikten vorbeugen und Strategien zu ihrer Bewältigung einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis von Prinzipien und Verfahren für die Steuerung einer Vielzahl von Interaktionsformen • Kenntnis der Art und des Einflusses von heterogenen Lernvoraussetzungen auf den Unterricht • Kenntnis gruppenspezifischer Prozesse • Kenntnis von Arbeitsformen für Feedback und Feedforward • Kenntnis von Fehlerursachen, -arten und -korrekturmöglichkeiten • Kenntnis von Techniken zur Entwicklung und Aufrechterhaltung der Lernendenautonomie • Kenntnis von Prinzipien und Verfahren im Konfliktmanagement

2 ZENTRALE LEHRKOMPETENZEN

2.4 Testen, Prüfen, Evaluieren

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<p>Beurteilung und Lehrplan</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann den Lernstand und den Lernfortschritt ermitteln • kann die Aktivitäten der Lernenden gemäß den GER-Niveaustufen und Deskriptoren bewerten • kann die Lernenden für ihre Fortschritte im Spracherwerb sensibilisieren und so die Lernendenautonomie fördern 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Grundlagen, des Aufbaus und Klassifizierungssystems des GER und des Rahmencurriculums sowie deren Bedeutung für und Auswirkungen auf die Beurteilung • Kenntnis der möglichen Zusammenhänge zwischen Lehr-/Lern- und Beurteilungsverfahren
<p>Auswirkung von Testen, Prüfen und Evaluieren auf den Lernprozess</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann Rückmeldungen an Lernende formulieren und diese in der weiteren Unterrichtsplanung verwenden • kann einen konstruktiven und systematischen Ansatz für den Umgang mit Fehlern anwenden • kann individuell angepasste und relevante Rückmeldungen an Lernende formulieren, damit diese ihre eigenen Fortschritte und Leistungen nachverfolgen können 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der grundlegenden Unterschiede zwischen Testen, Prüfen und Evaluieren • Kenntnis verschiedener Evaluationsformen, Tests und Prüfungen ebenso wie Formen der Selbsteinschätzung oder Einschätzung durch andere Lernende oder Lehrende • Kenntnis der Wirkung von Rückmeldungsarten im Hinblick auf die Kultur und Erwartungen der Lernenden • das Wissen um die Wechselwirkung zwischen Testen, Prüfen, Evaluieren und der Förderung der Lernenden
<p>Tests und Prüfungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann Tests und Prüfungen durchführen • kann Testaufgaben entwickeln • kann entsprechend der Test- und Prüfungsergebnisse adäquate Maßnahmen einleiten • kann die Lernenden dabei unterstützen, Techniken und Strategien insbesondere für das Ablegen des DTZ zu entwickeln • kann angemessene Bewertungsskalen verwenden, um die Lernenden korrekt zu bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis des Einstufungstests, der informellen Prüfungen Start Deutsch A1 und A2 und der Abschlussprüfung DTZ • Kenntnis der Abgrenzung vom DTZ zu Sprachprüfungen nach DeuFöV • die Kenntnis von Testverfahren, Aufgabentypologien und unterschiedlichen Aufgabenformaten für den kompetenzorientierten Deutschunterricht • Kenntnis von Leitfragen für die Entwicklung von eigenen Testaufgaben • Kenntnis von Methoden zur Korrektur, Bewertung und Kommentierung von Leistungen der Lernenden • Kenntnis der wesentlichen Unterschiede zwischen standardisierten Prüfungen und individuell angepassten Lernfortschritttests sowie ihrer Vor- und Nachteile

3 ÜBERGREIFENDE KOMPETENZEN

3.1 Sprachbewusstheit

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<p>Linguistische, soziolinguistische und pragmatische Sprachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann Referenzwerke wie Wörterbücher oder Grammatiken nutzen • kann sprachliche Phänomene analysieren und eigene Beobachtungen dazu formulieren • kann informelle und formelle, mündliche und schriftliche Register des Deutschen unterscheiden • kann niveaugerecht Beispiele korrekter Sprachformen und Sprachverwendung geben • kann Fragen zur Zielsprache mindestens bis zur Niveaustufe B1 beantworten • kann Sprachprobleme der Lernenden erkennen und die Gründe dafür verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse und Einsichten über das Funktionieren von Sprache allgemein sowie einzelner Sprachen • Wissen um wesentliche linguistische Merkmale der deutschen Standardsprache • Kenntnisse der Register und Varietäten des Deutschen • Kenntnis grammatischer Stufen im Zweit- und Fremdspracherwerb • Aufmerksamkeit für sprachliche Phänomene und Varietäten ebenso wie für die Sprache der Lernenden • Kenntnis der grundlegender Begriffe wie Konnotation, Kollokation, Chunk oder feste Wendung

3.2 Soziale Kompetenzen

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<ul style="list-style-type: none"> • verfügt über ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen • kann tragfähige Beziehungen zu anderen aufbauen und pflegen • kann auf die Bedürfnisse der Lernenden in den (speziellen) Integrationskursen eingehen • kann die besonderen Bedürfnisse von Lernenden mit spezifischen Förderbedarf erkennen und berücksichtigen • kann die besonderen Bedürfnisse von Jugendlichen, Frauen, Eltern und Lernenden mit spezifischem Förderbedarf erkennen und berücksichtigen • kann mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden in einem Kurs umgehen • kann mit teilweise sehr ungünstigen Lernvoraussetzungen umgehen • verfügt über eine hohe Frustrationstoleranz • kann Traumatisierung als mögliche Ursache von Problemen erkennen und auf Hilfsangebote zurückgreifen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der unterschiedlichen Zielgruppen der angebotenen Integrationskurse • die Fähigkeit, sich in Lebenssituationen, Gedanken, Gefühle und Weltbild der Lernenden hineinzuversetzen • die Fähigkeit, die Lernenden zu begeistern und das Interesse aufrecht zu erhalten • die Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören und schwierige Gesprächssituationen zu meistern • die Fähigkeit, transparent und klar zu kommunizieren, Grenzen aufzuzeigen und mit Kritik umzugehen • Kenntnis von Formen der Wertschätzung und Anerkennung • Kenntnis wesentlicher Faktoren von Heterogenität und Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in den Kursen • das Wissen um den Einfluss von biografischen, sozialen, interkulturellen und interreligiösen Faktoren auf den Lernprozess und auf die Interaktion mit und unter den Lernenden • Kenntnis von Fortbildungsangeboten zum Umgang mit traumatisierten Lernenden

3 ÜBERGREIFENDE KOMPETENZEN

3.3 Interkulturelle Kompetenz

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<p>Umgang mit kulturrelevanten Aspekten beim Sprachenlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann die Lernenden interkulturell sensibilisieren • kann ein respektvolles, tolerantes und verständnisvolles Klima schaffen • kann im eigenen und in fremden kulturellen Kontexten angemessen agieren • kann den Unterricht multiperspektivisch und plurikulturell gestalten • kann Materialien, die für die Lernenden kulturell geeignet sind, einsetzen und auch entwickeln • kann relevante Themen sowie stereotype Ansichten und die Gefahr der Kulturalisierung erkennen und ihr entgegenwirken • kann Inklusion und Toleranz fördern sowie Lösungsansätze interkultureller Probleme anbieten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Beziehung und Wechselwirkung zwischen Sprache und Kultur • Reflexion des Kulturbegriffs • Kenntnis der Ansätze von Interkulturalität, Plurikulturalität und Multikulturalität • Kenntnis von Verhaltensregeln, die innerhalb der jeweiligen Kultur sozial bewährt sind und daher erwartet werden • Kenntnis der Bedeutung von Anderssein und Diversität • Kenntnis von Übungen und Methoden zur interkulturellen Sensibilisierung • Kenntnis von Strategien in konkreten interkulturellen Kommunikationssituationen • die Fähigkeit, Lernenden zu ermöglichen, sich über ihre kulturellen Werteorientierungen und Erfahrungen zu verständigen und sie die dafür nötigen sprachlichen Mittel erarbeiten zu lassen
<p>Migrations- und Integrationsprozess</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann die Bedeutung von Migration für die deutsche Gesellschaft erkennen, Migrationsphänomene unterscheiden und einordnen sowie diese Erkenntnisse in die Gestaltung von Unterricht einbeziehen • kann die Teilnehmenden an Integrationskursen in ihrem Integrationsprozess unterstützen • kann den Lernenden im Integrationskurs einen Erfahrungsraum für die Grundwerte des Zusammenlebens in Deutschland schaffen • kann den Lernenden Orientierungswissen vermitteln und sie beim Erwerb von Orientierungswissen unterstützen • kann Grenzen der eigenen Beratungskompetenz erkennen und Verweisberatung durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis unterschiedlicher Gründe und unterschiedlicher rechtlicher Grundlagen von Zuwanderung in Deutschland und Europa • Kenntnis unterschiedlicher Modelle von Integration • Kenntnis von Faktoren, Stufen und Aspekten von Integration und von integrationspolitischen Angeboten

3 ÜBERGREIFENDE KOMPETENZEN

3.4 Medienkompetenz

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<ul style="list-style-type: none"> • kann analoge und digitale Lernumgebungen im Zweitsprachunterricht unter Berücksichtigung auf die fortschreitende Digitalisierung analysieren • kann gängige Technologien wie z.B. MP3 oder MP4, CDs, Videos, Computer, Beamer, Smartphones, Tablets, interaktive Tafeln im Unterricht verwenden • kann im Virtuellen Klassenzimmer (VK) unterrichten und Lernmanagementsysteme (LMS) aktiv im und außerhalb des Unterrichts anwenden • kann die Lernenden in die Verwendung von VK und LMS einführen • kann im VK die Prinzipien guten Unterrichts umsetzen und die Leitfragen für Unterrichtsplanung beachten • kann digitale Ressourcen finden und kriteriengeleitet bewerten • kann geeignete Online-Materialien empfehlen • kann Aufgabentypologien und ausgewählte Unterrichtssequenzen für den mediengestützten Fremdsprachenunterricht analysieren und adaptieren • kann das Konzept BYOD (bring your own device) gezielt zur Unterstützung des Deutschlernens einsetzen • kann analoge und digitale Lernaktivitäten miteinander verzahnen • kann die persönliche Medienkompetenz analysieren und professionell weiterentwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis des Spektrums der analogen und digitalen Medien und deren Einsatzfelder im Integrationskurs • Kenntnis der Funktion von analogen und digitalen Lehr- und Lernmaterialien und Medien • das Wissen um die Relevanz mobiler Endgeräte für die Deutsch-als-Zweitsprache Lernenden • Kenntnis von aktivierenden Arbeitsformen mit digitalen Medien • Kenntnis von Apps und Web-Ressourcen für den Unterricht • den vielseitigen, kritischen und rechtssicheren Umgang mit Web-Ressourcen • Kenntnisse von Videokonferenz-Tools und deren Funktionen, mit denen der Unterricht im Virtuellen Klassenzimmer stattfinden kann • Kenntnisse von Lernmanagementsystemen (LMS)

4 PROFESSIONELLE SELBSTSTEUERUNG

4.1 Eigenes Rollenbewusstsein

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<ul style="list-style-type: none"> • kann die eigene Haltung und Rolle als Lehrkraft reflektieren und gegenüber anderen darstellen • kann die eigene Position/Rolle verlassen und mit Abstand betrachten • kann sich in die Position anderer hineinversetzen • kann die widersprüchlichen Anforderungen an Lehrende erkennen und produktiv damit umgehen • kann den Zusammenhang zwischen der eigenen Haltung und der Reaktion der Teilnehmenden erkennen und darauf reagieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis verschiedener Rollenbilder • das Wissen um die Bedeutung von Rollendistanz und Empathie • Kenntnis von Lehrendenrollen in unterschiedlichen Kontexten und Kulturen • Kenntnis der unterschiedlichen Anforderungen an Lehrende von Seiten z.B der Lernenden oder der Bildungseinrichtung • das Wissen um die Wirkung der eigenen Haltung auf die Lernenden

4 PROFESSIONELLE SELBSTSTEUERUNG

4.2 Selbstbeurteilung und Lehrendenautonomie

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<ul style="list-style-type: none"> • kann Ressourcen und Prozesse auswählen und erkennen, um eigene Stärken zu maximieren und entwicklungsfähige Bereiche auszubauen • kann mit den eigenen Ressourcen verantwortungsvoll und gesund haushalten und hohes Engagement mit guter Distanzierfähigkeit verbinden • kann sich auf formellem und informellem Weg weiterbilden 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis von Prozessen und Strategien zur Selbstentwicklung • Kenntnis der Notwendigkeit und Strategien für die Selbstfürsorge • Kenntnis von analogen und digitalen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten

4.3 Wege zur Selbststeuerung

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<ul style="list-style-type: none"> • kann Modelle und Abläufe für empirische Unterrichtsforschung einsetzen, z. B. die Praxis-Erkundungs-Projekte auf Basis der Aktionsforschung • kann Kolleg*innen mit mehr Erfahrung zielgerichtet beim Unterrichten beobachten • kann Rückmeldungen verstehen, Gelerntes mit Hilfe von Aufgaben, Materialien, Modellen und Verfahren in die Praxis umsetzen • kann verschiedene Hilfsmittel für die Reflexion einsetzen, z. B. Reflexionsbögen, Tagebücher • kann sich an gemeinsamen Entwicklungsaktivitäten beteiligen, z. B. Ideenaustausch, Workshops, Team-Teaching, kollegiale Unterrichtsbeobachtung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Bedeutung von didaktisch fundierten Lehrmethoden und Unterrichtsabläufen • Kenntnis von Unterrichtsbeobachtung und Rückmeldung • Kenntnis der Bedeutung der Reflexion beim Unterrichten • Kenntnis der emotionalen Bedürfnisse der Lehrenden, wenn sie im Unterricht beobachtet werden • Kenntnis der Bedeutung der beruflichen Entwicklung in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen

4.4 Professionelles Erledigen von beruflichen Pflichten

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<ul style="list-style-type: none"> • kann zur effektiven Kommunikation innerhalb der Bildungseinrichtung beitragen • kann Routineaufgaben erfüllen wie das Führen von Anwesenheitslisten oder Erstellen von Berichten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Notwendigkeit für einen regelmäßigen und nutzbringenden Austausch in der Bildungseinrichtung und mit allen Betroffenen

5 PROFESSIONELLE WERTHALTUNGEN UND ÜBERZEUGUNGEN

5.1 Pädagogische Werte

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<ul style="list-style-type: none">• kann sich mit unterschiedlichen Lernstilen und -verhalten auseinandersetzen• kann die Lernenden ganzheitlich erfassen, ihre Gefühle verstehen, ohne diese notwendigerweise teilen zu müssen und sich so über ihre Äußerungen und ihr Handeln professionell klar zu werden	<ul style="list-style-type: none">• Kenntnis unterschiedlicher Lernstile• Kenntnis des Prinzips der Ganzheitlichkeit

5.2 Werthaltungen

ANFORDERUNGEN	DAS BEINHALTET
<ul style="list-style-type: none">• kann die eigenen Wertvorstellungen benennen und erläutern• kann den Lernenden mit Respekt, Achtung und Wertschätzung begegnen• kann die Eigenverantwortung der Lernenden wahrnehmen und fördern• kann die Lernenden zur Selbstentfaltung anregen• kann die Diversität der Lernenden wertschätzen• kann sich Neuem gegenüber offen zeigen und produktiv darauf reagieren	<ul style="list-style-type: none">• Kenntnis des eigenen Menschenbildes• Kenntnis der eigenen Haltung gegenüber den Lernenden und ihrer Diversität, gegenüber neuen Entwicklungen• Kenntnis der Prozesse der Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung



REFLEXIONSBOGEN

NEHMEN SIE SICH DIE ZEIT

Dieser Reflexionsbogen unterstützt Sie dabei, sich mit den Anforderungen für die Tätigkeit als Lehrkraft im Integrationskurs im Verlauf der Zusatzqualifizierung auseinanderzusetzen. Schon vor Beginn sollten Sie sich der eigenen Kenntnisse, Interessen, Stärken und Schwächen bewusst werden. Wir bitten Sie, zu den offen formulierten Fragen Ihre Antworten und Ideen zu notieren.

In Bezug auf Ihr Fachwissen und Ihr berufspraktisches Wissen und Können besteht die Möglichkeit, sich in einer vierstufigen Skala selbst einzuschätzen. Es ist aufgrund Ihrer beruflichen Biographie möglich, dass Sie in vielen Bereichen noch wenig wissen oder auch gar keine Kenntnisse haben. Dann erhalten Sie insbesondere anhand der Fragen und Aufgaben in den Teilen III und IV schon vor der Zusatzqualifizierung eine Vorstellung und eine erste Orientierung in Bezug auf die Inhalte der Module.

Module der ZQ DaZ

PLICHTMODULE		UE
1	Spracherwerb und Mehrsprachigkeit im Erwachsenenalter	14
2	Migration, Integration, Interkulturalität	14
3	Didaktik und Methodik im DaZ-Unterricht	26
4	Unterrichtsplanung und -durchführung	38
5	Lehreraufgaben, -rollen und lehrerprofessionelles Handeln in Integrationskursen	16

WAHLPFLICHTMODULE		UE
1	Linguistische Kompetenz	16
2	Testen, Prüfen, Evaluieren	16
3	Umgang mit besonderem Förderbedarf	16
4	Medienkompetenz	16

Überprüfen Sie im Laufe der Zusatzqualifizierung, welche Ziele Sie erreicht haben. In Pflichtmodul 5 werden Sie diesen Reflexionsbogen einsetzen, um festzustellen, was Sie gelernt haben, was sich für Sie im Laufe der Zusatzqualifizierung geändert hat, welchen weiteren Fortbildungsbedarf Sie haben und wie Sie diesen auf formellem und informellem Weg in Zukunft decken können.

Bitte nehmen Sie sich nun etwa 60 Minuten Zeit. Bedenken Sie, dass der vorliegende Fragebogen bei Ihnen verbleibt.

1 INFORMATIONEN ZUR AUSBILDUNG UND BERUFSERFAHRUNG

Machen Sie bitte Stichpunkte zu Ihrer Ausbildung, Berufserfahrung und bereits absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. Prüferlizenz, Computerführerschein, ...)

2 SELBSTBILD ALS LEHRKRAFT

1. Welche Erfahrungen haben Sie als Lehrkraft oder im Leiten von Gruppen?
Was genau haben Sie gemacht? Zu welchem Thema? Mit welchen Zielgruppen?

2. Seit wann und in welchem Umfang arbeiten Sie als Lehrkraft, in welchem Stundenumfang und in welchen Fächern?

3. Warum sind Sie Lehrkraft im Integrationskurs - oder möchten Sie es werden? Mehrfachnennungen sind möglich.

- Ich bin aus reinem Zufall dazu gekommen.
- Ich wollte mich verändern.
- Es passt zu meiner Lebensplanung.
- Ich bin auf der Suche nach neuen beruflichen Herausforderungen.
- Ich möchte anderen helfen, am gesellschaftlichen Leben in Deutschland teilhaben zu können.
- Ich bin aus Mangel an Alternativen im Bereich Deutsch als Zweitsprache tätig.

2 SELBSTBILD ALS LEHRKRAFT

(Fortsetzung)

- Ich möchte mein Wissen und meine Erfahrungen weitergeben.
- Ich arbeite gern mit Menschen zusammen.
- Ich interessiere mich für andere Länder und Kulturen.
- Das ist für mich mehr eine Berufung als ein Beruf.

Sonstiges:

4. Was motiviert Sie, als Lehrkraft im Integrationskurs zu arbeiten? Bitte wählen Sie Zutreffendes aus und ergänzen Sie gegebenenfalls.

Als Lehrkraft im Integrationskurs zu arbeiten bedeutet für mich,

- die deutsche Sprache gut nachvollziehbar zu vermitteln.
- den Lernenden Freude beim Lernen der deutschen Sprache zu vermitteln.
- mit den Lernenden eine Beziehung aufzubauen.
- sie zu befähigen, sich gut und korrekt auf Deutsch auszudrücken.
- durch Wiederholungen und Überprüfen den Lernerfolg zu fördern.
- den Lernenden die Integration in Deutschland zu erleichtern.
- selbstständiges und selbstbestimmtes Lernen zu fördern.

Sonstiges:

3 FACHWISSEN

**Was wissen Sie über die Inhalte und Fragestellungen der Pflichtmodule (PM) und Wahlpflichtmodule (WPM)?
Machen Sie Notizen zu Ihren Antworten (ggf. auf einem Extrablatt) und schätzen Sie Ihre Kenntnisse ein.**

Stufe 1: keine Kenntnisse

Stufe 2: geringe Kenntnisse

Stufe 3: Kenntnisse vorhanden

Stufe 4: gute Kenntnisse

Ermitteln Sie Ihre Gesamtpunktzahl pro Modul. Für die Wahl der beiden Wahlpflichtmodule sind die Ergebnisse ein wichtiger Hinweis, denn es ist zu empfehlen, die beiden Module zu belegen, mit denen Sie bisher am wenigsten vertraut sind.

		1	2	3	4
PM 1	Welche Einflüsse haben die Erstsprache, Dialekte oder andere Fremdsprachen auf das Erlernen neuer Sprachen?				
	Wie wirken sich biografische und individuelle Lernvoraussetzungen auf den Unterricht im Integrationskurs aus? Welche Rolle spielen soziale und interkulturelle Faktoren beim Lernen von Deutsch als Zweitsprache?				
PM 2	Wie ist die deutsche Migrationsgeschichte verlaufen? Welche Integrationspolitik wird in Deutschland und in Europa verfolgt?				
	Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Leben in anderen Kulturen? Was bedeuten für Sie die Begriffe „Wertevermittlung“ und „interkulturelles Lernen“?				
PM 3	Welche Texte müssen Lernende, insbesondere Integrationskursteilnehmende, im realen Leben lesen und verstehen können?				
	Welche grammatischen Strukturen müssen die Lernenden im Integrationskurs lernen? Nennen Sie Beispiele.				
	Sie beginnen mit einer neuen Lektion. Wie könnten Sie in das Thema (z.B. Wohnen, Arbeit oder Gesundheit) einsteigen, um die Lernenden zu motivieren und neugierig zu machen?				
PM 4	Was gehört für Sie zu einem „guten Unterricht“?				
	Welche Aspekte würden Sie planen, wenn Sie Ihren Unterricht vorbereiten?				
	Welche Lehrwerke kennen Sie für die Arbeit in Integrationskursen?				
PM 5	Auf welche Weise können Sie als Lehrkraft eine gute Lernatmosphäre schaffen?				
	Welche konflikthafter Situationen erwarten Sie im Integrationskurs und wie würden Sie damit umgehen?				
Gesamtpunktzahl PM:					

3 FACHWISSEN

(Fortsetzung)

		1	2	3	4
WPM 1	Was wissen Sie über linguistische Merkmale der deutschen Sprache, z. B. über die Satzstellung, Aussprache oder Wortbildung?				
	Welche grammatikalischen Regeln für die deutsche Sprache kennen Sie, z. B. Regeln für die Zuweisung der Artikel „der, das, die“? Oder was wissen Sie über Verbklassen wie Vollverben, Hilfsverben oder trennbare Verben?				
WPM 2	Was wird mit Hilfe der formellen Prüfungen, insbesondere mit dem DTZ (Deutsch-Test für Zuwanderer) festgestellt?				
	Wie können Sie im Kurs den Lernfortschritt der Lernenden regelmäßig überprüfen?				
WPM 3	Welche besonderen Probleme haben lernschwache oder lernungewohnte Lernende im Integrationskurs?				
	Was unterscheidet den Zweitschifterwerb von der Alphabetisierung?				
WPM 4	Welche analogen und digitalen Medien lassen sich im Integrationskurs sinnvoll einsetzen?				
	Welche digitalen Ressourcen für das Deutschlernen kennen Sie?				
Gesamtpunktzahl WPM:					

4 BERUFSPRAKTISCHES WISSEN UND KÖNNEN

„Das fällt mir zu diesen Aufgaben ein.“ Notieren Sie Ihre Antworten und schätzen Sie Ihr Wissen und Können ein.

Stufe 1: keine Ideen

Stufe 2: wenige Ideen

Stufe 3: einige Ideen

Stufe 4: viele Ideen

	1	2	3	4
So stelle ich fest, welche Deutschkenntnisse Lernende haben.				
So erkläre ich die Begriffe „Frühstück“, „mindestens“ und „betreuen“.				
So erkläre und veranschauliche ich die Position der Verben in dem Satz: „Gestern habe ich Reis und Gemüse gekocht.“:				
Sie erarbeiten zum Thema „Familie“ den Wortschatz „Vater, Mutter, Kinder, Schwester, Bruder, Cousin“. Würden Sie diese Begriffe mit den Erstsprachen der Lernenden vergleichen lassen? Warum (nicht?)				
Das mache ich, damit die Lernenden im Kurs möglichst viel Deutsch miteinander sprechen:				
Die Lernenden können allein, zu zweit oder in Gruppen einen Text schreiben. Welche Vorteile hat jede dieser drei Sozialformen für die Aufgabe?				
Sie haben Lernende in Ihrem A2-Kurs, die kaum lesen können. Was machen Sie?				
„Ich Freund gern besuche.“ Welche Fehler sehen Sie hier und was sagen sie über den Lernstand aus?				
Wie korrigieren Sie diese Fehler?				
Die Lernenden sollen zu zweit einen Dialog üben. Einige sind viel früher fertig als die anderen. Was machen Sie?				
Zwei Lernende wollen im Unterricht nicht zusammen arbeiten. Was machen Sie?				
Welche Projekte außerhalb des Klassenraums würden Sie durchführen, damit die Lernenden so praxisnah wie möglich Deutsch lernen?				

5 MEINE ÜBERZEUGUNGEN UND WERTHALTUNGEN ALS LEHRKRAFT DAS „VELO-MODELL“

Lesen Sie zunächst die Aussagen in einer Zeile und entscheiden Sie dann, was am genauesten und was am wenigsten für Sie als Lehrkraft zutrifft.

Das bedeuten die Punkte:

4: „trifft genau zu“

3: „trifft weitestgehend zu“

2: „trifft eher weniger zu“

1: „trifft nicht zu“

Vergeben Sie bitte in jeder Zeile eine 4, eine 3, eine 2 und eine 1. Wenn Sie die Aussagen „bewertet“ haben, gehen Sie bitte bei der nächsten Zeile genauso vor. Wenn Sie alle Zeilen bewertet haben, zählen Sie bitte die Summe in jeder Spalte zusammen und notieren Sie die Ergebnisse.

A	Das freie und spontane, wenn auch nicht immer korrekte Sprechen im Unterricht ist sehr wichtig.		Die Lernenden sollen möglichst grammatisch korrekt kommunizieren.		Fehler sehe ich als Chancen im Lernprozess.		Ich setze ganz gezielt Übungen zur Fehlerkorrektur ein.	
B	Ich mache eine Unterrichtsplanung, aber lasse ausreichend Raum für Themen und Inhalte, die aus der Lerngruppe kommen.		Ich beschäftige mich gern mit Modellen und Theorien zur Unterrichtsplanung.		Eine Unterrichtsplanung sollte besonders die individuelle Förderung von einzelnen Lernenden berücksichtigen.		Für mich ist eine detaillierte und umfassende Unterrichtsplanung sehr wichtig.	
C	Für mich ist es sehr wichtig, dass ich motiviert bin und mit Gelassenheit und Humor den Kurs leite.		Das Fachwissen über die deutsche Sprache ist sehr wichtig.		Das persönliche Gespräch mit den Lernenden und individuelle Rückmeldungen zum Lernprozess halte ich für sehr wichtig.		Eine präzise Planung ist die Voraussetzung für einen guten und effizienten Unterricht.	
D	Wenn ich den Lernstoff motivierend vermittele, kommen die Lernenden auch gut voran.		Ich weiß genau, was die Lernenden können müssen und habe klare, transparente Leistungserwartungen.		Die Lernenden sollen möglichst eigenverantwortlich und selbstständig lernen.		Ich brauche klar strukturierte Lehrmaterialien und Unterrichtssettings, um die Unterrichtsinhalte angemessen und gezielt vermitteln zu können.	
E	Lernen braucht Beziehung. Daher ist eine gute Lernatmosphäre für den Lernfortschritt das Wichtigste.		Die Lerninhalte müssen interessant und angemessen sein, dann ist die Lernbereitschaft hoch.		Respekt und Wertschätzung untereinander sind die Basis für das Lernen. Daher braucht jeder Einzelne genug Raum für die eigene Entwicklung.		Wenn es klare Regeln und Rituale gibt, lassen sich Konflikte vermeiden.	
F	Heterogenität, z. B. unterschiedliche Kulturen, bereichert die Gruppe.		Ich brauche viele Informationen über die Herkunftsländer und die persönlichen Hintergründe der Lernenden.		Ich lerne ganz viel von den Lernenden und versuche mich in Ihre Lebenssituation hineinzuzusetzen.		Jede Lerngruppe ist heterogen; daher stelle ich unterschiedliche Arbeitsblätter/ Lösungswege zur Verfügung.	
	Summe V:		Summe E:		Summe L:		Summe O:	

Eine erste Auswertung finden Sie am Ende dieses Reflexionsbogens.

In Modul 5 werden Sie sich vertieft mit dem VELO-Modell auseinandersetzen.

6 PROFESSIONELLE SELBSTSTEUERUNG

Was bringen Sie schon mit, was möchten Sie lernen oder vertiefen?

Wählen Sie aus, markieren mit einem Plus (+) Ihre Stärken und mit einem Pfeil (->) die Themen, mit denen Sie sich intensiver auseinandersetzen möchten. Begründen Sie.

___ eine große Motivation für die Tätigkeit des Lehrens

___ viel Begeisterung für die Vermittlung der Sprache und Kultur

___ die Fähigkeit, neue oder schwierige Anforderungen bewältigen zu können

___ zielgerichtetes Handeln auch unter herausfordernden Bedingungen

___ engagiertes Arbeiten unter Berücksichtigung der eigenen Ressourcen und Grenzen

___ Reflexions- und Analysefähigkeit des eigenen (Lehr-)Handelns

___ angemessener Umgang mit Feedback und Kritik

___ Bereitschaft zu kontinuierlicher beruflicher Weiterbildung über formelle und informelle Wege

___ Neugier und Begeisterungsfähigkeit für neue Thematiken und Entwicklungen

Sonstiges:

Begründung:

7 WEITERE FRAGEN UND KOMMENTARE

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

VELO-Modell - Auswertung

V = Vermittler*in: Eine Lehrkraft, die immer die gesamte Gruppe und das gesamte Lerngeschehen im Blick hat und es schafft, auch bei unterschiedlichen Interessenlagen zu vermitteln und zu motivieren.

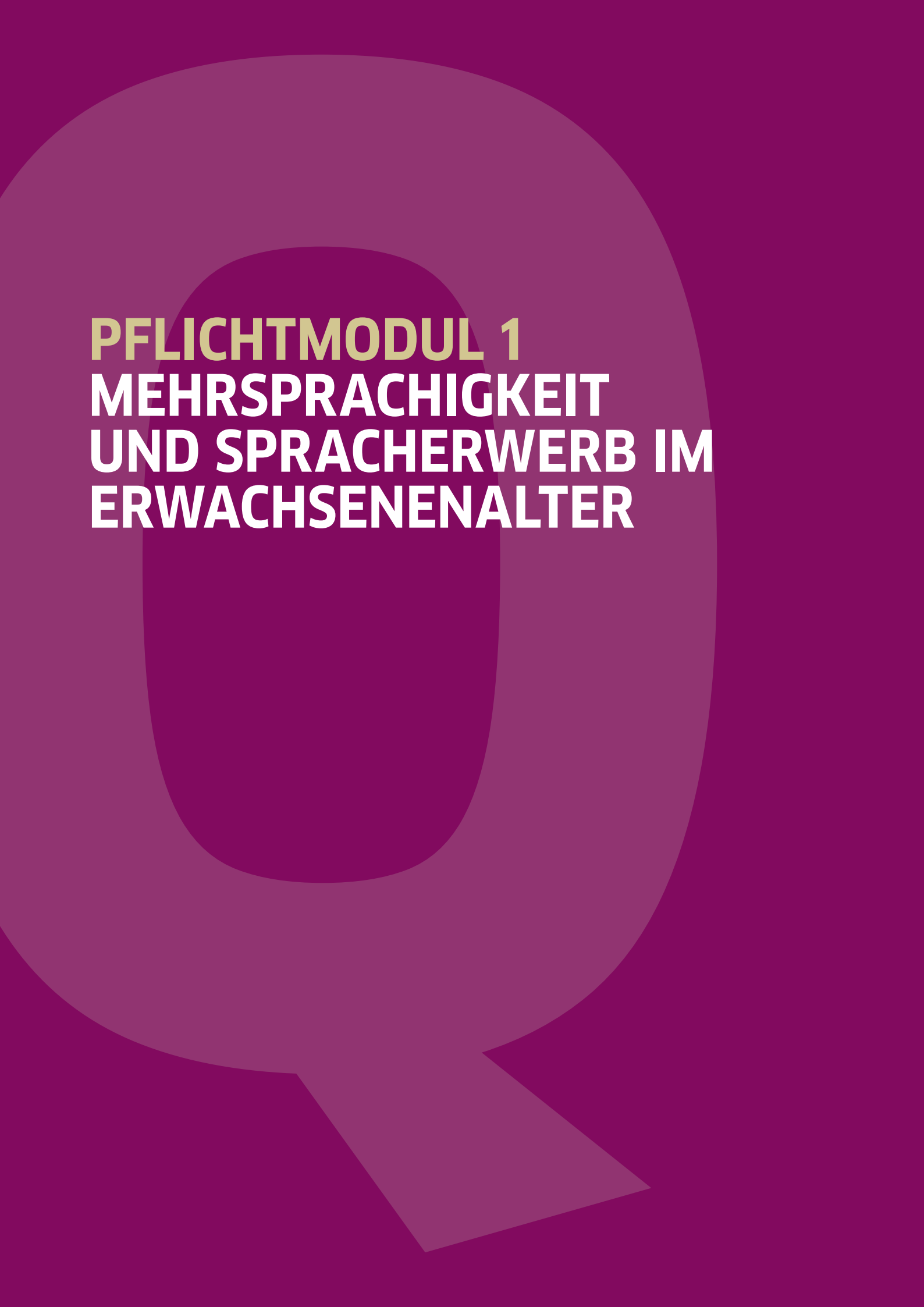
E = Expert*in: Für Expert*innen ist die eigene fachliche Expertise sehr wichtig und diese gibt Sicherheit für den Unterricht. Expert*innen erwarten im Gegenzug aber auch von den Lernenden Korrektheit und Zielorientierung.

L = Lernbegleiter*in: Für ihn/sie ist individuelle Förderung und Begleitung sehr wichtig und er/sie kann sich besonders gut in die Bedarfe der Teilnehmenden hineinversetzen.

O = Organisator*in: Unterrichtsplanung und Organisation ist für ihn/sie der Garant für erfolgreiches Lernen. Daher legt er/sie Wert auf einen gut strukturierten Unterricht und ein klares Classroom-Management.

In der Regel tragen Lehrkräfte alle diese Facetten in sich, sie sind auch alle gleichermaßen wichtig! Allerdings sind die vier Seiten bei jeder Lehrkraft etwas unterschiedlich ausgeprägt – und diese Ausprägung kann sich mit zunehmender Unterrichtserfahrung auch ändern. Es geht darum, dies für sich selbst in Erfahrung zu bringen und Rückschlüsse für die eigene Unterrichtsgestaltung daraus zu ziehen.

Format nach einer Idee von Gessler/Uhlig-Schoenian 2013: Handbuch Projektmanagement für Schulen, S.18 (Dort META-TEAM-Modell), Inhalte nach: ZQ-DAZ neu: Checkliste und Kompetenzmodell IV Professionelle Überzeugungen und Werthaltungen, ergänzt und entwickelt von Anne Sass 2020.

A large, stylized letter 'Q' in a light purple color is centered on a dark purple background. The 'Q' has a thick, rounded top and a tail that curves downwards and to the right. The text is overlaid on the upper part of the 'Q'.

PFLICHTMODUL 1
MEHRSPRACHIGKEIT
UND SPRACHERWERB IM
ERWACHSENENALTER

THEMATISCHER RAHMEN

Mehrsprachigkeit

Ein Land, eine Sprache? Das ist weltweit gesehen die absolute Ausnahme: Von 195 Nationen sind 163 offiziell zwei- oder dreisprachig. In Indien werden in der Verfassung sogar 21 Sprachen als Amts- und Regionalsprachen anerkannt; in Nigeria werden mehr als 400 Sprachen im Alltag verwendet. Bei dieser territorialen Mehrsprachigkeit unterscheidet man drei Formen: zum einen mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip – also Länder, in denen in verschiedenen Regionen unterschiedliche Sprachen gesprochen werden, wie in der Schweiz und in Belgien. Zum anderen gibt es mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit wie Luxemburg oder Namibia, hier sprechen die Menschen im gesamten Land mehrere Sprachen, und drittens einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen, etwa Deutschland oder Österreich. Von individueller Mehrsprachigkeit spricht man, wenn eine Person die Fähigkeit hat, sich ggf. auf unterschiedlichen Niveaustufen in mehreren Sprachen mündlich und/oder schriftlich zu verständigen, unabhängig davon, in welchem Alter die Sprachen erworben wurden. Sicher ist, dass Mehrsprachigkeit viele berufliche und persönliche Vorteile bietet. Mehrsprachige Menschen haben häufig eine differenzierte Sicht auf die Welt, denn eine andere Sprache zu sprechen, bedeutet auch, die Welt durch eine andere Brille zu sehen zu können.

Die Mehrsprachigkeit ist ein Potenzial, das es in den Integrationskursen zu erkennen und auszuschöpfen gilt. Die Erstsprache und weitere Sprachen sind stets eine wichtige Ressource für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache: Auf Basis ihres impliziten Wissens aus der Erstsprache sowie anderer (Fremd-)Sprachen und durch Vergleiche sprachlicher Strukturen eignen sich die KTN aktiv neues Wissen über die deutsche Sprache an. Dies gilt auch im Bereich des Schriftspracherwerbs. Hier ist zu bedenken, ob generell Schriftspracherfahrungen vorliegen und wenn vorhanden, welches Schriftsystem zugrunde liegt. Mehrsprachigkeit bringt für das Lernen neuer Sprachen viele Vorteile mit sich und gelegentlich auch Nachteile. Der Erwerb einer weiteren Sprache wird nicht nur durch die bereits als Kind erlernten sprachlichen Muster beeinflusst, sondern auch durch das verinnerlichte Kultur- und Weltwissen. Dies kann den Erwerbsprozess der neuen Sprache sowohl beschleunigen als auch behindern. (HUFEISEN/RIEMER 2010, S. 739) Für die Vermittlung von Deutsch als → Zweitsprache ist es nötig, den hilfreichen ebenso wie den gelegentlich hinderlichen Einfluss der Erstsprache zu analysieren und zu berücksichtigen.

Es ist noch nicht abschließend geklärt, wie sich in allen Details die Unterschiede zwischen bereits erworbenen Sprachen und neuer → Zielsprache auf den tatsächlichen Erwerbsprozess auswirken. Unstreitig ist, dass der Erwerb jeder Sprache einen Einfluss auf den späteren Erwerb anderer Sprachen hat. Die Theorien und Erkenntnisse sprechen auf jeden Fall für eine Vernetzung der vorhandenen und neuen Sprachen, den → Transfer von Sprachlernerfahrungen und die Entwicklung eines Bewusstseins für Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Arten des Spracherwerbs

Unterschieden wird zwischen der Erstsprache-, → Fremdsprache- und Zweitsprache, je nachdem wie der sprachliche → Input erfolgt. Mit Erstsprache, der sogenannten → L1, bezeichnet man die erste Sprache, die ein Mensch sich aneignet. Menschen können monolingual, bilingual oder multilingual aufwachsen. Wir sprechen von Bilingualität oder Zweisprachigkeit, wenn ein Kind in den ersten Lebensjahren zwei Sprachen erwirbt. Das kann gleichzeitig ablaufen, wenn z.B. ein Elternteil jeweils eine andere Sprache den Kindern gegenüber verwendet oder auch nacheinander, wenn ein Kind z.B. ab 2 oder 3 Jahren im Kindergarten eine weitere Sprache neben der Erstsprache erwirbt. Noch in der wissenschaftlichen Diskussion befindet sich die Frage, ab welchem Alter man auch bei Kindern von Zweitspracherwerb spricht. Multilingual sind Menschen, die mehr als zwei Sprachen auf diese Weise erworben haben. Im Erwachsenenalter spricht man je nach Input von Fremd- und Zweitspracherwerb.

Generell unterscheidet man zwischen dem „ungesteuerten“, d.h. dem unkontrollierten, spontanen, informellen, nicht geleiteten oder unbewussten Erwerb im sogenannten „Sprachbad“, d.h. durch Kommunikation im Alltag und den Kontakt mit Personen, die zu erwerbende Sprache sprechen und dem „gesteuerten“, d.h. kontrollierten, geleiteten, formellen und oft institutionalisierten Erwerb, der auch als „Lernen“ bezeichnet wird. Sprachenlernen generell bezeichnet also einen Prozess, der durch Unterricht gesteuert wird. Für ein besonders effektives Erreichen der sprachlichen Ziele im Integrationskurs gilt es, diesen beiden Arten des Spracherwerbs Rechnung zu tragen und sie sinnvoll zu kombinieren. Die Möglichkeiten, eine Sprache auch außerhalb des Kurses zu nutzen, tragen erheblich zum Erfolg des Lernens bei. Die KTN sind im Alltag regelmäßig gefordert, komplexe Aufgaben sprachlich zu bewältigen, von der Suche nach einer Wohnung angefangen über Reklamationen wegen eines schadhafte Produkts bis zu einem Vorstellungsgespräch. Damit sie diese Aufgaben schaffen können, müssen übergreifende Strategien im Unterricht bewusst gemacht und geübt werden, z.B. Strategien zur Informationsbeschaffung oder Kommunikationsstrategien.

Je nach Lebenssituation kann es vorkommen, dass Personen keinen Zugang zum Sprachbad finden, deshalb ist es umso wichtiger, dass mit Hilfe von → Projekten und anderen Formen außerunterrichtlichen Lernens erlebbar gemacht wird, wie wichtig die Anwendung des Gelernten in der Praxis ist.

Spracherwerbstheorien

Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung können den Lehrenden helfen, die Lernprozesse, die sie im Unterricht beobachten, besser zu deuten und zu verstehen. Die theoretischen Modelle erklären viele Aspekte des Sprachenlernens, z. B. den Ablauf des Spracherwerbsprozesses und die Bedeutung von Fehlern in diesem Prozess. Die → *Identitätshypothese* geht von einer generellen Sprachfähigkeit des Menschen aus: Spracherwerb ist auf der Basis von Umweltreizen biologisch in allen Menschen angelegt. In der Sicht dieser Hypothese gleicht das Lernen jeder Sprache dem Erwerb der Erstsprache. Kritisiert wurden an der Identitätshypothese vor allem die Untersuchungsmethoden und die Annahme universaler Spracherwerbsprozesse als Basis der Hypothese. Die → *Kontrastivhypothese* geht davon aus, dass große strukturelle Unterschiede zur Erstsprache dazu führen, dass eine neue Sprache schwieriger zu lernen ist. Gegen die Kontrastivhypothese ist einzuwenden, dass Ähnlichkeiten zwischen Sprachen nicht automatisch zu erfolgreichem Lernen führen.

Die → *Interlanguage-Hypothese* stellt eine Weiterentwicklung der Identitätshypothese dar und greift auch Ideen der Kontrastivhypothese auf, relativiert und erweitert diese. Die KTN bilden nach dieser Hypothese fortlaufend Zwischensprachen aus, die Elemente der Erst- und Zielsprache aufweisen sowie eigene, in keiner der beiden anderen Sprachen zu findende Phänomene.

Im Rahmen der → *Inputhypothese* wird davon ausgegangen, dass Sprachenlernen nur mit ausreichendem Input möglich ist. Input ist in jeder Form von Kontakt mit Sprache möglich, in jedem Fall ist sowohl die Quantität als auch die Qualität ausschlaggebend. Auch wenn in einer Lerngruppe der Input für alle gleich ist, so verarbeiten die KTN die neuen Inhalte unterschiedlich, d. h. das → Intake ist individuell. Lernende, die denselben Unterricht besucht haben, können zu ganz unterschiedlichen Lernergebnissen kommen, was daran liegt, dass Lernen auf der Grundlage bestehenden individuellen Wissens stattfindet. So beschreibt die → *konstruktivistische Lerntheorie* Lernen als eine Konstruktion von neuem Wissen, die jedes lernende Individuum für sich organisieren muss. Wichtig ist, dass neue sprachliche Phänomene den KTN verständlich sind und dass sie sie aktiv verwenden. Auf diesen Annahmen baut die → *Interaktionshypothese* auf. Sie besagt,

dass Sprachen dann erfolgreich gelernt werden, wenn die KTN miteinander agieren und gemeinsam Bedeutungen aushandeln, indem sie z. B. gemeinsam Lernaufgaben bearbeiten. Am Ende ist der → Output entscheidend, alle mündlichen und schriftlichen Leistungen der Lernenden – wobei diese sowohl korrekte als auch noch fehlerhafte Äußerungen umfassen. Mit → Outcome schließlich wird der stabile und langfristig anhaltende Ertrag des Lernprozesses beschrieben.

Faktoren beim Spracherwerb im Rahmen des Integrationskurses

Die KTN in den Integrationskursen bringen sehr unterschiedliche Kenntnisse und Erfahrungen mit. Die Motivation, die neue Sprache zu lernen und die Lerngeschwindigkeit hängen von unterschiedlichen kognitiven und affektiven Faktoren ab: Entscheidend sind die eigene Lern- und Sprachbiographie, die Alphabetisierung, die Migrationserfahrung, der Aufenthaltsstatus, das Vorhandensein von kleinen Kindern in der Familie, das Alter, das Geschlecht und der qualitative und quantitative Kontakt zur deutschen Sprache. Die einzelnen Faktoren sind jeweils im Zusammenhang sowie in Wechselwirkung miteinander zu betrachten und für jede Person individuell, was häufig zu einer großen Heterogenität in den Lerngruppen führt. In dem Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EVIK)“ (TISSOT u. a. 2019) werden drei grundlegende Größen unterschieden: 1. Motivation, z. B. Bleibeperspektive und Aussicht auf ein erhöhtes Einkommen durch Spracherwerb, 2. Gelegenheiten zum Spracherwerb, z. B. Kontaktmöglichkeiten oder Kursangebote und 3. Effizienz, z. B. Zeitaufwand, kognitive Fähigkeiten oder Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden. Dem Bericht zufolge ist es sehr wichtig, dass die LK ein Bewusstsein für diejenigen Gruppen entwickeln, die besondere Problemlagen aufweisen. Das sind z. B. KTN mit psychischen Belastungen durch Traumata und KTN, bei denen mehrere Problemlagen zusammen kommen. Von Frauen wird erwartet, dass sie sich hauptsächlich um ihre Kinder kümmern. Besonders, wenn diese noch sehr klein sind, verringert sich die Teilnahmewahrscheinlichkeit von diesen Müttern am IK nachweislich. Die LK müssen sich im Integrationskurs auf eine sehr große Heterogenität in den Gruppen einstellen, die durch die Vielzahl der dort vertretenen Nationen sichtbar wird.

Neben diesen individuellen Einflussfaktoren lassen sich auch eine Vielzahl an Kontextmerkmalen auflisten, welche den Erfolg der Zweitsprachaneignung darüber hinaus noch beeinflussen. Im Kontext der bundesweiten Integrationskurse können diese lehrkraft-, klassen- oder kursträgerbezogen sein (SCHEIBLE/ROTHER 2017): So spielen etwa Motivation, Herkunft, Alter und Geschlecht der Lehrkraft eine Rolle im Lernprozess und auch die Kurszusammensetzung, z. B.

hinsichtlich Geschlecht, Bildung, Herkunft. Wichtig sind ebenso die Erwartungen der KTN an den Kurs, der erwartete Nutzen oder auch die Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuches. Und schließlich können die unterrichtlichen Rahmenbedingungen wie etwa Lernmethode, Lehrwerk, Unterrichtstempo, Wochenstunden oder Kursgröße den Erfolg beeinflussen. Um Zugewanderten mit speziellen Interessen und Bedarfen gerecht zu werden, gibt es neben dem allgemeinen Integrationskurs spezielle Kursarten: den Jugendintegrationskurs, den Frauen- und Elternkurs, den Alphabetisierungskurs, den Zweitschriftlernerkurs, den Förderkurs und den Intensivkurs.

Spracherwerb im Erwachsenenalter

Lange galt die These, dass Lernende sich mit zunehmendem Alter die Sprache nicht mehr so gut aneignen könnten wie Kinder. Diese Auffassung hat man inzwischen deutlich relativiert (QUETZ 2007, S. 464 f und MÜLLER u.a. 2011, S. 16, HUFELDEN/RIEMER 2010, S. 740). Anders als Kinder können Erwachsene explizite Lernprozesse aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung besser verarbeiten, weshalb beispielsweise die Bewusstmachung von grammatikalischen Strukturen für diese Zielgruppe besonders sinnvoll ist.

Der Prozess des Spracherwerbs läuft unabhängig vom Alter in seinen Ansätzen ähnlich ab, allerdings beeinflussen bestimmte Faktoren bei Erwachsenen diesen Prozess oft stärker als bei Kindern: etwa soziokulturelle Aspekte, z. B. Angst sich zu exponieren oder auch kognitive Aspekte, z. B. Kontrollbedürfnis. Letzteres zeigt sich beispielweise darin, dass Sätze nicht einfach nachgeahmt oder übernommen werden, sondern zuvor immer verstanden werden müssen. Am Beispiel des Erwerbs von Aussprache und Intonation lässt sich der Einfluss des Alters besonders gut beschreiben: Kinder erwerben die mündliche Sprache beim Spielen oder in der Schule, sie sind in dieser Zeit oft hoch motiviert, bereit sich anzupassen, sie imitieren die Erstsprachensprecher*innen und registrieren feine Unterschiede in der Intonation und Aussprache. Kinder können in diesem Bereich ein erstsprachliches Niveau erreichen, was nicht bedeutet, dass sie auch automatisch die Fertigkeiten Lesen und Schreiben in gleichem Maße erwerben. Häufig bezieht sich die hohe Kompetenz auf die Bereiche Hören und Sprechen. Bei erwachsenen Sprecher*innen ist zu beobachten, dass sie in der Regel einen erkennbaren Akzent behalten, auch wenn sie viele Jahre Kontakt mit Sprecher*innen der Zielsprache hatten und viele Sprachkurse besucht haben. Das liegt vor allem daran, dass man schon als junger Mensch Intonationsmuster und Laute nicht mehr hören und unterscheiden kann, wenn es diese in den bis dahin erworbenen Sprachen nicht gibt. Auch mit einem entsprechenden Hörtraining lässt sich nicht immer erreichen, dass die Zweitsprachenlernenden z. B. den

Unterschied zwischen „Bruder“ und „Brüder“ überhaupt wahrnehmen. Hinzu kommt, dass mit neuen Lauten und neuer Intonation auch neue Bewegungen der Mundwerkzeuge trainiert werden müssen. Aussprachephänomene, die es in der Erstsprache nicht gibt, werden mit hoher Wahrscheinlichkeit schwierig zu artikulieren sein.

Auf der anderen Seite bringt das Erwachsenenalter auch Vorteile in puncto Sprachenlernen, so beispielsweise das aktive Nutzen von Sprachbewusstheit und Regelkenntnis. Je mehr Sprachen man im Laufe seines Lebens gelernt hat, desto mehr ist man mit unterschiedlichen Realisierungen kommunikativer Handlungen und verschiedenen Diskursregeln vertraut, demnach flexibler in der Realisierung des Wunsches sprachlich zu handeln bzw. seine kommunikativen Ziele zu erreichen (RIEHL 2018, S. 28 f).

Neurodidaktische Aspekte des Spracherwerbs

Inzwischen wurden zahlreiche neurodidaktische Aspekte des Sprachenlernens analysiert und man kann darstellen, woraus sich wesentliche Erkenntnisse des Spracherwerbs ableiten lassen. So haben Vertreter*innen der → konnektivistischen Lerntheorie das menschliche Gehirn mit einem neuronalen Netzwerk verglichen, um zu zeigen, dass verschiedene Wissensbestände im Gehirn miteinander verknüpft sind. Das Konzept des → mentalen Lexikons schließt an diese Vorstellungen an. Die Art, wie gut einzelne Wörter oder Ausdrücke miteinander vernetzt sind, ist entscheidend dafür, ob die Lernenden sie abrufen können. Die Hirnforschung kann erläutern, warum ein bestimmtes methodisches Vorgehen einem anderen vorzuziehen ist und begründen, warum die Rolle des Vorwissens so wichtig ist, und weshalb mehrkanaliges Präsentieren und ein Methodenmix sinnvoll sind. Darüber hinaus sind neurowissenschaftliche Überlegungen interessant, die erfolgreichen Spracherwerb in Zusammenhang mit Bewegung beim Lernen, ausreichend Schlaf und Motivation bringen. Insbesondere für den Umgang mit lernungewohnten Lernenden und KTN mit → fossilisierten Fehlern lassen sich wichtige Handlungsanweisungen aus Erkenntnissen der Neurodidaktik ableiten (GREIN 2013).

Erwerbsstufen im Deutschen

Grammatische Strukturen und Wortschatz sind die beiden zentralen Bereiche sprachlicher Kompetenz. Die Lernenden benötigen neben einem differenzierten Wortschatz die passenden grammatischen Muster, um sich adäquat verständigen zu können. Der Wortschatz ist geprägt vom Umfeld der KTN und umfasst bei erwachsenen Personen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, Themen wie Gesundheit, Arbeit und Beruf, Familie, Freizeit oder Wohnen. Im Gegensatz dazu ist der Erwerb grammatischer Strukturen nicht kontextabhängig.

Hier sind die unterschiedlichen Satzmuster im Deutschen zentral, für die die Position der Verben entscheidend ist. Der erste Schritt ist, Sätze bilden zu können, in denen das Verb an zweiter Position steht. Dann werden Sätze mit Verbklammern gebildet, z.B. Sätze im Perfekt und zum Schluss Nebensätze, in denen das Verb am Ende steht – allerdings ist hier die Datenlage nicht ganz eindeutig bzw. interagiert mit weiteren Faktoren. Parallel zu den Satzmustern entwickeln sich auch andere grammatische Strukturen, insbesondere die Konjugation und die Deklination, weiter. Wichtig ist, dass die Lehrkräfte sich im Unterricht an den Erwerbsstufen orientieren und keine Stufen überspringen.

Vermittlungsmethoden

Die Methodik der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung orientierte sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis heute an unterschiedlichen Vermittlungsmethoden: angefangen von der → Grammatik-Übersetzungsmethode über die → direkte Methode, → audiolinguale/audiovisuelle Methode bis zum → kommunikativen Ansatz. Die sprachlichen Lernbiografien der KTN weisen vermutlich eine Vertrautheit mit einer der o.g. Methoden und Prinzipien auf. Deshalb hilft ein Überblick über die Methodengeschichte, um herauszufinden, mit welchen Lehr- und Lernformen die KTN möglicherweise vertraut sind und mit welchen nicht.

Aktuell spricht man von einer post-kommunikativen und Post-Methoden-Ära (FUNK 2010, S. 941). „Es gibt im Sprachunterricht nicht eine einzelne Methode, nach der sich der Unterricht richten muss, denn es fehlt der empirische Nachweis, (...) dass bestimmte methodische Ansätze bei allen KTN zu den gleichen Ergebnissen führen.“ (FUNK/KUHN/SKIBA/SPANIEL-WEISE/WICKE 2014 (= DLL 4), S. 17) Konkret bedeutet das, dass man sich in der Weiterentwicklung der kommunikativen Lehr-/Lernmethoden an übergeordneten didaktisch-methodischen Prinzipien orientiert.

Didaktisch-methodische Prinzipien

Sprachenlernen sollte darauf ausgerichtet sein, „Lernende zum Handeln in Situationen des wirklichen Lebens zu befähigen, sich in diesen Situationen auszudrücken und Aufgaben unterschiedlicher Art erfolgreich auszuführen“ (GER). Das bedeutet, dass sich die Sprachvermittlung nach den kommunikativen Bedürfnissen der KTN im realen Leben richtet und dass man im Unterricht kommunikative Situationen, authentische Sprechansätze und Lernmaterialien fokussiert sowie pragmatisch angemessenes Handeln.

Wie funktioniert Unterricht, der die KTN in die Lage versetzt, selbstständig und kompetent mit der Sprache zu handeln? Dazu lassen sich → didaktisch-methodische Prinzipien beschreiben, die den LK Orientierung bieten und die eine Basis für Entscheidungen der Unterrichtsplanung und -durchführung darstellen. Dabei handelt es sich um Prinzipien wie z.B. → Kompetenzorientierung, → Aufgabenorientierung, → Handlungsorientierung, → Interaktionsorientierung, → Lerner*innenaktivierung, → Förderung von Lerner*innenautonomie, → interkulturelle und → plurikulturelle Kompetenz oder → Mehrsprachigkeitsorientierung. Zu Beginn dieses Moduls erhalten die LK eine Unterrichtseinheit in einer ihnen unbekanntem Sprache und sie erleben und reflektieren, wie es sich anfühlt, als erwachsene Person eine neue Sprache zu lernen. In der Auswertung dieser Simulation analysieren sie auch Merkmale guten Unterrichts, aus denen die didaktisch-methodischen Prinzipien abgeleitet sind.

GER und Rahmencurriculum

Welche sprachlichen Kompetenzen die KTN im Integrationskurs erwerben sollen, lässt sich anhand von folgenden wichtigen Instrumenten transparent machen: GER (COUNCIL OF EUROPE 2013), Begleitband zum GER (COUNCIL OF EUROPE 2020) und Rahmencurriculum (KAUFMANN 2016). DaZ-Lehrkräfte finden hier für ihre Arbeit wichtige Hinweise, aber sie müssen sich der übergeordneten Funktion dieser Sprachkompetenzmodelle bewusst sein, denn diese sind weder Lehrpläne mit einer festgelegten Abfolge der Lernziele innerhalb einer Niveaustufe, noch werden hier Inventare zu lexikalischen Einheiten oder morphosyntaktischen Einheiten bereitgestellt.

GER – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

„Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende lernen müssen zu tun, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.“ (<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/101.htm>). Somit stellt der GER ein grundlegendes Arbeitsinstrument für den Unterricht dar und sollte nicht nur als Messinstrument für Lernfortschritte, sondern auch als Planungshilfe für den Spracherwerbsprozess herangezogen werden, um konkrete sprachliche Ziele formulieren und transparent machen zu können.

Mit dem neu erschienenen Begleitband zum GER wurde jetzt ein erweiterter Satz von Niveaubeschreibungen ausgearbeitet mit Skalen zur Sprachmittlung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Literatur. Außerdem werden Deskriptoren für die Online-Interaktion beschrieben, um den technologischen Entwicklungen Rechnung zu tragen. Der GER möchte allen, „die beruflich mit Sprachen zu tun haben, dabei helfen, die Qualität und die Effektivität des Sprachenlernens und -lehrens weiter zu verbessern.“ (Begleitband S.31)

Rahmencurriculum für Integrationskurse

Für den allgemeinen und die speziellen Integrationskurse hat das Goethe-Institut im Auftrag des Bundesministeriums des Innern (BMI) und in Zusammenarbeit mit der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Friedrich Schiller-Universität Jena das „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ entwickelt. Es dient Kursplaner*innen zur Orientierung und gibt „maximal mögliche Lernziele und -inhalte für die Integrationskurse vor“ (Rahmencurriculum, S.2). Darin sind sowohl übergeordnete als auch konkrete sprachliche Handlungsfelder detailliert beschrieben. Für jedes Handlungsfeld wiederum werden konkrete Ziele für alle Fertigkeiten ausführlich dargestellt. Das Rahmencurriculum zeigt, in welchen gesellschaftlichen Kontexten die Zugewanderten auf Deutsch handeln wollen und müssen.

Die angestrebten Lernziele in den Integrationskursen müssen sich innerhalb dieses Rahmens jeweils an den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden orientieren.

In der Überarbeitung des Rahmencurriculums wurde ein starker Fokus auf die Handlungsfelder Arbeit, Arbeitssuche und Aus- und Weiterbildung gelegt sowie auf eine Aktualisierung der Rubriken Diversität und Interkulturalität und Landeskunde in allen Handlungsfeldern. Die LK in den Integrationskursen finden hier jetzt wichtige Anregungen für eine stärkere Einbindung arbeitsweltlicher Themen in den Unterricht von Beginn an und für die interkulturelle Sensibilisierung der KTN in allen relevanten Handlungsfeldern.

LERNZIELE UND INHALTE

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHALTET	UE
1. DIDAKTISCH-METHODISCHE PRINZIPIEN	<ul style="list-style-type: none"> • können die Situation als Erwachsene eine Sprache zu lernen nachempfinden und analysieren • können didaktisch-methodische Prinzipien des Zweitsprachenunterrichts identifizieren 	<ul style="list-style-type: none"> • die Selbsterfahrung beim Erlernen einer Fremdsprache • die Kenntnis von Strategien für die Handlungsfähigkeit zu Anfang des Spracherwerbsprozesses • die Kenntnis wichtiger didaktisch-methodischer Prinzipien des Unterrichts 	2
7. MEHRSPRACHIGKEIT	<ul style="list-style-type: none"> • können die Mehrsprachigkeit der KTN wertschätzen • können das Potenzial von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit erkennen, analysieren und nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Arbeit mit Sprachenporträts • die Kenntnis individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit • das Wissen um potenziell begünstigenden bzw. behindernden Einfluss von Mehrsprachigkeit auf den Erwerb einer neuen Sprache 	2
3. SPRACHERWERB	<ul style="list-style-type: none"> • kennen relevante Theorien des Spracherwerbs von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und können sie für die Analyse von Spracherwerbsprozessen nutzen • sind für die Bedeutung von individuellen Einflussfaktoren und von Kurskontextvariablen für den Spracherwerbsprozess sensibilisiert • können die Lernenden beim formellen und informellen Spracherwerb unterstützen • können Erkenntnisse aus der Neurodidaktik für die Sprachvermittlung nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis zentraler Theorien des Erwerbs von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache • die Kenntnis individueller Sprachlernvoraussetzungen und möglicher multipler Problemlagen von KTN in Integrationskursen • die Kenntnis der Bedeutung von Kurskontextvariablen für den Zweitspracherwerb • die Kenntnis formeller und informeller Faktoren des Spracherwerbs • die Kenntnis relevanter Aspekte aus der Neurodidaktik für die Zweitsprachvermittlung 	3
4. SPRACHERWERBSSTUFEN IM DEUTSCHEN	<ul style="list-style-type: none"> • können die Erwerbsstufen von DaZ-Lernenden in Bezug auf den Satzbau im Deutschen identifizieren • können lernersprachliche Äußerungen diesen Stufen zuordnen und Rückschlüsse für eine individuelle Förderung daraus ziehen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Erwerbsstufen von DaZ-Lernenden 	3
5. SPRACHVERMITTLUNGSMETHODEN	<ul style="list-style-type: none"> • können die Ziele und Charakteristika verschiedener tradierter Methoden in der Fremd- und Zweitsprachvermittlung identifizieren und ihre Vor- und Nachteile einschätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis von Sprachvermittlungsmethoden und ihren Zielen • die Reflexion der eigenen Erfahrungen mit diesen Methoden • die Analyse der Konsequenzen für die Arbeit im Integrationskurs, wenn die KTN wenig Erfahrung bei der Sprachvermittlung haben, die auf Unterrichtsprinzipien wie Handlungsorientierung oder Lerner*innenautonomie beruht 	2
5. SPRACHKOMPETENZMODELLE	<ul style="list-style-type: none"> • kennen Ziele, Inhalte und Funktionen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens inkl. des neuen Begleitbandes und das Rahmencurriculum für die Integrationskurse 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wissen um die Niveaustufen des GER und um die Deskriptoren für die Niveaus A1, A2, B1 • die Kenntnis des Rahmencurriculums für Integrationskurse inkl. der darin enthaltenen sprachlichen als auch übergreifenden Zielkompetenzbeschreibungen 	2

METHODISCHE HINWEISE

1. DIDAKTISCH-METHODISCHE PRINZIPIEN

Austausch zu Erfahrungen beim Sprachlernen

Als Einstieg in das Thema bietet es sich an, einen Überblick zu erhalten, welche Erstsprachen, Zweit- und Fremdsprachen die LK sprechen. Hier für eignet sich die Form eines Soziogramms: Die Gruppe steht im Kreis, diejenigen, die eine Ja/Nein – Frage mit „ja“ beantworten, gehen einen Schritt nach vorn. Je Frage sind dann kurze Kommentare oder Fragen möglich, danach treten alle wieder zurück und positionieren sich zur nächsten Frage. Beispiele: Sprechen Sie Deutsch als Erstsprache? Haben Sie selbst Deutsch als Zweitsprache erworben? Haben Sie Deutsch als Fremdsprache gelernt? Sind Sie bilingual? Sprechen Sie mehr als zwei, drei Sprachen? Werden in Ihrer Familie mehrere Sprachen gesprochen?

Simulation eines ersten Kurstages in einer möglichst unbekanntem Sprache

Die SL gestaltet die erste Unterrichtsstunde eines ersten Kurstages in einer Sprache, die den LK möglichst fremd sein sollte. Es wird erklärt, dass im Nachgang dieser Perspektivwechsel anhand einiger Fragen ausgewertet wird, z. B.: Wie haben Sie sich in der Situation als Lernende gefühlt? Was war beim Lernen hilfreich? Was hat Sie gestört?

Die Kommunikation sollte möglichst in der Fremdsprache und unter Einsatz aller Elemente, durch die die Kommunikation unterstützt werden, erfolgen: ausgiebige Verwendung von Gestik, Mimik, Visualisierungen. Auch sollten die didaktisch-methodischen Prinzipien, die im Anschluss thematisiert werden, bereits in dieser Simulation erkennbar sein.

Die LK beobachten die SL dabei, wie sie sprachlich agiert, dann werden sie aufgefordert, Begrüßungs- und Abschiedsformeln, Fragen und Antworten zum Kennenlernen zuerst nachzuahmen und zu reproduzieren. Nach einer Übungsphase produzieren sie ggf. komplexere Dialogteile, indem sie untereinander immer wieder in Kontakt treten und kleine Gespräche führen. Dabei wird der SL überlassen, ob die Übernahme rein phonetisch erfolgt oder ob das Gelernte schriftlich fixiert wird (abhängig von der Fremdsprache).

Die LK übernehmen die Rolle der KTN in einem Integrationskurs – sie fassen auf, verarbeiten die Information, produzieren und interagieren in der neuen Sprache. Sie beobachten, versuchen mitzumachen, bleiben auch bei Irritationen sprachlich aktiv und halten fest an sprachlichem Probehandeln. Dabei wird darauf geachtet, dass die Anwendung wiederholt und in verschiedenen Arbeitsformen erfolgt, sodass die LK in unterschiedlichen Formen der Interaktion ausprobieren können, ob sie die Kommunikationsabsicht erreichen und die Handlungen automatisieren können. Die SL unterstützt alle darin, die Äußerungen möglichst in der Zielsprache vorzunehmen und korrigiert und unterstützt bei Bedarf.

Mögliche sprachliche Ziele in der Fremdsprache für eine Unterrichtseinheit:

- sich begrüßen
- sich mit Vor- und Familiennamen vorstellen
- Vor- und Nachnamen erfragen
- sagen und fragen, woher man kommt
- sich verabschieden

Dann tauschen sich die LK über die Simulation aus. Zunächst besprechen sie, wie sie sich in dieser Situation gefühlt haben. Anschließend reflektieren sie in Kleingruppen, was ihnen beim Erlernen der ersten Sätze in einer fremden Sprache geholfen hat – oder was sie zusätzlich benötigt hätten. Ggf. kann die Reflexion um weitere Aspekte ergänzt werden, z. B.: Was können Sie jetzt in der Fremdsprache? Welche Bedeutung hat die Grammatik in diesem Erstkontakt mit der neuen Sprache gespielt? In welcher Form haben Sie sich gegenseitig unterstützt?

Didaktisch-methodische Prinzipien im Zweitsprachenunterricht

Auf der Grundlage der Ergebnisse aus der vorangegangenen Simulation analysieren die LK die Prinzipien, die auf der Metaebene den Unterricht geleitet haben. Dazu erhalten sie z. B. auf Kärtchen ausgewählte Prinzipien mit den jeweiligen Definitionen, z. B. Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Förderung der Lerner*innenautonomie oder Mehrsprachigkeit und analysieren, auf welche Weise diese Prinzipien in dem soeben erlebten Unterricht umgesetzt wurden und sie reflektieren, woran sie das festgestellt haben.

METHODISCHE HINWEISE

2. MEHRSPRACHIGKEIT

Sprachenporträts

Die Idee von sogenannten Sprachenporträts wurde von Hans-Jürgen Krumm aufgegriffen, der Sprachenporträts über Jahre hinweg gesammelt hat und einige davon in dem Buch „Kinder und ihre Sprachen“ – lebendige Mehrsprachigkeit (2001) kommentiert. Das Sprachenporträt kann im Integrationskurs dazu genutzt werden, die Sprachenvielfalt in der Gruppe kennenzulernen und bietet den KTN die Möglichkeit, Wertschätzung für ihre Mehrsprachigkeit zu erfahren. Dabei geht es nicht darum, sich in der Anzahl der Sprachen, die man spricht, zu messen, sondern darum, sich die eigenen, ganz persönlichen Spracherfahrungen bewusst zu machen, sich über Sprachen auszutauschen und die vorhandene Sprachenvielfalt in der Gruppe als „Schatz“ zu entdecken.

Die LK rufen sich den eigenen Sprachschatz ins Bewusstsein, indem sie eine Silhouette mit all den Sprachen gestalten, die ihnen – ggf. auf unterschiedlichen Niveaus – zur Verfügung stehen: Sie malen den Körperteil, der für eine Sprache steht, in einer jeweils anderen Farbe aus und schreiben die Sprache dazu. Die Verortung der Sprache im eigenen Körper sollte begründet werden. Was bedeutet es, eine Sprache in die Hände, in die Füße, in den Kopf oder ins Herz zu malen?

Auf diese Weise veranschaulichen die LK, wie viele Sprachen ihnen individuell zur Verfügung stehen und welche unterschiedlichen Funktionen diese Sprache haben. Und natürlich kann man sehen, welche Sprachenvielfalt der gesamten Gruppe zur Verfügung steht. Wenn die Sprachenporträts im Unterricht eingesetzt werden, bietet dieses Vorgehen den KTN eine sehr motivierende Möglichkeit, sich der eigenen Mehrsprachigkeit bewusst zu werden (DLL2, BALLWEG u.a. 2013, S. 132 ff).

Einfluss der Mehrsprachigkeit

Um den Einfluss von Mehrsprachigkeit zu reflektieren und die Bedeutung der → Sprachbewusstheit zu erkennen, kann man zunächst mit einem Sprachvergleich arbeiten. Dazu übersetzt man einen deutschen Satz in eine andere Sprache und anschließend den übersetzten Satz wortwörtlich zurück ins Deutsche. Hier ein Beispiel: „(Ich) spreche die Sprache die deutsche aber sie nicht gehorcht zu mir immer.“

https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_arabisch.pdf

Anhand von mehreren Rückübersetzungen aus anderen Sprachen werden weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den grammatischen Strukturen zusammengestellt.

Auch im Wortschatzbereich, insbesondere im Grundwortschatz, lassen sich viele Ähnlichkeiten der deutschen Sprache mit anderen Sprachen entdecken. Arbeitsteilig stellen die LK zu Wortfeldern wie Monate, Zahlen, Körperteile oder Verwandtschaftsbezeichnungen Tabellen zusammen, in die sie die Begriffe auf Deutsch und in weiteren Sprachen eintragen.

Anschließend werten sie die Beispiele zum Wortschatz und zu den grammatischen Strukturen aus:

- Welche Gemeinsamkeiten stellen Sie zwischen Deutsch und anderen Sprachen fest?
- Welche Gemeinsamkeiten könnten beim Lernen helfen?
- Welche Übertragung lässt sich zwischen den Sprachen herstellen?
- Welche Unterschiede führen dazu, dass neue Strukturen und neuer Wortschatz schwer nachzuvollziehen bzw. anzuwenden sind?
- Welche Unterschiede führen zu Fehlern, die durch Transfer zwischen Sprachen entstehen?

Die LK besprechen abschließend, wie sich dieses Vorgehen des Sprachvergleichs in die Arbeit im Integrationskurs übertragen lässt, damit die KTN ihr Wissen über die Erst- und Fremdsprache(n) bewusst aktivieren und dieses Wissen zum Memorieren von neuem Wissen nutzen können.

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse zur Mehrsprachigkeit und zum Umgang mit Deutsch aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive, um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit sowie um translinguale Praxen auch im Deutschunterricht. (ROCHE 2013 und ROESCH 2017).

3. SPRACHERWERB

Theorien zum Spracherwerb

Die LK setzen sich arbeitsteilig mit unterschiedlichen Theorien des Spracherwerbs auseinander: → Interlanguage-Hypothese, → Input-Intake-Output-Hypothese, → Kontrastivhypothese. Dabei können sie auf die Begriffe im Glossar, Kurzdarstellungen der Theorie oder Erklärvideos zurückgreifen. (FUNK 2010, S.943 ff, DLL 2, S.27 ff, HUNEKE/STEINIG 2010, S.31 ff). Die Ergebnisse werden stichwortartig auf einer gemeinsamen Präsentationsfläche festgehalten. Denkbar ist hierfür auch eine online-basierte Form (z.B. Wiki, Padlet, o.Ä.).

Mögliche Aspekte zur Orientierung:

- Wie erfolgt der Input?
- Wie funktioniert die interne Regelbildung?
- Wie gestaltet sich der Output?
- Liegt der Fokus eher auf Imitation oder eher auf kreativen Lösungen?
- Wie lässt sich (sprachliches) Wissen speichern/abrufen?
- Wie wird das Entstehen von Fehlern erklärt?
- Inwieweit spielen soziokulturelle Aspekte eine Rolle?

Die LK analysieren, inwieweit aufgrund dieser Theorien Fehler als Indiz für den Spracherwerb genutzt werden können. Dazu erhalten sie Beispiele und stellen Vermutungen zu den möglichen Ursachen der Fehler an, z. B.

- „Er hat langsam gegeht.“ → Übergeneralisierung einer Regel: Damit zeigen die KTN, dass sie verstanden haben, wie die regelmäßigen Formen im Perfekt gebildet werden.
- „Mir geht es gut. Und du?“ → Lerner*innenvarietät: „Und du?“ haben die KTN wahrscheinlich sehr oft gehört und verwenden diese Frage, ohne sie hier anzupassen.
- „Wetter ist gut.“ → Interferenz, also negativer → Transfer aus der → Erstsprache möglich, wenn es hier keinen Artikel gibt oder dieser in der Äußerung nicht notwendig wäre.
- Situation: Die meisten KTN können den neuen Wortschatz einer Lektion verstehen und richtig benutzen, einigen aus der Gruppe gelingt das nicht. Wenn niemand gefehlt hat, war der Input für alle gleich, aber die Verarbeitung von Neuem, der Intake ist von Person zu Person unterschiedlich und hat in diesem Beispiel nicht bei allen stattgefunden.

S Wie lernt man Fremdsprachen? Vertiefen Sie einzelne Aspekte wie „Einflüsse der Erstsprache auf die Fremd-/Zweitsprache“ oder „Emotion und Kognition beim Sprachenlernen“ mit Hilfe der Einheit DLL 2, Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?

Spracherwerb bei erwachsenen Lernenden

Die LK überlegen, welche Vorteile Kinder gegenüber Erwachsenen haben, wenn sie Deutsch als Zweitsprache lernen. Hier sind Kinder ab ca. 6 Jahren gemeint. Dann stellen sie zusammen, in welcher Hinsicht Erwachsene beim Zweitspracherwerb den Kindern überlegen sein könnten. Anschließend vergleichen die LK ihre Vermutungen mit einer Zusammenfassung der Voraussetzungen, die Kinder und Erwachsene beim Zweitsprachenlernen haben. Dargestellt werden können die Unterschiede z. B. in Bezug auf die Aussprache, den Wortschatz- und Grammatikerwerb, die Motivation oder die Lernformen (SAMBANIS 2015). <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20479785.html>

Voraussetzungen der Lernenden

Die LK tauschen sich über ihre Erfahrungen bezüglich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen von KTN aus. Sie erhalten dann eine Übersicht von Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen, z.B. aus dem Rahmencurriculum oder aus dem Zwischenbericht Evaluation der Integrationskurse. Die individuellen Einflussfaktoren und mögliche Auswirkungen auf den Lern- und Unterrichtsprozess werden gemeinsam besprochen, erste Lösungsansätze gemeinsam erarbeitet. Eine besondere Herausforderung in den Integrationskursen sind die KTN mit multiplen Problemlagen und ungünstigen Lernvoraussetzungen – der Umgang mit diesen KTN wird in Wahlpflichtmodul 3 vertieft.

Neben den individuellen Einflussfaktoren gibt es Kurskontextvariablen, die sich auf den Lernprozess auswirken. Diese Variablen sind zum einen die unterrichtlichen Rahmenbedingungen, zum anderen die Lerngruppe und auch die Lehrkraft selbst. Die Rolle der Lehrkraft und der Umgang mit möglichen konflikthafter Situationen in der Lerngruppe stehen in Pflichtmodul 5 im Fokus, die unterrichtlichen Rahmenbedingungen, zu denen z. B. auch das kurstragende Lehrwerk zählt, werden in Pflichtmodul 4 bearbeitet.

METHODISCHE HINWEISE

Formelle und informelle Faktoren des Spracherwerbs

Die LK stellen gemeinsam Faktoren des formellen und informellen Spracherwerbs zusammen und reflektieren, wie sie die KTN motivieren und unterstützen können, das sog. „Sprachbad“ zu nutzen. Sie erstellen eine Liste der Möglichkeiten, die den KTN entsprechend ihrer Wohn- und Lebenssituation zur Verfügung stehen. Die Verzahnung formellen und informellen Lernens wird in Pflichtmodul 3 mit dem Schwerpunkten „Außerunterrichtliche Lernorte“ und „Projekte“ vertieft.

Erkenntnisse aus der Neurodidaktik

Die LK besprechen in Kleingruppen Erkenntnisse aus der Neurodidaktik bezüglich des Zweit- und Fremdspracherwerbs (BÖTTGER 2016, S. 21), z. B.

- Häufige Wiederholungen sorgen dafür, dass die Synapsen als Kommunikationsstellen zwischen den Nervenzellen leistungsfähiger werden: Das Gehirn lernt. In der Folge fällt es leichter, die trainierten Abläufe oder Kompetenzen abzurufen.
- Lernen ist dann besonders nachhaltig, wenn es von positiven Emotionen begleitet wird. Über die Ausschüttung des Neurotransmitters Dopamin im Gehirn wird das körpereigene Belohnungssystem angekurbelt, auch wenn äußere Belohnungen fehlen. So hat z. B. im Spiel Geübtes allerbeste Chancen, im Gehirn gut vernetzt und dauerhaft gespeichert zu werden.
- Bewegung beim Lernen kann sich günstig auf den Lernertrag auswirken, die Frustrationstoleranz und das Durchhaltevermögen erhöhen sowie zum Abbau von Stress- oder Belastungserleben beitragen (SAMBANIS 2013, S. 89 ff).
- Soziale Interaktion stellt einen begünstigenden Faktor dar. Bei einem Gemeinschaftserlebnis kann ein Anstieg des Wachstumsfaktors BDNF festgestellt werden: ein Protein, das für die Bildung und Erhaltung von Nervenzellen und ihren Verbindungen wichtig ist.

Anhand eines Lehrwerks untersuchen die LK in Gruppenarbeit die Umsetzung der Erkenntnisse und sie prüfen, ob und wie den KTN Lernstrategien bewusst gemacht werden. In neuer Gruppenzusammensetzung tauschen sie sich darüber aus.

P Sie möchten Ihre KTN darin unterstützen, mit Hilfe von Strategien ihr Lernen besser zu steuern. Eine Übersicht über weitere Strategien finden Sie auch in DLL 2, S. 96/97. Welchen Zusammenhang gibt es mit den Erkenntnissen aus der Neurodidaktik?

Planen Sie jetzt ein Gespräch mit Ihren KTN darüber, wie sie z. B. besser neuen Wortschatz lernen oder wie sie sich selbst motivieren können.

4. SPRACHERWERBSSTUFEN IM DEUTSCHEN

Die LK erhalten eine Reihe von korrekten Beispielsätzen mit dem Auftrag, diese in eine Reihenfolge zu bringen, die DaZ-Lernende im Erwerbsprozess von grammatischen Strukturen ihrer Meinung nach sukzessive erwerben. Dazu müssen sie Kriterien für ihre Entscheidung benennen. Beispiele: Danach kochen wir. Ja. Wir trinken Kaffee. Wir essen, weil wir Hunger haben. Wir kaufen heute ein.

Anschließend erhalten sie eine Übersicht über die Profilstufen nach Griebhaber (GRIESSHABER 2013) und analysieren, ob ihre Einschätzung mit der Darstellung der Erwerbsprozesse übereinstimmt. Zu zweit analysieren die LK schriftliche Texte von KTN aus einem Integrationskurs. Dazu notieren sie die Textsegmente, an denen sich die jeweils erreichte Erwerbsstufe ablesen lässt. Im Plenum werden die Ergebnisse besprochen.

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse bezüglich der Erwerbsstufen im Deutschen. Lesen Sie dazu die „Sprachanalyse als Diagnoseinstrument“. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/DaZ-Curriculare_Grundlagen.pdf

P Als Lehrende sollten Sie sowohl die jeweils aktuellen Lernsequenzen Ihrer KTN kennen als auch die Erwerbssequenzen einschätzen können, die jeweils vor den KTN liegen. Überprüfen Sie in der Lehrerhandreichung zu einem ausgewählten Lehrwerk, ob Sie Hinweise darauf finden, von welchen Annahmen die Autor*innen bei Entscheidungen zur grammatischen Progression ausgegangen sind.

5. SPRACHVERMITTLUNGSMETHODEN

Die SL präsentiert und visualisiert in einem Kurzvortrag die Entstehungsgeschichte und Charakteristika der verschiedenen Ansätze: Grammatik-Übersetzungsmethode, Direkte Methode, Audiovisuelle und Audiolinguale Methode, Kommunikativer Ansatz, Interkultureller Ansatz. (NEUNER 2007, S.225 f, HUNKE/STEINIG 2010, S.222 f, LIEDKE 2018, S.68)

Im Rahmen der Kurzpräsentation kann man auf folgende Aspekte eingehen:

- Ziele
- Inhalte
- typische Übungsformen
- Sozialformen
- Stellenwert der Grammatik
- Einbindung von Herkunftssprachen
- Rolle der Lehrkraft

Anhand eines Beispiels aus einem einschlägigen Lehrwerk tauschen sich die LK zu diesen Aspekten aus. Sie reflektieren, was ihnen aus dem eigenen Fremdsprachenlernen bekannt vorkommt. Die Vor- und Nachteile der einzelnen Methoden werden gemeinsam besprochen. Abschließend findet eine zusammenfassende Diskussion zu ausgewählten Fragen statt:

- Mit welchen dieser Methoden sind die KTN im Integrationskurs möglicherweise (nicht) vertraut?
- Welche Auswirkungen hat dies auf den Unterrichtsprozess?

Mögliche Punkte in der Diskussion sind z. B. viel Erfahrung mit Lehrerzentrierung, wenig Erfahrung mit Lerner*innen-autonomie oder induktiven Arbeitsformen.

METHODISCHE HINWEISE

6. SPRACHKOMPETENZMODELLE

Der GER und die Deskriptoren für die Niveaustufen A1, A2, B1

Die LK erhalten ausgewählte Deskriptoren für die Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation jeweils mündlich und schriftlich für eine A2 und analysieren, welche Kompetenzen beschrieben werden. Beispiel Interaktion:

- a) Schriftlich: „Kann kurze einfache Notizen abfassen, wenn es um unmittelbar notwendige Dinge geht.“ (BEGLEITBAND, S. 101)
- b) Mündlich: „Kann in Routinesituationen an kurzen Gesprächen über Themen von Interesse teilnehmen.“ (BEGLEITBAND, S. 91)

Anschließend erhalten sie weitere Deskriptoren der Niveaustufen A1 und B1, die sie den Sprachkompetenzen zuordnen und gleichzeitig einer Niveaustufe zuordnen sollen. Gemeinsam werden ausgewählte Fragen besprochen, z. B.

- Was müssen die KTN genau können?
- Welche Themen werden genannt?
- Welche relevanten Adjektive begleiten die Beschreibungen? (z. B. ganz einfach, einfach, persönlich, zusammenhängend, vertraut, routinemäßig ...)
- Welche wesentlichen Aspekte enthalten die Beschreibungen noch? (z. B. ohne Vorbereitung, Standardsprache, Interessengebiet, wichtige Informationen, Berufssprache ...)

Das Rahmencurriculum für Integrationskurse

Die LK informieren sich über verschiedene Teile des Rahmencurriculums. Dazu werden Materialien zu sprachlichen Kompetenzbeschreibungen für ausgewählte Handlungsfelder sowie zu übergreifenden kommunikativen Kompetenzen ausgelegt (z. B. als → Lerntheke oder Stationen).

Mögliche Stationen:

Handlungsfelder übergreifender Kommunikation:

- Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen
- Umgang mit Dissens und Konflikten
- Kommunikation in Handlungsfeldern
- Arbeitssuche
- Gesundheit

An jeder Station werden ganz konkrete Lernziele gesammelt, die im Rahmen dieser Handlungsfelder für die KTN relevant sind, z. B. Handlungsfeld Gesundheit: Gespräche mit dem Arzt führen, Medizin in der Apotheke kaufen, Terminabsprache mit der Sprechstundenhilfe treffen, Brief von der Krankenkasse beantworten, Anmeldung zur Krankenkasse

Die LK tauschen sich abschließend über ihre Ergebnisse aus und reflektieren gemeinsam über die Funktion des Rahmencurriculums für die Arbeit als LK im Integrationskurs.

LITERATUR

BALLWEG, Sandra/DRUMM, Sandra/HUFEISEN, Britta/KLIPPEL, Johanna/PILYPAITYTÉ, Lina (2013): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 2 (DLL 2): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt.

BÖTTGER, Heiner (2016): Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: wo die Sprache zuhause ist. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

COUNCIL OF EUROPE (2013): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Stuttgart: Klett.

COUNCIL OF EUROPE (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Begleitband. Stuttgart: Klett. Anhänge zum Begleitband „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen mit neue Deskriptoren“

FUNK, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: KRUMM, Hans-Jürgen/FANDRYCH, Christian/HUFEISEN, Britta/RIEMER, Claudia, Hrsg. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin und New York: De Gruyter, S.940 – 952.

GREIN, Marion (2013): Neurodidaktik: Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber.

GRIESSHABER, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. In: ProDaZ. Deutsch als Fremdsprache in allen Fächern. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (Abfragestand 18.06.2020)

HUFEISEN/RIEMER (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: KRUMM, Hans-Jürgen/FANDRYCH, Christian/HUFEISEN, Britta/RIEMER, Claudia (Hrsg.)(2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin und New York: De Gruyter, S. 738 – 753.

HUNEKE, Hans-Werner/STEINIG, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

KAUFMANN, Susan (2016): Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse Deutsch als Zweitsprache. München: Goethe-Institut. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Konzeptleitfaden/rahmencurriculum-integrationskurs.html?nn=282388> (Abfragestand: 18.06.2020)

LIEDKE, Martina (2018): Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen. In: HARR, Anne-Katharina/LIEDKE, Martina/RIEHL, Claudia Maria (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, S.61 – 94.

LITERATUR

MÜLLER, Natasha u. a. (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch. Tübingen: Narr.

NEUNER, Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick.
In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.):
Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke, S.225 – 234.

QUETZ, Jürgen (2007): Erwerb von Fremdsprache im Erwachsenenalter. In: BAUSCH,
Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht.
Tübingen und Basel: Francke, S.464 – 470.

RIEHL, Claudia Maria (2018): Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag.
In: HARR, Anne-Katharina/LIEDKE, Martina/RIEHL, Claudia Maria (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache.
Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, S.27 – 60.

ROCHE, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie.
Tübingen: Narr.

ROESCH, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft.
Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.

SAMBANIS, Michaela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften.
Tübingen: Narr.

SAMBANIS, Michaela (2015): Neuere Kenntnisse aus der Forschung:
Die neurowissenschaftliche Perspektive. Sprache ins Gehirn! München: Goethe-Institut.

SCHEIBLE, Jana A./ROTHER, Nina (2017): Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das?
Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von
Geflüchten. BAMF [https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/
Thema_Sprachbildung/2017_wp72-erfolgreich-deutsch-lernen.pdf](https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Sprachbildung/2017_wp72-erfolgreich-deutsch-lernen.pdf)
(Abfragestand 18.06.2020)

TISSOT, Anna/CROISIER, Johannes/PIETRANTUONO, Giuseppe/BAIER, Andreea/NINKE, Lars/
ROTHER, Nina/BABKA VON GOSTOMSKI, Christian (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt
„Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“, Erste Analysen und Erkenntnisse, Forschungsbericht 33.
BAMF [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbe-
richt-evik-I.html;jsessionid=D92AE8E19D07FC45C847A0DA087BBE91.internet561?nn=283560](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.html;jsessionid=D92AE8E19D07FC45C847A0DA087BBE91.internet561?nn=283560)
(Abfragestand 18.06.2020)





PFLICHTMODUL 2
MIGRATION, INTEGRATION,
INTERKULTURALITÄT

THEMATISCHER RAHMEN

Migration

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge definiert Migration wie folgt: „Von Migration spricht man, wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt. Von internationaler Migration spricht man dann, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg geschieht.“ (Migrationsbericht 2016/17, S.37). Dabei unterscheidet man die Zwangs- oder Flucht-migration aufgrund einer Existenzbedrohung durch Krieg, staatliche oder nichtstaatliche Gewalt von der Arbeits- oder Erwerbsmigration und der Familienmigration. Migration ist i.d.R. längerfristig angelegt, allerdings nicht zwingend eine Entscheidung fürs Leben. Es gibt von Migrant*innen gewählte oder durch Politik angeregte Formen der Rückkehrmigration oder Formen zirkulärer Migration, d.h. mehrfachem Wechseln des Aufenthaltes zwischen mindestens zwei Staaten.

Migrationsmotive sind vielfältig und damit sind es auch die Startbedingungen für das Leben in der Aufnahmegesellschaft. Zum einen unterscheidet sich die psychosoziale Situation von Zugewanderten, wie einige markante Beispiele verdeutlichen: Es kommen z.B. von Gewalt, Verfolgung und Flucht Traumatisierte. Es kommen Menschen, die in ihrem Herkunftsland in ihrem Beruf keine oder keine adäquat bezahlte Arbeit finden. Die LK müssen für die unterschiedlichen Motive zur Migration sensibilisiert sein und die KTN dazu befähigen, sich über Migrationsgründe auszutauschen, bzw. auszudrücken, dass man darüber nicht sprechen möchte (Rahmencurriculum, S.24). Mit dem Migrationsmotiv variieren ggf. die rechtlichen Zuwanderungsbedingungen. Auch darüber sollten die LK sich auf dem aktuellen Kenntnisstand halten.

Die Zielregionen (z.B. die EU) und Zielländer (z.B. Deutschland) kommen einerseits humanitären Verpflichtungen nach. Andererseits entwickeln sie migrationspolitische Instrumente, um Zuwanderung zu steuern und zu begrenzen. Die EU kann die Voraussetzungen für die Einreise von Drittstaatsangehörigen in einen Mitgliedstaat und ihren legalen Aufenthalt in diesem Mitgliedstaat festlegen. Die Mitgliedstaaten haben aber das Recht zu bestimmen, wie viele Menschen aus Drittstaaten in ihr Hoheitsgebiet einreisen dürfen, um dort Arbeit zu suchen (<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/152/immigration-policy>).

Die wichtigsten Instrumente für die Steuerung der Zuwanderung nach Deutschland sind die Freizügigkeit innerhalb der EU, die Förderung der Zuwanderung von Fachkräften und Hochqualifizierten auf europäischer und nationaler Ebene („Blaue Karte EU“ seit 2009, Fachkräfteeinwanderungsgesetz seit 2020), die Gewährung von Schutz für Geflüchtete sowie die Einschränkung der Zahl der Personen, denen dieser Schutz gewährt wird, oder dessen zeitliche Begrenzung.

Migration in Deutschland

Migration prägt die Geschichte und Gegenwart Deutschlands und von ganz Europa. Der Umfang von Zu- und Abwanderungen nach Deutschland schwankte in der Vergangenheit, insgesamt hat sich der Anteil von Menschen mit familiärer Migrationsgeschichte an der Bevölkerung aber kontinuierlich erhöht und bewirkt, dass die Einwohnerzahl Deutschlands außer 2008/09 durchgängig gestiegen ist. Ein Blick auf die verschiedenen Etappen der Zuwanderung sowie auf deren politische und rechtliche Rahmenbedingungen lässt deshalb die gegenwärtige Gesellschaft und den aktuellen Diskurs um die Einwanderungspolitik besser verstehen.

Der Prozess stetiger Migration ist zum Alltag einer deutschen Gesellschaft geworden. Um nicht nur die Personen mit eigener Migrationserfahrung für manche statistische Fragen zu erfassen, sondern auch deren Kinder, die im Zielland geboren und aufgewachsen sind, wurde der Terminus „Migrationshintergrund“ eingeführt: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedlerinnen und (Spät-) Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.“ (Statistisches Bundesamt, <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html>).

Rund 20,8 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund leben in Deutschland. Das ist jede und jeder Vierte. (Quelle: Statistisches Bundesamt 2019 - Pressemitteilung vom 21. August 2019). Deutschland ist empirisch zu einem Einwanderungsland geworden. Vor allem die deutschen Großstädte sind immer heterogener geworden, was sich in Schulen, Kindertagesstätten oder im Stadtbild widerspiegelt. Insgesamt lebten 2017 in Deutschland rund 13,4 Millionen Kinder, davon hatten 4,9 Millionen einen Migrationshintergrund (Datenreport 2018, <https://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/bevoelkerung-und-demografie/277838/kinder-mit-migrationshintergrund>).

Vor diesem Hintergrund wandeln sich die nationalen Identitätsbezüge. Die Gesellschaft in Deutschland kann als „postmigrantisch“ beschrieben werden. Was verbirgt sich hinter dieser Bezeichnung? Postmigrantisch steht hier nicht für das Ende der Migration und auch nicht für eine utopische Gemeinschaft, in der Ungleichheit und Rassismus überwunden sind, aber es steht für die Forderung, Herkunft als Trennungslinie zu überwinden. Kennzeichen postmigrantischer Gesellschaften sind:

1. Anerkennung, ein Einwanderungsland zu sein.
2. Aushandlung von Rechten und Positionen von Minderheiten und
3. Antagonismen zwischen Befürwortern und Gegnern von Vielfalt und Heterogenität.

„Die etablierten kulturellen, ethnischen, religiösen und nationalen Eliten müssten lernen, dass Positionen, Zugänge, Ressourcen und Normen neu ausgehandelt werden. Alle Seiten sollten sich diesem Aushandlungsprozess öffnen – das heißt auch für die „Etablierten“, dass sie sich an diese Aushandlungsgesellschaft gewöhnen und sich in diese postmigrantische Struktur integrieren müssten.“ (FOROUTAN 2015)

Integration

Was bedeutet der Begriff Integration? Welche Integrationspolitik wird in Deutschland verfolgt? Welche Funktion haben die Integrationskurse in diesem Kontext? Die LK sollten sich mit diesen Fragen auseinandersetzen und ein Verständnis dafür entwickeln, in welchen größeren Rahmen ihre Tätigkeit eingebettet ist.

Integration bezeichnet nach Duden als Systemintegration die „[Wieder]herstellung einer Einheit [aus Differenziertem]“, z.B. die politische Integration Europas oder die Integration der beiden deutschen Staaten, und als Sozialintegration die Einbeziehung, Eingliederung in ein größeres Ganzes, z.B. die Integration der Geflüchteten in die deutsche Gesellschaft. Integration setzt gleichberechtigte Teilhabemöglichkeiten aller gesellschaftlichen Gruppen auf Grundlage von Art. 3 GG sowie Art. 1 und 5 des Allgemeinen Gleichstellungsgesetzes (AGG) voraus.

Der Prozess der Integration wird unterschiedlich modelliert. Das häufig verwendete Integrationsmodell von Hartmut Esser (ESSER 1980) unterscheidet vier Einzeldimensionen:

1. strukturell: Eingliederung z.B. in den Arbeitsmarkt oder das Bildungssystem
2. kulturell: Spracherwerb und Entwicklung neuer kultureller Muster
3. sozial: Einbindung in die neue Gesellschaft über Freunde und/oder Partner*in
4. identifikatorisch: Identifizierung mit regionalen, lokalen und auch nationalen Strukturen der neuen Gesellschaft. Die Sprache der Aufnahmegesellschaft gilt als zentrale Ressource für den Zugang zu Bildung und Arbeitsmarkt und damit für die strukturelle Integration, die ihrerseits als Bedingung für alle anderen Formen der sozialen Integration in die Aufnahmegesellschaft angesehen wird. Seit einigen Jahren steht neben dem Begriff der Integration der Begriff der Inklusion. Mit dem systemtheoretischen Ansatz wird eine Gesellschaft nicht mehr als organische Ganzheit gesehen, sondern einzelne autonome Teilsysteme werden in den Blick genommen. Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sind gleichzeitig in verschiedenen Teilsystemen (Schule, Ausbildung, Sportverein, u.v.m.) inkludiert oder davon ausgeschlossen.

In beiden Ansätzen – Integration und Inklusion – geht es um die Frage des Zugangs zu und der Teilhabe an den gesellschaftlichen Teilsystemen wie Bildung, Beruf, Wohnen, Gesundheit, etc. Unterschiede bestehen in einer unterschiedlichen Akzentuierung sowie in den Erwartungshaltungen: Während der Integrationsbegriff einen stärkeren Akzent auf die tatsächliche Teilhabe von Individuen setzt, bisweilen damit auch den individuellen Integrationswillen und die Integrationsleistungen unter der Bedingung gleichberechtigter Teilhabechancen betont, geht Inklusion „von der Erwartung der Menschen an die Gesellschaft aus, alles dafür zu tun, dass ihr Einschluss gewährleistet ist, beschreibt also die Gewährleistung von Zugehörigkeit als eine Art „Bringschuld“ der Gesellschaft.“ (SCHRÖER 2013, S. 252)

Von Seiten der Regierung wird weiterhin der Begriff „Integration“ im auf Migrant*innen bezogenen Diskurs benutzt: „Integration ist eine Aufgabe, die unsere Gesellschaft insgesamt fordert, Einheimische wie Eingewanderte gleichermaßen.“ So kommentiert Dr. Angela Merkel im Vorwort zum Nationalen Aktionsplan Integration 2020 die Herausforderungen der Integration. Neu in diesem Aktionsplan ist die Ausrichtung aller Kernvorhaben an fünf Phasen der Zuwanderung und des Zusammenlebens, die aus Sicht der Bundesregierung idealtypisch die Einwanderungsgeschichte

und den Integrationsweg eines Menschen und die Ziele in der Integrationspolitik abbilden:

- I. Vor der Zuwanderung: Erwartungen steuern – Orientierung geben
- II. Erstintegration: Ankommen erleichtern – Werte vermitteln
- III. Eingliederung: Teilhabe ermöglichen – Leistung fördern und fördern
- IV. Zusammenwachsen: Vielfalt gestalten – Einheit sichern
- V. Zusammenhalt: Zusammenhalt stärken – Zukunft gestalten.“ (Nationaler Aktionsplan Integration 2020)

Die Integrationskurse

Welche Funktion nehmen in diesem Zusammenhang die Integrationskurse ein? Sie sind eingebunden in die staatliche Migrations- und Integrationspolitik und wurden mit dem Zuwanderungsgesetz und dem darin enthaltenen Aufenthaltsgesetz als „Grundangebot für Integration“ ins Leben gerufen. Dieses schuf 2005 in der Geschichte der Bundesrepublik erstmals einen Rechtsrahmen für die Steuerung von Zuwanderung und für Maßnahmen zur Integration von Zugewanderten. Seitdem wurden auf kommunaler, Länder- und Bundesebene verschiedene Programme zu wichtigen integrationsfördernden Faktoren wie der Entwicklung von Sprachkenntnissen, dem Zugang zu Wohnraum, zu Bildung, Ausbildung und Arbeit sowie der interkulturellen Öffnung öffentlicher Institutionen und zivilgesellschaftlicher Organisationen aufgelegt. Regelmäßige Monitorings versuchen, deren Wirksamkeit und den Stand vor allem struktureller Integration nach Indikatoren zu messen und z.B. die „IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten“ <https://www.bamf.de/SharedDocs/ProjekteReportagen/DE/Forschung/Integration/iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.html?nn=283560> Der zeitliche Rahmen, den der Integrationskurs spannt, beinhaltet den Schritt der „Erstintegration“. In dieser Phase werden neben dem Erwerb von Sprachkenntnissen Grundlagen für die Orientierung in der Aufnahmegesellschaft und für den Zugang zu Arbeitsmarkt und Bildungseinrichtungen geschaffen.

Der Integrationskurs ist im Aufenthaltsgesetz als „Grundangebot zur Integration“ zur Unterstützung der „Eingliederungsbemühungen von Ausländern“ verankert. Die Integrationskursverordnung (IntV) regelt insbesondere die Rahmenbedingungen für die Teilnahme (§4 ff IntV), Struktur, Dauer und Inhalt der Kurse (§10 ff IntV) sowie die Anforderungen an die Kursträger (§18 ff IntV). Leitziel der Integrationskurses ist, „den Ausländern die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland erfolgreich zu vermitteln“, sodass sie „mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet so weit vertraut werden, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können“ (Aufenthaltsgesetz §43).

Diesem Ziel ist die Leitung eines Integrationskurses verpflichtet. Das Gesetz skizziert die Grundstruktur des Integrationskurses und benennt die Zielgruppen, die zur Teilnahme verpflichtet (§45) oder zugelassen werden können, bzw. einen Anspruch darauf haben (§44).

Weitere Grundlagendokumente sind das Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs (2005/2015) und das Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache (2006/2016), in dem das Spektrum von sprachlichen Kompetenzen, landeskundlichem Orientierungswissen und interkulturellen Fähigkeiten benannt ist, mit denen Zugewanderte in → Handlungsfeldern des privaten und beruflichen Lebens und in Handlungsfelder übergreifenden Bereichen das Ziel des Integrationskurses erreichen sollen. Ein weiteres Grundlagendokument ist das Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs (2013/2017). „Der Integrationskurs stärkt damit Migrantinnen und Migranten in ihren individuellen Handlungs- bzw. Beteiligungskompetenzen und bietet Impulse für eine eigenständige Positionierung im Rahmen der demokratischen Grundordnung Deutschlands.“ (Rahmencurriculum, S.6). Des Weiteren sollen die Teilnehmenden dazu befähigt werden, Hauptpunkte zu verstehen, wenn es um vertraute und alltägliche Themen wie z. B. „Arbeit und Beruf“ handelt. Sie sollen auch lernen, sich einfach zu diesen Themen zu äußern, sowie sehr gebräuchliche Alltags-, Behörden- oder Berufssprachtexte rezipieren zu können. Zusammen mit einer weiterführenden, dezidiert berufsbezogenen Deutschsprachförderung bildet der Integrationskurs das Gesamtprogramm Sprache als „flexible, durchlässige und modulare Sprachförderung, aus einem Guss“ <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/migration-und-integration>

Interkulturalität

Es gibt eine große Bandbreite an Kulturkonzepten und so finden sich für die Benennung von Formen des kulturellen Austauschs unterschiedliche Ansätze wie der multikulturelle, interkulturelle, transkulturelle und plurikulturelle Ansatz sowie das Konzept der Superdiversität. Die LK sollten diese Ansätze kennen, um in aktuellen Diskussionen eine eigene Position entwickeln zu können.

Grundlage aller Ansätze sind zwei ganz unterschiedliche Kulturkonzepte: Da ist zum einen das primordiale Verständnis von Kultur, das heute als überholt gilt. Dieses beruht auf der Annahme, dass eine bestimmte ethnisch-kulturelle Herkunft quasi automatisch ein entsprechendes kulturelles Verhalten bedingt und geht auf die Vorstellung von Herder (1744 – 1803) zurück, der Kulturen als „geschlossene Kugeln“ oder „autonome Inseln“ beschrieb. Herder ging von einer klaren Abgrenzbarkeit und Trennung zwischen unterschiedlichen Kulturen aus und sah Kulturen als abgeschlossene Systeme.

Auf der anderen Seite steht heute das konstruktivistische Kulturverständnis, das betont, dass Kultur durch menschliche Interaktion geschaffen, reproduziert und ständig verändert wird; Kulturen sind verhandelbar und deshalb im stetigen Wandel.

Der Multikulturalismus hat als Grundlage das Herdersche Kulturverständnis. Er bezieht sich auf die sozialen Strukturen einer Gesellschaft und setzt auf die Koexistenz verschiedener Kulturen. Dabei beruht dieses Modell auf dem Postulat, dass die Angehörigen der jeweiligen Ethnien sich gegenseitig Verständnis, Respekt, Toleranz entgegenbringen und einander als gleichberechtigt ansehen können.

Das Konzept der Interkulturalität beruhte zunächst wie der Multikulturalismus auf der Vorstellung von Kulturen als definierten und abgegrenzten Einheiten und ist deshalb immer wieder kritisiert worden. Wesentlicher Impuls des interkulturellen Ansatzes war und ist die Beschreibung der Fähigkeit zur Selbstreflexion, zum Perspektivwechsel und zur Empathie sowie zum respektvollen Umgang mit anderen Lebenswelten. In der Weiterentwicklung des Ansatzes wird beschrieben, dass in kulturellen Überschneidungssituationen eine Zwischenposition, eine sogenannte dritte Ordnung entsteht (WIERLACHER 2003, S. 258). Dieses „Dritte“ entsteht nicht einfach als Kombination aus den beteiligten Kulturen, sondern kommt diskursiv, im Dialog und Austausch als etwas Neuartiges und Unvorhersehbares zustande. Somit beruht in Theorie und Praxis der interkulturelle Ansatz heute i.d.R. auch auf einem dynamischen Kulturbegriff.

Aus der Kritik am ursprünglichen interkulturellen Ansatz ging das Modell der Transkulturalität hervor. Besonders infolge der Globalisierung sind Kulturen diesem Verständnis nach dynamische Gebilde, die nicht nur innerhalb einzelner Staaten, sondern auch innerhalb politischer, sozialer und religiöser Gruppierungen entstehen. Individuelle Identität setzt sich demnach zwangsläufig aus verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten zusammen (WELSCH 1997, S. 4). Transkulturalität stellt sich Kulturen als Geflechte vor und geht davon aus, dass zeitgenössische Kulturen nach außen stark miteinander verbunden und verflochten sind, während intern zunehmende Hybridisierung stattfindet: die oder der Einzelne vereint mehrere Kulturen in sich.

Dieser Gedanke leitet auch den plurikulturellen Ansatz, nach dem die Identität eines Individuums einerseits durch das Kollektiv geprägt ist, in das es hineingeboren und in dem es sozialisiert wird, und andererseits durch die Zugehörigkeit zu mehreren weiteren Kollektiven, mit denen es ebenfalls Werte und Deutungsmuster teilt. Zu diesen kleineren Kollektiven zählen z. B. Generation oder Geschlecht, aber auch Organisationen oder andere Gemeinschaften, für die sich Menschen im Verlauf ihrer Sozialisation entscheiden. Kulturen bilden sich „sozial (...) und diskursiv in einer solchen Vielfalt von kulturellen Austauschprozessen und Durchdringungen“ heraus, „dass sich einzelne Ursprünge oder ‚Abgrenzungen‘ kaum identifizieren oder zuverlässig beschreiben lassen.“ (HALLET 2016, S. 40)

In Diversity-Ansätzen stehen die vielfältigen Unterschiede, die innerhalb moderner Gesellschaften bestehen, im Fokus, wobei sich Diversity nicht nur auf ethnisch-kulturelle Vielfalt, sondern auch auf Merkmale wie Alter, Geschlecht, Weltanschauung und sexuelle Identität bezieht. Diversity sieht Vielfalt als Potenzial und Chance, thematisiert aber auch Diskriminierung. Um deren Abbau und mehr Teilhabe zu ermöglichen, braucht es Strategien für unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche wie Bildung, Arbeit oder Gesundheitswesen. Ziel ist die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen.

Der Begriff Superdiversität erweitert den klassischen Diversitätsbegriff, indem davon ausgegangen wird, dass sowohl die aufnehmenden Gesellschaften als auch die migrantischen Herkunftsgruppen in sich heterogen sind. Dieses Konzept trägt der Tatsache Rechnung, dass Menschen nicht nur über ihre Kultur und Herkunft definiert sind, sondern über eine Vielzahl weiterer Faktoren wie Geschlecht, soziale Klasse, Status, Alter, im Falle von Migrant*innen auch oft über unterschiedliche Aufenthaltstitel, selbst wenn sie aus demselben Land stammen. Es entstehen in der Migrationsgesellschaft neue Diversitäten; sie legen sich über („super“) die herkömmlichen Konzeptionen von Diversitäten in Migrationsgesellschaften und bilden Superdiversitäten. (Bundeszentrale für Politische Bildung 2019)

Interkulturelle Sensibilisierung im Integrationskurs

Bei der Bewältigung kommunikativer Anforderungen geht es im Integrationskurs darum, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und für kulturell unterschiedliche Normen und Werte, Rechte und Pflichten sowie für Erwartungen an Verhalten zu sensibilisieren. Im Rahmencurriculum wurden im Fokus „Diversität und Interkulturalität“ für alle Handlungsfelder Ziele für die interkulturelle Sensibilisierung ergänzt und im Fokus „Landeskunde“ finden sich jeweils Anforderungen an Faktenwissen in Bezug auf Vorgänge, Regeln, Strukturen und Anlaufstellen in Deutschland. Der Unterricht muss Anregungen für die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Stand der Integration bieten. Kultur-, Identitäts- und Integrationskonflikte müssen aufgegriffen und sprachlich verarbeitet werden können.

Das gelingt, indem die KTN schrittweise sprachliche Mittel für den Austausch individueller Erfahrungen und Sichtweisen auf eine Vielzahl an Themen und Situationen entwickeln. Wechselnde Lernpartner*innen lassen Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken und vielschichtige Beziehungsnetze knüpfen. Dabei sollten individuelle Erfahrungen im Mittelpunkt stehen und Lehrkräfte müssen sich der Gefahr der Kulturalisierung von Verhaltensweisen, d. h. der Gefahr stereotyper Zuschreibungen aufgrund von Herkunft, Erstsprache usw. bewusst sein. Aufgabenstellungen, bei denen die Lernenden zu Repräsentantinnen und Repräsentanten „ihres Landes“ gemacht werden, sollen vermieden werden. Stattdessen ist der Unterricht multiperspektivisch und plurikulturell zu gestalten. Das gelingt durch Sensibilisierung und Umgang mit Vielfalt, durch Wahrnehmungsschulung und durch Perspektivwechsel.

Didaktisch-methodisch empfiehlt sich folgende Vorgehensweise:

- Situationen schaffen, die Gelegenheit für authentische Dialoge bieten und anhand derer die Angemessenheit der sprachlichen Mittel verdeutlicht werden kann.
- Bezüge zu Personen herstellen, Bezüge zu ihrer persönlichen und kulturellen Identität ebenso wie zu ihren Haltungen, Wunschvorstellungen und Zielen, damit Texte und Dialoge einen authentischen Rahmen haben.
- Die erforderlichen Sprachmittel aus den Situationen und aus dem Personenbezug ableiten.
- Impulse setzen, sich mit den eigenen Werten und Werthaltungen auseinanderzusetzen, damit diese mit anderen Einschätzungen und Werten abgeglichen werden können.

„Ziel ist die Förderung der Kompetenz, Bedingungen aus der Zielkultur und aus der Herkunftskultur zu reflektieren und sich im Sinne einer Wertebildung zu verorten.“
(Rahmencurriculum, S.6)

LERNZIELE UND INHALTE

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHÄLTET	UE
1. MIGRATION	<ul style="list-style-type: none"> • können die Bedeutung von Migration für die deutsche Gesellschaft erkennen • können integrationsrelevante Faktoren in die Gestaltung von Unterricht integrieren 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der wichtigsten Etappen der Migrationsgeschichte und der Merkmale aktueller Zuwanderung nach Deutschland • die Kenntnis rechtlicher Grundlagen von Zuwanderung in Deutschland und Europa • die Kenntnis der Integrationspolitik in Deutschland und Europa • die Kenntnis integrationsrelevanter Faktoren und der demografischen Besonderheiten der Integration in Deutschland • die Fähigkeit zur Verweisberatung 	4
2. INTEGRATION	<ul style="list-style-type: none"> • können die Lernenden in ihrem Integrationsprozess fördern und unterstützen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis unterschiedlicher Modelle von Integration • die Kenntnis der Migrationsmotive und Ziele der KTN • die Kenntnis des Integrationskurssystems und der Integrationsmaßnahmen des BAMF • die Fähigkeit, den Lernenden Orientierungswissen zu vermitteln und sie beim Erwerb von Orientierungswissen zu unterstützen 	5
3. INTERKULTURALITÄT	<ul style="list-style-type: none"> • können die KTN interkulturell sensibilisieren • können die Lernenden bei der Entwicklung plurikultureller Kompetenz fördern • können die Lernenden in ihren Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Partizipation unterstützen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis unterschiedlicher Kulturtheorien • die Sensibilität für eigenes kulturbezogenes Wahrnehmen • das Bewusstsein für die Bedeutung von Werten in der Kommunikation • das Wissen, dass sich kulturelle Identität von Individuen über vielfältige Zugehörigkeiten bestimmt • das Wissen, dass in einer offenen Gesellschaft Normen und Konventionen das Zusammenleben regeln und Raum für individuelle Entscheidungen geben • die Fähigkeit, Lernenden zu ermöglichen, sich über ihre kulturellen Erfahrungen und ihre Werteorientierungen zu verständigen und sie die dafür nötigen sprachlichen Mittel erarbeiten zu lassen • die Kenntnis von Übungen und Methoden zur interkulturellen Sensibilisierung 	5

METHODISCHE HINWEISE

Unbegleitete Praxisphase: Teilnehmer*innenprofile ermitteln

Die LK erstellen individuelle Profile von Migrant*innen. Dazu suchen sie in ihrem Umfeld eine Person, die idealerweise einen Integrationskurs absolviert hat, in jedem Fall eine*n Gesprächspartner*in mit Migrationshintergrund. Für das Gespräch erhalten sie einen Leitfaden mit Fragen wie:

- Woher kommen Sie? Seit wann leben Sie in Deutschland?
- In welchen Ländern haben Sie bereits gelebt?
- Welche Sprachen sprechen Sie? Wo und wie haben Sie Deutsch gelernt?
- Was können Sie besonders gut?
- Haben Sie einen Beruf gelernt? Welchen? Was machen Sie jetzt beruflich?
- Was sind Ihre Ziele für Ihr Leben in Deutschland?
- Eine Situation, in der Sie gedacht haben „Deutschland ist super!“?
- Eine Situation, in der Sie sich über Verhaltensweisen in Deutschland gewundert haben.
- Welche Herausforderungen mussten Sie meistern? Wie haben Sie das geschafft?

Die KTN bringen ihre Profile mit in die ZQ DaZ, diese werden im Raum ausgehängt und von allen gesichtet. Gemeinsam tauschen die LK sich darüber aus,

- vor welchen Herausforderungen die Migrant*innen standen/steht,
- welche Strategien sie für die Bewältigung schwieriger Situationen eingesetzt haben,
- welche Ressourcen sie für die Integration produktiv nutzen konnten.

1. MIGRATION

Migration in Deutschland

Die LK tauschen eigene Migrationserfahrungen oder Migrationserfahrungen in ihrer Familie/ihrem Bekanntenkreis aus.

Anschließend ordnen sie Kurzbeschreibungen von Etappen der Migration unter der Überschrift „Wer kam wann nach Deutschland?“ chronologisch, z.B. an einem Zeitstrahl (Bundeszentrale für Politische Bildung 2005 und BADE/OLTMER 2004).

Um einen Überblick über die Bevölkerung mit familiärer Migrationsgeschichte und über das aktuelle Migrationsgeschehen zu erhalten, erarbeiten die LK aktuelle Informationen, z.B. indem sie einzelne Schaubilder sichten und einander die wichtigsten Informationen erläutern. Mögliche Aspekte:

- Der Ist-Stand: Regionale Verteilung, Altersstruktur, Herkunftsländer, Aufenthaltsdauer, Einbürgerungen
- Das aktuelle Migrationsgeschehen: Wanderungsbilanz, Herkunftsländer, Gründe für Zuwanderung und Aufenthaltszwecke, Asylanträge (Statistisches Bundesamt: Fachserie 1, Reihe 2.2/BAMF: Migrationsbericht/Asylgeschäftsstatistik)

Anhand der aktuellen Sinus-Studie „Migranten, Meinungen, Milieus“ setzen sich die LK mit der Vielfalt der Lebenswelten von Zugewanderten und ihren Angehörigen auseinander. Die Pluralisierung der Gesellschaft und der soziokulturelle Wandel schreiten im autochthonen Teil ebenso wie im migrantischen Teil unvermindert fort. Zunächst verschaffen sich die LK einen Überblick über die Ziele der Studie und sie erhalten eine Übersicht über die Milieus und ihre Anteile an der migrantischen Bevölkerung anhand der Tabelle „Grundorientierungen und Grundeinstellungen in der Milieulandschaft 2018“ (vhw-Migrantenmilieu-Survey 2018 S.17). Arbeitsteilig setzen sich die LK dann mit ausgewählten Aspekten auseinander, z.B. mit dem Spektrum kultureller Identitäten, Diskriminierungserfahrungen oder dem Rollen- oder Geschlechterverhältnis. Abschließend ziehen die LK ein persönliches Fazit aus der Studie: „Was erlebe ich in meinem Alltag so, wie in der Studie beschrieben? Was hat mich überrascht?“

Migranten, Meinungen, Milieus: <https://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/meldungen/detail/news/die-neuen-sinus-migrantenmilieus-20172018-grundorientierung-identitaet-und-integration/news-a/show/news-c/NewsItem/>

METHODISCHE HINWEISE

Rechtliche Grundlagen von Zuwanderung

Die LK informieren sich auf den Internetseiten des BAMF und Bundesministerium des Inneren (BMI) arbeitsteilig über den Stand der Gesetze für Zuwanderung und Asyl, indem sie eine der Zuwanderungsgruppen wählen und notieren, wer, unter welchen Bedingungen, zu welchem Zweck zuwandern darf, was evtl. dafür benötigt wird und welche Einrichtung/ Behörde involviert ist. Gemeinsam erstellen sie anschließend eine tabellarische Übersicht und klären die Bedeutung der Begriffe Aufenthaltsgestattung, Duldung, Aufenthaltserlaubnis und Niederlassungserlaubnis. ([bmi.bund.de](https://www.bmi.bund.de) → themen → migration → zuwanderung, [bamf.de](https://www.bamf.de) → Migration & Aufenthalt) Zum Abschluss dieses Schritts informieren sich die LK über die Lebenssituation und die Erfahrungen verschiedener Teilnehmergruppen in Integrationskursen.

Sie lesen die Lernziele, die das Rahmencurriculum für den Kommunikationsbereich „Umgang mit der Migrationssituation“ enthält und sammeln Vorschläge dafür, wie sie den Austausch darüber im Unterricht organisieren können (HÜNLICH/WOLFER/LANG/DEPPERMAN 2018, S.3 4 – 42, BAMF 2016, A 1.1 S. 30, A 3.1 S. 33). Die LK suchen arbeitsteilig Beispiele in Lehrwerken für die Umsetzung dieses Themas.

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse über Deutschland als Migrationsgesellschaft durch Lektüre des Dossiers Migration der Bundeszentrale für Politische Bildung (www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/) und mit Hilfe der Internetseite des Auswärtigen Amtes und der Auflistung der Länder, aus denen Menschen ohne Visum nach Deutschland einreisen können.

Integrationspolitik der EU und in Deutschland

Die LK verschaffen sich auf der Seite des BMI einen Überblick über die Programme und Angebote zur Förderung der Integration (<https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integration-node.html>).

Im Rahmen der Qualifizierung wird ein ausgewähltes Thema vorgestellt und vertieft, z. B. die Förderung von Integrationsprojekten für die gesellschaftliche und soziale Integration von Zugewanderten. Die LK erhalten die Beschreibung eines konkreten Projekts, z. B. „Begegnung durch Bewegung – Ein Sportkurs in Jena bringt Frauen mit und ohne Migrationshintergrund zusammen und zeigt: Lachen erhöht die Motivation.“ Anschließend prüfen sie, welche integrationsfördernden Projekte es an ihren Orten gibt, auf welche Weise die KTN daran teilnehmen könnten und welche sprachliche Unterstützung dafür nötig ist.

Mögliche Projektschwerpunkte können sein:

- Stärkung der interkulturellen Kompetenz
- Stärkung mitgebrachter Kompetenzen im ressourcenorientierten Ansatz
- Integration durch freizeitpädagogische Angebote
- Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern
- Stärkung der wechselseitigen Akzeptanz

S Die EU kann im Bereich der Integrationspolitik kein Recht setzen. Aber die EU ist auf der Ebene der Koordinierung und des Informationsaustauschs aktiv und unterstützt die Integration von Zugewanderten in den Mitgliedstaaten durch Fördermittel. Sie hat einen Aktionsplan für zentrale Bereiche wie „Allgemeine Bildung“ oder „Integration in den Arbeitsmarkt und die Berufsbildung“ entwickelt. Informieren Sie sich über den aktuellen Aktionsplan, Ziele und Projekte: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/europaeische-integrationspolitik/europaeische-integrationspolitik-node.html>

Integrationsrelevante Faktoren

Die LK sammeln überprüfbare und messbare Indikatoren, die auf den Stand der Integration in den einzelnen Ländern oder Regionen hindeuten könnten. Beispielsweise kann die Erwerbstätigenquote Auskunft über die Teilhabe am Arbeitsmarkt geben, wenn man diese Quote eines Landes/einer Region in Bezug auf zwei Vergleichsgruppen erstellt: Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Eine vergleichsweise niedrigere Erwerbstätigenquote der Migrant*innen könnte in diesem Zusammenhang ein Hinweis auf eine schlechte Arbeitsmarktintegration sein. Anschließend vergleichen sie ihre Überlegungen mit der Übersicht der Bereiche des Integrationsmonitorings eines Bundeslandes oder des Bundes:

- Rechtliche Situation der Migrant*innen (Aufenthaltsstatus und Einbürgerungsquoten)
- Bildung (z. B. Studienerfolgsquote, Ausbildungsbeteiligungsquote)
- Arbeitsmarkt (z. B. Erwerbstätigen- und Arbeitslosenquote)
- Gesundheit (Inanspruchnahme der Kinder-Früherkennungsuntersuchung)
- Wohnsituation (z. B. Eigentümerquote)
- Kriminalität (Tatverdächtige und Verurteilte)
- Interkulturelle Öffnung (z. B. Erwerbstätige im Öffentlichen Dienst)

(bbP: Dossier Migration – Kann man Integration messen?
<https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/247682/integration-messen>)

Anschließend diskutieren die LK die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Monitorings. So kann z. B. die unterschiedliche Erwerbstätigenquote von Personen mit und ohne Migrationshintergrund verschiedene Gründe haben, wie z. B. Diskriminierung der Zugewanderten oder unterschiedliche Qualifikationen bzw. einen beschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt. Andererseits können diese Zahlen, besonders wenn man sie längerfristig erhebt, wichtige Erkenntnisse im Hinblick auf die Integrationsentwicklung geben.

Abschließend stellen sie dann Lernziele und Themen zusammen, mit denen sich die Bereiche der Integrationsfaktoren inhaltlich und sprachlich in den Unterricht integrieren lassen.

Demografische Besonderheiten der Integration in Deutschland

Der unterschiedliche Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in städtischen und ländlichen Regionen ist ein weiterer interessanter Diskussionspunkt. Die LK recherchieren, wie hoch der Anteil in der Stadt oder in dem Ort ist, in dem sie selbst leben und vergleichen diesen ggf. mit dem Anteil in urbanen Zentren wie Frankfurt am Main, Stuttgart, München oder Berlin. Sollten die LK aus Gemeinden im ländlichen Raum kommen, so können sie berichten, wie man hier mit den allgemeinen Herausforderungen umgeht: Schaffung von Arbeitsplätzen, attraktive Gestaltung der Infrastruktur wie schnelles Internet, angemessene Gesundheitsversorgung sowie Kita- und Schulplätze. Gemeinsam diskutieren die LK, wie man in den urbanen Zentren oder auf dem Land den Zugewanderten gleiche Teilhabemöglichkeiten bieten kann.

S Informieren Sie sich über Migration und die Diversität der städtischen Migrationsbevölkerung anhand eines Artikels zum Thema „Formen der Zuwanderung in die Städte.“
<https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/stadt-und-gesellschaft/216877-zuwanderung-in-die-staedte>

Fähigkeit zur Verweisberatung

Die Migrationsberatung für erwachsene KTN während der ersten drei Jahre ihres Aufenthalts in Deutschland ist ein Angebot zur Integrationsunterstützung. Die LK sammeln einige Fragen, die die KTN in den Themenbereichen „Deutsch lernen, Schule und Beruf, Wohnen, Gesundheit und Ehe, Familie und Erziehung“ haben könnten. Dann informieren sie sich auf der Webseite, in welcher Form, in welchen Sprachen, wo und von wem diese Fragen beantwortet werden: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/migrationsberatung/migrationsberatung-node.html>

METHODISCHE HINWEISE

- S** Besuchen Sie eine Beratungsstelle und informieren Sie sich,
- welche Anlässe für Beratung besonders häufig sind,
 - wie die Beratungsstelle ihr Angebot Zugewanderten bekannt macht,
 - wie die Beratungsstelle Informationen Zugewanderten zugänglich macht (einfache Sprache, mehrsprachige Informationen, ...),
 - was Sie tun können, um Ihren Lernenden den Zugang zu der Beratungsstelle zu erleichtern (Flyer, gemeinsame Besuche, Beratungstermine an Ihrer Einrichtung, ...).
- P** Recherchieren Sie Möglichkeiten ehrenamtlichen Engagements an Ihrem Kursort und besuchen Sie eine dieser Einrichtungen. Informieren Sie sich, welche Partizipationsmöglichkeiten sich KTN/Absolvent*innen eines Integrationskurses bieten.

2. INTEGRATION

Modelle von Integration

„Integration ist kein Sonderformat für 17,1 Millionen Menschen mit familiären Einwanderungs-geschichten (Migrationshintergrund), sondern hat Auswirkungen auf alle 82 Millionen Menschen, die in unserem Land leben! Ein Einwanderungsland muss im eigenen Interesse allen Menschen im Land – egal welcher Herkunft – gleiche Chancen auf Teilhabe geben: in der Schule, bei der Ausbildung, am Arbeitsmarkt oder im Gesundheitswesen. Darum geht es im 21. Jahrhundert!“ (Staatsministerin Aydan Özoğuz im Vorwort zum 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration). Die LK tauschen sich über das Zitat zum Thema Integration aus und sie besprechen, ob und welche Integrations-theorien bekannt sind.

Das Integrationsverständnis, die Forschungszugänge und politischen Forderungen zur Integration haben sich in den letzten Jahren verändert und ausdifferenziert. Zum Teil stehen heute konkurrierende Erklärungs- und Deutungsmuster neben- oder gegeneinander. Um einen Überblick zu bekommen, erhalten die LK in Kleingruppen je eine Beschreibung verschiedener Differenzierungen, z.B. Integration, postmigran-tische Gesellschaft oder Superdiversität.

In neu zusammengesetzten Gruppen werden die Modelle präsentiert und diskutiert. Abschließend analysieren die LK, inwieweit diese sich durch Themen- und Textauswahl, Aufgabenstellungen und Arbeitsformen in DaZ-Lehrwerken spiegeln.

Sprachförderung im Integrationskurssystem

Die LK verorten das Zuwanderungsgesetz und den Start der bundesweiten Integrationskurse (2005) als Beginn einer umfassenden staatlichen Integrationspolitik, z. B. indem sie ein Kärtchen „Zuwanderungsgesetz, Integrationskurse“ auf dem Zeitstrahl anbringen, den sie am Beginn des Moduls zum Thema „Etappen der Migration“ erarbeitet haben.

Bei Interesse können Vorläufer (2000: Reformiertes Staatsangehörigkeitsgesetz), politische Maßnahmen (2007: NIP, 2010: NAP-I, 2016: Deutsche Islamkonferenz, 2018: Masterplan Migration) und weitere gesetzliche Regelungen (2012: Anerkennungsgesetz, 2016: Integrationsgesetz, 2020: Fachkräfteeinwanderungsgesetz etc.) ergänzt werden.

Anhand der grafischen Übersicht zum Integrationskurssystem erläutern sich die LK gegenseitig den Ablauf und die Inhalte. (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/grafische-uebersicht-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=5)

Anschließend sammeln sie Fragen bezüglich weiterer Aspekte:

- Teilnahme und Kosten
- Spezielle Kursarten
- Rechte und Pflichten
- Abschlussprüfung mit Zertifikat

Arbeitsteilig suchen die LK dann die Antworten auf der Webseite des BAMF zum Integrationskurssystem, abschließend erfolgt im Plenum der Austausch.

S Lesen Sie den aktuellen Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik und informieren Sie sich z.B. über zugelassene Teilnehmende nach Herkunft und Status oder erfolgreichen Abschlüssen.

Berufsbezogene Sprachkompetenz

Die berufsbezogene Deutschsprachförderung dient dem Spracherwerb, um die Chancen der Zugewanderten auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt zu verbessern. In der Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezugsprachf-ESF-BAMF/BSK-Rechtsgrundlagen/vo-berufsbezogene-deutschsprachfoerderung.html?nn=282388>) werden Inhalte, Struktur und Dauer der Basissprachkurse dargestellt, für die Kenntnisse auf dem Sprachniveau B1 nach dem GER Voraussetzung sind. Außerdem gibt es Spezialberufssprachkurse mit dem Ziel, dass die KTN das Niveau A2 oder B1 erreichen. In diesen Kursen wird berufsbezogenes Deutsch gelehrt, beispielsweise für Berufe im Handel, in Gewerbe und Technik, Lager und Logistik sowie in der Gastronomie. Der Berufsbezug soll aber auch in dem allgemeinen Integrationskurs durchgehend hergestellt werden.

Die LK erhalten anhand eines Beispiels einen Einblick, wie schon im Integrationskurs die Grundlagen für berufsbezogene Handlungskompetenz gelegt werden (Rahmencurriculum, S.4). An Stationen werden dann Materialien aus Integrationskurslehrwerken ausgelegt, mit deren Hilfe Deutsch nicht nur für den Alltag sondern auch für den beruflichen Kontext vermittelt wird. Auf diese Weise können sich die LK einen Überblick über vorhandene Angebote verschaffen und Notizen zu folgenden Leitpunkten anfertigen:

- Auswahl der Berufe und Tätigkeiten
- damit verknüpfte Sprechhandlungen, Textsorten, Redemittel und Wortschatz auf der jeweiligen Niveaustufe

Gemeinsam besprechen die LK, auf welche Weise sich regelmäßig der Berufsbezug ab Niveaustufe A1 im Integrationskurs herstellen lässt.

Landeskundliches Orientierungswissen

Die Vermittlung von landeskundlichem Orientierungswissen spielt im Integrationskurs eine wichtige Rolle (Rahmencurriculum, S.6, 9).

Die LK brainstormen, über welches Orientierungswissen Zugewanderte verfügen und welche Normen sie kennen müssen, um den Alltag in Deutschland zu bewältigen. Arbeitsteilig vergleichen und ergänzen sie ihre Sammlung mit den im Rahmencurriculum aufgelisteten kognitiven landeskundlichen Zielen zu je einem ausgewählten Handlungsfeld.

In Lehrwerken für den Integrationskurs finden sich Angebote, die LK helfen, die Lernenden beim Aufbau dieses Wissens zu unterstützen. Die LK suchen nach solchen Beispielen und notieren geeignete → Methoden und → Arbeitsformen (Informationstexte, Probehandeln z.B. durch Ausfüllen von Formularen, Erkundungen, Mini → Projekte).

P Prüfen Sie, inwieweit die aufgeführten Links Informationen enthalten, die für die Vermittlung von Orientierungswissen im Integrationskurs nützlich sind. Erweitern Sie diese Liste mit weiterführenden Links.

- www.goethe.de/prj/mwd/de/index.html (Abschnitt „In Deutschland leben“)
- www.ankommenapp.de/ (Abschnitt „Leben in Deutschland“)
- www.behoerdenfinder.de

METHODISCHE HINWEISE

3. INTERKULTURALITÄT

Kulturtheorien

Als Einstieg in das Thema und Öffnung für die verschiedenen Aspekte des Begriffs Kultur werden Abbildungen von einem Eisberg, einem Rucksack, einer Landkarte, einer Brille in den vier Ecken des Raums aufgehängt. Die LK positionieren sich nach Neugier und Interesse zu einer dieser Abbildungen und tauschen in kleinen Gruppen ihre Assoziationen aus: „Was hat diese Abbildung mit dem Thema Kultur zu tun?“ Gemeinsam werden dann die Assoziationen und Ideen dazu verglichen.

Anschließend werden zwei Übungen simuliert:

1. „Kokosnuss und Pfirsich“ nach dem Psychologen Kurt Lewin

Die LK sehen Abbildungen oder die realen Früchte und beschreiben ihr Aussehen und ihre Eigenschaften. In einem nächsten Schritt stellen sie eine Beziehung zwischen diesen Früchten und dem Thema Kultur her: Was würde eine Pfirsich- und was eine Kokosnuss-Kultur auszeichnen? Wie gehen die Menschen in diesen Kulturen miteinander um, wie könnte man diese Kommunikation beschreiben? Und was passiert, wenn zwei Menschen aus diesen unterschiedlichen Kulturen aufeinandertreffen? <https://medium.com/@Babsi/pfirsich-trifft-kokosnuss-34f1202d3b60>

2. „Persönlichkeitsblumen“

Die LK schreiben auf einzelne Karten ihren Namen und Aktivitäten, Personen oder Dinge, die für sie wichtig sind, z. B. Kinder, Sport, Beruf, ... In einem zweiten Schritt setzen sich die LK zu zweit zusammen und stellen sich gegenseitig ihre Persönlichkeitsblume vor. Abschließend legen die LK eine ihrer Karten in einen Kasten, die SL zieht der Reihe nach die Begriffe und alle, die sich von dem Begriff angesprochen fühlen, stehen auf. Es wird herausgearbeitet, dass sich aus der kulturellen Vielfalt jedes Individuums wechselnde Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit anderen ergeben. <http://projekt-dimensionen.de/methodenbausteine/suche/die-persoenlichkeitsblume.html>

In der Auswertung der beiden Übungen lassen sich die Grundzüge des primordialen und konstruktivistischen Kulturverständnisses herausarbeiten und reflektieren.

S Sehen Sie einen Auszug aus dem YouTube-Film „Wo kommst du her?“ mit Yasmin Hafedh, der zeigt, dass die Fokussierung auf die Herkunft eines Menschen verhindert, dass andere Persönlichkeitsmerkmale wahrgenommen werden: www.youtube.com/watch?v=9Zl3fNQmiCo&t=284s

Kulturbezogene Wahrnehmung

Die LK machen sich ihr eigenes Wahrnehmungsverhalten bewusst, z. B. indem sie aus einem Set von Bildern von Alltag und Zeitgeschichte aus verschiedenen Regionen der Erde je zwei auswählen und in Kleingruppen beschreiben, was sie sehen, was ihnen bekannt/unbekannt ist, welche Fragen sie dazu haben und wie sie das Dargestellte interpretieren. Sie berichten anschließend, inwiefern sie die Bilder mit ihrem Wissen, ihren Erfahrungen angereichert haben und ob sie bei dem Austausch auf eigene Vorstellungen von Normalität Bezug genommen haben. Anschließend diskutieren sie das Potenzial einer solchen Aktivität im Integrationskurs und wie das Bilderset dafür aussehen soll bzw. ob die LK es aus Zeitschriften selbst zusammenstellen.

Die LK skizzieren eine Aufgabe, durch die sie die KTN zu Beobachtungen und Recherchen außerhalb des Unterrichts zu einem ausgewählten Thema zum interkulturellen Lernen anregen.

Bewusstmachung persönlicher Werte

Die LK setzen sich mit ihren persönlichen Werten auseinander. Als Anregung sammeln sie gemeinsam eine Auswahl oder sie erhalten eine offene Liste mit Begriffen wie z. B. Hilfsbereitschaft, Unabhängigkeit, Familienbindung, Ehrlichkeit, Gastfreundschaft, Leistungsbereitschaft, ... Dann wählen sie individuell drei Werte aus, die für sie persönlich am wichtigsten sind.

In Gesprächen tauschen sie sich dann über ihre Auswahl aus. Abschließend reflektiert die Gruppe,

- wie schwer die Reduktion auf drei Werte gefallen ist,
- was das anschließende Vergleichen untereinander bewirkt hat,
- was sie bei der Aufgabe am meisten überrascht hat,
- was passieren kann, wenn Handlungsweisen anderer die eigenen Werte verletzen oder Kontexte nicht den eigenen Wertvorstellungen entsprechen.

P Wählen Sie einige Texte aus einem der vom BAMF zugelassenen Lehrwerke für Integrationskurse und prüfen sie, welche Werte direkt oder implizit vermittelt werden, z. B. zwei Texte zum Thema „Mitarbeiter des Jahres“ im Lehrwerk Linie 1 A2.1 (Klett-Verlag). Möglicherweise werden diese Werte von den KTN nicht geteilt bzw. nicht adäquat erfasst. Mit welcher Aufgabenstellung könnte man im Unterricht eine Auseinandersetzung mit den im Text vermittelten Werten und den eigenen anregen?

Plurikulturelle Kompetenz

Plurikulturelles Lernen bedeutet, kulturelle Phänomene in einer Unterrichtseinheit zu thematisieren, zu reflektieren und zu vergleichen. Ziel ist es, Wissen zu vermitteln, Handlungskompetenz zu entwickeln und Einstellungen und Wertvorstellungen zu thematisieren. So gilt es, bei den KTN im Integrationskurs

- das Bewusstsein für kulturelle Vielfalt zu schärfen,
- für die eigene (pluri)kulturelle Prägung zu sensibilisieren,
- Instrumente zu etablieren, um kulturelle Phänomene zu erkennen, einzuordnen und produktiv mit ihnen umgehen zu können,
- Offenheit und Neugier für Fremdes und Ungewohntes zu entwickeln,
- die Bereitschaft auszubauen, anderes als anders zu akzeptieren.

Die SL führt mit den LK einige ausgewählte Übungen für die interkulturelle Sensibilisierung durch, die so auch im Integrationskurs durchgeführt werden können. Das können Übungen zum Kennenlernen sein, zum Aufbau einer positiven Gruppenatmosphäre, zum genauen Beobachten und

Wahrnehmen, zum Perspektivwechsel und zur Reflexion des eigenen Verhaltens. Anregungen für solche Übungen finden sich z. B. in der Methodenbox interkulturell. http://www.dija.de/ikl/methodenbox-interkulturell/?no_cache=1 oder im Interkulturellen Methodenkoffer https://brainworker.at/wp-content/uploads/brainworker-Whitepaper_Interkultureller_Methodenkoffer.pdf

Gemeinsam reflektieren die LK, wie sie sich selbst bei der Durchführung der Übungen gefühlt haben und wie sich diese Übungen in den Unterricht integrieren lassen.

Anschließend analysieren die LK eine Lehrwerkлекtion zu einem ausgewählten Thema, z. B. Wohnen oder Arbeit, und überprüfen, ob

1. es Aufgaben gibt für
 - die Wahrnehmungsschulung und dadurch Sensibilisierung für Vielfalt,
 - den Umgang mit Vielfalt (Unterschiede, Fremdheit, Konflikte, ...),
 - die Wahrnehmung der eigenen Perspektive und Haltung,
 - die Schulung der Fremdwahrnehmung (Perspektivwechsel), Empathie.
2. Sprachmittel und Reflexionsfragen angeboten werden, damit die KTN agieren können, z. B.
 - Was sehen Sie?
 - Was fällt Ihnen auf? Was überrascht Sie?
 - Wie fühlen Sie sich dabei, wenn ...?
 - Was glauben Sie, wie sich die andere Person fühlt/ gefühlt hat?
 - Was würden Sie die andere Person gerne fragen?
 - Worauf würden Sie beim nächsten Mal achten?

METHODISCHE HINWEISE

Normen, Konventionen und individuelle Handlungsspielräume

Die LK erarbeiten Unterschiede zwischen Normen, Konventionen und Spielräumen für individuelles Verhalten, z. B. anhand eines Kurzfilms zum „Sandberg-Modell“, den Studierende von Jürgen Bolten 2016 erstellt haben. Möglich ist ein Transfer auf andere Bereiche, z. B. die Kindererziehung oder das Arbeitsleben. Animationsfilm Sandberg-Modell: <https://youtu.be/dEecRnyOeU8>

Anschließend erhalten die LK in Paaren zu einem ausgewählten Handlungsfeld des Rahmencurriculums, z. B. zum Thema „Wohnen“, die Liste von Lernzielen im interkulturellen Bereich und prüfen, ob es sich dabei um Muss-Normen, Soll-Konventionen mit Normalitätserwartung oder individuelle Kann-Entscheidungen handelt. Zum Abschluss erfolgt ein gemeinsamer Austausch über die Ergebnisse.

- P** Wählen Sie ein Handlungsfeld des Rahmencurriculums und prüfen Sie, ob die Unterscheidung zwischen Norm, Konvention und individuellem Handlungsspielraum in Lehrwerken umgesetzt wird.
- P** Lesen Sie die Unterrichtsvorschläge in (ALTMAYER 2016) 2. Mitmenschen, 6. Nationale Identitäten, 7. Personenpuzzle und überlegen Sie, ob Sie das Material als Ergänzung im Unterricht einsetzen möchten.

LITERATUR

ALTMAYER, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen 65, S. 7 – 21.

Online: www.bgdv.be/wordpress/wp-content/uploads/2017/04/gm65_altmayer.pdf
(Abfragestand: 18.06.2020)

ALTMAYER, Claus (Hrsg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Stuttgart: Klett.

BADE, Klaus J./OLTMER, Jochen (2004): Normalfall Integration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2020): Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen Stand: Juli 2020

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile&v=15
(Abfragestand: 28.07.2020)

BOLTEN, Jürgen (2014): Fuzzy Sandberg – oder: (Wie) lassen sich Kulturen beschreiben?

Online: www.iwk-jena.uni-jena.de/wp-content/uploads/2019/03/2014_Fuzzy_Sandberg.pdf
(Abfragestand: 18.06.2020)

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2020): Migrationsbericht 2018.

Bonn. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=15 (Abfragestand: 29.07.2020)

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2016): 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland (Dezember 2016). Online: www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/729998/fdcd6fab942558386be0d47d9add51bb/11-lagebericht-09-12-2016-download-ba-ib-data.pdf (Abfragestand: 18.06.2020)

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLIGE (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Online: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstrae-ger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf (Abfragestand: 18.06.2020)

BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (2004): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG). Online: www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/ (Abfragestand: 18.06.2020)

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2005): Grundlagendossier Migration.

Online: www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56334/migration-in-deutschland
(Abfragestand: 18.06.2020)

LITERATUR

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.) (2019): (Spät-)Aussiedler in der Migrationsgesellschaft. Informationen zur politischen Bildung 340, 2, 12 – 15.

<https://www.bpb.de/izpb/298551/spaet-aussiedler-in-der-migrationsgesellschaft>
(Abfragestand: 18.06.2020)

CANDELIER, Michel et al. (2009): RePA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz/Europarat. Online: https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf (Abfragestand: 18.06.2020)

COUNCIL OF EUROPE (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Begleitband. Stuttgart: Klett.

DÖLL, Marion/FRÖHLICH, Lisanne/HÄGI, Sara (2015): Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von „Essen und Trinken in Deutschland“. In: Fremdsprache Deutsch Nr. 52/2015, S. 16 – 21.

ESSER, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Neuwied/Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.

FOROUTAN, Naika (2015): Die postmigrantische Gesellschaft. In: Kurzdossiers der bpb, 2015, <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft>
(Abfragestand: 18.06.2020)

FRIEDRICHS, Jürgen/RIEDEL, Sascha (2017): Forschungsbericht zum Projekt „Phasen der Integration von Migranten“. Universität zu Köln.

HAASE, Peter/HÖLLER, Michaela (Hrsg.) (2017): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 96. Göttingen: Universitätsverlag. Online: www.univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/isbn-978-3-86395-315-7
(Abfragestand: 18.06.2020)

HALLET, Wolfgang (2016): Texte, Medien, Literatur, Kultur. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 39 – 43.

HÜNLICH, David/WOLFER, Sascha/LANG, Christian/DEPPERMAN, Arnulf (2018): Wer besucht den Integrationskurs? Soziale und sprachliche Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten. Mannheim: Institut für deutsche Sprache. Online: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docid/7668/file/Huenlich_etal_Wer_besucht_den_Integrationskurs_2018.pdf
(Abfragestand: 18.06.2020)

Interkultureller Methodenkoffer https://brainworker.at/wp-content/uploads/brainworker-Whitepaper_Interkultureller_Methodenkoffer.pdf (Abfragestand: 18.06.2020)

KAUFMANN, Susan (2016): Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse Deutsch als Zweitsprache. München: Goethe-Institut. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html?nn=282388>

(Abfragestand: 18.06.2020)

KOCH, Ute (2018): Integrationstheorien und ihr Einfluss auf Integrationspolitik. In: Kurzdossiers bpb <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/269373/integrationstheorien?p=all>

(Abfragestand: 18.06.2020)

MANTEL, Elisabeth (2016): Assimilation vs. Multikulti – Integrationsmodelle im historischen Überblick <https://www.elisabeth-mantl.de/plaedoyer-der-forschungintegration-neu-denken/>

(Abfragestand: 18.06.2020)

Methodenbox interkulturell http://www.dija.de/ikl/methodenbox-interkulturell/?no_cache=1

(Abfragestand: 18.06.2020)

Nationaler Aktionsplan Integration (2020) <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/72490/1/141868/665fa8126ed4d8d4947fd1f71e19dcf4/nationaler-aktionsplan-juni2018-data.pdf>

(Abfragestand: 18.06.2020)

SCHART, Michael/LEGUTKE, Michael (2012): Das Klassenzimmer als Kultur. In: Dies.: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. DLL 1. München / Goethe-Institut: Klett-Langenscheidt, S. 86 – 109.

SCHRÖER, Hubertus (2013): Inklusion versus Integration – Zauberformel oder neues Paradigma? In: Migration und soziale Arbeit, Jg. 35 (2013), S. 249 – 255.

SÖHN, Janina/MARQUARDESEN, Kai (2017): Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen. BAMS Forschungsbericht 484. Online: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-484-erfolgsfaktoren-integration-fluechtlinge.pdf (Abfragestand: 18.06.2020)

STATISTISCHES BUNDESAMT (2019): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018. Fachserie 1 Reihe 2.2

VHW – Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung (2018): Migranten, Meinungen, Milieus. vhw-Migrantenmilieu-survey. Meckenheim: DCM Druck Center. Online: www.vhw.de/fileadmin/user_upload/07_presse/PDFs/ab_2015/vhw_Migrantenmilieu-Survey_2018.pdf (Abfragestand: 18.06.2020)

WELSCH, Wolfgang (1994): Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder.

WELSCH, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela/Thomson, Christian W. (Hg.): Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand 1997, S. 67 – 90.)

WIERLACHER, Alois (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler

WORBS, Susanne (2010): Ansätze des Integrationsmonitorings in Deutschland. In: Bundeszentrale für Politische Bildung: Kurzdossiers Zuwanderung, Flucht und Asyl: Aktuelle Themen. Online: www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/57242/ansaeetze (Abfragestand: 18.06.2020)



PFLICHTMODUL 3
DIDAKTIK UND
METHODIK IM
DAZ-UNTERRICHT

THEMATISCHER RAHMEN

Didaktische Grundlagen des Integrationskurses

Ziel des Integrationskurses ist es, erfolgreich deutsche Sprachkenntnisse zu vermitteln und eine Orientierung zu geben, damit die Lernenden sich in einer neuen Gesellschaft zurechtfinden. Deshalb müssen die Kurse so geplant werden, dass sie auf der Lebenswirklichkeit der Lernenden basieren.

Sprachenlernen sollte darauf ausgerichtet sein, Lernende zum Handeln in Situationen des wirklichen Lebens zu befähigen. Die Umsetzung dieses handlungsorientierten Ansatzes wird im Begleitband zum GER unter den Schlüsselaspekten des Lehrens und Lernens aufgeführt:

„Wenn man Lernende als gesellschaftlich Handelnde sieht, impliziert das, dass man sie (...) in Lernprozesse einbinden muss. Es impliziert auch die Anerkennung des sozialen Charakters von Sprachenlernen und Sprachgebrauch, nämlich die Interaktion zwischen Gesellschaft und Individuum beim Prozess des Lernens. Lernende als Sprachnutzende zu sehen impliziert, dass die Zielsprache im Klassenraum ausgiebig benutzt werden sollte – also den Sprachgebrauch zu üben, statt nur etwas über die Sprache (als Lerngegenstand) zu lernen. Wenn man Lernende als plurilinguale und plurikulturelle Wesen sieht, muss man ihnen nötigenfalls auch den Einsatz all ihrer sprachlichen Ressourcen gestatten und sie dazu ermutigen, sowohl Ähnlichkeiten und Gesetzmäßigkeiten als auch Unterschiede zwischen Sprachen und Kulturen zu entdecken. Vor allem bedeutet ein handlungsorientierter Ansatz die Benutzung zielgerichteter kooperativer Aufgaben im Unterricht, deren wichtigstes Ziel nicht die Sprache selbst ist. Wenn im Mittelpunkt einer Aufgabe nicht die Sprache selbst steht, muss es aber ein anderes Produkt oder Ergebnis geben (z. B. einen Ausflug planen, ein Plakat entwerfen, einen Blog erstellen, ein Festival konzipieren, einen Kandidaten wählen).“ (Begleitband zum GER 2020, S. 34)

Dieser Ansatz spiegelt sich auch im Rahmencurriculum wider, in dem die Lernziele des Integrationskurses nach Handlungsfeldern strukturiert aufgeführt werden. So finden sich hier fünf Handlungsfelder übergreifender Kommunikation wie z. B. Gestaltung sozialer Kontakte oder Umgang mit Gefühlen und Haltungen und zwölf spezifische Handlungsfelder wie z. B. Kommunikation bei der Arbeit oder bei der Betreuung und Ausbildung von Kindern. Damit die KTN am gesellschaftlichen Leben teilhaben können, müssen sie landeskundliches und kulturelles Wissen erwerben und sprachliche, interkulturelle und strategische Kompetenzen entwickeln. Kommunikation gelingt dann, wenn die KTN neben den Sprachkenntnissen über notwendiges Wissen verfügen z. B. für

eine Kontoeröffnung, wenn sie interkulturell sensibilisiert sind für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihrem Herkunftsland und Deutschland und wenn sie strategisch kompetent sind, um z. B. jemanden um Information oder weitere Erklärungen zu bitten. Sprachhandlungen treten oft als Handlungsketten auf: Bei der Wohnungssuche müssen z. B. Inserate gelesen, eine Schufa-Auskunft ausgefüllt, ein Besichtigungstermin gemacht, ein Gespräch mit dem Vermieter geführt und ein Vertrag unterschrieben werden. Wichtig ist, diese Zusammenhänge im Unterricht deutlich zu machen, damit die KTN erleben, dass sie das, was sie im Unterricht lernen und üben, im Alltag auch anwenden und nutzen können.

Welche Lehr- und Lernformen sind nun in einem Unterricht mit Erwachsenen angemessen? Im Rahmen der Selbsterfahrung beim Erlernen einer Fremdsprache in Pflichtmodul 1 wurden Leitlinien guten Unterrichts, wesentliche didaktisch-methodische Prinzipien simuliert und reflektiert. In diesem Modul werden sie noch einmal bewusst gemacht, denn sie sind die Grundlage des didaktisch-methodischen Vorgehens im Integrationskurs.

Die vier Modi der Kommunikation

Beim Lernen von Deutsch als Zweitsprache trainieren die KTN kommunikative Sprachaktivitäten. In vielen Lehrwerken und in den für die Integrationskurse relevanten Prüfungen unterscheidet man i. d. R. zwischen den Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Idealerweise werden die vier Fertigkeiten nicht isoliert, sondern in Verbindung miteinander geübt. So kann man zum Beispiel einen Dialog hören, mündlich oder schriftlich Fragen dazu beantworten, den Dialog selbst sprechen und variieren. Insbesondere bei komplexen Aufgabenstellungen ist von einer Verzahnung der Fertigkeiten auszugehen. Hierfür müssen die LK zur Bearbeitung der Aufgaben die erforderlichen strategischen, sprachlichen, phonetischen und stilistischen Mittel in einer angemessenen Übungsprogression zur Verfügung stellen können.

Diese Anforderungen bleiben bestehen, aber im Begleitband zum GER wird das klassische Modell der vier Fertigkeiten nun weiterentwickelt und durch vier Modi der Kommunikation ersetzt. Ausgehend davon wie Menschen Sprache benutzen, schlagen die Autor*innen vor, zwischen → Rezeption, → Produktion, → Interaktion und → Mediation zu unterscheiden. Die KTN rezipieren die neue Sprache, d. h. sie müssen Input in Form von Hör-, Hör-Seh- und Leseverstehen empfangen und verarbeiten. Dabei kann es sich z. B. um Gespräche zwischen anderen Sprechenden handeln, Ankündigungen oder Anweisungen, Filme, Videos, Korrespondenz, Sachtexte oder literarische Texte.

Dann müssen die KTN mündlich und schriftlich Sprache produzieren, d.h. sie beschreiben z.B. Erfahrungen oder Erlebnisse, Personen, Dinge oder Orte, sie geben Informationen weiter, sie äußern ihre Meinung oder verfassen kurze Berichte. Wenn die KTN interagieren, machen sie dies entweder mündlich oder schriftlich. Mündliche Interaktion bedeutet z.B. informelle oder formelle Gespräche und Diskussionen zu führen, Informationen auszutauschen oder an Besprechungen teilzunehmen. Zur schriftlichen Interaktion gehören z.B. das Verfassen einfacher Notizen, Briefe, Mitteilungen, das Ausfüllen von Formularen und die Teilnahme an Online-Interaktion. Neu im Begleitband zum GER sind die Ausführungen zur Mediation. Zum einen wird darunter die intersprachliche Mediation zwischen Sprachen verstanden, d.h. man gibt etwas wieder, was man zuvor in einer anderen Sprache gehört oder gelesen hat. Zum anderen kann Mediation intrasprachlich sein, was bedeutet, dass im Unterricht z.B. geübt wird, wie etwas, was man auf Deutsch gelesen hat, mündlich auf Deutsch wiedergegeben wird. Außerdem wird „Mediation mehr und mehr als Teil des Lernens insgesamt gesehen (...), insbesondere allen Sprachenlernens“ (Begleitband zum GER 2020, S. 43). Das bedeutet, dass die Lernenden z.B. in die Lage versetzt werden, → kooperative Aufgaben gemeinsam zu bearbeiten oder in schwierigen Situationen zwischen Gesprächspartner* innen zu vermitteln.

Über welche → Kompetenzen müssen die LK in Integrationskursen verfügen, damit die KTN kommunikative Sprachaktivitäten ausführen können?

Die LK benötigen die Kenntnis relevanter Textsorten, d.h. Gruppen oder Klassen von Texten, die durch bestimmte Muster, Merkmale und Funktionen bestimmt sind wie z.B. Anzeigen, Schilder, Speisekarten, Blog-Einträge oder Bewerbungsschreiben. Sie müssen wissen, wie Kommunikationsprozesse bei der Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation verlaufen und sie müssen angemessene Übungsformen einsetzen können. Ganz besonders wichtig ist, dass sie Strategien für das Verstehen und Produzieren von Texten und für die mündliche und schriftliche Interaktion vermitteln können. Aus der Forschung ist bekannt, dass der Einsatz von Lernstrategien einen signifikanten Einfluss auf die Lern- und Arbeitsleistung der Lernenden haben kann. Mit Hilfe von Lernstrategien können die KTN dann auch außerunterrichtliche Lernsituationen besser bewältigen, was zu Lernerfolgen führt und so zur Lernmotivation beitragen kann.

Es ist wichtig, dass die LK die Angebote zur Entwicklung kommunikativer Sprachaktivitäten in Lehrwerken kriterien-gestützt einschätzen können und dass sie auch imstande sind, selbst Übungen und Aufgaben zu entwickeln. Ein besonderer Fokus sollte auf das Training von schriftlicher Produktion, Interaktion und Mediation gelegt werden, denn viele KTN haben hier deutlich größere Schwierigkeiten als bei mündlichen Sprachaktivitäten.

Wortschatz

Ziel des Integrationskurses ist mit dem angestrebten B1 Niveau, dass die Lernenden „bei vertrauten Themen und in Alltagssituationen über ein großes Wortschatzspektrum“ verfügen und dass sie sich „mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern (...) können“, z.B. „Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z.B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen)“ (Begleitband zum GER 2020, S. 88).

Der Duden führt ca. 500.000 Bedeutungen für lexikalische Einheiten in der deutschen Allgemeinsprache an, die Fachsprachen einbezogen sind es mehrere Millionen Bedeutungen. Unter diesen „lexikalischen Einheiten“ sind sowohl Einzelwörter als auch mehrgliedrige Ausdrücke wie → Kollokationen und → formelhaften Wendungen mit → denotativer und → konnotativer Bedeutung zu verstehen (CARSTENS 2016, S. 11 und 12). Wie viele Wörter müssen die KTN im Integrationskurs benutzen können? Eine Orientierung findet man im Deutsch-Test für Zuwanderer: Für das Bearbeiten der Aufgaben sind ca. 2700 Wörter produktiv notwendig. Im Rahmencurriculum werden die Handlungsfelder beschrieben und in der Testbeschreibung zum DTZ findet man eine Auflistung von Redemitteln (hier: Inventare) nach diesen Handlungsfeldern geordnet ebenso wie eine alphabetische Wortliste mit Beispielsätzen: die LK sollten Auswahlkriterien für den Lernwortschatz kennen (DTZ Test-Beschreibung, S. 85 ff und S. 101 ff). Wichtig ist vor allem, dass die LK ein breites Spektrum an Möglichkeiten kennenlernen, um Wortschatz einzuführen, zu erklären und das Verständnis zu überprüfen. Sie müssen in der Lage sein, aktivierende Formen zum Üben und Wiederholen von Wortschatz auszuwählen und eigene Übungen zu erstellen.

Grammatik

Die Auswahl grammatischer Strukturen richtet sich nach den konkreten Lernzielen, deshalb ist es wichtig, Grammatik als Hilfsmittel lernerzentrierter Zweitsprachvermittlung zu verstehen. Die progrediente Anordnung von Lernzielen innerhalb einer Stufe in Lehrbüchern sollte „nicht vorrangig nach einer morphosyntaktischen Progression vorgenommen werden, sondern sich an Handlungsketten in den Handlungsfeldern orientieren“. (Rahmencurriculum, S.25) Die LK sollten wissen, nach welchen Kriterien in den Niveaustufen A1 bis B1 grammatische Strukturen ausgewählt werden, die im Unterricht dann vermittelt und geübt werden und es ist wichtig, dass sie didaktisch-methodische Prinzipien und Phasen funktionaler Grammatikvermittlung kennen. Im Zweitsprachunterricht und insbesondere für lernungewohnte KTN ist es unerlässlich, dass die LK über ein breites Spektrum an Visualisierungsmöglichkeiten von grammatischen Formen durch Farben, Formen, Symbole, Bewegungen und Gesten verfügen, damit die KTN diese Formen verstehen und sich einprägen können. Ziel ist, dass sich die KTN bewusst mit grammatischen Strukturen auseinandersetzen und zahlreiche Möglichkeiten im Unterricht erhalten, diese intensiv und interaktiv zu üben, zu automatisieren und anzuwenden. Von besonderer Bedeutung in Integrationskursen ist die Grammatikvermittlung mit Hilfe von → Chunks. *Wie geht es Ihnen?, Ich hätte gern ..., Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag!* sind kleine merkbare Einheiten, in die Informationen über Wortschatz, Phonologie und auch über Grammatik eingebettet sind. Die KTN können Strukturen bereits korrekt benutzen, bevor sie über explizites Regelwissen verfügen, weshalb sich dieses Vorgehen auch insbesondere für lernungewohnte KTN eignet. Chunks geben Sicherheit, ermöglichen flüssige mündliche Kommunikation und sind auch für das Schreibtraining hoch effektiv. Um die Chunks zu festigen, sollten sie von den KTN in verschiedenen Kontexten und natürlich auf die eigene Situation bezogen angewendet werden.

Aussprache

Gelingende Kommunikation hängt auch davon ab, wie verständlich eine Sprache gesprochen wird. Die KTN sollten am Ende des Integrationskurses durchgehend verständlich sprechen, wobei einzelne Laute und Wörter falsch ausgesprochen werden können und immer noch ein deutlicher Einfluss von anderen Sprachen auf die Betonung, die Intonation und den Rhythmus bemerkbar sein darf. Was müssen LK in Integrationskursen wissen und können, um dieses Ziel zu erreichen? Sie müssen sich mit den Faktoren, die die Aussprache in der Zweitsprache beeinflussen, auseinandersetzen. Dann brauchen sie Wissen über die deutsche Sprache, d.h. sie müssen wichtige Merkmale der Intonation, also der Regeln für den Wort- und Satzaktzent, die Satzmelodie und den Rhythmus

kennen und sie müssen sich mit Charakteristika der deutschen Sprache auf der Einzellautebene beschäftigen. Für die Vermittlung der Aussprache brauchen die LK didaktisch-methodisches Wissen zur Entwicklung des Hörens und (Aus-)Sprechens und die Kenntnis von in den Unterricht integrierten Übungsformen. Die besondere Herausforderung für LK in Integrationskursen liegt darin, binnendifferenzierend Aussprache trainieren zu können, denn in den häufig sehr heterogenen Gruppen haben die Lernenden aufgrund ihrer Erstsprachen ganz unterschiedliche Bedarfe. Motivierend für die DaZ-Lernenden könnte sein, dass in neueren Lehrwerken neben Sprachmodellen von Erstsprachsprechenden mit Hilfe von Videos auch sog. erreichbare Sprachmodelle gezeigt werden. Dabei handelt es sich um konkrete und realistische Sprachproduktionen von DaZ-Lernenden, deren Sprachproduktionen an der einen oder anderen Stelle von der zilsprachlichen Kompetenzen von L1-Sprecher*innen abweichen, doch sie bewältigen ihre Aufgabe erfolgreich und verständlich.

Fehler und deren Korrektur

Ein wichtiges Indiz für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ist das Nutzen neuer Formen. Das Bemühen, „immer komplexere Sprache und neue Strukturen zu benutzen, dabei Risiken einzugehen und Fehler zu machen, ist ein wesentlicher Teil des Lernprozesses“ (Begleitband zum GER, S.153). Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern leistet einen wichtigen Beitrag zu einer lernförderlichen Arbeitsatmosphäre. An Fehlern sollte ihr Potenzial zum Weiterlernen wahrgenommen werden. Es gilt, die Stufen im Erwerbsprozess zu beachten und bei der Vermittlung von neuen Strukturen nur die Teilbereiche zu präsentieren, die zur aktuellen Erwerbsequenz der Lernenden passen. Bei Korrekturen hängt die Wirksamkeit davon ab, wie konstruktiv die Rückmeldung ist und dass immer wieder auch ein positives Feedback gegeben wird, damit die Kommunikationsbereitschaft der Lernenden erhöht wird. Die LK müssen über ein Spektrum an Korrekturformen jeweils in Bezug auf mündliche und schriftliche Äußerungen verfügen, sodass die KTN verstehen, worin der Fehler liegt und wie sie ihn verbessern können. Längerfristig geht es darum, die KTN darin zu unterstützen, eigenständig Fehler zu identifizieren und zu korrigieren.

Heterogenität und → Binnendifferenzierung

Die Bedürfnisse und Kenntnisse der Lernenden können sehr heterogen sein und sie benötigen unterschiedliche Angebote. Dabei müssen sich die LK zunächst an den Lernzielen der jeweiligen Stufe orientieren und mit Blick auf die Kompetenzerwartungen, Inhalte und den Sprachfokus ein Unterstützungssystem zwischen Ausgangspunkt und Ziel im Lernbereich bieten. In der Unterrichtsplanung und -durchführung richtet die LK den Fokus auf die individuellen Lernpotenziale, identifiziert das Vorwissen der KTN und unterstützt aufgabenbezogen einen Lernprozess. Es gilt dabei der Grundsatz der minimalen Hilfe, um den Prozess der Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess weiter zu unterstützen. Eine Möglichkeit, auf die verschiedenen Voraussetzungen der Lernenden einzugehen, ist es, unterschiedlich schwierige Aufgaben und Übungen für sie bereitzuhalten. Oder man bietet unterschiedlich umfangreiche Aufgaben an. Man kann auch die Interessen von Lernenden berücksichtigen, indem sie selbst ein Thema oder eine Aktivität auswählen können.

Noch wichtiger als Differenzierungsmaterialien bereitzustellen ist der Leitgedanke, mehr Zeit und Ruhe für die Betreuung kleiner Gruppen und einzelner KTN zu gewinnen, denn individuelle Erklärungen, Beantwortung von Einzelfragen, Beseitigung von Unsicherheiten, Ängsten und Blockaden durch Tipps, arbeitstechnische Hilfen und Lernberatung sind sehr wirkungsvoll für die individuelle optimale Nutzung der Lernzeit. Vorrangig geht es deshalb darum, traditionelle gleichschrittige Unterrichtsformen durch offenes, eigenverantwortliches und individualisiertes Lernen der KTN gemäß ihrer Interessenslage und Motivation zu ersetzen. D.h. alle Arten der Öffnung – seien es Gruppenunterricht, kooperatives Lernen, Stationenlernen, durch Wochenplan, strukturierte Freiarbeit oder Projektunterricht – beinhalten Möglichkeiten der Differenzierung und lassen der LK Zeit zur Einzelberatung. Für den Einstieg in offene Lernprozesse gilt die Devise: behutsam und Schritt für Schritt, denn für viele KTN sind diese Lern- und Arbeitsformen noch ungewohnt.

Informelles Lernen und außerunterrichtliche Lernorte

Der dem Rahmenplan zugrunde liegende ganzheitliche und komplexe Sprach- und Kommunikationsbegriff hat zur Folge, dass unterrichtliche Lehr- und Lernsituationen konkret und handlungsbezogen angelegt werden. Das bedeutet, dass ausgehend von lebensweltlich und kommunikativ bedeutsamen Aufgabenstellungen komplexe, vielfältige und den Interessen der KTN angemessene Lerngelegenheiten geschaffen werden sollten. Kleinere Projekte, die innerhalb einer oder weniger Unterrichtsstunden im Klassenraum durchgeführt werden können, sind eine gute Vorbereitung auf größere Projekte und auf ein Lernen an außerunterrichtlichen Lernorten. Diese ermöglichen auf besondere Weise einen Praxisbezug und sind deshalb auch für lernungewohnte Lernende sehr motivierend. Unterschieden werden pädagogisch vorbereitete außerunterrichtliche Lernorte, wie beispielsweise museumspädagogische Zentren, von nicht pädagogisch vorbereiteten außerunterrichtlichen Lernorten, wie beispielsweise der Backstube der örtlichen Bäckerei. Wichtig ist, dass die Lernenden die Einheit von Sprache und Handeln in besonderer Weise erfahren, dass sie etwas Neues und Fremdes entdecken können, dass ihre Interessen eine besondere Berücksichtigung erfahren und dass sie übergreifende Strategien z.B. für die Kommunikation oder Informationsbeschaffung trainieren.

LERNZIELE UND INHALTE

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHALTET	UE
1. DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN	<ul style="list-style-type: none"> • können didaktisch-methodische Prinzipien, insbesondere das Prinzip der Handlungsorientierung umsetzen • kennen wesentliche Grundlagen der Lehr- und Lernformen im Erwachsenenunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis von didaktisch-methodischen Leitprinzipien • die Kenntnis von Qualitätsfaktoren für den Unterricht 	1
2. VIER MODI DER KOMMUNIKATION	<ul style="list-style-type: none"> • können die Bedeutung und den Zusammenhang von kommunikativen Sprachaktivitäten verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Kategorien: <ul style="list-style-type: none"> - Rezeption - Produktion - Interaktion - Mediation 	3
3. REZEPTION	<ul style="list-style-type: none"> • kennen die Bedeutung der Rezeption, des Hör-, Lese- und Hör-Sehrverstehens für den Spracherwerb • kennen Entschlüsselungsstrategien in Abhängigkeit von der Absicht des Rezipienten • können Übungen und Aufgaben in Bezug auf Rezeption funktional einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Funktion von Texten im Unterricht • die Kenntnis relevanter Textsorten • das Wissen um die Prozesse bei der Rezeption • die Kenntnis gängiger Entschlüsselungsstrategien • die Kenntnis der Beziehung zwischen Rezeptionsstil, Hör- und Leseabsicht, Textsorte und Übung bzw. Aufgabe • die Kenntnis der Phasen und Übungsformen in der Bearbeitung von Lese-, Hör- und Hör-Sehtexten im Unterricht 	4
4. WORTSCHATZ	<ul style="list-style-type: none"> • kennen die Auswahlkriterien für Lernwortschatz • können Wortschatz anwendungsorientiert einführen, präsentieren, semantisieren und das Verständnis überprüfen • können aktivierende Formen zum Üben und Wiederholen von Wortschatz auswählen sowie eigene Übungen erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Auswahlkriterien von neuen lexikalischen Einheiten • die Kenntnis von relevanten rezeptiven und produktiven lexikalischen Einheiten für die jeweilige Niveaustufe • das Wissen um die denotative und konnotative Bedeutung von lexikalischen Einheiten • das Wissen um die Bedeutung des mentalen Lexikons • die Kenntnis eines umfangreichen Spektrums an nichtsprachlichen, einsprachigen und zweisprachigen Semantisierungsmöglichkeiten und Formen der Verständniskontrolle • die Kenntnis von kreativen und spielerischen Übungen zum Wiederholen und Automatisieren von lexikalischen Einheiten 	3
5. AUSSPRACHE	<ul style="list-style-type: none"> • kennen die Lernziele bezüglich der Aussprache für die Niveaustufen A1 bis B1 • kennen die Grundlagen der Artikulation im Deutschen • kennen die prosodischen Merkmale der deutschen Sprache und entsprechende Übungsmöglichkeiten • kennen die Merkmale der deutschen Sprache in Bezug auf Einzellaute und entsprechende Übungsmöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Deskriptoren zur Aussprache für die Niveaustufen A1, A2 und B1 • das Wissen um den Zusammenhang von Atmung, Artikulation und Muskeleinsatz beim Sprechen • die Kenntnis der Regeln für den Wort- und Satzaktzent, die Satzmelodie und den Rhythmus • die Kenntnis von Charakteristika der deutschen Sprache auf der Einzellautebene • die Kenntnis der in den Unterricht integrierten Übungsformen 	2

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHALTET	
6. GRAMMATIK	<ul style="list-style-type: none"> • kennen die Funktion von Grammatik als Hilfsmittel • können Grammatik anwendungsorientiert vermitteln • können die Umsetzung von Prinzipien bei der Grammatikvermittlung in Lehrwerken analysieren und den Prozess von der Einführung bis zur Anwendung ergänzen oder variieren • kennen die Bedeutung von Routinen bei der Grammatikvermittlung • können Zusatzmaterialien für Grammatik kriteriengeleitet einschätzen und einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wissen um die Lernziele bei der Vermittlung von Morpho-Syntax • die Kenntnis zentraler morphosyntaktischer Strukturen für die Niveaustufen A1 bis B1 • das Verständnis von Grammatik als Hilfsmittel lernerzentrierter Zielsprachenvermittlung • die Kenntnis der didaktisch-metho- dischen Prinzipien und der Phasen der Grammatikvermittlung • die Kenntnis von Visualisierungsmöglichkeiten für grammatische Strukturen • die Kenntnis von kreativen und spielerischen Übungen zum Wiederholen und Automatisieren von grammatischen Strukturen • die Kenntnis von Übungsgrammatiken, Zusatzmaterial für Strukturtraining mit Lösungen, Zusatzmaterial für unübte Lernende, Online-Zusatzmaterial und Zu- satzmaterial zum Spielen und Interagieren 	3
7. PRODUKTION, INTERAKTION, MEDIATION	<ul style="list-style-type: none"> • kennen Lernziele in Bezug auf mündliche und schriftliche Produktion, Interaktion und Mediation • kennen die Merkmale geschriebener und gesprochener Sprache • kennen die Funktionen des Sprechens und Schreibens im Unterricht • kennen Textsorten für die Produktion, Interaktion und Mediation • können die Lernenden motivieren und aktivieren, sich mündlich und schriftlich zu äußern • können den Lernenden Strategien in Bezug auf Produktion, Interaktion und Mediation vermitteln • können die Lernenden darin unterstützen, aktiv für eine gelungene Kommunikation zu sorgen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis von Aufgaben für die Produktion, Interaktion und Mediation von A1 bis B1 • die Kenntnis von konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit • die Kenntnis relevanter Textsorten und ihrer sprachlichen und stilistischen Mittel • die Kenntnis der Strategien: planen, formulieren und ausführen und der entsprechen- den didaktischen Schritte: Kommunikation vorbereiten, aufbauen und simulieren • die Kenntnis der Deskriptoren für die Strategien: kompensieren, kontrollieren und reparieren, koo- perieren und um Klärung bitten 	6
8. FEHLERKORREKTUR	<ul style="list-style-type: none"> • können Fehler identifizieren und in Bezug auf den Lernprozess einschätzen • können Fehlerkorrekturen beurteilen • können Fehler im Unterricht ressourcenorien- tiert korrigieren und Selbstkorrekturen oder Fremdkorrekturen durch andere Lerner*innen evozieren 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis von Dynamiken im Spracherwerbsprozess • die Kenntnis unterschiedlicher Fehlerarten • die Kenntnis verschiedener Korrekturarten und -formen und das Wissen um ihre Wirkung • die Kenntnis von Übungsformen und spiele- rischen Aktivitäten zur Fehlerkorrektur 	2
9. BINNENDIFFERENZIERUNG	<ul style="list-style-type: none"> • kennen die Prinzipien und Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und können sie in Bezug auf ihre Anwendbarkeit für die eigene Lerner*innengruppe beurteilen und anwenden • können offene Lernarrangements für die definierte Zielgruppe anbieten 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Faktoren für Heterogenität • die Kenntnis der Prinzipien und Möglichkeiten binnendifferenzierenden Unterrichts • die Fähigkeit zur angemessenen Organisation des binnendifferenzierten Unterrichts 	1
10. PROJEKTE	<ul style="list-style-type: none"> • können Projektkompetenz aufbauen und Projekte durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wissen um die Funktion von Projektarbeit bei der Erschließung der Umwelt, der Bewälti- gung des Alltags und in der Berufsorientierung • das Wissen um die Unterschiede zwischen Projektarbeit im Unterrichtsraum und an außerunterrichtlichen Lernorten z.B. in Form von Exkursionen • die Kenntnis der Ziele, Inhalte und Phasen der Projektarbeit 	1

METHODISCHE HINWEISE

1. DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN

Die LK wiederholen noch einmal gemeinsam, welche Leitfragen für den Unterricht, welche didaktisch-methodischen Prinzipien sie bisher in der Zusatzqualifizierung kennengelernt haben. Dann notieren sie zum Prinzip der Handlungsorientierung individuell auf einem Arbeitsblatt ihre Vorstellungen und Ideen verbunden mit konkreten Beispielen. Ggf. erhalten sie zur Konkretisierung der Aufgabenstellung Kriterien wie Themenauswahl, Aktivitäten oder Arbeitsformen im Unterricht. Dieses Papier verbleibt in ihren Unterlagen. Am Ende des gesamten Moduls gleichen die LK ihre Vorstellungen und Beispiele mit der Umsetzung von Handlungsorientierung im Modul Didaktik und Methodik ab.

Unterricht basiert auf Kommunikation. Wie lässt sich die Kommunikation im Zweitsprachenunterricht qualitativ bestmöglich gestalten? Auf welcher Basis beruhen die Lehr- und Lernformen des Zweitsprachenunterrichts? Für die Auseinandersetzung mit dieser Frage erhalten die LK die Faktoren der Qualität von Unterrichtskommunikation (DLL 1, S. 114): Individualität, Offenheit, Effizienz und Effektivität, Flexibilität, Spontaneität, Authentizität und Emotionalität/ Persönliches. In Kleingruppen halten die LK anhand von Beispielen fest, wie sie die Kommunikation im Unterricht gestalten können, um diese Faktoren zu realisieren. Dabei sollen sie sowohl die erwachsenen Lernenden als auch die Lehrenden im Blick haben. Wenn die Kleingruppen ihre Ergebnisse auf einem Plakat zusammengestellt haben, bieten sich die Präsentation und der Austausch in Form einer Ausstellung an. Abschließend werden gemeinsam noch offene Fragen geklärt.

2. VIER MODI DER SPRACHAKTIVITÄTEN

Die LK beschreiben eine Handlungskette aus dem realen Leben, d.h. einen Ablauf von mehreren, aufeinander aufbauenden und eng verzahnten Kommunikationssituationen. Ein Beispiel: Sie benennen die Schritte, die beginnend von dem Entschluss, eine neue Wohnung zu suchen, bis zum Umzugstag nötig sind, z. B.

- sich unter Freunden und Bekannten nach freien Wohnungen umhören
- Wohnungsanzeigen lesen
- im Internet eine Anzeige aufgeben
- ein Formular zur „Selbstauskunft“ ausfüllen
- ein Telefonat mit einem Makler führen
- ...

Gemeinsam halten sie fest, welche der vier Fertigkeiten bei den einzelnen Schritten im Vordergrund steht und inwieweit das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben miteinander verzahnt sind. Dann werden die vier Modi der Kommunikation Rezeption, Produktion, Interaktion, Mediation vorgestellt und die LK ordnen diesen die Elemente ihrer Handlungskette zu.

Die LK analysieren, wie sich die vier Modi sowohl gesprochen als auch geschrieben in verschiedenen Lehrwerken auf den Niveaustufen A1 bis B1 in je einer Lektion verteilen. Dabei sollten verschiedene Lehrwerke berücksichtigt werden. Es kann arbeitsteilig gearbeitet werden, indem z. B. entweder eine Gruppe Lehrwerke der Stufe A1 analysiert, eine andere Gruppe Lehrwerke der Stufe A2 usw. oder indem eine Gruppe sich auf ein Lehrwerk fokussiert und exemplarisch alle Stufen bearbeitet. Wie sind die Sprachaktivitäten auf eine Lektion verteilt, wie sind sie aufeinander bezogen? Anschließend präsentieren die LK ihre Ergebnisse und tauschen sich z. B. in Form von → Wirbelgruppen aus.

METHODISCHE HINWEISE

3. REZEPTION

Die Funktionen von Texten im Unterricht

Die LK besprechen anhand einer ausgewählten Lehrwerklektion die Funktion von Lese-, Hör- und Hör-Sehtexten. Darunter können sich z.B. Dialoge, landeskundliche Videoclips, Anzeigen, Blogeinträge u.Ä. befinden. Sie analysieren dann die jeweiligen Funktionen wie

- landeskundliche und kulturelle Informationen übermitteln
- Modell für eigene Gespräche sein
- neuen Wortschatz oder neue grammatische Strukturen einführen
- Anregung für das Verfassen eigener Texte bieten

Die Kenntnis relevanter Textsorten

Im Sinne der Handlungsorientierung ist es wichtig, möglichst viele → authentische Texte im Unterricht einzusetzen. Das gilt auch für den Anfängerunterricht, wobei auf den unteren Niveaustufen immer wieder didaktisch kontrollierte Texte zu finden sind, in denen der Fokus auf ausgewählten sprachlichen Phänomenen liegt.

Welche Textsorten sind für die KTN in Integrationskursen wichtig? Gemeinsam sammeln die LK Textsorten wie Formulare, Schilder und Wegweiser, Anzeigen, Informationstafeln, Dokumente, Einladungen zum Elternsprechtag oder Veranstaltungshinweise. Abhängig von der Aufgabe können diese Texte auch bereits im Anfängerunterricht eingesetzt werden.

P Stellen Sie anhand eines oder mehrerer Lehrwerke eine Liste authentischer Textsorten zusammen, die im Rahmen eines Integrationskurses angeboten und didaktisiert werden. Einen ausführlichen Überblick über die Textsorten finden Sie in (FANDRYCH 2011).

Prozesse bei der Rezeption

Die LK erhalten einen sprachlich anspruchsvollen Text auf C-Niveau z.B. aus dem Bereich der Philosophie oder Ingenieurwissenschaften mit dem Auftrag, den Inhalt nach wenigen Minuten mündlich zusammenzufassen. Gemeinsam reflektieren sie, welche Faktoren das Verstehen schwierig oder einfach gemacht haben. Ggf. kann man die Reflexion durch Fragen steuern wie:

- Hatten Sie beim Lesen dieses Textes ein Ziel?
- Waren Sie vertraut mit dem Thema, verfügen Sie über Fachkenntnisse?
- Kannten Sie die Textsorte?
- Haben Sie Wort für Wort gelesen oder konnten Sie den Text „überfliegen“?
- Konnten Sie sich unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen?
- Welche Wirkung hatte der Zeitdruck?
- Lesen Sie im Allgemeinen gerne?
- ...

Alternativ können die LK einen Text in einer ihnen unbekannt Sprache lesen und dann die Strategien zusammenstellen, die ihnen beim Entschlüsseln des Textes geholfen haben, z. B. die Textsorte, Fotos, Bilder, Grafiken, Eigennamen, Zahlen oder Ähnlichkeiten mit anderen ihnen bekannten Sprachen.

Gängige Entschlüsselungsstrategien

Um das Lese-, Hör- und Hör-Sehverstehen zu fördern, sollten übergreifende Entschlüsselungsstrategien trainiert werden wie die Fähigkeit,

- Vermutungen zum Inhalt anzustellen und zu überprüfen,
- unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen,
- Internationalismen und Zahlen zu nutzen,
- Bilder, Fotos oder Zwischenüberschriften zur Orientierung zu nutzen,
- wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden,
- eigene Fragen an Texte zu stellen,
- Informationen zusammenzufassen
- ...

Gemeinsam simuliert man einige Aktivitäten, mit denen sich diese Strategien fördern lassen wie z. B.

- Überraschungspakete: LK packt Gegenstände, die etwas mit dem Inhalt eines Hör- oder Lesetextes zu tun haben, in Papier ein. Die KTN versuchen erst durch Fühlen herauszufinden, worum es sich handelt, dann werden die Päckchen geöffnet. Die KTN vermuten nun, worum es in dem Text gehen wird.
- Fragen an den Text: Die KTN erhalten das Thema oder den Titel des Textes, mit dem sie sich später beschäftigen werden. Sie stellen 10 Fragen, die die LK mit Ja oder Nein beantwortet – anschließend sehen, hören oder lesen sie den Text.
- 4-Ecken-Diskussion: Vier zentrale Aussagen des Textes werden vor dem Lesen, Hören oder Sehen in die vier Ecken des Unterrichtsraumes verteilt. In Kleingruppen diskutieren die KTN über diese Aussagen und tauschen sich im Plenum abschließend darüber aus.
- Verstehensinseln: Die KTN markieren in einem Text alle Namen, Zahlen und Wörter, die sie kennen. In der Fortbildung sollte das für die Simulation ein Text auf C2-Niveau sein. Anschließend fassen sie zusammen, worum es in dem Text geht. Alternativ könnte man auch einen fremdsprachlichen Text nehmen (in einer Fremdsprache, die möglichst wenige LK beherrschen).
- Auswischtext: Man präsentiert einen Text an der Tafel, der einige unbekannte (Fach-)Wörter enthält. Die KTN benennen die neuen Wörter, LK wischt diese aus, sodass ein Textgerüst übrigbleibt, mit dem sich der Inhalt erschließen lässt.
- Halbe Texte: Ein Text wird längs in zwei Hälften geteilt, Gruppe A der KTN erhält die eine Hälfte, Gruppe B die andere. Beide Gruppen fassen den Textinhalt zusammen und vergleichen ihre Ergebnisse mit dem Originaltext.

(DaF unterrichten 2016, S. 53 – 57)

Die Beziehung zwischen Lese- und Hörabsicht, Textsorte und Übung

Die LK erhalten drei Texte, z. B. eine Seite aus einer Tageszeitung, einen Wetterbericht aus dem Radio und ein Rezept zum Nachkochen. Gemeinsam besprechen sie, mit welcher Lese- bzw. Hörabsicht sie die Texte rezipieren: → selektiv, → kursorisch oder → detailliert.

Der Rezeptionsstil hängt zum einen von der Textsorte ab und zum anderen von der Absicht der Rezipienten: ist die Seite aus der Zeitung eher uninteressant, bleibt es beim kursorischen Lesen, weckt ein Artikel das Interesse, kann man umschwenken zum detaillierten Lesen.

Anschließend identifizieren die LK anhand von ausgewählten Textbeispielen aus Lehrwerken den jeweiligen Rezeptionsstil und notieren die Übung, die eingesetzt wird, z. B. für das kursorische Verstehen die Zuordnung von Fotos oder Titeln oder die Rekonstruktion von zerschnittenen Texten, für das detaillierte Verstehen Falsch/Richtig-Aussagen oder Multiple-Choice Aufgaben.

Didaktik des Hör-, Lese- und Hör-Sehverstehens

Zunächst wird eine Unterrichtseinheit aus einem Lehrwerk präsentiert, um die drei Phasen bei der Förderung der Rezeption zu verdeutlichen:

1. Vorbereitung der Rezeption zur Aktivierung von (sprachlichem) Vorwissen
2. Unterstützung beim Verstehen
3. Auseinandersetzung mit dem Inhalt und/oder der Sprache des Textes

Anschließend erfolgen eine gemeinsame Reflexion und Analyse der angebotenen Vorgehensweise. Danach überlegen die LK in Kleingruppen Alternativen zu den Aufgaben aus dem Lehrwerk und vergleichen ihre Ideen.

P Lesen Sie in den Lehrerhandreichungen zu einem ausgewählten Lehrwerk die Tipps für die Arbeit mit Hör-, Lese- und Hör-Sehtexten und legen Sie eine Übersicht mit Aktivitäten für die drei Phasen der Rezeptionsförderung an.

S Informieren Sie sich auf den Webseiten des Goethe-Instituts oder der Deutschen Welle über das Angebot von Seh-Hör-texten in der Reihe Das Deutschlandlabor (www.goethe.de/de/spr/ueb/dlb.html) oder recherchieren Sie, wie man mit Musik und Liedern im Unterricht arbeiten kann im Deutschmusikblog von Freya Conessa (www.deutschmusikblog.de)

S Recherchieren Sie, welche Textsorten im DTZ für die Kontrolle der Rezeption eingesetzt werden, welche Übungsformen die KTN dazu bearbeiten müssen und welche Lese- und Hörstile jeweils dafür erforderlich sind (DTZ Testbeschreibung, S. 50 – 58).

METHODISCHE HINWEISE

4. WORTSCHATZ

Neue lexikalische Einheiten und Auswahlkriterien für Wortschatz

Der Hypothese vom → mentalen Lexikon zufolge müssen die KTN neue lexikalische Einheiten in vielen Zusammenhängen und Verbindungen kennenlernen, üben, wiederholen und anwenden (DLL 2, S. 29). Lernende speichern neues Vokabular erfolgreicher ab, wenn der Zugang auf vielfältige Art erfolgt: haptisch, visuell, auditiv, emotional und kognitiv. Effektives Lernen findet statt, wenn möglichst viele sensorische Systeme angesprochen werden und wenn die Lernenden aktiv am Lernprozess beteiligt sind. Es ist auch deshalb sehr wichtig, dass die LK über ein großes Spektrum an Semantisierungsmöglichkeiten verfügen und diese den KTN bewusst machen. Diese Strategien können nicht nur bei der Einführung, sondern ebenso für die Verständniskontrolle, das Üben und Wiederholen aktiv genutzt werden.

Die LK diskutieren, welche Kriterien sie bei der Auswahl von neuen lexikalischen Einheiten pro Thema und Niveaustufe für besonders wichtig halten, z.B.

- Häufigkeit der Verwendung
- Aktualität
- Standardsprache oder muss auch der Dialekt einer Region berücksichtigt werden
- Produktivität, d.h. Möglichkeit, große Wortfamilien bilden zu können
- Internationalismen
- Brauchbarkeit für Lernende
- Lernbarkeit und Komplexität von lexikalischen Einheiten und sie ergänzen ggf. Aspekte.

Danach analysieren sie arbeitsteilig unterschiedliche DaZ-Lehrwerke und untersuchen z. B.,

- wie der Wortschatz präsentiert wird: in Texten, mit Zeichnungen, Grafiken, ...,
- ob für die KTN erkennbar ist, wo welche neuen lexikalischen Einheiten eingeführt werden,
- ob transparent ist, welche lexikalischen Einheiten zum Verstehenswortschatz gehören und welche sie produktiv lernen sollten,
- ob es pro Lektion und/oder pro Lehrwerk Übersichten zu neuem Wortschatz gibt,
- welche Aktivitäten für die Arbeit mit diesem Wortschatz angeboten werden,
- welche Tipps und Strategien für das Lernen neuer lexikalischer Einheiten vermittelt werden.

Abschließend tauschen sich die LK über die Vorteile und Grenzen dieser Darstellungsformen aus.

Denotative und konnotative Bedeutungen von Wörtern

In Kleingruppen notieren die LK auf großen Plakaten ihre persönlichen Assoziationen zu einer lexikalischen Einheit wie z.B. „Kaffee trinken“ oder „reisen“. Danach vergleichen die Kleingruppen ihre Assoziationen und identifizieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Im Plenum werden die denotativen und konnotativen Bedeutungen markiert.

Formen der Semantisierung und Verständniskontrolle

Die LK erhalten die Aufgabe, einige lexikalische Einheiten zu erklären, z.B. „regnen“, „leicht“, „nach (dem Frühstück)“, anschließend vergleichen sie ihre Strategien.

Um die Entwicklung eines großen Repertoires bei LK anzustoßen, schlägt CARSTENS (2016) vor, für eine Vokabel unterschiedliche nichtsprachliche, einsprachige oder zweisprachige Strategien anzubieten, diese von LK ggf. ergänzen und in eine Reihenfolge bringen zu lassen gemäß der persönlichen Einschätzung, wie sie den jeweiligen Begriff am besten erklären würden.

„warm“	Piktogramme von Wetter und Temperaturen
	Gegenteil von kalt
	Aufstellung einer Reihe: kalt, warm, heiß
	„In Deutschland ist es im Winter kalt, im Sommer heiß.“
	Pantomime
	Vergleich mit anderen Sprachen, z. B. Herkunftssprachen und Englisch
	eigene Alternative:

CARSTENS 2016, Kap. 3

Die LK erhalten mehrere solcher Karten, die immer unterschiedliche Strategien anbieten, sodass sie bis zu 20 Möglichkeiten der Semantisierung kennengelernt haben. Die LK arbeiten erst individuell, anschließend vergleichen und diskutieren sie zu zweit ihre Rangfolgen und begründen sie. Gemeinsam wird eine Liste der Semantisierungsmöglichkeiten zusammengestellt.

Anhand eines Moduls in einem Lehrwerk wählen LK nun zu zweit fünf neue lexikalische Einheiten und notieren, wie sie deren Verständnis im Unterricht unter Verwendung der Strategien für die Semantisierung kontrollieren wollen. Danach vergleichen immer zwei Paare ihre Vorschläge.

S Erstellen Sie Ihre eigene Übersicht für Semantisierungsmöglichkeiten. Hilfen dafür finden Sie in CARSTENS 2016, S.64 und BOHN 2013.

Arbeit mit analogen und digitalen Wörterbüchern

Die LK tauschen sich darüber aus, welche ein- und zweisprachigen Wörterbücher sie selbst benutzen oder welche sie im Unterricht einsetzen. Anschließend erhalten sie aus verschiedenen einsprachigen Print- und Online-Wörterbüchern (Duden, Deutsches Universalwörterbuch, Duden, Aussprache-Wörterbuch, Langenscheidts Großwörterbuch DaF, DWDS Synonym-Wörterbuch) den Artikel zu einer lexikalischen Einheit. Sie erarbeiten, in welchen Merkmalen sich die Einträge gleichen und in welchen sie sich unterscheiden.

Sie erarbeiten dann, welche Wörterbücher für die KTN eine Hilfe sind, wenn diese

- die Bedeutung eines Wortes suchen,
- ein Beispiel für die Nutzung des Wortes im Kontext brauchen,
- Informationen zur grammatischen Struktur benötigen,
- Hilfe bezüglich der Aussprache suchen,
- ein Synonym benutzen möchten.

Übungen zum Wiederholen und Automatisieren von lexikalischen Einheiten

Mit allen LK simuliert man einige Übungen, z. B.

- „Tabu“ (Vorlage z. B. im Lehrerhandbuch zu studio d A2, Cornelsen Verlag)
- „Wörter-Hochzeit“ (DaF unterrichten, S.69): In der Mitte liegen 15 – 20 lexikalische Einheiten aus der aktuellen Lektion. Die KTN sollen zwei Wörter miteinander verbinden – Beispiel: „Obst“ und „rauchen“: Ich rauche nicht, ich esse lieber Obst.
- „Wimmeln“, (DaF unterrichten, S.69): Alle KTN einer Gruppe erhalten eine andere lexikalische Einheit auf einer Wortkarte und bewegen sich frei im Raum. Dann gehen immer 2 Personen aufeinander zu und erklären sich gegenseitig „ihr“ Wort, „ihre“ Redewendung, ohne sie zu nennen. Der/die andere muss dieses Wort nennen.
- „Wörter ordnen“, d. h. es stehen sieben neue lexikalische Einheiten an der Tafel und die KTN ordnen und strukturieren diese nach unterschiedlichen Kriterien, z. B. nach persönlichen Vorlieben vom Lieblingswort bis zum unangenehmsten oder nach grammatischen Kategorien oder ...
- „Smalltalk mit neuem Wortschatz“. Die KTN stehen sich in zwei Reihen so gegenüber, dass die eine Reihe die Tafel mit acht bis zehn Begriffen sieht, die andere mit dem Rücken dazu steht. Die KTN führen nun zu zweit einen kleinen Smalltalk, wobei einer dieser Begriffe eingebaut wird und von dem Gesprächspartner erraten werden muss. Die Reihe mit Blick auf die Tafel bewegt sich eine Person weiter, mit einem neuen Gesprächspartner wird ein neuer Smalltalk geführt.

METHODISCHE HINWEISE

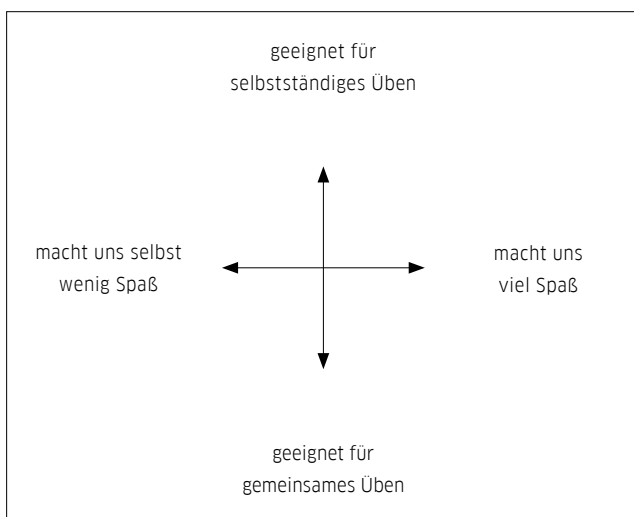
Was macht diese Übungen so wirksam? Was hilft dabei, neue Pfade im mentalen Lexikon anzulegen? Denkbar sind mehrere Faktoren:

- der Vorgang des Ordnen und Strukturierens
- die Verbindung zu (eigenen) Emotionen
- der hohe Grad an Aktivierung der KTN
- das Herstellen von neuen Kontexten
- die Anbindung neuer lexikalischer Einheiten an bekannte Einheiten
- der spielerische Wettkampfcharakter
- die Häufigkeit der Wiederholungen
- ...

Zum Abschluss werden die LK gebeten, in Kleingruppen mindestens zehn Übungen aus dem Workshop, aus Lehrwerken oder Zusatzmaterialien für die Wortschatzarbeit nach ihrer persönlichen Einschätzung in ein Raster einzutragen: Anschließend tauschen die LK sich über ihre Ergebnisse aus und überlegen, wie man diesen Prozess der Reflexion auch im Unterricht anstoßen kann.

P Wählen Sie eine Lektion oder ein Modul aus einem Lehrwerk und ergänzen Sie Aktivitäten, mit denen Sie neue lexikalische Einheiten einführen, semantisieren, das Verständnis überprüfen, wiederholen und anwenden lassen können.

S Welche Apps zum Wortschatzlernen können Sie Ihren KTN empfehlen? Testen Sie die Einsatzmöglichkeiten z. B. von Quizlet, <https://quizlet.com>; Deutsch Trainer A1 App des Goethe-Instituts <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dt1.html>; DeutschTrainer A1/A2 der Deutschen Welle <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/deutschtrainer/s-32888>; Wortschatz Deutsch – kostenlos Vokabeln lernen <https://deutsch-training.org/wortschatz-deutsch>



5. AUSSPRACHE

In Bezug auf die Aussprache und Intonation wurde im Begleitband zum GER ein neues System von Deskriptoren entwickelt. Der Schwerpunkt liegt auf der Artikulation von Lauten und den prosodischen Merkmalen Wort- und Satzbetonung, → Rhythmus, → Akzent und → Intonation (Begleitband zum GER 2020, Tabelle 3, Anhang 3). Die LK erhalten die → Deskriptoren für die Aussprache als einzelne Abschnitte und ordnen sie den Niveaustufen A1, A2 und B1 zu.

Grundlagen der Artikulation im Deutschen

SL und LK machen gemeinsam Übungen, um körperlich die Artikulation beim Sprechen der deutschen Sprache zu erleben, z. B. die Stärke des Zwerchfelleinsatzes, den Grad der Mundöffnung, den Einsatz der Muskulatur der Lippen und die Position der Zunge. Im Anschluss analysieren sie, was die deutsche Sprache kennzeichnet und sie reflektieren, wie sie diese Form der Übungen in ihren eigenen Sprachunterricht integrieren können (DaF unterrichten, S. 82 – 94).

Die prosodischen Merkmale der deutschen Sprache

Die LK analysieren gemeinsam an einem Beispiel aus einem Lehrwerk, nach welchen Prinzipien ein prosodisches Merkmal wie z. B. die Sprechmelodie eingeführt, bewusst gemacht und geübt wird. In der Regel basiert das Aussprachetraining auf einem Wechselspiel aus imitativem und kognitivem Lernen z. B. durch Hören, Erkennen und Nachsprechen oder Hören, Erkennen und Markieren oder Hören und Nachsprechen. Wichtig ist, dass sich die Beispiele aus der Lektion ergeben und dass die Phonetik auf diese Weise für die KTN in einem relevanten und nachvollziehbaren Kontext steht.

Für das kognitive Lernen sind visuelle Hilfen ein wichtiges Mittel. Für das Üben gilt insbesondere, möglichst viele Sinne und den ganzen Körper mit einzubeziehen. Die LK analysieren, welche Möglichkeiten es in Bezug auf die prosodischen Merkmale gibt. Sie konzentrieren sich in Kleingruppen auf ein Lehrwerk einer Niveaustufe und stellen zusammen, welche Formen der Visualisierung sie finden und welche Anregungen es für ein ganzheitliches Lernen gibt, z. B. klatschen, klopfen, stampfen, gehen, singen oder brummen. Die LK simulieren verschiedene Übungsformen und erstellen eine gemeinsame Übersicht.

S Ergänzen Sie diese Liste mit Hilfe von Zusatzmaterialien im Bereich Phonetik: 44 Aussprachespiele (HIRSCH-FELD/REINKE 2014) und mit Tipps aus Fremdsprache Deutsch 2016.

Einzellaute in der deutschen Sprache

Die LK tauschen sich darüber aus, welche Einzellaute ihrer Kenntnis nach für die deutsche Sprache charakteristisch sind. Ggf. erhalten sie Sätze, die Beispiele enthalten z. B. für lange und kurze Vokale, den → Glottisschlag, Umlaute, → Plosive oder Zischlaute. Gemeinsam simulieren und reflektieren sie, wie mit Hilfe von Gegenständen diese Laute eingeführt und geübt werden können, z. B. mit Bällen, Bändern, Spiegeln oder Papier.

Vergleichen Sie die deutsche Sprache mit phonetischen Systemen anderer Sprachen und halten Sie fest, welche besonderen Herausforderungen sich möglicherweise für die KTN ergeben. Informieren Sie sich im IPA Handbuch: International Phonetic Association (2014). Weitere Beschreibungen von Einzelsprachen finden Sie auch auf der Webseite der Universität Duisburg-Essen: <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>

METHODISCHE HINWEISE

6. GRAMMATIK

Phasen von funktional orientierter Grammatikvermittlung

Es wird eine Unterrichtseinheit simuliert, in der eine grammatische Struktur eingeführt, präsentiert, semantisiert und geübt wird. Die LK erhalten Aufgaben für die Reflexion. Gemeinsamer Auftrag für alle ist, die Lernziele der simulierten Einheit zu benennen. Pro Kleingruppe sollen die LK zudem unterschiedliche Aspekte analysieren, z. B.:

- Wo und wie wird die grammatische Struktur präsentiert?
- Wie wird die Bedeutung der neuen Struktur semantisiert?
- Wie wird die Form veranschaulicht und visualisiert?
- Auf welche Weise wird die grammatische Struktur übersichtlich und systematisch dargestellt?
- Auf welche Weise werden die KTN selbst aktiv?
- Wie werden die KTN dazu angeregt, selbst neue grammatische Formen zu entdecken?
- Welche Übungsformen werden für die Automatisierung und spielerische Wiederholung genutzt?
- Welche Möglichkeiten erhalten die KTN, die neue grammatische Struktur eigenständig zu benutzen?
- Wie wird in der Simulation das Angebot aus dem Lehrwerk durch weitere Materialien und Zusatzübungen ergänzt?

Die LK tauschen sich über die Fragen aus und klären den Stellenwert von Grammatik in Bezug auf die Lernziele. Außerdem werden die Phasen in der Grammatikvermittlung herausgearbeitet: präsentieren, semantisieren, systematisieren, üben und anwenden unter Berücksichtigung des → SOS Prinzips.

Anschließend wählen die LK zu zweit eine Lehrwerklektion und überprüfen, wie hier die Phasen und Prinzipien bei der Grammatikvermittlung realisiert werden. Außerdem notieren sie Ideen für Ergänzungen oder Änderungen.

Im Plenum halten sie fest, was bei der Grammatikvermittlung wichtig ist, z. B. Einführung von „kleinen“ Portionen, möglichst häufig → induktives Erarbeiten von neuen Strukturen, Visualisierung von Grammatik als Verstehenshilfe und Gedächtnisstütze und intensives Üben mit vielen Wiederholungsschleifen.

→ Routinen bei der Grammatikvermittlung

Die LK besprechen, welche Funktion Routinen bei der Grammatikvermittlung haben, wie z. B. die farbliche Genusmarkierung oder vereinbarte Gesten für die Position der Verben:

- Verankerung der Strukturen im Gedächtnis
- zeitsparende, non-verbale Korrekturmöglichkeiten
- Übertragungsmöglichkeit vieler Routinen auf das selbstständige Lernen

Die LK sammeln abschließend Routinen, die von Anfang an im Unterricht etabliert werden sollten.

Zusatzmaterialien für die Grammatikvermittlung

In Form einer → Lerntheke werden Zusatzmaterialien für die Grammatikvermittlung zur Verfügung gestellt:

- didaktische Referenzgrammatiken
- Übungsgrammatiken
- Material zum gemeinsamen Üben und Interagieren
- Online-Angebote für die Präsentation von grammatischen Strukturen wie z. B. Videoclips
- Online-Angebote zum selbstständigen Üben

Die LK vergleichen zu zweit, welche Angebote sie hier bezüglich der von ihnen eingangs analysierten grammatischen Struktur finden und besprechen, wie man mit Hilfe dieser Materialien das selbstständige und individuelle Lernen ebenso wie das gemeinsame Üben grammatischer Formen unterstützen kann. Im Plenum erfolgt eine Abschlussdiskussion über die Möglichkeiten und Grenzen dieser Zusatzmaterialien.

7. PRODUKTION, INTERAKTION, MEDIATION

Die SL präsentiert drei Aufgabenstellungen, die die Formen der Mediation im Zweitsprachunterricht verdeutlichen:

1. KTN lesen einen Text über eine bekannte Persönlichkeit auf Deutsch und sie präsentieren einer/einem anderen KTN diese Person in einer anderen Sprache. (Beispiel für eine mündliche intersprachliche Mediation)
2. KTN hören ein Telefonat zwischen Frau Mehring und Firma Stiller und schreiben dann eine Mail, die Frau Mehring ihren Kollegen zum Inhalt des Telefonats schickt. (Beispiel für eine Aufgabe der schriftlichen intrasprachlichen Mediation)
3. KTN notieren mit zwei anderen KTN persönliche Gemeinsamkeiten, z. B. gleiche Schuhgröße, gleiches Lieblingsessen oder Kinder haben gleiche Vornamen. (Beispiel für schriftliche soziale Mediation) Begleitband zum GER 2020, Abb. 14, Mediationsaktivitäten und -strategien, S. 112)

Die LK erhalten dann aus einer Niveaustufe eines Lehrwerks ausgewählte Aufgabenstellungen mit den dazugehörigen Texten und ordnen diese den Bereichen Mediation, Produktion und Interaktion jeweils mündlich, schriftlich und online zu.

Anschließend entwickeln sie zu zweit Aufgabenstellungen für die Bereiche, die ihnen noch wenig vertraut sind und tauschen sich mit anderen LK darüber aus.

Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Anhand der Online-Kommunikation lässt sich das Konzept der → konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit verdeutlichen. Es geht darum, die KTN sensibel zu machen für die unterschiedliche Registerverwendung und ihnen ein großes Angebot für das Üben konzeptioneller Schriftlichkeit zu unterbreiten. Anhand von ausgewählten Textsorten wie z.B. Bewerbungsschreiben, formellen E-Mails mit der Bitte um Informationen oder Beschwerdebriefen stellen die LK zentrale Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit zusammen, die bis zum Niveau B1 realisiert werden sollen.

Raster zur Beurteilung von gesprochener und geschriebener Sprache

Anhand des Rasters aus dem GER beurteilen die LK die mündliche Leistung von KTN. Dazu sehen sie ein Beispiel einer mündlichen Prüfung nach dem DTZ (z. B. <https://www.youtube.com/watch?v=DzPLHQBo4vM>). Arbeitsteilig konzentrieren sich die LK entweder auf Person 1 oder 2 und schätzen die Leistung nach den Kriterien Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion, Kohärenz und Aussprache unter Zuhilfenahme der Deskriptoren für die B1 ein.

Anschließend identifizieren die LK Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf das Raster zur Beurteilung von Schreiben für die B1 mit den Kriterien „Spektrum, Kohärenz, Genauigkeit, Beschreibung und Argumentation“.

P Bitten Sie im Rahmen einer Hospitation die Lehrkraft um Beispiele von anonymisierten Texten, die die Lerner*innen geschrieben haben und schätzen Sie die Leistung mit Hilfe des Rasters zur Beurteilung von Schreiben ein (GER, Anhang 4).

Merkmale von Texten und Textsortenanalyse

Beim Schreiben und Sprechen laufen gleichzeitig ganz unterschiedliche Prozesse ab. So müssen die KTN über Weltwissen und kulturspezifisches Handlungswissen verfügen sowie über eine Reihe von Kompetenzen: soziokulturelle, textuelle, semantische, grammatische, phonologische, artikulatorische und orthografische.

Die LK analysieren gemeinsam eine Textsorte, die von den KTN bei der Produktion, Interaktion und Mediation gefordert wird, z.B einen Dialog bei einer Wohnungsbesichtigung.

Sie untersuchen, über welches Wissen und über welche sprachlichen Mittel die KTN verfügen können müssen, um erfolgreich handeln zu können:

- Wortschatz, formelhafte Wendungen und Chunks, typische grammatische Strukturen, Aussprache,
- Faktenwissen, gesellschaftliche Konventionen, sprachliches Register ((in)formell, freundschaftlich, vertraut, ...), ...

Danach analysieren sie arbeitsteilig weitere Textsorten wie z.B. Blogeinträge oder schriftliche Krankmeldung und tauschen sich über ihre Ergebnisse aus.

METHODISCHE HINWEISE

Die Strategien: planen, formulieren, überarbeiten bzw. korrigieren

Was passiert eigentlich beim Sprechen im Kopf (DLL 4, FUNK, KUHN u. a., S. 86)? Das bekannteste Modell dazu ist von Levelt, der davon ausgeht, dass die Sprecher*innen ihre Mitteilung

- planen, indem sie ihr (Welt)wissen und ihr Wissen über die jeweilige Gesprächssituation aktivieren und erweitern
- formulieren, indem sie Wörter, grammatische Strukturen, Laute suchen und erst „innerlich“ aussprechen
- und dann artikulieren.

Der GER geht von ähnlichen Bedingungen aus wie Levelt: Um sprechen und schreiben zu können, müssen die Lernenden:

- eine Mitteilung planen und organisieren können (kognitive Fähigkeiten),
- eine sprachliche Äußerung formulieren können (lexikalische, grammatische und kommunikative Fähigkeiten),
- die Äußerung artikulieren können (phonetische und phonologische sowie orthographische Fertigkeiten).

Dieser 3er -Schritt spiegelt sich in folgendem didaktischem Modell für die Ermöglichung von schriftlicher und mündlicher Produktion, Interaktion und Mediation wider:

1. Aufgaben und Übungen, die die Kommunikation vorbereiten, z. B. Einführung oder Aktivierung von Wortschatz, situations- und adressatengerechten Redemitteln, grammatischen Strukturen, Übungen zur Artikulation oder zur Rechtschreibung
2. Aufgaben und Übungen, die die Kommunikation aufbauen und strukturieren, z. B. Dialograster oder -varianten, vorstrukturierte Dialoge, Textmodelle
3. Aufgaben und Übungen, die die Kommunikation simulieren, z. B. Kurzpräsentationen, Rollenspiele, E-Mails, Ich-Texte

Die LK analysieren arbeitsteilig sechs Aufgabenstellungen aus verschiedenen Lehrwerken:

- a) Mündliche Interaktion, z. B. Rollenspiele: Gespräche beim Arzt
- b) Mündliche Produktion, z. B. Erzählen: Über die eigene Migration erzählen
- c) Schriftliche Interaktion, z. B. Gruppenchat: Familienmitglieder tauschen sich aus
- d) Schriftliche Produktion, z. B. Ich-Text: Darstellung der eigenen Berufserfahrung
- e) Mündliche Mediation, z. B. Abschiedsformeln in verschiedenen Sprachen vergleichen
- f) Schriftliche Mediation, z. B. Mail: Bestellung von Waren nach einem Telefonat

Sie untersuchen, wie die drei didaktischen Schritte in den jeweiligen Lektionen umgesetzt werden:

- Wie wird jeder Schritt realisiert?
- Welche Übungsformen werden dafür gewählt?
- Wie schätzen Sie die Umsetzung ein: Sind alle Aspekte abgedeckt oder würden Sie etwas ergänzen oder ändern? Was halten Sie für besonders gelungen?

Anschließend präsentiert jede Arbeitsgruppe ihre Ergebnisse. Im Plenum werden diese diskutiert und ggf. ergänzt. Da das Schreiben für die KTN häufig eine größere Herausforderung als das Sprechen darstellt und es in Lehrwerken gelegentlich an Schreibenanlässen fehlt, sollten die LK zum Abschluss selbst die Aufgabenstellung für eine schriftliche Produktion entwickeln und präsentieren.

Die Strategien: kompensieren, kontrollieren und reparieren, kooperieren und um Klärung bitten

Im Rahmen der echten Kommunikation im Unterricht kann gemeinsam gesammelt werden, wie man diese Strategien von Anfang an trainieren kann, z. B. durch

- das Visualisieren von Sätzen, Fragen und formelhaften Wendungen auf Plakaten, z. B.
„Das habe ich nicht verstanden.“ „Kannst du das bitte wiederholen?“ „Können Sie das bitte erklären?“
„Habe ich das richtig verstanden?“ „Denken Sie, dass?“
- das Trainieren von Umschreibungen, wenn man etwas nicht auf Deutsch ausdrücken kann (siehe oben den Abschnitt zum Wortschatz)
- Übungen, die die Selbstkorrektur anregen (siehe den Abschnitt zur Fehlerkorrektur)

8. FEHLERKORREKTUR

Fehlerarten und -klassifikation

Die LK erhalten eine Zusammenstellung von Äußerungen von Lernenden auf einem definierten Lernniveau mit Regelabweichungen in unterschiedlichen Bereichen:

- Wortschatz
- Morphologie
- Syntax
- Orthographie
- Phonetik/Phonologie
- Kontext
- Stil
- Pragmatik

Sie erkennen, dass Fehler sowohl Indiz dafür sein können, dass etwas vielleicht noch nicht verstanden oder zu wenig geübt wurde, als auch Zeichen eines kreativen Umgangs der KTN mit der Zielsprache.

Ursachen für sprachliche Fehler

Fehler sind Begleiterscheinungen eines aktiven Spracherwerbsprozesses. Nach der → Interlanguage-Hypothese bilden die Lernenden Analogien, stellen Hypothesen über Regeln auf, ziehen Schlüsse und probieren Neues aus. Sie bilden eine Art „Zwischensprache“, indem sie Elemente aus ihrer Erst- und der Zielsprache benutzen oder auch ganz neue Sprachformen schaffen.

Der Einfluss der Erstsprache zeigt sich z.B. darin, dass die KTN keinen Artikel benutzen oder den falschen, weil es in ihrer Sprache keine Artikel gibt oder die Nomen ein anderes Genus haben. Dynamiken der Entwicklung der Lernendensprache im Allgemeinen können unterschiedliche Ausformungen haben:

- die → Regularisierung von Regeln:
„Er hat nach Hause gegeht.“
- die → Übergeneralisierung:
„Ist das ein Mädchen oder ein Junger?“
- die → Simplifizierung:
„Wenn ohne Fahrschein fahren, dann muss zahlen.“

Mündliche Fehlerkorrektur

Die LK reflektieren arbeitsteilig in Gruppen folgende Fragen:

1. Mit welchem Ziel korrigieren Sie Fehler?
2. Was korrigieren Sie, was korrigieren Sie nicht?
3. Zu welchem Zeitpunkt korrigieren Sie?
4. Korrigieren Sie direkt oder indirekt? Wann geben Sie die richtige Version, wann geben Sie Hilfen? Wie versuchen Sie die Selbstkorrektur anzuregen?
5. Wer korrigiert? Sie, andere Lernende, die betreffenden Lernenden?
6. Was machen Sie nach der Korrektur?

Es erfolgt ein Austausch im Plenum und eine Einschätzung der unterschiedlichen Korrekturverfahren.

S Lesen Sie die Erläuterungen zu diesen Fragen in (KLEPPIN 2010).

Schriftliche Fehlerkorrektur

Die LK tauschen sich über ihre Erfahrungen als Lernende aus.

- Wie haben Ihre Lehrer*innen Ihre schriftlichen Texte korrigiert?
- Haben Sie sich dies als Lernende genau angeschaut und haben Sie davon profitiert?
- Würden Sie genauso korrigieren oder würden Sie etwas anders machen?

Anschließend erhalten die LK einen kurzen Text, der auf drei unterschiedliche Arten korrigiert wurde.

- Alle Fehler wurden markiert und berichtigt.
- Einige Fehler wurden markiert. Zusätzlich wurde ein Hinweis bezüglich der Fehlerkategorie vermerkt, z. B. Wortschatz, Orthographie.
- Im Text wurden besonders gelungene Formulierungen grün unterstrichen, die Fehler in Bezug auf Wortschatz und grammatische Strukturen, die aktuell erarbeitet wurden, sind ohne weitere Hinweise rot markiert. Unverständliche oder missverständliche Dinge wurden berichtigt. (KLEPPIN 2004)

Die LK besprechen die Vor- und Nachteile jeder Methode und ergänzen weitere Möglichkeiten.

METHODISCHE HINWEISE

Übungsformen und spielerische Aktivitäten zur Korrektur von mündlichen und schriftlichen Fehlern

Jede LK wählt aus der Liste unten zwei von ihr bevorzugte Aktivitäten für die Fehlerkorrektur aus, dann diskutieren die LK zu zweit und entscheiden sich für die besten zwei (ihrer vier Aktivitäten). Anschließend erfolgt dazu direkt ein Austausch im Plenum oder als Zwischenschritt davor noch ein Gespräch zu viert, in dem man sich wiederum nur auf zwei Übungen einigt.

Aufstellung möglicher Übungen und spielerischer Aktivitäten

1. KTN erhalten einen (anonymisierten) Lerner*innentext mit dem Hinweis, dass dieser 5 Fehler enthält. In Partnerarbeit oder Kleingruppen sollen diese identifiziert und korrigiert werden. Danach Austausch im Plenum.
2. KTN erhalten einen (anonymisierten) Lerner*innentext in zwei Varianten: im Original und in einer überarbeiteten Form. Sie vergleichen die Texte und besprechen in Kleingruppen, was aus welchem Grund verändert wurde.
3. KTN erhalten nach dem Schreiben fünf bis zehn Minuten Zeit, um ihre eigenen Texte unter einer Fragestellung zu lesen und zu kontrollieren, z. B. „Groß- und Kleinschreibung“ oder „Position der Verben“. Diese Fragestellung kann selbst gewählt sein oder die LK gibt sie vor.
4. Fehlerversteigerung: Jede Gruppe erhält Spielgeld und soll damit möglichst viele richtige Sätze ersteigern. Im Angebot sind zwölf Sätze, von denen vier jeweils einen Fehler enthalten. Gewonnen hat die Gruppe, die am Ende die meisten richtigen Sätze und ggf. noch das meiste Geld hat.
5. KTN analysieren mehrere Texte, die sie selbst geschrieben haben und die korrigiert wurden. Gibt es einen oder zwei „Lieblingsfehler“? Dann erstellen sie einen neuen Text und versuchen, diese Fehler möglichst zu vermeiden.
6. „Fehlerrotation“: KTN tauschen ihre Texte gegenseitig mit der Bitte um Feedback und Markierung von Fehlern. Nach einem festgelegten Zeitlimit gibt man diese korrigierten/markierten Texte an andere KTN zu einer erneuten Überarbeitung weiter und zum Schluss an die/den Verfasser*in.
7. KTN analysieren selbst, ob ihre Fehler mit dem Einfluss ihrer Erstsprache zusammenhängen. Die LK stellt eine Liste von Sätzen zusammen, die häufige Fehler enthalten, darunter stehen die korrigierten Fassungen. Die KTN arbeiten in Gruppen von Sprechern mit derselben Erstsprache, sie übersetzen die Sätze und vergleichen die Übersetzung mit den deutschen Sätzen.
8. „Fehler einmal mit anderen Augen sehen“: KTN kommentieren die Fehler, die sie in einem Text gemacht haben und überlegen, ob das jeweils ein Fehler war,
 - „bei dem ich sicher war, dass es keiner war“,
 - „den ich gemacht habe, weil ich die Struktur oder das Wort noch nicht kannte“,
 - „über den ich mich ärgere, weil ich es besser weiß“,
 - „der mir eigentlich so viel besser gefällt als der korrekte Ausdruck“
 - „...“

9. BINNENDIFFERENZIERUNG

Durchführung und Reflexion eines Stationenlernens

Lerngruppen sind oft sehr heterogen, die Lernenden verfügen über unterschiedliches Vorwissen und über unterschiedliche Interessen und Ziele. Das individuelle Lernen zu unterstützen, gelingt mit Hilfe der Binnendifferenzierung oder „inneren Differenzierung“.

Eine sehr eindrückliche Art, die Prinzipien und Wirkungsweise von Binnendifferenzierung zu erleben, ist ein Stationenlernen zu simulieren. Hier könnte man ein Stationenlernen wählen, das für Lernende im Integrationskurs geeignet ist. Die Grundidee ist, dass die KTN sich zur gleichen Zeit mit unterschiedlichen Aufgaben beschäftigen und in ihrem eigenen Zeitrhythmus arbeiten können. Im Idealfall gibt es sowohl für alle verbindliche Stationen als auch Stationen zur Wahl.

Die LK bearbeiten diese Stationen im Team, die Abfolge ist frei wählbar. Sie markieren auf einem Arbeitsblatt die Stationen, die bearbeitet wurden und sie können hier außerdem Kommentare und Ergänzungen für die anschließende Auswertung festhalten. Anhand der Simulation lassen sich die Vorteile dieser Form der Binnendifferenzierung erleben und erkennen, z.B. die Möglichkeit,

- den eigenen Interessen entsprechend im eigenen Lernrhythmus zu arbeiten,
- attraktive und motivierende Materialien zu nutzen,
- verschiedene Lernkanäle anzusprechen und verschiedene Fertigkeiten zu üben,
- die freie Wahl der Reihenfolge und die Selbstkontrolle, d.h. das selbständige Lernen zu fördern,
- für LK, die KTN zu beobachten und über individuelle Interessen oder auch geeignete Fördermaßnahmen Aufschluss zu bekommen.

Daneben sollten die Nachteile dieser Lernform nicht vergessen werden, denn für Lehrende und Lernende mag diese Form am Anfang noch zu ungewohnt sein, sodass Lärm, Unruhe, auch mal Chaos entstehen kann – in der Regel legt sich das sehr schnell bei Wiederholungen. Auch ist die Vorbereitungszeit für die LK am Anfang relativ hoch (Material für die Stationen, Aufgabenkärtchen, Tische entsprechend vorbereiten usw.).

Möglichkeiten der didaktischen Binnendifferenzierung

Für den Unterricht gibt es neben dieser umfangreichen Form der Binnendifferenzierung viele „kleine“ Möglichkeiten einer didaktischen Binnendifferenzierung. Zwei Varianten werden im Kurs simuliert.

1. Am Beispiel einer Wortschatzübung in Form eines Lückentextes wird gezeigt und reflektiert, in welcher Form für dieselbe Übung mehr oder weniger Hilfe gegeben werden kann.
Gruppe 1 erhält die Lückenübung und dazu die fehlenden Wörter in einem Schüttelkasten,
Gruppe 2 erhält dieselbe Übung, aber der Schüttelkasten enthält mehr Wörter als Lücken,
Gruppe 3 erhält die Übung ohne Angaben zum Wortschatz.
2. Die LK simulieren in einer Kleingruppe eine Variante des kooperativen Lernens. Dafür erhalten sie einen Lesetext und drei verschiedene Aufgabenkarten z. B mit folgenden Aufträgen:
 - a) Fassen Sie den Inhalt zusammen.
 - b) Wählen Sie zwei für das Thema wichtige Wörter aus Ihrem Textabschnitt aus und erklären Sie sie.
 - c) Notieren Sie zwei Fragen zum Textinhalt.

Der Lesetext ist in drei Abschnitte unterteilt. Alle lesen den ersten Abschnitt, jeder erhält eine andere Aufgabenkarte und bearbeitet sie. Danach stellen sie ihre Ergebnisse vor und die Gruppe klärt, ob sie damit zufrieden ist bzw. beantwortet die beiden Fragen. Danach lesen sie den zweiten Abschnitt und bearbeiten dazu eine andere Aufgabenkarte usw. Die Aufgaben werden also so organisiert, dass die KTN bei der Zusammenarbeit unterschiedlichen Input teilen und dabei ihre Information erklären müssen, um ein Ziel zu erreichen. Im Plenumsgespräch werden die beiden Formen der Differenzierung ausgewertet.

METHODISCHE HINWEISE

Anhand einer Lektion aus einem Lehrwerk, das nach den Richtlinien des Begleitbandes zum GER umgesetzt wurde, analysieren die LK, wie die Binnendifferenzierung hier umgesetzt wird. Das kann auch arbeitsteilig gemacht werden, sodass man in verschiedenen Lehrwerken Techniken der Binnendifferenzierung identifizieren kann. Sie prüfen, welche Angebote es für die KTN gibt durch Wahlmöglichkeiten nach:

- Interesse,
- Lern- und Arbeitstempo,
- Lerntyp,
- Arbeitsweisen,
- Textsorten,
- stofflichem Umfang,
- Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad,
- zeitlichem Umfang für die Bearbeitung,
- Medium: z.B online-Übung oder Arbeitsblatt.

Anschließend erweitern die LK das vorhandene Angebot in der gewählten Lektion um eine weitere Aufgabe für einen binnendifferenzierenden Unterricht und präsentieren sich gegenseitig ihre Ideen.

S Wählen Sie ein Lehrwerk und lesen Sie, welche Realisierungsmöglichkeiten der Binnendifferenzierung im Lehrerhandbuch und/oder in der online veröffentlichten Konzeption vorgestellt werden.

S Informieren Sie sich noch einmal über die Prinzipien und Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in einem wiki dazu: (<https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Binnendifferenzierung>).

10. PROJEKTE

Der dem Rahmenplan zugrunde liegende ganzheitliche und komplexe Sprach- und Kommunikationsbegriff hat zur Folge, dass unterrichtliche Lehr- und Lernsituationen konkret und handlungsbezogen angelegt werden. Das bedeutet, dass ausgehend von lebensweltlich und kommunikativ bedeutsamen Aufgabenstellungen, komplexe, vielfältige und der jeweiligen Altersgruppe angemessene Lerngelegenheiten geschaffen werden sollten.

Die LK erhalten die Beschreibung von einem → Mikroprojekt und von einem → Makroprojekt aus einem Lehrwerk (DLL 4, S.132 f).

Sie überprüfen, inwieweit diese Projekte sich auszeichnen durch:

- Alltags- und Wirklichkeitsbezug
- Motivierung der Lernenden
- interkulturelle Orientierung
- ganzheitliches Lernen
- Prozessorientierung
- Produktorientierung
- Förderung der Autonomie der Lernenden
- Interaktionsorientierung
- Binnendifferenzierung
- Öffnung nach außen

Die LK tauschen sich über ihre Erkenntnisse aus und reflektieren gemeinsam, welche Rolle die Lehrkraft bei Projekten spielt, z.B mit den KTN Themen für gemeinsame Projekte besprechen, bei der sprachlichen Bewältigung von Problemen helfen, bei Gruppenprozessen beraten, bei der Präsentation von Ergebnissen und Produkten unterstützen.

Projektkompetenz

Die LK wählen eins der beiden Projekte aus der vorangegangenen Aufgabe oder eine neue Projektidee und bearbeiten in Kleingruppen die Leitfragen für die Planung und Durchführung eines Projekts:

1. Welches Ziel und welchen Inhalt hat das Projekt?
2. Welche Teilaufgaben müssen von den KTN bearbeitet werden?
3. Welche Kompetenzen müssen die KTN einbringen?
4. Welche Arbeitsschritte sind notwendig?
5. Welche Materialien und Hilfsmittel sind nötig?
6. Welche Produkte werden möglicherweise entstehen?
7. Welche Präsentationsform eignet sich für die Vorstellung der Ergebnisse?
8. Wie wird die Arbeit im Projekt evaluiert?

Abschließend tauschen sich die LK über die Projektplanungen aus.

Handlungsorientierung

Die LK lesen noch einmal ihre Notizen, die sie zu Beginn dieses Moduls zum Prinzip der Handlungsorientierung gemacht haben. Was hat sich durch die Fragestellungen und Aktivitäten im Modul Didaktik-Methodik bestätigt? Was würden Sie ergänzen? Welche Fragen sind aus Ihrer Sicht noch nicht behandelt?

Abschließend erfolgt ein Austausch im Plenum.

P Wählen Sie die Handlungsorientierung oder ein anderes didaktisch-methodisches Prinzip, das Sie besonders interessiert und analysieren Sie einen Unterrichtsmitschnitt oder den Unterricht einer anderen Lehrkraft oder die Fortbildung, die Sie jetzt im Rahmen der Zusatzqualifizierung besuchen: Wie wird dieses Prinzip konkret umgesetzt?

P Planen Sie ein Mikroprojekt, führen Sie es durch und befragen Sie anschließend Ihre Lernenden: Wie hat ihnen das Thema gefallen, wie fanden sie die Aufgaben, sind sie mit dem Ergebnis zufrieden, wo hätten sie sich mehr oder weniger Unterstützung durch die LK gewünscht? Was bedeutet für Sie als LK diese Erfahrung mit Projektarbeit?

LITERATUR

BALLWEG, Sandra/DRUMM, Sandra/HUFEISEN, Britta/KLIPPEL, Johanna/PILYPAITYTÉ, Lina (2013): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 2 (DLL 2): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt.

BAMF (2020): Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen Stand: Juli 2020
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.html?nn=282388>
(Abfragestand: 18.07.2020)

BOHN, Rainer (2013): Probleme der Wortschatzarbeit, München, Klett Langenscheidt.

CARSTENS, Carolin (2016): Deutsch als Zweitsprache. Zur Rolle der Lehrperson in der Wortschatzvermittlung, e-book, grin.

COUNCIL OF EUROPE (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

FANDRYCH, Christoph et al (2011): Textsorten im Deutschen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

FREMDSPRACHE DEUTSCH Heft 55 (2016): Phonetik in der Unterrichtspraxis – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

FUNK, Hermann/KUHN, Christina/SKIBA, Dirk/SPANIEL-WEISE, Dorothea/WICKE, Rainer E. (2014): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 4 (= DLL 4): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt.

HANTSCHHEL, Hans-Jürgen/BRINITZER, Michaela/KROEMER, Sandra/MÖLLER-FRORATH, M./ROS, Lourdes (2013): DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Inkl. DVD-Video). Stuttgart: Klett.

HIRSCHFELD, Ursula/REINKE, Kerstin (2014): 44 Aussprachspiele. Stuttgart: Klett.

HOFFMAN, Ludger/KAMEYAMA, Shinichi/RIEDEL, Monika/SAHINER, Pembe/WULFF, Nadja (Hg.), (2017), Deutsch als Zweitsprache Erich Schmidt Verlag.

International Phonetic Association (2014): Handbook of the International Phonetic Association. A guide to the use of the international phonetic alphabet. 15. printing. Cambridge: Univ. Press.

KLEPPIN, Karin (2004): Fehler und Fehlerkorrektur. München: Langenscheidt.

KLEPPIN, Karin (2010) Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, Ch.; Hufeisen, B.; Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin; New York, 1060-1072.

Rahmencurriculum, KAUFMANN, Susan (2016): Rahmencurriculum für Integrations Sprachkurse Deutsch als Zweitsprache. München: Goethe-Institut.

RÖSLER, Dietmar/WÜRFEL, Nicola (2014): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 5 (DLL 5): Lernmaterialien und Medien. München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt.

SCHART, Michael/LEGUTKE, Michael (2012): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 1 (DLL 1): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt.

LINKS

Binnendifferenzierung

<https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Binnendifferenzierung>

(Abfragestand: 18.06.2020)

Deutsch-Musik-Blog

www.deutschmusikblog.de

(Abfragestand: 18.06.2020)

Deutsch Trainier A1 App des Goethe-Instituts

<https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dt1.html>

(Abfragestand: 18.06.2020)

Deutsch Trainer A1/A2 der Deutschen Welle

<https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/deutschtrainer/s-32888>

(Abfragestand: 18.06.2020)

DTZ Test-Beschreibung

https://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_Pruefungshandbuch.pdf

Zuwanderer_PrAAfungsziele_Testbeschreibung.pdf

(Abfragestand: 18.06.2020)

Goethe Institut – Kostenlos Deutsch üben

www.goethe.de/de/spr/ueb/dlb.html

(Abfragestand: 18.06.2020)

Quizlet

<https://quizlet.com>

(Abfragestand: 18.06.2020)

Universität Duisburg – Essen: Sprachstandsbeschreibungen


<https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>

(Abfragestand: 18.06.2020)

Wortschatz Deutsch – kostenlos Vokabeln lernen

<https://deutschtraining.org/wortschatz-deutsch>

(Abfragestand: 18.06.2020)



PFLICHTMODUL 4
UNTERRICHTSPLANUNG
UND -DURCHFÜHRUNG

THEMATISCHER RAHMEN

Grundlagen der Planung

Unterrichtsplanung bezieht sich in diesem Modul auf die Planung einer einzelnen Unterrichtseinheit auf der Grundlage vorhandener → Curricula. Curricula sind Vorgaben einer Institution/Behörde, die vorschreiben, welche Lerninhalte in welcher Reihenfolge in einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Niveaustufe zu vermitteln sind. Das Rahmencurriculum (2016) beschreibt Lernziele bzw. Kompetenzerwartungen und Lerninhalte, die in jede Kurs- und Unterrichtsplanung mit einfließen. Weitere Planungsgrundlagen sind die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zugelassenen Lehrwerke, die kurstragend eingesetzt werden. Das Pflichtmodul Unterrichtsplanung und Durchführung umfasst acht Schwerpunkte, die in der hier vorgeschlagenen Reihenfolge bearbeitet werden sollten. Je nach Zielgruppe sind aber auch Umstellungen möglich.

Hospitation, Beobachtung und Besprechung des Unterrichts

Anhand von Unterrichtsmitsschnitten und einer realen Hospitation in einem Integrationssprachkurs wird verdeutlicht, was die Beobachtung von Unterricht leisten kann. Wichtig ist hier zu erkennen, dass die Reaktionen von Beobachtenden von Unterricht ein breites Spektrum unterschiedlicher Wahrnehmungen und Positionen widerspiegeln können (= Subjektivität von Unterrichtsbeobachtung). Daher soll eine strukturierte Unterrichtsbeobachtung dazu verhelfen, unterrichtliches Verhalten differenziert wahrzunehmen und erste didaktisch-methodische Schlussfolgerungen für die eigene Unterrichtsplanung und Unterrichtspraxis in Integrationskursen zu ziehen.

Unterrichtsorganisation, Unterrichts-Phasenmodelle und Übungstypologien

Das Grundmodell → Didaktische Analyse für die systematische Planung einer Unterrichtseinheit Deutsch als Zweitsprache basiert auf folgenden Leitfragen, die zu didaktisch begründeten Entscheidungen führen: Welche Kompetenzen sollen die Lernenden erreichen? – Was sollen die Lernenden tun, um sie zu erreichen? – Wie und womit erreichen sie diese Kompetenzen? – Wie kann das überprüft werden? – Was müssen die Lehrenden im Unterricht tun?

Die Frage nach dem Lernziel steht über der gesamten Planung. Dieses Lernziel ist ein globales und kommunikatives. Das globale Lernziel kann durch handlungs- und anwendungsorientierte Aufgaben erreicht werden, zu denen unterschiedliche Übungen hinführen.

Als Aufgabe werden jene sprachlichen Aktivitäten definiert, die auch „einen Sitz im Leben“ haben und die eine Vielzahl von Kenntnissen und Fertigkeiten integrieren. Deshalb wird die Planung auch aufgabenorientierte Planung genannt.

Ein weiterer Schwerpunkt unterstützt die LK bei der rhythmisierten Unterrichtsplanung, d.h. wie der Unterricht aufgebaut und gegliedert bzw. phasiert wird. Hier werden zwei Phasen-Modelle eingeführt. Erstens das häufig verwendete lineare Modell, das im Wesentlichen aus dem Einstieg bzw. der Präsentation des neuen Lernstoffes, dem Üben bzw. der Verarbeitung sowie der eigenständigen Produktion mit neuen sprachlichen Mitteln besteht und vor allem in den ersten Niveaustufen seine Anwendung findet. Zweitens das → Boomerang-Modell, auch vorwegnehmender Gebrauch genannt, das für lernungewohnte KTN als Immersionslernen förderlich ist, da zu erlernende Sprachmuster zunächst gebraucht und erst anschließend reflektiert werden.

Zentral für die Unterrichtsorganisation ist zudem das Wissen, wie sich die Rolle der Lehrenden gewandelt hat: von der Instruktion zur Lernbegleitung und Unterstützung.

Neben der Beschäftigung mit diesen Leitfragen zur Unterrichtsplanung richtet sich ein weiterer Fokus auf die Übungstypologie und auf diverse Übungsformen, die progressiv aufgebaut werden müssen, um das kommunikative Lernziel zu erreichen. Daraus folgt, dass immer vom Lernziel her geplant wird und dieses Prinzip wird auch als → Rückwärtsplanung bezeichnet. Aufmerksamkeit verdient in diesem Zusammenhang auch das „Chunk“-Lernen, da sich formelhafte Äußerungen, vor allem im Anfangsunterricht, besser imitierend und ganzheitlich einprägen. Chunks sind häufig gebrauchte Formulierungen, Sequenzen oder Sprachmuster wie z. B. das aus der Gesprächsroutine stammende „Wie geht es Ihnen?“, mit der dazugehörenden Antwort „Danke, mir geht es gut.“

Sie präsentieren dem Lernenden kleine merkbare Einheiten, in die Informationen über Wortschatz, Grammatik, Aussprache sowie Prosodie eingebettet sind. Dadurch ermöglichen sie den Lernenden eine schnelle Sprachpraxis und vermitteln ein Gefühl von Sicherheit. Da die Arbeit mit Chunks ohne explizite Grammatikvermittlung auskommt, empfiehlt sie sich vor allem im DaZ-Unterricht, wo sie auch den Erwerb syntaktischer Strukturen stützen kann. Auch Artikel können in diesem Zusammenhang wie Chunks behandelt werden, zum Beispiel im Zusammenhang mit Präpositionen: im Supermarkt, beim Arzt, zur Apotheke usw.

Offene Lernarrangements, Interaktionsformen und Sozialformen

Sozialformen schaffen die Bedingungen für Kommunikation, also sprachliches Handeln im Unterricht. Sie organisieren die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und die Beziehungen der KTN untereinander. Sinnvoller Einsatz und bewusster Wechsel der Sozialformen unterstützen den Lernerfolg. Lernen durch Interaktion ist eins der zentralen Unterrichtsprinzipien. Interaktion wird hier als „Prozess der sozialen Beziehung und Kommunikation“ (DLL 4, S.19) verstanden, gilt hier aber auch für alle Lernprozesse, in denen die KTN untereinander und miteinander in Kontakt sind und voneinander lernen. Die Abkehr von lehrer*innenzentrierten Arbeitsformen führt vor allem zu interaktiven teilnehmer*innenaktivierenden Arbeitsformen im Plenum und zu kooperativen Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit in unterschiedlichen Varianten.

Ausgehend von der Reflexion eigener Erfahrungen mit der Vielfalt der Arbeitsmethoden in den bisherigen Pflichtmodulen erleben die LK die Offenheit dieser Lernarrangements in weiteren Simulationen von interaktiven und kooperativen Arbeitsformen. Aktive Teilnahme durch erhöhte soziale Interaktion fördert Verstehen, Verarbeiten und Behalten, aber auch Motivation und Lernbereitschaft. Interaktive und kooperative Arbeitsformen haben großen Einfluss auf gelingende Gruppendynamik und die sozialen Kontakte der KTN untereinander.

Da solche Arbeitsformen und interaktiven Lernprozesse oft von den Lerntraditionen der KTN abweichen, bedürfen sie einer behutsamen Einführung, klarer Anweisungen, einer kleinschrittigen Hinführung und Durchführung. Daher ist es wichtig, die Organisation solcher Unterrichtsaktivitäten und Formulierung von Arbeitsanweisungen für interaktive Lernprozesse zu üben.

Visualisierung von Unterrichtseinheiten

Unter dem Begriff „Visualisierung“ wird allgemein die optische Unterstützung des gesprochenen Wortes verstanden. Bildgestützte Informationen und Präsentationen sind viel einprägsamer als nur sprachliche Vermittlungsformen. Visualisierung hat zum Ziel, Informationen leichter (er)fassbar zu machen, den Lernenden Orientierungshilfen zu geben, mündliche Impulse zu erweitern und zu ergänzen und das Behalten des Gelernten zu fördern.

Für den Unterricht ist es wichtig, Funktionen und Möglichkeiten von (digitaler) Tafel, Whiteboard und anderen Visualisierungsträgern zu thematisieren und zu analysieren. Zudem werden Gestaltungsmöglichkeiten von Substitutionsmedien erprobt und eingeschätzt. In sprachlich heterogenen DaZ-Kursen, in denen man i.d.R. nicht in den Erstsprachen der KTN etwas erklären kann und in denen lernungewohnte KTN einer besonderen Unterstützung bedürfen, ist Visualisierung unerlässlich. Die LK können sie nutzen in ihren Funktionen als Erkenntnis- und Verstehenshilfe, als Gedächtnisstütze und zur Motivation.

Evaluation und Lernzielerreichung

Da im Wahlpflichtmodul 2 ausführlich auf Leistungsmessung und -bewertung eingegangen wird, soll es hier besonders um informelle Formen der Evaluation gehen, um Prozessevaluationen. Dazu gehören Formen der Fremdevaluation, besonders aber Formen der Selbstevaluation oder Partnevaluation (Peer-Evaluation).

Über Selbstevaluation sollen die KTN die Fähigkeit erwerben, ihre Lernfortschritte und ihren Lernprozess alleine oder gegenseitig einzuschätzen. Dadurch, dass sie sich selbst und andere bewerten und Kriterien dafür kennenlernen, wächst ihr Verständnis für Prozesse des Testens und Prüfens nach den Kursen. Zudem fördert die Selbstevaluation auch die Anwendung von Selbstlerntechniken, indem nicht nur das, was gelernt wurde, reflektiert wird, sondern auch wie gelernt wird.

So lernen die KTN einerseits die Bedeutung der in Lehrwerken aufgezeigten Hinweise und Beispiele für Formen der Selbstevaluation kennen, andererseits machen sie sich verschiedene prozessbegleitende Formen bewusst. Auf diese Weise wird das Überprüfen der Lernzielerreichung gewährleistet und der autonome Lernprozess beim Spracherwerb unterstützt.

Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen

Classroom Management wird hier als „Klassenführung“ verstanden und definiert die Art und Weise, wie LK im Unterricht agieren, damit jede/r Lernende vom Unterricht in der Gruppe bestmöglich profitiert. Classroom Management bezieht sich auch darauf, wie die LK das Lernen arrangiert, z.B durch die Sitzordnung. Der integrative Ansatz von Klassenführung umfasst „präventive, proaktive und reaktive Elemente“ (HELMKE 2014, S.173). Die Erarbeitung von Grundlagen eines guten Klassenmanagements sowie präventiver Verhaltensweisen und Strategien ist für eine souveräne Kursleitung unerlässlich.

Analyse und Auswahl des Unterrichtsmaterials/ Lehrwerkanalyse

Auch wenn in der Regel die Kursträger und nicht die LK bestimmen, welche Lehrwerke kurstragend zum Einsatz kommen, ist die Fähigkeit, Lehrwerke zielgruppenadäquat einschätzen und analysieren zu können, eine notwendige Kompetenz. Das Bewusstsein von Funktion und Leistung eines Lehrwerks, das Wissen um die Steuerung durch Verlagsinformationen und das Wissen um notwendige Anpassungen und/oder Erweiterungen durch Zusatzmaterialien gehören dazu, um zu einer kritischen Würdigung der Gestaltung von Lehrwerken und ihres Einsatzes zu kommen.

Neue Lehrwerkgenerationen, die z. B. Sprachmittlung und Formen der Online-Kommunikation stärker in den Fokus rücken, lösen vertraute Lehrwerke ab und erfordern auch eine kritische Sicht seitens der LK. Deshalb ist es wichtig, dass die LK eine kriteriengestützte Analyse und Einschätzung von Lehrwerken durchführen können. Zentral ist auch die Analyse eines Lehrwerk Kapitels in Hinblick auf die Planung von konkreten Unterrichtseinheiten.

Planung, Durchführung und Auswertung einer lehrwerkgestützten Unterrichtseinheit

Die LK planen und bereiten zielgruppengerecht eine DaZ-Unterrichtseinheit vor und erteilen selbst Unterricht in Kursklassen eines Integrationssprachkursträgers. Der Unterricht ist in den regulären Kursverlauf integriert. Auf diese Weise werden Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz mit konkretem unterrichtlichem Handeln verknüpft. Die SL bekommt einen ersten Überblick über Stärken und Veränderungs- und Verbesserungspotenziale der LK, sie beobachtet den Unterricht und wertet ihn anhand von Beobachtungsbögen gemeinsam mit den LK aus. Die Auswertung fließt nicht in eine Bewertung ein, soll aber Hinweise liefern, welche Maßnahmen den LK bei der professionellen Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf die Unterrichtsplanung und -durchführung in den Integrationskursen helfen.

LERNZIELE UND INHALTE

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHALTET	UE
1. UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG UND HOSPITATION	<ul style="list-style-type: none"> • können bei der Beobachtung von Unterricht Beobachungskriterien einsetzen, um didaktisch-methodische Grundlagen und Zielsetzungen des DaZ-Unterrichts zu erkennen und Zielgruppen zu identifizieren • können DaZ-Unterricht didaktisch-methodisch auswerten und dabei Funktion und Form von Auswertungsgesprächen reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Bedeutung von strukturierter Unterrichtsbeobachtung für eine differenzierte Wahrnehmung von unterrichtlichem Verhalten • die Kenntnis der Grundlagen von Unterrichtsverlauf und Unterrichtsorganisation • die Kenntnis von Beobachtungstechniken für die Einschätzung von DaZ-Unterricht • die Fähigkeit einer didaktisch-methodischen Analyse und Reflexion • das Wissen um konstruktive Nachbesprechungen von Unterricht 	6 2*
2. PLANUNGSGRUNDLAGEN	<ul style="list-style-type: none"> • können Grundlagen einer Unterrichtsplanung identifizieren und unterrichtsorganisatorische Aspekte zielgruppenadäquat einschätzen • können Aufgaben und Übungstypen des Unterrichts unterscheiden und ihre Progression erkennen • können Phasen, die den Unterricht strukturieren, unterscheiden; sie kennen unterschiedliche Phasenmodelle und können den Unterricht situationsgerecht aufbauen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Handlungsfelder und Lernziele aus dem Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache • die Kenntnis von Leitfragen zu Unterrichtsplanung • das Wissen um wesentliche Dimensionen von Lernzielen • das Wissen um aufgabenorientierte Planung bzw. Rückwärtsplanung • das Wissen um die Funktion, Potenziale und Wirkung von Sozialformen • die Kenntnis von Übungsformen und ihrer Progression hin zur sprachlichen Handlungsfähigkeit • die Kenntnis von Phasenmodellen des zweitsprachlichen Unterrichts 	8
3. OFFENE LERNARRANGEMENTS	<ul style="list-style-type: none"> • können interaktive und kommunikative Arbeitsformen den Lernzielen und Inhalten entsprechend einsetzen • können kooperative Sozial- und Arbeitsformen einschätzen und sie den Lernendengruppen adäquat anpassen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis von interaktiven und kommunikativen Übungs- und Arbeitsformen • die Kenntnis funktionaler Arbeits- und Handlungsanweisungen 	3
4. VISUALISIERUNG VON UNTERRICHTSINHALTEN	<ul style="list-style-type: none"> • können Visualisierung als zusätzliches Kommunikationsmittel angemessen einsetzen • können Gestaltungsprinzipien für unterschiedliche Visualisierungsträger einschätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis über Funktionen und Einsatzmöglichkeiten diverser Visualisierungsträger • die Kenntnis von Kriterien für ein gutes Tafelbild und den Einsatz des interaktiven Whiteboards • die Kenntnis von Funktionen und Einsatzmöglichkeiten von Substitutionsmedien 	2
5. LERNSTANDSERMITTLUNG, EVALUATION UND LERNZIELERREICHUNG	<ul style="list-style-type: none"> • können Formen der Lernstandsermittlung einsetzen • können die Bedeutung und die Funktion von lernprozessbegleitender Evaluation einschätzen • können diverse Instrumente für Selbst- und Peer-Evaluation auswählen, gestalten und umsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Fähigkeit, den Kenntnisstand und den Lernfortschritt der KTN zu ermitteln und regelmäßig zu überprüfen • die Kenntnis von prozessbegleitenden Evaluationsformen wie Lerntagebuch oder Portfolio • die Kenntnis von Methoden der individuellen Lernzielerreichung sowie Verfahren der Selbsteinschätzung und Peer-Evaluation 	2

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHALTET	UE
6. CLASSROOM MANAGEMENT UND UNTERRICHTSSTÖRUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> • können Lernendengruppen auf der Grundlage guten Klassenmanagements anleiten, leiten und moderieren • können präventiv und konstruktiv auf der Basis didaktisch-methodischer Grundlagen mit Störungen im Klassenraum umgehen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis von Grundlagen eines guten Klassenmanagements • das Wissen um eine klare Strukturierung und Rhythmisierung des Unterrichts • die Kenntnis von Verhaltensweisen und unterrichtlichen Strategien zum Umgang mit Störungen im Klassenraum 	2
7. UNTERRICHTSMATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • können die vom BAMF zugelassenen DaZ-Lehrwerke zielgruppengerecht und bei Bedarf mit ergänzenden Materialien einsetzen • können den Aufbau und die Progression eines Lehrwerkkapitels analysieren und anpassen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Analyse von Lehrwerken (u. a. Aufbau, Ziele, Übungen, Aufgaben) • die Kenntnis der Verzahnung von Kursbuch und Arbeitsbuch und der Potenziale von Lehrerhandbüchern • die Fähigkeit, adäquate Zusatzmaterialien zu finden • die Kenntnis von Kriterien für eine Planung anhand vorgegebener Lehrwerkmaterialien 	3
8. UNTERRICHTSPLANUNG, -DURCHFÜHRUNG UND -EVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> • können DaZ-Unterricht bzw. Unterrichtssequenzen zielgruppengerecht planen und durchführen • können den durchgeführten Unterricht reflektieren, evaluieren und Schlussfolgerungen für weitere eigene unterrichtliche Tätigkeiten ziehen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Formulierung von globalen Zielen und Teillernzielen • die Kenntnis der Planung von DaZ-Unterricht • die Kenntnis der Erstellung von Lehrskizzen • die Fähigkeit zur Durchführung des Unterrichts • die Fähigkeit zur Reflexion und Auswertung des eigenen Unterrichts • die Kenntnis zur Festlegung von Maßnahmen für eigene unterrichtliche Veränderungen 	12 8*

* Hospitation und Durchführung des selbst geplanten Unterrichts

METHODISCHE HINWEISE

1. UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG UND HOSPITATION

10 UE begleitete Praxis-Erkundungsphasen

Im Rahmen der ZQ DaZ sind bis zu 10 UE begleitete Praxis-erkundungs-Phasen vorgesehen. Es wird empfohlen, diese im Modul Unterrichtsplanung und -durchführung für Hospitationen und die Durchführung des selbst geplanten Unterrichts einzusetzen. Die Einheiten lassen sich wie folgt aufteilen:

2 UE für die Hospitation in der Kursgruppe, in der die LK später ihren eigenen Unterricht in Teams durchführen. Nach Möglichkeit bekommen die Teams vorher Stundenplanungen für die Hospitationen und Informationen zur Kursgruppe. Unmittelbar nach der Hospitation sollte die durchführende LK kurz für Fragen der LK der Zusatzqualifizierung zur Verfügung stehen.

8 UE für die Hospitation und Durchführung des selbst geplanten Unterrichts, in denen die SL ggf. mit anderen LK hospitiert.

Beobachtung „lernen“

Die LK sehen eine kurze Videosequenz und äußern spontan, was ihnen dazu einfällt. Sie entdecken, dass ungesteuerte Beobachtung vor allem Wertendes, Subjektives und Kritisches zum Tragen kommen lässt und entwickeln aus der Kritik offene Fragen. Z.B. Kritik: „Es war ein sehr lehrerzentrierter Unterricht!“ – Offene Frage: „Welche Ziele hatte die Lehrkraft (wohl) in dieser Unterrichtsphase?“ (DLL 6, ENDE/GROTJAHN u.a. 2013, DVD, Goethe-Institut Schwäbisch-Hall, Sequenz 1)

Grundlagen von Unterrichtsverlauf und -organisation

Die LK stellen didaktisch-methodische Merkmale zusammen, die für sie guten DaZ-Unterricht kennzeichnen („Beschreiben Sie eine Lehrerin oder einen Lehrer, die bzw. den Sie für besonders gut halten – was macht sie/er genau?“) und vergleichen ihre Liste mit den 10 Merkmalen guten Unterrichts von Hilbert Meyer (MEYER 2016, S. 17 – 18).

Ausgehend von diesen Merkmalen überprüfen sie exemplarisch, was davon konkret und objektiv beobachtbar ist und entwickeln Indikatoren dafür, z.B.

Lernendenaktivierung	KTN finden selbstständig Regeln, ...
Handlungsorientierung	im Rollenspiel simulieren KTN z. B. eine Situation auf dem Amt, ...
...	...

Die LK erstellen eine Liste, was im Unterricht sonst noch objektiv „beobachtbar“ ist (Unterrichtsaufbau, Vielfalt der Methoden und Sozialformen, Visualisierungen, Umgang mit Fehlern, Interaktion der Lernenden, Lehrer*innensprache u.Ä.).

Anschließend wählen sie – in Teams – Aspekte aus, die sie im realen DaZ-Unterricht als Fokus gerne beobachten möchten und was sie dazu gerne erfahren möchten, z. B.:

- Fehlerkorrektur: Korrigiert die LK jeden Fehler beim Sprechen oder nicht? Welche vor allem? Wie macht sie das? Korrigieren auch die KTN?
- Gruppenarbeit: Wie werden die Arbeitsaufträge erteilt? Was macht die LK, wenn die KTN in der Muttersprache sprechen? Was macht sie, wenn jemand nicht mitarbeitet?
- ...

Falls Stundenplanungen vorhanden sind, lesen die LK diese vorher und besprechen sie kurz.

Beobachungskriterien für die Einschätzung von DaZ-Unterricht

Die LK bekommen für die Hospitation zusätzlich zu ihren Beobachtungsschwerpunkten einen Beobachtungsbogen mit drei globalen Leitfragen ([Anhang 4.1: Beobachtungsbogen](#)).

1. Das möchte ich mir für mich merken ...
Das hat mir gefallen ...
2. Dazu habe ich Fragen ... Das ist mir unklar ...
3. Das würde ich anders machen ... Dazu habe ich noch eine Idee/Anregung: ...

Nach Möglichkeit bekommen die Teams vorher Stundenplanungen für die Hospitationen und Informationen zur Kursgruppe. Unmittelbar nach der Hospitation sollte die durchführende LK kurz für Fragen der LK der Zusatzqualifizierung zur Verfügung stehen. Während der Hospitation machen die LK Notizen im Beobachtungsbogen und zu ihrem eigenen Beobachtungsschwerpunkt.

Jeweils ein Teammitglied (bei Bedarf mehr) trägt in einen weiteren Bogen Informationen zu den Lernenden – durch Beobachtung, ohne Fragen – und zu Rahmenbedingungen ein: Zusammensetzung der KTN (Alter, Länder/Regionen, Geschlechterverteilung, ggf. Migrationshintergründe,) Lern- und Sozialverhalten, Sprachniveau(s), Besonderheiten der Lerngruppe, Ausstattung des Klassenraums, Lehrmaterialien und Medien usw.

Nachbesprechung/Auswertungsgespräch

Die LK gestalten kurze Profile der beobachteten Lerngruppen und ziehen erste Schlussfolgerungen für die spätere Unterrichtsplanung und Durchführung in diesen Gruppen (z. B. Berücksichtigung von Heterogenität, eigenes Sprechverhalten, Einsatz unterschiedlicher Arbeitsformen). (ZIEBELL/SCHMID-JELL 2012, S. 127 ff)

Die LK beschreiben und vergleichen ihre Beobachtungen gegenseitig in Kleingruppen. Sie berücksichtigen dabei ihren eigenen Beobachtungsfokus, den Dreier-Schritt ihres Beobachtungsbogens und sie achten auf konkrete Aussagen („Ich habe gesehen/gehört/beobachtet, wie/dass ...“).

Die SL verdeutlicht, dass dieser Dreierschritt auch für jedes Auswertungsgespräch gilt: Positives konkretisieren, Fragwürdiges aufgreifen, Zukünftiges antizipieren.

Die LK leiten danach didaktisch-methodische Erkenntnisse aus dem gesehenen Unterricht ab: Was habe ich aus dieser Hospitation gelernt? Was ist mir durch die Nachbesprechung bewusst geworden? Sie fassen zusammen, was gelingenden DaZ-Unterricht ausgemacht hat (z. B. Aspekte konstruktiven Lehrerverhaltens, sprachlich angemessene Arbeitsanweisungen, kooperative Unterrichtsformen).

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse in Bezug auf Kriterien guten Unterrichts und lesen Sie DLL 6, Kapitel 2.1 – 2.5 und MEYER 2016, Kapitel 2.

2. PLANUNGSGRUNDLAGEN

Eigene Erfahrungen zum Planen von DaZ-Unterricht

Die LK tauschen sich über Fragen der Unterrichtsplanung aus, z. B.

- Wie planen Sie/Wie würden Sie planen?
- Woran müssten Sie zuerst denken?
- Was gehört für Sie zu einer guten Unterrichtsplanung?
- Brauchen Sie eine eigene Planung – oder gibt das Lehrwerk alles vor?
- Wie genau sollte Unterricht geplant werden (Lernende haben oft nicht viel Zeit ...)?

Bei Bedarf sind Begriffe wie → Curricula, Lehrpläne, Bildungsstandards, Rahmenpläne, etc. zu klären.

Leitfragen der Unterrichtsplanung

Die Leitfragen werden über das Modell → Didaktische Analyse verdeutlicht: Die LK lesen Definitionen zu den Begriffen: → Lernziele, → Lernaktivitäten, → Sozialformen und → Arbeitsformen → Lernmaterial und Medien, → Lehraktivitäten, → Evaluation (DLL6, Kapitel 2.2, S. 61 – 95). Sie begründen, was die acht Leitfragen für die Unterrichtsplanung bedeuten und überlegen, mit welchen Fragen sie die Planung beginnen. Sie erkennen, dass diese Fragestellungen auch Basis für die Lehrskizzen sind (siehe Anhang 4.2: Lehrskizze).

Die Frage nach dem globalen Lernziel steht über der gesamten Planung. Die SL erläutert Lernziele als zu erreichende → Kompetenzen der KTN; verdeutlicht werden auch die → Dimensionen der Lernziele „Wissen/Tun/Haltung“.

METHODISCHE HINWEISE

Die LK sehen eine Videosequenz an (DLL 6, DVD, Integrations Sprachkurs, Sequenz 4/7, 7/7) und bestimmen:

- Welches globale Lernziel wird angestrebt?
- Welche Teillernziele im Bereich der sprachlichen Mittel und welche im Bereich des kulturellen Lernens sind dafür zu erreichen?
- Was lernen die Lernenden noch (Schlüsselkompetenzen)?

Sie präzisieren anschließend anhand von ausgewählten globalen Lernzielen aus dem Curriculum Kenntnisse und Fertigkeiten (= Kann-Beschreibungen/sprachliche Handlungsfähigkeit), die benötigt werden, um diese Ziele zu erreichen. Sie beschreiben zudem Schlüsselkompetenzen, die im Sprachunterricht gefördert bzw. vermittelt werden: Medienkompetenz, Sozialkompetenz bei Gruppenarbeiten, Problemlösungskompetenz als Voraussetzung für Recherchen, Fähigkeit zu selbständigem Lernen als Voraussetzung, um Strategien zum Wortschatzlernen anwenden zu können.

Wesentliche Dimensionen von Lernzielen

Die LK erarbeiten anhand eines Lernziels mögliche Lernaktivitäten. Zu dem Lernziel „können sich zu Freizeitaktivitäten äußern“ passen Lernaktivitäten wie „ordnen Bilder und Aktivitäten zu“, „hören ein Gespräch über Hobbys“, „stellen Aktivitäten pantomimisch dar und raten“, „führen Interviews zum Freizeitverhalten“ oder „schreiben einen Text über ihre eigenen Hobbys“. Anhand dieser Lernaktivitäten besprechen die LK, welche Sozialformen jeweils dafür geeignet sind. Sie klären dann grundsätzlich die Potenziale, Funktionen und Auswirkungen der vier zentralen Sozialformen PL, PA, GA und EA. So ist z. B. die Partnerarbeit ideal für Automatisierungsübungen oder Dialogarbeit und generell, wenn es darum geht, einen hohen Sprechanteil aller KTN zu ermöglichen.

Als weiteren Schritt zu den Leitfragen der Unterrichtsplanung beschreiben die LK anhand der oben gewählten Teillernziele, mit Hilfe welcher Lehr- und Lernmaterialien, Medien und Hilfsmittel (lehrwerkbezogen, lehrerkerweiternd) diese Ziele erreicht werden und sie verdeutlichen Kriterien für deren sinnvollen Einsatz. Die LK führen anhand der oben genannten Beispiele Tätigkeiten der Lehrenden an, die den Wandel der Lehrerrolle von der Instruktion zur Lernbegleitung und Unterstützung verdeutlichen: Unterstützung des Sprachbewusstseins der KTN, Hilfen zur Selbstkorrektur oder zu Selbstlernstrategien (HOFFMANN 2017).

Aufgaben und Übungen/Prinzip der Rückwärtsplanung

Die LK unterscheiden, was eine → Aufgabe und was eine → Übung ist: Aufgaben als sprachliche Ziel-Aktivitäten mit einem „Sitz im Leben“; Übungen sind Trainings-Schritte, die zu dieser Aufgabe hinführen. Die LK identifizieren anhand von weiteren Beispielen die → Zielaufgabe(n) in einer Lektion und analysieren dann, welche Übungen sinnvoll auf die Aufgabe vorbereiten. Sie erkennen dies als wesentliches Planungsprinzip: eine Unterrichtseinheit von der Aufgabe/vom Ziel/von den Anforderungen her zu planen (→ Rückwärtsplanung).

Übungstypen und ihre Progression bei der Unterrichtsplanung

Die LK differenzieren anhand von Beispielen → Übungsformen bzw. ordnen sie den Merkmalen zu: rezeptive Übungen, reproduktive Übungen, reproduktiv-produktive Übungen; geschlossene, halboffene und offene Übungen; stark gesteuerte und weniger stark gesteuerte Übungen; formfokussierte und inhaltsbezogene Übungen. Alle diese Übungsformen sollten erkennbar in einem Kontext, in bedeutsamen Zusammenhängen stehen (GEHRING 2018).

In Hinblick auf Flüssigkeit sind imitierende, automatisierende Übungsformen sehr hilfreich, denn diese Chunks sind als Redebeiträge eine wertvolle Hilfe für erstes Sprachhandeln: Die LK simulieren Übungssequenzen, die formelhafte Wendungen oder alltägliche Phrasen wie „Gib mir bitte ...“ in der phonologisch gespeicherten und grammatisch richtigen Form reproduzieren, z. B. das Einüben von Redemitteln durch Übungsformen mit hoher Wiederholungsrate wie Karaoke-Übungen, Dialogbaukasten, Autogramm jagd (DLL 4, S. 26 – 33).

Die LK erhalten zerschnittene Lehrwerkktionen, identifizieren die darin enthaltenen Übungstypen und bringen sie in eine für sie stimmige Abfolge. Mögliche Fragestellungen:

- Fehlt Ihrer Meinung nach etwas? Ergänzen Sie.
- Ist etwas überflüssig? Was?
- Könnte man etwas davon durch den Einsatz digitaler Medien ersetzen?

Anschließend vergleichen sie ihre Abfolge mit dem Lehrwerk.

Die LK identifizieren anhand von Lehrwerkkapiteln grundlegende Übungstypen zu → kommunikativen Teilkompetenzen. Sie wählen im Kurs- und Arbeitsbuch eines DaZ-Lehrwerks ein Kapitel aus und analysieren die im Kapitel dargestellte → Progression von Übungsformen anhand von Fragestellungen wie:

- Wie wird das inhaltliche Verstehen geübt?
- Was wird noch geübt?
- Welche Übungstypen werden eingesetzt?
- Wie ist der Grad der Steuerung?
- Bereiten die Übungen auf die Aufgabe vor?

Die LK untersuchen weitere Fragestellungen, z.B. wann eine Übung erfolgsorientiert ist und wann nicht und leiten Merkmale daraus ab. Es soll deutlich werden, dass es für die Unterrichtsplanung hilft, Übungsziele (Teillernziele) im Lehrwerk einzuschätzen, Übungsabfolgen zu planen und bei Bedarf der Zielgruppe anzupassen (MEYER 2014 (9), S. 70/71).

Die LK bewerten abschließend, inwieweit die Progression der Übungen im Lehrwerk zur Anwendung in einer kommunikativen Aufgabe führt und tauschen sich darüber aus. Die Einschätzung der Übungsprogression ist somit auch Teil der Planung für den eigenen Unterricht (DLL 6, S. 97 - 110).

Phasenmodelle des zweitsprachlichen Unterrichts

Unterricht hat einen Grundrhythmus, d.h. Unterricht lässt sich in Phasen einteilen, in denen der fremdsprachliche Lernprozess abläuft: Einstieg - Erarbeitung - Sicherung/Anwendung (PPP Modell: Presentation - Practice - Production).

Die LK vervollständigen das lineare Modell, indem sie Lehr- und Lernaktivitäten (aus einem Lehrwerk) diesen Schritten zuordnen. Sie leiten die jeweiligen Ziele ab (z. B. Motivierung, Aktivierung des Vorwissens, Hinführung zum Thema, Präsentation eines Lese- oder Hörtextes mit neuen Inhalten und Sprachstrukturen etc.). Sie beziehen sich dabei auch auf den hospitierten Unterricht oder/und sehen einen Unterrichtsmitschnitt dazu an. Die zentralen Schritte wie → Einstieg, → Präsentation, → Semantisierung, → Systematisierung, → Üben, → Anwendung/Transfer werden dabei beobachtet und identifiziert (DLL 6, DVD, Goethe-Institut Berlin, Sequenzen 3 - 11 und Goethe-Institut New Delhi, Sequenzen 1 - 8).

Da Forschungsergebnisse die Bedeutung der → Sprachlernbewusstheit nahelegen, ist für den DaZ-Unterricht auch das → Boomerang-Modell (=vorwegnehmender Gebrauch) hilfreich: Die LK sehen einen weiteren Unterrichtsmitschnitt an und tragen in eine Tabelle die zugehörigen Lehr- und Lernaktivitäten ein.

Anschließend erläutern die LK, inwieweit dieses Verfahren für den DaZ-Unterricht sinnvoll sein kann.

Als Abschluss erstellen die LK in Kleingruppen eine Unterrichtsplanung, die als lineares Modell die Grundphasen beinhalten soll. Sie verwenden dazu ein ausgewähltes Lehrwerkkapitel und stellen die Phasen mit Übungen, die sinnvoll zu einer Aufgabe (= Lernziel) führen, zusammen bzw. erweitern und ergänzen situationsgerecht. Die Planungen werden ins Raster einer Unterrichtsskizze eingetragen (siehe [Anhang 4.2: Lehrskizze](#)). Das globale Lernziel wird als kommunikatives Lernziel benannt („Lernende können ...“)

Anschließend präsentieren je zwei Kleingruppen gegenseitig ihre Unterrichtseinheiten, simulieren evtl. kleine Teile davon in der LK/KTN-Rolle und geben sich gegenseitig Feedback. Ein*e Beobachter*in beobachtet die Präsentationen bzw. den Unterricht „von außen“ und gibt zusätzlich Rückmeldung.

Einstieg	
vorwegnehmender Gebrauch	
Semantisierung	
Systematisierung	
reproduktives und teilproduktives Üben	
Anwendung und Transfer	

METHODISCHE HINWEISE

3. OFFENE LERNARRANGEMENTS

Interaktionsformen und kooperative Sozialformen

Die LK sammeln ihre Erfahrungen, in welchen Arbeitsformen sie bislang kooperiert haben (z. B. Stationenlernen, Partnerarbeit, Expertengruppen), listen sie auf und besprechen die Funktionen der gewählten Arbeitsformen in Bezug auf die jeweiligen Aufgabenstellung (HUGENSCHMIDT/TECHNAU 2019).

Anschließend simulieren sie unterschiedliche, häufig im Unterricht einsetzbare interaktive Arbeits- und Übungsformen mit hohem Sprechanteil. Das könnten z. B. folgende Arbeitsformen sein (idealerweise verknüpft mit Sprachmustern, Texten usw. aus Lehrwerken), die hier progressiv, von der einfachen bis zur etwas schwierigeren Unterrichtsorganisation dargestellt sind und durchgeführt werden, angefangen von einer Ketten- oder Reihenübung über Wechselspiele bis zum reziproken Lesen (siehe Anhang 4.3: Übungsformen).

Anschließend stellen die LK einen direkten Transfer zu einem möglichen Einsatz im eigenen Unterricht her: Sie wählen eine Arbeitsform aus, zu der sie – mit Bezug zum Lehrwerk – eine konkrete Anwendungsmöglichkeit für den Unterricht entwerfen (Wortschatz, Sprachstrukturen, landeskundliche Aspekte). Sie präsentieren jeweils einer anderen Kleingruppe ihren Entwurf und geben sich gegenseitig Rückmeldung dazu.

Funktionale Arbeits- und Handlungsanweisungen

Der Fokus liegt anschließend auf der Formulierung von Arbeitsanweisungen. Die LK sehen eine Videosequenz (DLL 4, DVD, Goethe-Institut New Delhi, Sequenz 1) und identifizieren Kriterien für klare Aufgabenstellungen (z. B. Reihenfolge: Was soll gemacht werden, Zeitangabe und Sozialform benennen, Material zeigen, Gruppeneinteilung).

Sie erarbeiten schriftliche und mündliche Anweisungen und erproben und evaluieren sie mit Partnerteams für ausgewählte interaktive Arbeitsformen aus (Anhang 4.3.).

Die LK überlegen zudem anhand eines Lehrwerkskapitels, wo und wie eine bereits gesetzte Übung interaktiver und kommunikativer gestaltet werden könnte (z. B. als Rollenspiel) und tauschen sich darüber aus.

Die LK stellen in einem weiteren Schritt Kriterien zusammen, was → kooperatives Lernen ausmacht und wie Partnerarbeiten und Gruppenarbeiten effektiv und erfolgreich in ihrem Unterrichtskontext durchgeführt werden können (z. B. heterogene und unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen, Rollenverteilung in Gruppen, differenzierende Aufgabenstellungen/Inhalte u. Ä., unterschiedliche Formen der Ergebnissicherung aus der PA/GA).

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse zu interaktiven Lehr- und Lernformen mit Hilfe des Kapitels 2 Lernen durch Interaktion in DLL 4.

4. VISUALISIERUNG VON UNTERRICHTSINHALTEN

Die LK stellen zusammen, welche Visualisierungsträger es im Unterricht gibt, z. B. Beamer, Pinnwand oder interaktive Tafel und welche Substitutionsmedien eingesetzt werden können, z. B. Kärtchen oder Plakate (WEIDEMANN 2014).

Sie erarbeiten verschiedene Funktionen und Leistungen der Visualisierung im DaZ-Unterricht und tragen ein, welche Medien dafür jeweils besonders geeignet sind (z. B. Tafel, Interaktives Whiteboard, Pinnwand, Flipchart, Kärtchen). Wann nutzt die LK diese, wann die KTN?

	Medien	LK und/oder KTN
Informationsaufnahme erleichtern		
Grammatikstrukturen besser erfassen		
Behalten fördern		
Struktur im Unterricht geben		
Redeanteile der LK verringern		
...		

Die LK tauschen sich über die Möglichkeiten, Auswahl und Grenzen verschiedener Visualisierungsträger wie Tafel, Pinnwand oder Flipchart aus. Beispiel: Was macht ein*e Unterrichtende*r, wenn z. B. in Klassenräumen außer einer festen Tafel (fast) nichts vorhanden ist?

Wie visuelle Gestaltungsmittel in unterschiedlichen Medien wirken, wofür sie sich einsetzen lassen und welche Qualitätskriterien für die Visualisierung gelten, erarbeiten die LK in mehreren Schritten:

Zunächst analysieren sie ein Tafelbild mit „Mängeln“ (z. B. eigenes Foto) und sammeln auf dieser Grundlage Kriterien, was eine gelungene Visualisierung ausmacht (Schriftbild mit Druckschrift – Gliederung/Strukturierung/Aufteilung – Symbole, Grafisches, Zeichnungen, Skizzen – Hervorhebungen, Farbverwendung).

Sie beschreiben, wie sie als Lehrende vorgehen, um ein Tafelbild zu erstellen (z. B. Planung, Vorgehen beim Anschrieb, Auswahl für Hefteinträge) und erarbeiten exemplarisch ein zielgruppenadäquates Tafelbild zu einem vorgegebenen Grammatikphänomen oder auch zu einer Wortschatzarbeit. Dabei untersuchen sie, wie sich der Platz einer Tafel einteilen lässt, welche Farben und Formen hilfreich sind oder wie die Schrift ausgeführt werden sollte. Anschließend werden die Tafelbilder präsentiert und evaluiert.

Um die kreative und motivationsfördernde Nutzung von Substitutionsmedien wie Kärtchen und Plakate (z. B. Lernplakate für Strukturübungen), Pinnwände oder Wandzeitungen aufzuzeigen, verschaffen sich die LK einen Überblick über Gestaltungsmöglichkeiten (Freihandskizzen, Symbolisierungen, Plakatfenster, Mindmapping, Clustern, Farb- und Formvarianten). Zur praktischen Anwendung entwerfen sie anschließend Beispiele, wie sich Informationen aus dem DaZ-Lehrwerk visualisieren lassen.

Bei Bedarf wird näher auf das Interaktive Whiteboard (IWB) eingegangen: Die LK erkunden Werkzeuge des IWB (z. B. Übernahme von Lehrwerkseiten, Aufschrift mit Stiften, Hinzufügen von Textteilen, Abspeichern von Tafelbildern mit Versand an die KTN). Über Minisimulationen entdecken sie, wie die digitale Tafel von den KTN selbst genutzt werden kann (z. B. Bildbeschriftungen, Lückentexte, Zuordnungsübungen).

Zum Abschluss wird ein Beobachtungsbogen vorgestellt, der LK ermöglicht, fremde und eigene Visualisierungen im Unterricht besser einzuschätzen (siehe Anhang 4.4.: Visualisierung/Medieneinsatz).

S Entwerfen Sie ein analoges oder digitales Tafelbild und nutzen Sie für die eigenständige Einschätzung den vorgestellten Bogen (4.4.: Visualisierung/Medieneinsatz).

METHODISCHE HINWEISE

5. LERNSTANDSMESSUNG, EVALUATION UND LERNZIELERREICHUNG

Lernstandsmessungen

Die LK erhalten in Kleingruppen arbeitsteilig Lernfortschritts-test, z. B. die Tests, die die Verlage als Komponenten der Lehrwerke zur Verfügung stellen und analysieren diese. Mögliche Fragestellungen:

- Was wird hier getestet? Mündliche und schriftliche Rezeption, Interaktion und Produktion? Wortschatz, Strukturen, ...?
- Welche Übungstypen werden eingesetzt?
- Wie werden die Tests bewertet?

Die LK tauschen sich darüber aus, mit welchem Ziel diese Tests im Unterricht eingesetzt werden können. Außerdem halten sie fest, was ggf. fehlt und erstellen in Kleingruppen zusätzliche Testaufgaben.

S Informieren Sie sich über Aufbau, Inhalt und Bewertungshinweise der Abschlussprüfung DTZ und der Prüfungen Start Deutsch A1 und Start Deutsch A2, die als Zwischentests zur Kontrolle des Leistungsstandes im Laufe des Integrationskurses eingesetzt werden sollen.

Instrumente für Selbst- und Peer-Evaluation

Die LK tauschen sich darüber aus, wie Lernfortschritte in einem Kurs – unabhängig von Tests und von Prüfungen – evaluiert werden und erstellen eine Liste:

- KTN schätzen am Ende einer Stunde ein, was sie gelernt haben
- KTN korrigieren ihre Hausaufgaben gegenseitig mit Hilfe eines Lösungsschlüssels
- ...

Diese Liste wird bis zum Ende dieses Schwerpunkts erweitert und dann zusammengefasst.

Die LK tragen zusammen, wozu Evaluierung im Kursverlauf hilfreich ist: Diagnose von Schwächen/Stärken der KTN – Förderung mit individuellen Maßnahmen – Entwicklung diagnostischer und reflexiver Kompetenzen – Erkennen der Lernfortschritte im Verlauf des Kurses – Unterstützung des Selbstlernens mit individuellen Lernstrategien usw.

Im Fokus steht ferner die Entwicklung der diagnostischen und reflexiven Kompetenzen der KTN in Bezug auf den eigenen Sprachstand:

Die LK untersuchen in ausgewählten Lehrwerkktionen, welche Selbst-Evaluierungsformen eingesetzt werden, z. B.:

- KTN füllen am Ende der Lektion ein Raster zu den erreichten Lernzielen aus (Das kann ich jetzt ..., Das muss ich noch üben ...)
- KTN wiederholen den Lernstoff an Lernstationen
- KTN bearbeiten selbständig Übungen, die der Prüfungsvorbereitung dienen
- KTN schreiben ein Lerntagebuch
- ...

Ferner sammeln die LK Formulierungen für die individuelle Lernreflexion im Lernprozess (Das habe ich gelernt ... Das hat mir besonders gefallen ... Das war ganz neu für mich ... Sehr nützliche Wörter ... Meine Lieblingswörter ... usw.).

Die LK identifizieren aus Vorlagen und Mini-Simulationen weitere Möglichkeiten der Selbst- und Partner-/Peer-Evaluation (z. B. Blitzfeedback mit Karten, Lernprotokoll, Transfer-Tabelle, Würfeln mit gegenseitigen Fragen zum Thema) und schätzen sie ein (siehe Anhang 4.5: Evaluierung).

Um Peerevaluation konkret zu veranschaulichen, werden einige LK gebeten, einen Mini-Vortrag zu einem Thema ihrer Wahl vorzubereiten und zu halten. Die anderen LK fokussieren bestimmte Aspekte für mündliche Produktion und geben Rückmeldungen:

- Ich möchte dir ein Kompliment machen zu ...
- Die Präsentation war für mich verständlich/interessant, weil ...
- Ein Fehler ist mir aufgefallen, nämlich ...
- Ich möchte dir einen Tipp geben ...

Die LK beschreiben, wo ähnliche Formen der Peer-Evaluation in ihrem Unterrichtskontext möglich sind, welche Voraussetzungen dafür notwendig sind und welche Vorteile sich hier bieten (DLL 7, GROTJAHN/KLEPPIN 2015, S. 139 – 146). Abschließend ergänzen die LK die Liste mit Formen der Evaluation, die sie zu Beginn angelegt haben, individuell. Sie markieren, was als besonders hilfreich erkannt wurde und vergleichen bei Bedarf mit weiteren Möglichkeiten.

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse zu Möglichkeiten der Überprüfung des Lernfortschritts mit Hilfe der Anwendungsstudie zu kursbegleitenden Lernfortschrittstests Lernen sichtbar machen – Lernerfolge ermöglichen (BÄRENFÄNGER 2019). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/studie-lernen-sichtbar-machen.pdf?__blob=publicationFile&v=4

6. CLASSROOM MANAGEMENT UND UNTERRICHTSSTÖRUNGEN

Grundlagen guten Klassenmanagements

Die LK konkretisieren in Kleingruppen anhand von Bildimpulsen drei Bereiche, auf die sich „Klassenführung“ bezieht:

- Organisation (z. B. positive räumliche Lernumgebung schaffen wie Sitzordnung oder Bereitstellen aller Materialien und Medien; Unterricht klar strukturieren, Routinen und Rituale etablieren, deutliche Übergänge zwischen Lernaktivitäten)
- Kommunikation (z. B. Arbeitsanweisungen, Aufgabenstellungen, Feedbackkultur mit Lob, gegenseitiges Zuhören, ausreden lassen)
- Regulation von Unterricht (z. B. Regeln im Unterricht, Lerndisziplin, Verhalten in Lerngruppen).

Die SL gibt bei Bedarf weitere Impulse, die zur Etablierung eines guten → Classroom Managements und zu einem positiven Klassenklima beitragen (z. B. gemeinschaftsfördernde Aktivitäten, Festlegen der Verantwortlichkeiten der Lernenden, individuelle Herausforderungen).

Die LK beziehen sich auf eigene Hospitationserfahrungen oder sehen Zusammenschnitte von Aktivitäten zur Unterrichtsorganisation (DLL 4, DVD, Zusammenschnitt von Aktivitäten zur Unterrichtsorganisation). Daraus leiten sie weitere Indikatoren einer guten Unterrichtsorganisation (DLL 4, DVD, Zusammenschnitt von Aktivitäten zur Unterrichtsorganisation) ab, z. B. klare Strukturierung, Ankündigung der Lernziele und des Vorgehens, Markierung der einzelnen Unterrichtsschritte, Rhythmisierung von Unterricht, und vergleichen sie mit den Hinweisen von H. Meyer (Indikatoren/Grafik) und Prinzipien von J. Kounin (in MEYER 2014). Sie gewichten, was für den DaZ-Unterricht von besonderer Relevanz ist.

Präventive Verhaltensweisen und Strategien

Da die Vorbeugung von Unterrichtsstörungen in diesem Schwerpunkt im Vordergrund steht (DUBS 2009), erhalten die LK eine Liste mit präventiv wirkenden Verhaltensweisen von Lehrkräften und schätzen ein, welche für sie persönlich bedeutsam sind (siehe Anhang 4.6: Checkliste).

Als mögliche weitere Anregung für individuelle Gestaltung von proaktiven Strategien für den eigenen Unterricht erarbeiten die LK einen „Präventions- und Unterstützungsplan“:

- Auf diese Weise lerne ich meine Lernenden besser kennen ...
- Folgende Routinen und Rituale im Unterrichtsalltag erscheinen mir sinnvoll ...
- Entmutigte Lernende versuche ich so zu ermutigen ...
- Abgelenkte Lernende versuche ich so einzubinden ...

S Die KTN sollen im Kursraum die deutsche Sprache in vielfältigen Zusammenhängen anwenden, damit sie auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens handlungsfähig sind. Identifizieren Sie drei bis fünf Möglichkeiten, wie Sie die zentralen Beziehungen zwischen Lernenden, Lehrenden und den Lernmöglichkeiten im Kursraum dazu nutzen können. Hilfen finden Sie in DLL 1, Kapitel 2, S. 63 – 86.

METHODISCHE HINWEISE

7. UNTERRICHTSMATERIAL

Analyse und Auswahl des Unterrichtsmaterials, Lehrwerkanalyse

Die LK tauschen sich über ihr „Wunschlehrwerk“ aus, d. h. was für sie ein ideales DaZ-Lehrwerk ausmacht. Stichworte: Progression, Ein-/Zweisprachigkeit, Schwerpunkte, Interkulturelles ... Ziel ist zu erkennen, dass jedes Lehrwerk Vorteile und Grenzen hat und im eigenen Unterricht zielgruppenspezifisch angepasst und bei Bedarf erweitert werden muss.

Anschließend sichten sie an Lernstationen möglichst viele der auch neueren DaZ-Lehrwerke und geben erste Einschätzungen mit einem Laufzettel. Leitfragen z. B.:

- Wie spricht mich das Lehrwerk optisch und von der Gestaltung an?
- Inwieweit entspricht es meiner Einschätzung nach den Lerngewohnheiten der KTN?
- Welche Themen gefallen mir besonders, welche weniger – warum?
- Entspricht das Lehrwerk der außerunterrichtlichen Wirklichkeit?

Nach der ersten Orientierung nennen die LK Funktionen von Lehrwerken anhand von Beispielen: in bestimmte Themen/Inhalte einführen, neue grammatische Phänomene präsentieren, Material zum Üben anbieten, Kommunikationsanlässe anbieten, Sprechen – Schreiben – Lesen – Hören und das Zusammenspiel dieser Fertigkeiten fördern.

Die LK sammeln anschließend Handlungsfelder aus den Lehrwerken und benennen exemplarisch Situationen der Sprachverwendung (z. B. Wohnen/Wohnungssuche, Arbeitsplatz /Unter Kolleg*innen, Familienleben, Einkaufen, Gesundheit/Arztbesuche, Behörden, Hobby und Freizeit) und dazugehörige Lernziele (z. B. sagen können: Ich habe Probleme mit ..., sagen, was einem gefällt, über Arbeit und Beruf sprechen können).

Für eine fokussierte Betrachtung der Lehrwerke beschreiben sie ein ausgewähltes Lehrwerk anhand von Kriterien und konkreten Fragestellungen (siehe Anhang 4.7.1: Innerer Aufbau eines Lehrwerks).

Weitere Angebote werden binnendifferenziert bearbeitet:

- a) Komponenten in neueren Lehrwerkgenerationen: (Erfahrenere) LK erarbeiten exemplarisch Elemente, die sich in neueren Lehrwerken (z. B.) finden, wie Erweiterung der plurilingualen Kompetenz oder → Sprachmittlung und Mediation.
- b) Lehrerhandbuch: Um die Konzeption von Lehrwerken besser nachzuvollziehen, untersuchen die LK Komponenten eines Lehrerhandbuchs bzw. Lehrer-Zusatzinformationen aus der digitalen Datenbank, wie Begründung für den Aufbau, Alternativen zu Lehrwerkseiten, methodisches Vorgehen oder landeskundliches Hintergrundwissen.
- c) LK recherchieren lehrwerkgebundene oder/und lehrwerkungebundene Zusatzmaterialien (z. B. im Rahmen einer DigiMed-Rallye): Lehrwerkseiten im Internet, Online-Module zu Lehrwerken, Softwaremedien, Zusatzmaterialien im Internet, Internetservice (siehe Anhang 4.7.1: Innerer Aufbau eines Lehrwerks).

Die LK informieren sich gegenseitig in Kleingruppen.

Fakultativ: Um die wesentlichen didaktisch-methodischen Grundprinzipien des Unterrichts auch in Lehrwerken zu erkennen, analysieren die LK anschließend ein Lehrwerkkapitel. Sie haben dazu ein Raster zur Verfügung (siehe Anhang 4.7.2: Didaktisch-methodische Grundprinzipien im Lehrwerk) und tauschen sich anschließend darüber aus.

Arbeit mit einem Lehrwerkkapitel

Die LK beurteilen und prüfen eine Lehrwerklektion anhand von Leitfragen und entscheiden, inwieweit ein globales Lernziel bzw. ein Modul eines Kapitels durch das Angebot im Lehrwerk erreicht wird.

Zunächst analysieren die LK das Lehrwerk mit Hilfe der folgenden Fragen:

- a) Wird das globale Lernziel erkennbar: wie wird es beschrieben?
- b) Wie ist der Einstieg in die Lektion gestaltet? Müsste etwas ergänzt oder weggelassen werden?
- c) Wie erfolgt die Präsentation des neuen Wortschatzes/ Textes? Müsste etwas ergänzt oder weggelassen werden?
- d) Wie erfolgt die Einführung der neuen Sprachstruktur/ Grammatik? Müsste etwas ergänzt oder weggelassen werden?
- e) Wie sieht die anschließende Übungssequenz aus? Wie werden Übungen aus dem Kursbuch und aus dem Arbeitsbuch verzahnt? Müsste etwas ergänzt oder weggelassen werden?
- f) Gibt es eine abschließende Aufgabe, also eine Anwendung der neu erworbenen Sprachstruktur? Wie sieht sie aus? Müsste sie bei Bedarf der Zielgruppe angepasst werden (z. B. durch stärkere Anwendungsorientierung oder Personalisierung) und wie könnte sie aussehen?

Alle erhalten dieselbe Einheit und halten fest, was sie wie vorgeschlagen einsetzen würden, was sie weglassen und an welchen Stellen sie Ergänzungen vornehmen würden (ohne genaue Planung). Austausch in Kleingruppen, ggf. im Plenum Klärung von Fragen und Diskussion von wichtigen Punkten.

8. UNTERRICHTSPLANUNG, -DURCHFÜHRUNG UND -AUSWERTUNG

Unterricht planen

Die LK erarbeiten in Teams jeweils eine Unterrichtseinheit und nutzen dafür

- a) das angegebene entsprechende Lehrwerkkapitel (Kurs- und Arbeitsbuch)
- b) inhaltliche und organisatorische Hinweise der verantwortlichen LK des Kurses, für den der Unterricht geplant wird
- c) die vorgegebene Lehrskizze (siehe Anhang 4.2: Lehrskizze).

Sie formulieren das globale Lernziel ihrer Unterrichtseinheit und die entsprechenden Teillernziele, die zur Anwendung führen. Für die Umsetzung dieser Teillernziele planen sie dann Schritt für Schritt die Lernaktivitäten, Sozial- und Arbeitsformen und wählen für die Lernaktivitäten entsprechende Lernmaterialien (Übungen im Lehrwerk, bei Bedarf Zusatzmaterialien) und Medien aus.

Sie gestalten die Unterrichtsmaterialien übersichtlich und optisch ansprechend (z. B. Skizze eines Tafelbildes), entwerfen (exemplarisch) zielgruppenadäquate funktionale Arbeitsanweisungen und notieren Lehraktivitäten und Zeitangaben. Sie skizzieren für die KTN eine kurze Evaluation ihrer Unterrichtseinheit. Die SL unterstützt und gibt bei Bedarf Impulse. Die LK besprechen und evaluieren mit ihrem Partnerteam ihre Planung und stimmen sich Bedarf ab (siehe Anhang 4.8.1: Evaluation der Planung). Hinweis: Die LK planen als Team 1UE; wenn ein Team die darauffolgende UE durchführt, wird die Planung mit eben dieser Gruppe besprochen.

Unterricht durchführen

Die LK erproben ihre geplante Unterrichtseinheit zunächst in Form eines Microteachings und geben sich gegenseitig Feedback. Dann führen sie ihre Einheit zielgruppengerecht durch und reagieren bei Bedarf flexibel mit Anpassungen oder Veränderungen.

Die SL beobachtet den Unterricht anhand von vorbereiteten Beobachtungsbögen (siehe Anhang 4.8.2: Beobachtungsbogen). Evtl. werden noch zusätzliche (vorher vereinbarte) Beobachtungsschwerpunkte gesetzt (z. B. nonverbales und verbales Auftreten).

METHODISCHE HINWEISE

Hinweis: Abhängig von den Bedingungen der Träger können Kleingruppen (4 LK nacheinander) 90 Minuten Unterricht durchführen (2 UE), oder 2 LK unterrichten je 45 Minuten (1 UE). Dies ist auch erweiterbar.

Unterricht nachbesprechen

Die LK füllen einen Selbstbeobachtungsbogen aus, der der Vorbereitung des Auswertungsgesprächs dient (siehe [Anhang 4.8.3: Selbstreflexion](#)).

Die LK sammeln Erfahrungen, reflektieren und analysieren mit der SL die eigene Unterrichtstätigkeit und deren Wirkung auf die Lernenden. Die SL gibt im Dreierschritt (Positives bestärken – Fragwürdiges/Diskussionswürdiges thematisieren – Zukünftiges oder Alternativen anvisieren) Feedback aufgrund ihrer Beobachtungen (ZIEBELL/SCHMIDJELL 2012/ KEMPFERT/LUDWIG 2010).

Aus ihren Erfahrungen ziehen die LK Schlussfolgerungen für ihr zukünftiges unterrichtliches Verhalten und legen ein Kurzprotokoll des Gesprächs mit einem Aktions- und Handlungsplan an:

- Das klappt schon gut ... Das sind meine Stärken ...
- Das möchte ich verändern ... Das möchte ich abbauen ...
- Diese Lehrtechniken oder Verhaltensweisen möchte ich mir aneignen ...
- Das sind die nächsten Schritte, die ich mir vornehme ...
Darauf möchte ich bei der nächsten Planung/Durchführung besonders achten ...

Im Idealfall kann der letzte Schritt erweitert werden und die LK fassen alle Lernerfahrungen zu Unterrichtsplanung und Durchführung hier zusammen. Sie sammeln und entwickeln Strategien der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion für ihre künftige berufliche Praxis (z. B. Lerntagebuch mit Zielsetzungen und ersten Schritten, Selbstbeobachtung mit Hilfe von Videoaufzeichnungen, Evaluations- und Reflexionsbögen nach dem Unterricht, konkrete und zielgerichtete Handlungspläne). Dies dient ihrer künftigen professionellen unterrichtlichen Reflexionskompetenz.

LITERATUR

BAMF (2020): Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen Stand: Juli 2020

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile&v=15

(Abfragestand: 28.07.2020)

BÄRENFÄNGER, Olaf (2019): Lernen sichtbar machen – Lernerfolge ermöglichen. Anwendungsstudie zu kursbegleitenden Lernfortschrittstests in Integrationskursen (BAMF Publikation)

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/studie-lernen-sichtbar-machen.pdf?__blob=publicationFile&v=4

(Abfragestand: 18.06.2020)

BARKOWSKI, Hans (2001): „Curriculumsentwicklung und Lernziele Deutsch als Zweitsprache“, in: HELBIG, Gerhard u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch, Berlin/New York: de Gruyter, S.810 – 827

BRÜNING, Ludger/SAUM, Tobias/GREEN, Norm und Kathy (Vorwort) (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung (Band 1). 5. Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule.

DUBS, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lehrenden im Unterricht. 2. Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

ENDE, Karin/GROTJAHN, Rüdiger/KLEPPIN, Karin/MOHR, Imke (2013): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 6 (DLL 6): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt.

FUNK, Hermann/KUHN, Christina/SKIBA, Dirk/SPANIEL-WEISE, Dorothea/WICKE, Rainer E. (2014): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 4 (= DLL 4): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt.

GEHRING, Wolfgang (2018): Fremdsprache Deutsch unterrichten: Kompetenzorientierte Methoden für DaF und DaZ. Stuttgart: UTB.

GROTJAHN, Rüdiger/KLEPPIN, Karin (2015): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 7 (DLL 7): Prüfen, Testen, Evaluieren. München: Goethe-Institut/Klett Langenscheidt

HELMKE, Andreas (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.

HUGENSCHMIDT, Bettina/TECHNAU, Anne (2019): Methoden schnell zur Hand. 66 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden. Mit CD-ROM. 5.Auflage. Seelze: Kallmeyer/Klett.

LITERATUR

KEMPFERT, Guy/LUDWIG, Marianne (2010): Kollegiale Unterrichtsbesuche: Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback. Mit Werkstatt-Teil. Weinheim: Beltz.

MEYER, Hilbert (2014): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor

MEYER, Hilbert (2016): Was ist guter Unterricht. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor

Rahmencurriculum, KAUFMANN, Susan (2016): Rahmencurriculum für Integrations Sprachkurse Deutsch als Zweitsprache. München, Goethe-Institut: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Konzeptel Leitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8
(Abfragestand: 18.06.2020)

RÖSLER, Dietmar/WÜRFEL, Nicola (2014): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 5 (DLL 5): Lernmaterialien und Medien. München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt.

SCHART, Michael/LEGUTKE, Michael (2012): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 1 (DLL 1): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt

WEIDEMANN, Bernd (2015): 100 Tipps & Tricks für Pinnwand und Flipchart. Weinheim: Beltz.

ZIEBELL, Barbara/SCHMIDJELL, Annegret (2012): Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. NEU. Fernstudieneinheit 3, München: Langenscheidt.



PFLICHTMODUL 4
ANHÄNGE

ANHANG 4.1

BEOBSACHTUNGSBOGEN (FÜR DIE HOSPITATION)

_____	_____
Unterrichtende(r)	Beobachtende(r)
_____	_____
Wann?	Wo?

a. Was halten Sie in dem gesehenen Unterricht/Unterrichtsausschnitt für so gut und anregend, dass Sie es selbst gerne nachahmen oder ausprobieren würden?

b. Was ist Ihnen an dem gesehenen Unterricht/Unterrichtsausschnitt unklar, sodass Sie von der Unterrichtenden gern weitere Auskünfte hätten? – Welche Fragen würden Sie gerne stellen?

c. Zu welchen Aspekten oder Situationen des gesehenen Unterrichts fallen Ihnen Vorschläge ein, wie Sie es anders machen würden? Warum? – Wo möchten Sie Ergänzungen anbringen, Varianten oder Alternativen nennen, warum?

Nach: Unterrichtsbeobachtung und Kollegiale Beratung NEU,
FSE 32, ZIEBELL/SCHMIDJELL (2012)

ANHANG 4.2

LEHRSKIZZE

Thema der UE	Sprachniveau/Kurs
Globales Lernziel	Zusammensetzung/Gruppengröße

TEILLERNZIEL	LERNAKTIVITÄT	SOZIALFORM U. ARBEITSFORM	LERNMATERIAL (LEHRWERK)	MEDIEN/ HILFSMITTEL	LEHRAKTIVITÄT	ZEIT

ANHANG 4.3

ÜBUNGSFORMEN ZUR TEILNEHMERAKTIVIERUNG UND ZUR INTERAKTION (1)

(alphabetisch geordnet)

BEZEICHNUNG/ KOMPETENZEN	BESCHREIBUNG/VERLAUF	ANMERKUNGEN/HINWEISE/ BEISPIELE
Autogrammjadg, Bingo KTN können Fragen stellen, Notizen machen, Ergebnisse verschriftlichen, Satzstrukturen anwenden	KTN bekommen Arbeitsblätter mit Fragen, die neu eingeführte Strukturen enthalten. Sie gehen im Kursraum umher und befragen sich gegenseitig. Die Antworten tragen sie in ihr Blatt ein (Autogrammjadg). Variante Bingo: Das Arbeitsblatt enthält Ja-/Nein-Fragen, wer zuerst alle Fragen mit „ja“ beantwortet bekommt, ruft „Bingo!“	Festigung von neuen Satzmustern und Wortschatz (rezeptiv und teilproduktiv)
Cheflesen/Reziprokes Lesen KTN können diverse Lesestrategien selbstständig einsetzen/anwenden	Ein Lesetext wird in vier Abschnitte geteilt und Gruppen mit je vier KTN gebildet. Jedes Gruppenmitglied erhält eine Rollenkarte mit einem anderen Arbeitsauftrag A-B-C-D. Nach dem Lesen des ersten Abschnittes werden die Aufgaben entsprechend durchgeführt. Nach dem ersten Absatz wechseln die Rollen im Uhrzeigersinn und die Lehrkraft teilt den zweiten Textabschnitt aus. Dann noch zweimal wiederholen, sodass jede Person jede Rolle einmal innehat.	Rollenkarten: A: Stell bitte Fragen zum Text und bitte Dein Team, die Fragen zu beantworten. B: Fass den Textabschnitt kurz zusammen! Bitte Dein Team zu kommentieren und zu korrigieren. C: Frag Dein Team nach neuen, Dir unbekanntem Wörtern! D: Überlege und erzähle, wie die Geschichte /der nächste Abschnitt weitergehen könnte. Als Texte eignen sich (literarische) Geschichten, Biografien, auch kurze Sachtexte etc.
Expertengruppen/Gruppenpuzzle/ Wirbelgruppen	KTN bilden Vierergruppen, jedes Gruppenmitglied bekommt einen Teil des Materials, das individuell bearbeitet wird. Dann treffen sich die „Expert*innen“ für jeden Teil jeweils in einer neuen Gruppe, um das Material zu diskutieren und Fragen zu klären. Anschließend kehrt jede*r wieder in die ursprüngliche Gruppe zurück und präsentiert das eigene Material. Wirbelgruppen: Eine Variante ist, dass vier KTN 1-2-3-4 erst ihren Teil/einen Text gemeinsam bearbeiten, sich dabei gegenseitig unterstützen und dann in neuen Gruppen A B C D ihr Wissen weitergeben.	Die selbstständige Bearbeitung und das anschließende Zuhören, um neue Informationen zu erhalten, fördern Aufmerksamkeit und Konzentration, Motivation und Interesse an neuen Inhalten. Der Grad der Lernerautonomie ist hoch. Es eignen sich Lehrwerktexte und Zusatzmaterialien, die jeweils einen anderen Aspekt zum Thema beleuchten (z. B. Wohnen und Wohnformen). Die Arbeitsform kann auch als Partnerarbeit eingesetzt werden: Ein Team erarbeitet einen Text, der dem anderen Team anschließend präsentiert wird (z. B. alle Informationen werden in Raster eingetragen).

ANHANG 4.3

ÜBUNGSFORMEN ZUR TEILNEHMERAKTIVIERUNG UND ZUR INTERAKTION (2)

(alphabetisch geordnet)

BEZEICHNUNG/ KOMPETENZEN	BESCHREIBUNG/VERLAUF	ANMERKUNGEN/HINWEISE/ BEISPIELE
Karussell/Kugellager KTN können mehr oder weniger gesteuert oder spontan kleine Gespräche/ Dialoge führen	KTN bilden einen Innen- und einen Außenkreis, jeweils zwei Personen stehen einander direkt gegenüber. Sie tauschen sich über eine vorgegebene Frage aus. Auf ein Zeichen gehen die Personen einen Schritt weiter (Außenkreis nach rechts, Innenkreis nach links). Mit den neuen Lernpartner*innen tauschen sie sich über eine weitere Frage aus; dies wird mehrmals wiederholt.	Es können Fragen zur Diskussion gestellt oder kleine Dialogvorgaben gemacht werden. Die KTN führen mit jeder Person einen kurzen Dialog (Gesprächshilfen können auf Plakaten oder Kärtchen angeboten werden). Die Methode eignet sich als Einstieg in ein Thema oder zur Festigung neuer Strukturen sowie für Transfersituationen.
Kettenübung/Reihenübung KTN können Antworten anhand neuer Sprachmuster geben	Die Lehrkraft oder KTN stellen Fragen, die durch andere KTN, die einen zugeworfenen Ball fangen, beantwortet werden. Der Ball wird immer wieder anderen KTN zugeworfen.	Aufmerksamkeit wird erhöht durch Motorik und unvorhergesehenen Ballwechsel. Neue Sprachmuster werden vielfach wiederholt.
Klassenspaziergang mit Wimmelkarten KTN können sich gegenseitig neue Wörter oder Begriffe erklären	KTN gehen mit beschrifteten Kärtchen im Raum herum und lassen sich von den Partner*innen das Wort erklären (oder erklären bei Bedarf). Vorne auf dem Kärtchen steht das Wort, das gezeigt wird, hinten steht die Erklärung/Übersetzung. Dann wechseln sie mehrmals Partner*in und Kärtchen.	Wortschatz „bewegt“ einprägen; teilnehmeraktivierende und effektive Wiederholung und Festigung von neuem Wortschatz, Begriffen, sprachlichen Mustern etc. Möglich sind auch offenere Fragestellungen; dabei können zur Kontrolle Musterantworten auf der Rückseite der Kärtchen stehen.
Laufdiktat KTN können einander kleine Textteile auswendig diktieren	An der Wand hängt ein Text – je nach Gruppengröße wird er mehrfach ausgehängt. Zwei KTN arbeiten zusammen. Partner*in A läuft zum Text, merkt sich einen Satz, läuft zu Partner*in B und diktiert den Satz. Partner*in A läuft mehrmals, so lange, bis der ganze Text geschrieben ist. Danach wechseln die Rollen.	Training von Hörverstehen und Orthografie. Durch die Bewegung entsteht Dynamik und besseres Merkvermögen – und Spaß! Anschließend erfolgt eine gegenseitige Korrektur (LK kann Kontrollblatt austeilen).

ANHANG 4.3

ÜBUNGSFORMEN ZUR TEILNEHMERAKTIVIERUNG UND ZUR INTERAKTION (3)

(alphabetisch geordnet)

BEZEICHNUNG/ KOMPETENZEN	BESCHREIBUNG/VERLAUF	ANMERKUNGEN/HINWEISE/ BEISPIELE
Platzdeckchen-Methode (Placemat)	Vier KTN sitzen um ein Arbeitsblatt (Placemat) mit vier Feldern außen und einem Feld in der Mitte. Zuerst schreibt jede Person eigene Gedanken in ihr Feld. Das Blatt wird gedreht, die KTN lesen und ergänzen die Texte der anderen, bis jede Person wieder das eigene Feld vor sich hat. Die Gruppe einigt sich auf zwei bis drei zentrale Aussagen und schreibt diese in die Mitte. Im letzten Schritt werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert.	Die Methode eignet sich gut zum Einstieg in ein Thema, indem Vorerfahrungen abgefragt werden, aber auch zur Erfassung von Arbeitsergebnissen sowie zur abschließenden Diskussion eines Themenkomplexes. Durch die strukturierte und kooperative Vorgehensweise sind alle beteiligt.
Rückendiktat KTN können deutlich artikulieren, Textteile akustisch erkennen/verstehen und schriftlich wiedergeben	KTN A und B stehen Rücken an Rücken und diktieren sich gegenseitig kurze Textteile. Variante: A und B haben einen Lückentext, bei dem jeweils andere Teile fehlen. A muss die fehlenden Teile anhand des Textes, den B diktiert, ergänzen. Danach wechseln die Rollen.	Training von Hörverstehen, deutlicher Artikulation, Wort- und Satzmelodie sowie Orthografie. Anschließend erfolgt eine gegenseitige Korrektur anhand der unterschiedlichen Texte.
Wechselspiel KTN können durch gegenseitigen Austausch fehlende Informationen schriftlich ergänzen	KTN A und B haben jeweils unterschiedliche Texte mit Lücken. Sie erfragen gegenseitig die fehlenden Informationen, nutzen dabei bestimmte vorgegebene Sprachstrukturen und tragen die Infos in ihre jeweiligen Arbeitsblatt-Teile ein.	Die Übung ist ideal für Partnerarbeit und kann mit allen grammatischen und sprachlichen Strukturen gemacht werden. Alle KTN sind gleichzeitig aktiv und können sich anschließend auch selbstständig gegenseitig kontrollieren.

ANHANG 4.4

VISUALISIERUNG/MEDIENEINSATZ IM DAF/DAZ-UNTERRICHT

FRAGESTELLUNG	BEOBACHTUNGEN/NOTIZEN
<p>Tafelbild: Entsteht im Laufe der Stunde ein anschauliches Tafelbild? Werden neue Wörter/Strukturen als Hilfestellung an die Tafel geschrieben? Können die Inhalte gut von den KTN in ihre Hefte übertragen werden?</p>	
<p>Kärtchen, Plakate u. Ä.: Wird mit unterstützenden Kärtchen/Plakaten etc. gearbeitet? Gibt es vorbereitete Materialien (z. B. Lernposter), die zu einer besseren Visualisierung der Inhalte dienen?</p>	
<p>Bilder/Fotos: Wird mit bildunterstützenden Materialien gearbeitet? Entweder in digitaler oder analoger Form? Tragen Bilder zu einem besseren Lernergebnis bei?</p>	
<p>PC-Präsentationen, Interactive Whiteboard: Wird der Unterricht durch eine Präsentation am PC, an der digitalen Tafel und/oder durch Übungen auf Online-Plattformen bzw. Online-Lehrwerken unterstützt? Werden relevante Inhalte in einem Handout für die KTN zusammengefasst?</p>	
<p>Andere Medien: Wird im Unterricht mit Kurzfilmen, Audiomaterialien oder ähnlichen Medien aus den Lehrwerken oder zusätzlichen Angeboten für Abwechslung gesorgt?</p>	
<p>Werden weitere Formen der Visualisierung, z. B. authentische Materialien eingesetzt? Passen sie zur jeweiligen Lernsituation - unterstützen, ergänzen und erweitern sie Lernprozesse?</p>	
<p>Haben die KTN die Möglichkeit, an Visualisierungen mitzuwirken? Wie werden sie eingebunden?</p>	

ANHANG 4.5

EVALUIERUNG IM DAZ-UNTERRICHT

Bitte kreuzen Sie an, welche Evaluierungsverfahren Sie gerne in Ihrem Unterricht ausprobieren würden.

BEZEICHNUNG	KURZBESCHREIBUNG	ZIELSETZUNG
<input type="checkbox"/> Blitzlicht/Blitzfeedback	Jedes Gruppenmitglied äußert sich kurz, (ein Wort / ein Satz) wie es ihm/ihr gerade geht. Möglich sind auch „Ampelkärtchen“ zu einer Stunde/einer Übung/einer Hausaufgabe, die KTN in die Höhe halten (grün= leicht, gelb=mittelschwer, rot= schwierig).	Rasches Transparentmachen subjektiver Einschätzungen
<input type="checkbox"/> Brief an mich selbst	Die KTN schreiben am Ende des Kurses einen Brief an sich selbst, in dem sie ihre Gedanken und Gefühle zum Kurs, ihre Ideen und Ziele für die berufliche Zukunft festhalten, evtl. mit strukturierenden Vorgaben. - Die LK schickt die Briefe später ab.	Die Transferevaluierung erlaubt es den KTN, ihre Vorstellungen aus einer intensiven Lernzeit mit der späteren Realität zu vergleichen.
<input type="checkbox"/> Ein-Punkt-Abfrage: Skala, Matrix, Kreis u. Ä.	Auf ein Plakat mit einer bestimmten Fragestellung oder mit Smileys setzt jede KTN ihrer Einschätzung entsprechend einen Klebepunkt (Das war schwierig/interessant/hat Spaß gemacht.).	Rascher Überblick über Einschätzungen des Gruppenprozesses und der Ergebnisse
<input type="checkbox"/> Lerntagebuch	Ein Heft oder einzelne (farbige) Blätter werden zu Beginn des Kurses ausgegeben und regelmäßig ausgefüllt. Hilfreich sind Hinweise wie: Das habe ich heute gelernt ... Das kann ich jetzt ... Das ist mein Lieblingswort ... Da muss ich noch üben ...	Persönliche und fortlaufende Reflexion des eigenen Lernweges (als „Portfolio“).
<input type="checkbox"/> Lerntest spielerisch (Würfelspiel)	Anhand eines Spielplanes, eines Würfels und Fragekärtchen haben die KTN die Möglichkeit, sich über Erlerntes gegenseitig abzufragen und auszutauschen.	Am Ende einer Einheit verhilft diese Form zu einer entspannten, spielerischen Einschätzung der eigenen Lernfortschritte.
<input type="checkbox"/> Transfer-Tabelle	Zwei KTN befragen sich gegenseitig und tragen ein, was sie gelernt haben und jeweils ein Beispiel, wo sie das brauchen oder anwenden können. Diese Tabelle wird an mehreren Tagen mit verschiedenen Partner*innen ausgefüllt.	Die KTN machen sich bewusst, dass Lernen und Anwendung (auch) außerhalb des Unterrichts stattfinden.

ANHANG 4.6

CHECKLISTE PRÄVENTIV WIRKENDER VERHALTENSWEISEN

(nach DUBS,2009)

PRÄVENTIV WIRKENDE VERHALTENSWEISEN VON LEHRENDEN	BESCHREIBUNGEN/EIGENE KOMMENTARE
Klare Übergänge von einer Lernaktivität zu einer anderen	Viele Störungen entstehen, weil der Übergang von einem Unterrichtsverfahren/ einer Sozialform/ einer Übung zur nächsten zu unvermittelt kommt oder in unklarer Weise erfolgt. _____
	Das kann ich tun
Eindeutige, unmissverständliche Arbeitsanweisung für gemeinsame Lernaktivitäten wie Partner- oder Gruppenarbeiten	Unklare Aufgabenstellungen können zu viel Unruhe führen; hilfreich wären hier Visualisierungen, Beispiele geben etc. _____
	Das kann ich tun
Beginn und Ende der Lektion gut erkennbar	Unterricht muss pünktlich beginnen (trotz zu spät Kommender), er muss pünktlich und deutlich enden, z.B mit Zusammenfassungen, Lernzielevaluierung etc. Sinnvoll sind auch kleine Rituale. _____
	Das kann ich tun
Transparenz der Lernziele und Inhalte, des Verlaufs und der Ergebnissicherung	Erwachsene KTN möchten wissen, was sie machen, wozu sie das machen und brauchen und was sie im Lernprozess erreicht haben. _____
	Das kann ich tun
Voraussetzungen für spürbare Lernerfolge schaffen, eindeutige Rückmeldungen für geleistete Arbeiten	Jeder individuelle Lernerfolg motiviert. Mündliche Rückmeldungen und konstruktives Lob zu Lernfortschritten, Korrektur von Hausaufgaben sowie Auswertungen und Feedback zu Gruppenarbeiten sind förderlich. _____
	Das kann ich tun
Alle KTN mit ihnen gemäßen Übungen und Aufgaben einbinden	Je besser es gelingt, dass die Lehrkraft mit allen Beteiligten aktiv arbeitet, desto weniger Störungen entstehen. Die Lehrkraft kann mit binnendifferenzierenden Übungen und individuellen oder gegenseitigen Hilfen den Lernprozess unterstützen. _____
	Das kann ich tun
Integration von KTN aller Kulturen, Altersgruppen, Geschlechter, Sprachniveaus etc.	Lehrkräfte sollen sich bemühen, alle KTN gleichmäßig einzubinden und durch klare Regeln dafür sorgen, dass keine Diskriminierungen geduldet werden. Unterricht muss auch soziales und kulturelles Verständnis füreinander fördern. _____
	Das kann ich tun

ANHANG 4.7.1

INNERER AUFBAU EINES LEHRWERKS

Ziel: Sie können erkennen, wie Lehrwerke bzw. einzelne Lektionen aufgebaut sind.

Aufgabe 1: Lesen Sie die folgenden Kriterien. Was wäre noch wichtig für Sie/für Ihre KTN?

Eine Lektion als „Organisationseinheit“ sollte:

- ein bestimmtes Thema mit verschiedenen landeskundlichen Informationen anschaulich und aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven präsentieren und unterschiedliche Textsorten enthalten
- adäquaten Wortschatz und Wortfelder zu den Themen und vielfältige Arbeits- und Sozial- und Übungsformen bereitstellen
- Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln, die zu handlungsorientierten kommunikativen Aufgaben führen
- in eine oder mehrere Sprachstrukturen bzw. Grammatikphänomene einführen, d. h. sie „verstehbar“ machen und durch unterschiedliche Übungsformen trainieren sowie Aussprachephänomene behandeln

Aufgabe 2: Beschreiben Sie jetzt möglichst konkret folgende Fragen 1 – 10 und tauschen Sie sich dann mit einer Partnergruppe zu deren Lehrwerk aus.

1. Wie beginnt jede Lektion? Ist jede Lektion gleich aufgebaut? Wie (Bild, Hörtext, Film)?
2. Gibt es pro Lektion ein Thema (Inhalt/Schwerpunkt) oder mehrere? Wo und wie werden die kommunikativen Lernziele (dazu) verdeutlicht (Kann-Ziele)?
3. Was kommt in jeder Lektion vor? Texte (Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik, Wortschatz, Projekt, Film, Selbstevaluation ...)?
4. Wird pro Lektion eine neue grammatische Struktur eingeführt? Gibt es ein Muster, wie sieht es aus? Werden die neuen Strukturen zum Schluss zusammengefasst?
5. Gibt es eine bestimmte Abfolge von Übungen und Aufgaben?
6. Werden Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben in jeder Lektion gleichmäßig trainiert?
7. Gibt es Aussprachetraining? Gibt es einen festen Platz dafür? Bezieht es sich inhaltlich auf die Lektion?
8. Gibt es am Ende einer Lektion eine Aufgabe zur Anwendung der erworbenen Strukturen?
9. Ist das Arbeitsbuch (AB) in das Kursbuch integriert? Ist das Kursbuch mit dem Arbeitsbuch verzahnt, verweisen die Texte und Übungen aufeinander und wenn ja, wie (optisch mit Zeichen/Verweisen)? Gibt es Verweise auf digitale Übungen?
10. Werden sprachliche Strukturen im AB wiederholt oder auch erweitert? Gibt es neue Informationen oder Inhalte im Arbeitsbuch? Ist das Übungsangebot für Differenzierung bzw. zum individuellen Arbeiten geeignet?
11. Welche Zusatzmaterialien werden angeboten (siehe Webseite der Verlage)?

Nach DLL 5, S.25 – 30

ANHANG 4.7.2

DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDPRINZIPIEN IM LEHRWERK

Lehrwerk	Lernziel(e)/Zielaufgabe(n): KTN können ...
Kapitel/Thema	Wortschatz, Grammatik, Phonetik, Landeskunde etc.

DIDAKTISCH-METHODISCHES UNTERRICHTSPRINZIP	KOMMENTARE UND KONSEQUENZEN FÜR DEN UNTERRICHT
Lerneraktivierung: Können sich die KTN aktiv in den Unterricht einbringen? Haben sie die Möglichkeit, Fragen zu stellen, zu diskutieren etc.? Können sie Regeln finden und überprüfen? Können sie Themen auswählen?	
Handlungsorientierung: Sind die Zielaufgaben handlungsorientiert? Werden Themen, Situationen, Sprachmuster und Aufgaben angeboten, die für die Lebenswelt der KTN von Bedeutung sind? Kommen diese auch außerhalb des Unterrichts so vor?	
Personalisierung: Können die KTN bei Übungen und Aufgaben als „sie selbst“ handeln? Entsprechen sie persönlichen Interessen und Bedürfnissen? Können Übungen und Aufgaben bei Bedarf so verändert werden, dass sie stärker personalisiert sind?	
Interaktionsorientierung: Werden die KTN dazu angeregt, in einem sozialen Kontext miteinander zu kommunizieren und zu handeln? Gibt es Partner- oder Gruppenarbeit oder andere Arbeitsformen, in denen die KTN etwas aushandeln?	
Kompetenzorientierung: Werden die Lernziele als Kann-Beschreibung beschrieben? Können die KTN ihren Lernfortschritt selbst überprüfen? Werden die KTN dazu angeregt, ihren Lernprozess selbst zu reflektieren?	
Erfolgsorientierung: Werden Übungen zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe angeboten? Sind die Aufgaben so angelegt, dass die KTN den Anforderungen gewachsen sind?	

ANHANG 4.8.1

EVALUATION (SELBST- UND FREMDEVALUATION) DER UNTERRICHTSPLANUNG

KRITERIEN FÜR DIE EINSCHÄTZUNG DES UNTERRICHTS	VOLLSTÄNDIG ERFÜLLT	TEILWEISE ERFÜLLT	NICHT ERFÜLLT
Ist das globale Lernziel als kommunikatives Lernziel bzw. als (Ziel-)Aufgabe formuliert?			
Führen die Übungen (Teillernziele) sinnvoll zu einer Aufgabe (globales Lernziel)? – Sind alle (vier) Fertigkeiten integriert?			
Sind die Teillernziele nachvollziehbar formuliert? Ist das Ziel der jeweiligen Übung deutlich?			
Sind Grund-Phasierungen des Unterrichts erkennbar (Einstieg – Erarbeitung/Übungen Progression – Transfer/ Anwendung)?			
Gibt es einen mehrfachen Wechsel von Sozialformen (PL, PA, GA, EA)? – Ist eine Vielfalt der Methoden und Arbeitsformen erkennbar?			
Sind die Lernmaterialien für die Ziele der Stunde und die Interessen der KTN passend? Gibt es Zusatzmaterialien?			
Sind Prinzipien des Unterrichts wie z. B. Lerner*innen-aktivierung, Personalisierung, Handlungsorientierung, Interaktionsorientierung, Erfolgsorientierung u.a. erkennbar?			
Ist die Zeit angemessen/realistisch – kann das Lernziel in der angegebenen Zeit erreicht werden?			

Was noch? Eigene Einschätzungen, Anmerkungen, Lob ...

ANHANG 4.8.2

BEOBACHTUNGSBOGEN

Konzentrieren Sie bei der Beobachtung des Unterrichtsausschnitts Ihre Aufmerksamkeit auf den vereinbarten Aspekt und halten Sie Ihre Beobachtungen dazu in Stichpunkten in den drei unten aufgeführten Rubriken fest:

1. Bestätigung/Bestärkung: „Gelungenes präzisieren“

Das halte ich in dem gesehenen Unterricht bzw. Unterrichtsausschnitt für so gelungen und gut, dass ich den/die Unterrichtende*n darin gern bestärken möchte! Warum?

2. Fragen/Unklarheiten: „Diskussionswürdiges/Fragwürdiges thematisieren“

Das ist mir an dem gesehenen Unterricht bzw. Unterrichtsausschnitt unklar!

Diese Fragen habe ich an die/den Unterrichtende*n? Darüber würde ich gerne diskutieren und mich gern austauschen! Diese Aspekte oder Situationen halte ich für diskussionswürdig, fragwürdig, problematisch!

3. Anregungen/Alternativvorschläge: „Zukünftiges anvisieren“

Zu diesen Aspekten oder Situationen fallen mir Ideen oder Varianten ein, die ich empfehlen könnte!

Warum? Zu welchen Aspekten des gesehenen Unterrichts möchte ich den/die Unterrichtende*n anregen, (gemeinsam mit mir) Alternativen zu seiner/ihrer Unterrichtsgestaltung zu entwickeln? Warum?

Unterrichtsbeobachtung und Kollegiale Beratung NEU, FSE 32, ZIEBELL/SCHMIDJELL (2012)

Zusätzlicher Fokus, z. B.

Verhalten der KTN: Beteiligung, Lern-Aktivitäten, Sprechanteile, Sprechinhalte, Kooperation und Interaktion, Sozialverhalten untereinander usw.

Verhalten der LK: Unterrichtsstil, Ansprache der KTN, Lehrtechniken, Sprache, Arbeitsanweisungen, Körpersprache, nonverbale Impulse usw.

Unterrichtsaufbau: Phasierung: Stringenz („Roter Faden“), Übergänge, Progression, Einsatz passender Methoden, Sozial- und Arbeitsformen usw.

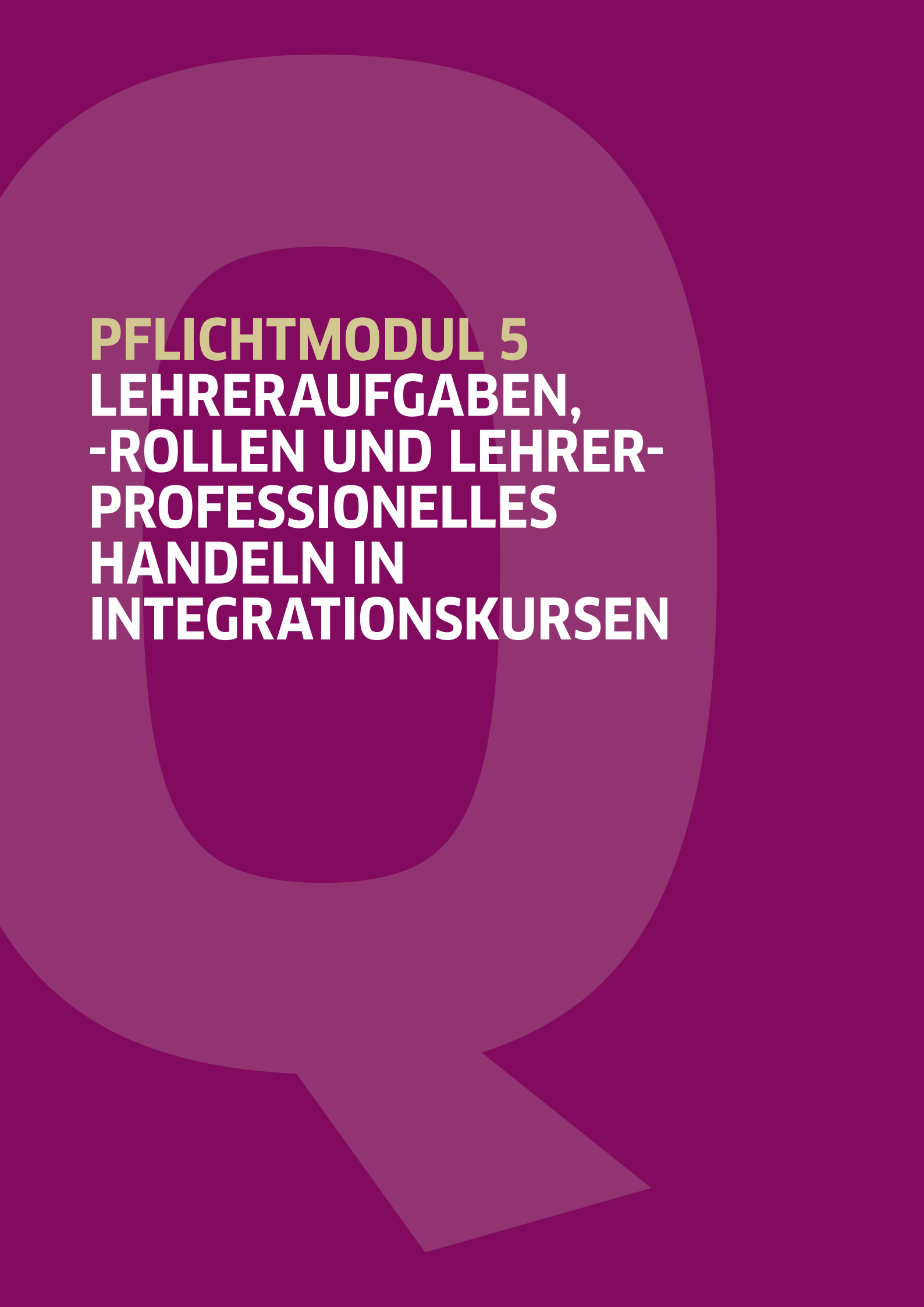
ANHANG 4.8.3

SELBSTREFLEXION: VORBEREITUNG AUF DAS AUSWERTUNGSGESPRÄCH (FÜR UNTERRICHTENDE)

_____	_____
Unterrichtende(r)	Thema/Inhalt
_____	_____
Lerngruppe/Kurs	Datum/von bis ...
_____	_____
Anzahl der KTN	Uhrzeit ...

MÖGLICHE FRAGESTELLUNGEN	NOTIZEN ZUM GESPRÄCH:
Erste Reaktion: Was fällt mir spontan zu dem eben erteilten Unterricht ein? Gab es Momente, in denen ich mich besonders gut oder nicht so gut gefühlt habe? Welche? Warum?	
Gelungenes: Gibt es etwas, über das ich mich besonders gefreut habe? Was ist, meiner Meinung nach, in diesem Unterricht besonders gelungen?	
Unterrichtsplanung und Durchführung: Verlieft der Unterricht wie geplant und vorgestellt? Wenn nein, warum nicht? Was wurde verändert? Warum?	
Veränderungsideen: Was sollte oder könnte ich nach dieser Unterrichtserfahrung anders machen? Warum? Welches Lehrerverhalten möchte ich künftig ändern? Warum?	
Themen und Fragen für das Auswertungsgespräch: Was möchte ich im Gespräch gerne erklären, erläutern, besprechen, fragen ...? Was möchte ich gerne von der beobachteten LK wissen?	
Sonstiges:	

Nach: Unterrichtsbeobachtung und Kollegiale Beratung NEU,
 FSE 32, ZIEBELL/SCHMIDJELL (2012)



PFLICHTMODUL 5
LEHRERAUFGABEN,
-ROLLEN UND LEHRER-
PROFESSIONELLES
HANDELN IN
INTEGRATIONSKURSEN

ROLLEN UND BILDER VON LEHRPERSONEN

Rollen und Bilder von Lehrpersonen

Nicht erst seit der Studie von (HATTIE 2013) wird die Rolle der Lehrkraft für einen gelungenen Unterricht hinterfragt und neu definiert. Unter anderem die Aussage „Auf die Lehrperson kommt es an“ führte dazu, dass neben weiteren relevanten Faktoren, wie z. B. Lehrmaterialien und Curricula, Räume und Medienausstattung, Gruppenzusammensetzung und Sozial- und Arbeitsformen, die Rolle der Lehrperson verstärkt ins Blickfeld von wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen rückte.

Das eigene Selbstbild/Rollensicherheit

Studien zur subjektiven Theorie zeigen auf, dass sich Lehrkräfte zum einen an Vorbildern orientieren, die ihre eigenen Lernprozesse geprägt haben und dass sie sich zum anderen von ihren eigenen inneren Werten leiten lassen. In diesen Studien wird kritisch analysiert, inwiefern Fort- und Weiterbildungen bzw. die Auseinandersetzung mit „objektiven“ Theorien diese inneren Skripte der Lehrenden verändern können (WAGNER 2016).

Zur Gewinnung von Rollenklarheit und Rollensicherheit ist es bedeutsam, die eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Vorstellungen von gutem (Zweitsprach-)Unterricht zu analysieren und zu reflektieren.

Metaphern wie: die Lehrperson als Wissensvermittler*in, Berater*in, Lernorganisator*in oder auch Lernbegleiter*in können so mit konkreten Inhalten gefüllt und mit der eigenen subjektiven Theorie abgeglichen werden.

Rolle der Lehrkräfte im Zweitsprachenunterricht für erwachsene Lernende

Eine Orientierung an Rollenbildern, die aus der eigenen Schulzeit stammen (subjektive Theorie) oder auch aus der Schulpädagogik („objektive“ Theorie), reicht nicht aus, um Rollensicherheit als Kursleitende in Integrationskursen zu gewinnen. Lehrkräfte in Integrationskursen mit neu zugewanderten erwachsenen Lernenden haben beispielsweise keinen erzieherischen Auftrag. Es geht vielmehr darum, den Kursteilnehmenden auf Augenhöhe zu begegnen und Lernangebote zu machen, die der vorgegebenen Konzeption und Progression der Integrationskurse entsprechen und zugleich die individuellen Lernbedarfe berücksichtigen. Das geschieht durch gezielte Wahl von Lerninhalten, Arbeits- und Sozialformen sowie Schaffen einer konstruktiven Lernatmosphäre.

Ausgehend von einem systemisch-konstruktiven Ansatz (ARNOLD 2007/2013, REICH 2008) ist die Wissensvermittlung ein hochkomplexer Prozess, dessen Ausgestaltung insbesondere durch die Interaktion der Lehrenden und Lernenden bestimmt wird. Damit Lehrkräfte in Integrationskursen mit sehr heterogenen Zielgruppen handlungsfähig sind und bleiben, brauchen sie neben Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz eine Vielzahl an Selbstkompetenzen, u. a. Belastbarkeit, Stressresistenz sowie eine realistische Selbsteinschätzung. Erst die Bewusstmachung der eigenen Rolle führt zu selbstwirksamem Handeln, das (Zweitsprach-)Lernen ermöglicht.

Eine Lehrkraft in den Integrationskursen muss spezifische Anforderungen erfüllen. Welche Kompetenzen muss sie nachweisen?

- Eigene Sprachlernerfahrungen
- Interkulturelle Kompetenz und Diversitätskompetenz
- Die Fähigkeit, die KTN für Wertvorstellungen zu sensibilisieren
- Intrinsische Motivation: Interesse an der Arbeit zu haben und nicht nur daran, damit seinen Lebensunterhalt zu sichern
- Empathie und Mitgefühl für die KTN
- KTN das Gefühl zu geben, dass sie zum Ziel kommen können, wenn sie dafür etwas investieren (TISSOT u.a. 2019, S.67)

Lernen braucht außerdem immer auch Beziehung und daher ist – im Sinne einer → Ermöglichungsdidaktik (ARNOLD 2013) – ein rein auf Sachinhalte ausgerichteter Kurs auch in der Erwachsenenbildung weder sinnvoll noch zielführend. Die „Ermöglichungsdidaktik“ soll, wie ihr Name bereits besagt, den Lernenden das Lernen ermöglichen, während die Lehrkraft die Rahmenbedingungen für diese Form des Lernens schaffen soll. Wichtig ist, dass den Lehrkräften dabei ein Balanceakt zwischen Wissensvermittlung und Beziehungsaufbau gelingt, was gerade bei Personen mit noch wenig Lehrererfahrung zu Unsicherheiten beim Ausfüllen der Rolle als Kursleitende führt. Kollegiale Hospitation, kollegialer Austausch und die Reflexion des Handelns als Lehrkraft tragen dazu bei, eigene Verhaltensmuster zu erkennen und ggf. zu verändern.

Lernerfahrungen der Lernenden

In der Erwachsenenbildung kommt überdies noch hinzu, dass die Lernenden eigene Lernerfahrung – formal und informal – in Bezug auf (Zweit- und Fremdsprachen-)Lernen mitbringen. Jede Aktion der Lehrkraft löst eine Resonanz bei den Lernenden aus und wird bewusst oder unbewusst mit den eigenen positiven oder auch negativen Lernerfahrungen abgeglichen. Gerade in den sehr heterogen zusammengesetzten Integrationskursen kann dies bei den Lehrkräften zu erhöhtem Stress führen, da ihre Handlungen stetig hinterfragt zu werden scheinen.

Die Lernerfahrungen und Lerngewohnheiten der KTN sollten in den Unterricht einbezogen werden, um eine konstruktive Lernkultur zu schaffen. Erst dann ist eine souveräne Steuerung des Unterrichtsgeschehens möglich. Diese positive Kultur kann durch transparente Lernziele und klar definierte Kursregeln unterstützt werden. Konstruktive, kontinuierliche Feedbacks und Feedforwards führen ebenso zu einer positiven Lernkultur und ermöglichen den Lernenden einen → ko-konstruktiven Umgang mit dem Lernstoff. Feedbacks ermöglichen es, den Lernprozess nochmals zu reflektieren. Sie sind häufig also eher auf die Vergangenheit ausgerichtet. Feedforwards betonen eher ein auf die Zukunft gerichtetes Vorgehen.

Unterrichtssprache

Lehrkräfte steuern durch verbale, nonverbale und paraverbale Äußerungen den Unterrichtsprozess. Gerade im Zweit- und Fremdsprachunterricht ist „Sprache im Unterricht wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet“ (BUTZKAMM 1989, S.110). Lehrkräfte sollten daher bewusst mit Sprache umgehen und die Wirkung der eigenen Sprache reflektieren. So müssen sie in den Integrationskursen, also DaZ-Unterricht auf den Niveaustufen A1 – B1, einerseits in Bezug auf die Niveaustufe die angemessene Wortwahl treffen und andererseits in Bezug auf die Zielgruppe (erwachsene Personen). Ziel sollte es sein, eine ressourcenorientierte, wertschätzende Sprache zu verwenden.

Hinzu kommt, dass die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen, z.B. Alter, Bildung, Lernmotivation, Geschlecht und kulturelle Hintergründe einen sensiblen Umgang mit Sprache erfordert, um alle Lernenden gleichermaßen in den Sprachlernprozess einzubinden. Kenntnisse zu Kommunikation und Gesprächsführung, z.B. Fragetechniken, sind somit eine wichtige Grundlage für die Tätigkeit als Lehrkräfte.

Ein positiver Umgang mit Fehlern, der sich in einer konstruktiven Feedback- und Feedforwardkultur zeigt, ist ein weiterer wichtiger Bestandteil eines gelungenen Unterrichts.

Konstruktive Lernatmosphäre

Jeder Gruppenprozess weist spezifische Phasen auf, in denen Gruppen sich bilden, organisieren, Konflikte austragen oder produktiv arbeiten (ein Modell hat z. B. Tuckman beschrieben). Die Kenntnis solcher Phasenmodelle, auch wenn sie die komplexe Zusammenarbeit in Gruppen nur unzureichend abbilden, erleichtert die Steuerung von Unterrichtsprozessen und den Umgang mit Konfliktsituationen. Konflikte erscheinen dann weniger als Widerstand gegen den Lernprozess, sondern vielmehr als Teil des Gruppenprozesses. Entscheidend für eine konstruktive Lernatmosphäre ist die Fähigkeit der Lehrkräfte, eine gute Teamatmosphäre herzustellen. Dies gelingt durch bewusstes Einsetzen von Sozial- und Arbeitsformen.

Herausfordernde Situationen und Konflikte

Konflikte sind ein ganz normaler Bestandteil von Gruppenprozessen. Der Unterricht im Integrationskurs ist mit Herausforderungen verbunden, die sowohl die Teilnehmenden als auch Lehrkräfte in unterschiedlichem Maße betreffen. Diese Herausforderungen haben sich laut Aussagen der Vertreterinnen und Vertreter der Träger und der Lehrkräfte durch die neue Kurszusammensetzung in Folge der erhöhten Fluchtmigration in den letzten Jahren verstärkt bzw. verändert. Dabei gibt es Konflikte zwischen KTN und auch zwischen KTN und LK. Auffällig ist, dass die KTN sich in schwierigen Situationen oft nicht direkt an ihre Lehrkraft wenden, sondern sich in der Verwaltung beschweren. Es ist festzuhalten, dass Lehrkräfte in diesem Umfeld eine starke Konfliktfähigkeit mitbringen sollten. Eine wichtige Aufgabe der LK besteht darin, Konflikte frühzeitig zu erkennen und ggf. Konfliktsituationen lösungsorientiert zu steuern.

Ebenso ist es Aufgabe der Lehrkraft, die Lernenden darin zu unterstützen, in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten sprachlich handeln zu können. Konflikte haben nicht immer ihre Ursache im Kursgeschehen selbst, sondern können auch auf Ebenen angesiedelt sein, die von der Lehrkraft nicht bearbeitet bzw. geändert werden können, z. B. persönliche Probleme der Lernenden oder auch institutionelle Gründe. Es ist ebenso wichtig, auch dies zu erkennen und bei Bedarf Unterstützung vom Träger oder externen Institutionen einzuholen. Erkennt eine Kursleitung hier ihre Grenzen nicht, kann dies zu Frustration und Verausgabung führen.

Umgang mit traumatisierten Lernenden

Besondere Lernende im Kurs sind traumatisierte Personen. Diese haben oftmals Bedrohung, Ausgeliefertsein, Entsetzen, Hilflosigkeit oder Todesangst erlebt. Häufige Symptome sind Ängste, ständige Gedanken und Rückerinnerungen an das traumatische Erlebnis, andauernde Schlafstörungen u.v.m. Menschen mit traumatischen Erlebnissen haben häufig Schwierigkeiten, sich neu zu orientieren und ihr Leben aktiv zu bewältigen. Wenn man im Integrationskurs mit traumatisierten Lernenden zu tun hat, braucht es oft fachlichen Rat, um Betroffenen weiter zu helfen. Nähere Informationen dazu findet man beim Dachverband BAFF e.V. und auch auf der Seite des BAMF. Außerdem ist es möglich, die additive Zusatzqualifizierung „Lernschwierigkeiten im Unterricht mit Schwerpunkt Trauma“ zu besuchen. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/AdditiveZusatzqualifizierung/additive-zusatzqualifizierung-node.html>

Reflexion und Weiterentwicklung

Lehrkräfte, die selbstwirksam, fachlich und sozial kompetent handeln, tauschen sich regelmäßig kollegial aus, bilden sich kontinuierlich fort und erweitern so ihr didaktisch-methodisches Repertoire.

Dabei bieten das Kompetenz- und Anforderungsprofil und der Reflexionsbogen Unterstützung und können z. B. bei Gesprächen mit Vorgesetzten bzw. Auftraggebern genutzt werden, um die eigene Weiterentwicklung zu reflektieren und nächste Schritte für die eigene Kompetenzentwicklung festzulegen.

LERNZIELE UND INHALTE

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHALTET	UE
1. HALTUNGEN UND ROLLENVERSTÄNDNIS	<ul style="list-style-type: none"> • können ihre Haltungen und ihr Rollenverständnis als LK reflektieren • können mit den Erwartungen von Lernenden aus anderen Kulturen umgehen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis verschiedener Rollenbilder • die Reflexion der eigenen „Philosophie“ als Kursleitende • die Kenntnis von Lehrendenrollen und Lernendenrollen in unterschiedlichen Kulturen • das Wissen um die Wirkung der eigenen Haltung auf die Lernenden • die Fähigkeit, die eigene Haltung kritisch zu hinterfragen 	3
2. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN EINER LEHRKRAFT	<ul style="list-style-type: none"> • können die Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns als LK realistisch einschätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der rechtlichen Grundlagen der Lehrtätigkeit in Integrationskursen • die Kenntnis des Anforderungsprofils der Lehrkraft in Integrationskursen • die Fähigkeit, die eigenen Grenzen zu erkennen • das Wissen um die Möglichkeit, kollegiale oder auch institutionelle Unterstützung einzuholen • die Sensibilisierung für den Umgang mit traumatisierten KTN 	2
3. ADÄQUATE UNTERRICHTSSPRACHE	<ul style="list-style-type: none"> • können eine für das Niveau der KTN adäquate Unterrichtssprache und Kommunikationsformen einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wissen über die unterschiedlichen Elemente einer für die jeweilige Zielgruppe angemessenen Unterrichtssprache • das Wissen um die Wirkung von verbalen, nonverbalen und paraverbalen Mitteln und die Fähigkeit, diese bewusst einzusetzen • die Analyse der persönlichen Unterrichtssprache • die Reflexion von Arbeitsformen für ein konstruktives Feedback und Feedforward 	2
4. KONSTRUKTIVE LERNATMOSPHÄRE	<ul style="list-style-type: none"> • können eine konstruktive Lernatmosphäre schaffen und gruppendynamische Prozesse steuern 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wissen um Modelle zur Analyse von gruppendynamischen Prozessen • die Kenntnis, wie gruppendynamische Prozesse konstruktiv begleitet werden können • das Wissen um die Wirkung von Sozial- und Arbeitsformen sowie von kooperativen Übungsformen auf die Lernatmosphäre • die Fähigkeit, in heterogenen Gruppen eine gute Teamatmosphäre herzustellen und gleichzeitig individuelle Lernprozesse im Blick zu behalten 	3
5. UMGANG MIT KONFLIKTEN	<ul style="list-style-type: none"> • können Konflikten vorbeugen und in herausfordernden Situationen angemessen reagieren • können KTN darin unterstützen, in heiklen Situationen sprachlich handeln zu können 	<ul style="list-style-type: none"> • die Fähigkeit, Konflikten vorzubeugen • die Fähigkeit, auch in herausfordernden Kurssituationen angemessen zu intervenieren • die Fähigkeit, Aufgaben durchzuführen, in denen die KTN die Lösung von Konflikten üben können • die Kenntnis von über die Qualifizierung hinausgehenden Möglichkeiten, sich mit den Themen „Gewaltfreie Kommunikation“ und „Umgang mit Traumatisierten“ auseinanderzusetzen 	4

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHALTET	UE
6. KOLLEGIALE BERATUNG	<ul style="list-style-type: none"> • können sich (mit Kolleg*innen) über Unterrichtsinhalte/-situationen konstruktiv austauschen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis von Arbeitsformen zum kollegialen Austausch, z.B. kollegiale Fallberatung, kollegiale Hospitationen • die Fähigkeit, sich konstruktiv zu Fragen zum Unterricht auszutauschen 	1
7. WEITERBILDUNGSBEDARFE	<ul style="list-style-type: none"> • können eigene Weiterbildungsbedarfe erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wissen um die Bedeutung des Kompetenz- und Anforderungsprofils für Lehrkräfte in Integrationskursen • die Reflexion über den eigenen Lernprozess während der gesamten Fortbildung • die Fähigkeit, die eigenen nächsten Schritte für die persönliche Weiterentwicklung zu planen 	1

METHODISCHE HINWEISE

VOR SEMINARBEGINN!

P Vor dem Besuch des Wahlpflichtmoduls 5 führen die LK anhand eines Interviewleitfadens (siehe Anhang 5.1: Interviewleitfaden) ein Interview mit einer Lehrkraft eines Integrationskurses durch und erstellen ein Porträt. Hier handelt es sich um eine unbegleitete Praxiserkundungs-Phase.

Die LK bereiten Fragen vor, zu denen sie sich kollegiale Unterstützung wünschen. Im Rahmen dieses Moduls sollen diese Fragen gemeinsam besprochen werden.

1. HALTUNGEN UND ROLLENVERSTÄNDNIS

Die eigenen Rollenbilder und Wertvorstellungen

Die LK tauschen sich zu eigenen Erfahrungen mit Sprachunterricht und Sprachlehrenden aus (DLL 1, S. 12). Mögliche Fragen sind:

- Welche Eigenschaften hatte Ihr Lieblingssprachlehrer/Ihre Lieblingssprachlehrerin?
- Was hat Ihnen besonders gut an diesem Lehrer bzw. dieser Lehrerin gefallen?
- Welche Haltung hatte diese Lehrperson gegenüber den Lernenden?
- Welche Erwartungen hatte sie an die Lernenden?

Aus den selbst erstellten Porträts bzw. den Interviews mit Kursleitenden in Integrationskursen stellen die LK zusammen, welche unterschiedlichen Haltungen und Rollen sie begegnet sind aus (DLL1, S. 12). Mögliche Fragen:

- Welche Lehrendenrollen beschreibt die Person?
- Welche Metaphern für das Unterrichten werden genannt?
- Was trägt für die Person dazu bei, eine gute Lehrkraft zu sein?
- Welche Herausforderungen sieht die Person in ihrer Rolle als Kursleitende?

(NITSCHKE 2016, S. 24 – 30)

Um die eigene Lehrphilosophie (subjektive Theorie) beschreiben zu können, haben die LK im Reflexionsbogen ihre Überzeugungen und Werthaltungen selbst eingeschätzt (siehe Anhang 5.2: VELO-Test). Dabei haben die LK ermittelt, inwieweit sie im Kurs als Vermittler*in, Expert*in, Lernberater*in und Organisator*in agieren. An dieser Stelle könnten sie diesen Test noch einmal bearbeiten und überprüfen, ob sich ihre Überzeugungen und Werthaltungen verändert haben.

Arbeitsteilig erarbeiten die LK dann die Vor- und Nachteile der einzelnen „Typen“, so kann sich z. B. ein*e Lernbegleiter*in besonders gut in die Bedarfe der KTN hineinversetzen, dabei aber vielleicht die zu erreichenden Lernziele aus dem Blick verlieren.

Lehrendenrollen und Lernendenrollen in unterschiedlichen Kulturen

Die LK tauschen sich zu Bildern von Klassenzimmern in aller Welt aus und vergleichen die Rollen der Lehrenden mit der von ihnen zuvor erarbeiteten Selbsteinschätzung (DLL 1, S. 27). Sie reflektieren die Perspektive der KTN, die evtl. andere Lehrstile als „normal“ empfinden und auf neue, andere Aufgaben und Arbeitsformen ablehnend reagieren. Wichtig ist auch, Umgangsmöglichkeiten mit diesen Erwartungen zu besprechen und zu erarbeiten (HAUG 2015).

Mögliche Konflikte und Lösungsansätze lassen sich auf verschiedenen Wegen erarbeiten (FRANKE 2013). So können die LK z. B. in Rollenspielen die Konflikte und möglichen Lösungen darstellen oder sie erhalten Fallbeispiele zur Bearbeitung:

1. Einige KTN erwarten viel Frontalunterricht und sagen, dass sie in einer GA nichts lernen.
2. Die LK möchte mit den KTN, als Einstieg in den Unterricht und zur Wiederholung der Lerninhalte der letzten Unterrichtsstunde, die Arbeitsform „Kugellager“ einsetzen; ein*e KTN möchte nicht mitmachen und betont, dass er/sie lieber die Übungen im Buch wiederholen möchte und die Lehrerin ihm/ihr nochmals bei Fragen helfen sollte.
3. Die KTN möchten nur Lernstoff bearbeiten, der explizit auf die Prüfung vorbereitet ist, weil sie Angst haben, sonst nicht bestehen zu können. Die LK findet, dass vieles, was im Kurs gemacht und geübt wird, auf die Prüfung vorbereitet ist.

4. Die KTN kommen immer wieder mit Schreiben von Behörden und bitten die LK, eine Antwort auf Deutsch zu verfassen. Das kostet viel Zeit und wird im Rahmen der Unterrichtstätigkeit nicht bezahlt – trotzdem fühlt sich die LK verpflichtet und verantwortlich.
5. Die LK führt häufig Aktivitäten durch, um Zufallsgruppen zu bilden, damit möglichst alle miteinander lernen. Die KTN weigern sich manchmal, mit diesen Zufallspartner*innen zu arbeiten – entweder kommt die Person aus einem Land, mit dem das Herkunftsland einen Konflikt hat oder es ergeben sich Teams bestehend aus Männern und Frauen – solche Teams werden nicht akzeptiert.
6. Die KTN haben erfolgreich ein Rollenspiel gespielt: Sie erhalten Rückmeldungen von anderen KTN und von der LK. Die KTN, die gespielt und gesprochen haben, beschwerten sich, weil nicht alle ihre grammatischen Fehler korrigiert wurden.

Die LK erarbeiten mögliche Reaktionen und Handlungsoptionen, um die Lernfähigkeit der KTN in diesen Konfliktsituationen wiederherzustellen. Dabei sind folgende Fragen hilfreich:

- Welche Annahmen, wie Unterricht funktioniert, haben die Lernenden?
- Wie würden Sie als Lehrende auf den/die KTN reagieren?
- Welche Möglichkeiten gibt es, die unterschiedlichen Haltungen zum Lernen gemeinsam zu reflektieren, sodass die in den Fallbeispielen benannten Situationen konstruktiv gelöst werden können?

Welche Möglichkeiten gibt es, im Integrationskurs die Lernerfahrungen und -gewohnheiten der KTN in den Kursraum zu holen? Dazu erhalten die LK zwei Beispiele aus dem Unterricht:

1. Die KTN bearbeiten am Ende einer Lektion Fragen zu den Lernzielen und bewerten, wie gut sie diese erreicht haben, z. B. „Ich kann mit Freunden einen Termin vereinbaren“ „Ich kann sagen, was ich gern in meiner Freizeit mache.“ Außerdem benennen sie, welche Übungen ihnen dabei geholfen oder gefehlt haben.
2. Die KTN schauen sich, nachdem eine Lektion bearbeitet wurde, ihr Lehrwerk nochmals an und machen mit ihren Smartphones jeweils ein Foto von einer Übung/Aufgabe, die für sie sehr vertraut war und ein Foto von einer Übung/Aufgabe, die für sie ungewöhnlich war. Anschließend vergleichen sie die Fotos und begründen, warum die Übungen vertraut bzw. ungewöhnlich waren.

Nachdem diese Beispiele besprochen wurden, überlegen die LK, welche weiteren Möglichkeiten es gibt, den Lernprozess gemeinsam mit ihrer Lerngruppen zu reflektieren.

Wirkung der eigenen Haltung auf die Lernenden

In der vorhergehenden Sequenz fand ein Perspektivwechsel statt und die LK haben hinterfragt, mit welchen Lernerfahrungen die KTN zu ihnen in den Unterricht kommen. Im Folgenden geht es darum zu reflektieren, wie die eigenen Haltungen und das daraus resultierende Verhalten auf die KTN wirken.

Eine mögliche Aufgabenstellung dazu ist: „Schauen Sie sich nochmals den von Ihnen bearbeiteten Reflexionsbogen (VELO-Modell) an. Was erwarten Sie in jedem Fall von Ihren Lernenden und an welchen aus dem „Lehrer*innentyp“ abzuleitenden Aspekten wird dies deutlich? Reflektieren Sie, wie Ihr eigenes Verhalten möglicherweise auf die KTN wirkt (LUX 2012).“

METHODISCHE HINWEISE

2. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN EINER LEHRKRAFT

Rechtliche Grundlagen für die Tätigkeit als Kursleitende

Die LK setzen sich mit ihren Tätigkeiten in Bezug auf Koordination, Träger und Grundlagen der Integrationskurse auseinander (GOETHE-INSTITUT 2005, S. 12). <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/traegerlehrfachkraefte-node.html>

Die LK erarbeiten arbeitsteilig z. B. Multiple-Choice-Aufgaben, die dann beantwortet werden müssen, entweder indem die Aufgaben an jeweils eine andere Gruppe weitergegeben werden oder indem gemeinsam ein digitales Quiz erstellt wird, z. B. mit der englischsprachigen Seite Kahoot: www.kahoot.com

Zusätzlich erhalten sie Informationen zu Beratungsmöglichkeiten für (Honorar-) Lehrkräfte.

Kenntnis des Anforderungsprofils für Integrationslehrkräfte

Die LK analysieren das System der Integrationskurse durch Benennen und Visualisieren der Akteur*innen und Einflussfaktoren. Erforderlich ist auch, dass die LK Kenntnisse des Anforderungsprofils an Integrationskurslehrkräfte im Vergleich mit Anforderungen an LK anderer spezieller Kursarten haben.

Durch eine Visualisierung oder Aufstellung können dann die Beziehungen zwischen Personen, Institutionen und Einflussfaktoren sichtbar gemacht werden. Zu klären sind folgende Fragen:

- Welche Personen, Institutionen und Einflussfaktoren wirken sich auf das Gelingen eines Integrationskurses aus?
- Welche Aspekte können Sie als LK beeinflussen und welche nicht?

Eine SL mit Erfahrung als Coach könnte an dieser Stelle eine „Aufstellung“ mit folgenden Schritten durchführen lassen:

1. Die LK benennen im Plenum Akteure, die an Organisation und Durchführung der Integrationskurse beteiligt sind, z. B. Träger, BAMF, Kursleitende, Kolleg*innen, Lernende.
2. Eine LK visualisiert ihr Bild vom Zusammenspiel dieser Akteure: Sie wählt höchstens acht Akteure aus. Für diese wird jeweils eine Person als Stellvertreter*in gesucht und im Raum positioniert. Wenn alle Stellvertreter*innen ihre Position eingenommen haben, kann sich die LK, die sie aufgestellt hat, in eine Zuschauerposition begeben. Die SL befragt nun die einzelnen Personen, wie es ihnen an dem zugewiesenen Platz geht und wie sie sich fühlen. Diese unterschiedlichen Positionen werden zunächst wertfrei angehört.
3. Ggf. kann dann in einer weiteren Runde nach und nach die Position so verändert werden, dass das „Bild“ optimiert wird.
4. Die/der Aufstellende schaut sich das so entstandene neue Bild an und kommentiert, wie es ihr/ihm ergangen ist.

Daraus leiten die LK das Anforderungsprofil für Integrationslehrkräfte ab und vergleichen ihre Ergebnisse mit dem zuvor erstellten Selbstporträt und/oder einem zusammenfassenden Input der SL.

Eigene Grenzen und Hilfsmöglichkeiten

Die LK machen ein → Kopfstand-Brainstorming zu der Frage: Wie schaffe ich es, mich als Kursleitende komplett zu verausgaben?

Anhand der so entstandenen Liste besprechen die LK, wo und wie sie persönlich ihre Grenze als Kursleitende sehen und wie sie sich im Kollegium gegenseitig unterstützen können, um als Team den Herausforderungen des Kursalltags besser gerecht werden zu können und gemeinsam auch in herausfordernden Situationen handlungsfähig zu sein. Zusätzlich kann jede LK unrealistische Erwartungshaltungen an sich selbst identifizieren. Zusätzlich hilfreich ist ein Vergleich mit einer Aufstellung von unrealistischen Erwartungshaltungen und optimistisch-realistischen Alternativen (siehe Anhang 5.3: Realistische Erwartungen), z. B. „Jede Stunde muss interessant sein.“ vs. „Um etwas interessant zu finden, muss der Wechsel zum Normalen vorhanden sein.“ An dieser Stelle sollten die LK auch einen Hinweis auf Institutionen und Beratungsstellen erhalten, z. B. eine Adressenliste für die jeweilige Region.

Sensibilisierung für den Umgang mit traumatisierten KTN

Was man als LK im Rahmen des Kurses machen kann, ist z. B. besonders diesen Personen Möglichkeiten zu geben, Kontrolle über eine Situation zu haben. Beispiele sind:

- a) Entscheidungsmöglichkeiten geben – „Ich kann Aufgabe A oder B machen oder auch gar keine.“
- b) Transparenz schaffen – „Unser Plan für heute ist folgender: ...“

Es braucht spezielle Schulungen, in denen man für den Umgang mit traumatisierten KTN sensibilisiert wird und konkrete Hilfestellungen erhält. Informieren Sie sich über ein aktuelles Angebot in Ihrer Region.

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse durch Lektüre:
<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/AdditiveZusatzqualifizierung/additive-zusatzqualifizierung-node.html>

PLUTZAR, Verena – Video:
<https://www.youtube.com/watch?v=MTmzwDzLqk0>
https://www.academia.edu/33755122/Plutzar_Sprachenlernen_nach_der_Flucht_OBST_2016

ZITO, Dima (2016), Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche. Weinheim und Basel: Beltz

3. ADÄQUATE UNTERRICHTSSPRACHE

Anmerkung: Diese Einheit ist sehr umfangreich und es sollten je nach Kurszusammensetzung und Unterrichtserfahrung der LK Schwerpunkte gesetzt werden.

Elemente einer für die Zielgruppe angemessenen Unterrichtssprache

Die LK sehen einen oder mehrere Videomitschnitte von Unterrichtssituationen und beobachten die Lehrersprache (DLL 1, S. 121, Mitschnitte). Dabei halten sie ihre Beobachtungen zu folgenden Fragen fest:

- Wie spricht die Lehrkraft? (laut, leise, schnell, langsam ...)
- Passt sie sich an das Sprachniveau der Teilnehmenden an und wenn ja, wie macht sie dies?
- Wie werden Arbeitsanweisungen formuliert?
- Schafft es die Lehrkraft, Arbeitsanweisungen so zu stellen, dass diese von den Lernenden gut verstanden werden? Wenn ja, wie macht sie dies?
- Was fällt Ihnen sonst noch auf?

Die LK vergleichen ihre Ergebnisse und nennen Kriterien, die eine angemessene Unterrichtssprache kennzeichnen.

Einsatz von verbalen, nonverbalen und paraverbalen Mitteln

Die LK sehen weitere Unterrichtsmitschnitte und erarbeiten, wie sich → nonverbale und → paraverbale Mittel auf den Lernprozess und die Lernatmosphäre auswirken (DLL 1, S. 118). Anschließend bekommen sie die Aufgabe, eine Arbeitsanweisung für den Unterricht unter Einsatz von verbalen, nonverbalen und paraverbalen Mitteln zu simulieren, z. B. „Teilen Sie die Lerngruppe in Gruppen zu je vier Lernenden.“ oder „Erklären Sie ein Memory-Spiel zum Training von Adjektiv-Gegensatzpaaren.“

Die persönliche Unterrichtssprache

Die LK erhalten eine Checkliste (siehe Anhang 5.4: Checkliste Unterrichtssprache) und bearbeiten diese in Bezug auf ihre eigene Unterrichtssprache. Lehrkräfte ohne Unterrichtserfahrung überlegen sich, welche Punkte für sie besonders wichtig sein könnten. Anschließend vergleichen sie ihre Ergebnisse und erarbeiten ggf. mögliche Verhaltensänderungen hin zu einer positiven, wertschätzenden und ressourcenorientierten Sprache. Diese Liste kann auch nach dem selbst erteilten Unterricht in Pflichtmodul 4 eingesetzt werden. Falls noch ausreichend Zeit ist, kann ein Austausch dazu initiiert werden, was die eigene Stimme effektiv einzusetzen, aber auch zu schonen hilft.

METHODISCHE HINWEISE

Arbeitsformen für ein konstruktives Feedback und Feedforward

Die LK erarbeiten gemeinsam Feedbackregeln und bekommen Input zum Thema konstruktives Feedback und Feedforward im Fremdsprachenunterricht, z. B. mit etwas Positivem beginnen, Rückmeldungen so konkret wie möglich, nur veränderbares Verhalten beschreiben, gemeinsam Ideen für die Zukunft entwickeln ...

Die LK erarbeiten Arbeitsformen für ein konstruktives Feedback und Feedforward und simulieren diese (GROSSE BOES/KASERIC 2006, S. 209). Beispiele:

- → Blitzlicht mit mehreren Gegenständen oder Bildern (z. B. steht ein Herz für die Frage: „Wie war die Atmosphäre?“ oder ein Schlüssel für die Frage: „Was hast du gelernt/dir erschlossen?“)
- → Stimmungsbarometer o. Ä.

Erläuterungen zu konstruktiven Feedback- und Feedforward-Methoden finden sich u. a. online unter <https://lehrermarktplatz.de/post/236>

Anschließend erfolgt die Reflexion, wie diese Arbeitsformen im eigenen Unterricht eingesetzt werden können und zu einer positiven Lern- und Fehlerkultur beitragen (SCHMIDJELL/ZIEBELL 2012, S. 134).

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse bezüglich der Unterrichtssprache durch Lektüre, z. B. BUTZKAMM 2007, EIBINGER/HILDEBRANDT 2014.

4. KONSTRUKTIVE LERNATMOSPHÄRE

Analyse von gruppendynamischen Prozessen

Die LK erhalten die Lernaufgabe „Magischer Stab“. Einige LK übernehmen einen Beobachtungsauftrag und analysieren den Verlauf der Übung in Bezug auf den gruppendynamischen Prozess.

Die LK werden aufgefordert als Gruppe gemeinsam einen Stab, z. B. einen Zollstock auf dem Boden abzulegen. Dazu erhalten sie folgende Regeln:

1. Die Gruppe wird gebeten, sich in einer Gasse aufzustellen, sodass möglichst jede*r ein Gegenüber hat, mit ungefähr einem Schritt Abstand voneinander. Zu den seitlichen Nachbarn wird der Schulterchluss gesucht.
2. Nun strecken alle den rechten Zeigefinger aus, sodass sie auf ihr Gegenüber zeigen. Die von beiden Seiten ausgestreckten Zeigefinger bilden eine durchgehende Linie. Darauf legt die SL einen Stab ab, sodass alle LK mit dem Stab in Kontakt sind.
3. Die SL betont, dass der Stab nur auf den Zeigefingern aufliegen darf. Er darf zu keiner Zeit festgehalten werden.
4. Dann wird das Ziel dieser Aufgabe genannt: Bitte legen Sie den Stab gemeinsam auf dem Boden ab, ohne dass dabei irgendjemand den Kontakt zum Stab verliert.
5. Sobald jemand Kontakt verliert oder geschummelt wird, wird der Ablauf unterbrochen und die gesamte Gruppe muss neu starten.

Mit folgenden Fragen kann der Prozess ausgewertet werden:

- Was ist passiert?
- Wieso war es so schwer, den Stab gemeinsam abzulegen?
- War das Ziel der Aufgabe nicht eigentlich allen klar und erschien einfach?
- Wie verlief die Kommunikation? Durcheinander oder geordnet?
- Wie war die Stimmung/Atmosphäre im Team?
- Hat sich jede*r wohl gefühlt und warum? Gab es Frust und warum?
- Wurden Rollen im Team eingenommen? Wenn ja, welche und wie kamen diese Personen zu ihren Rollen?
- Welche Strategien gab es, um die Aufgabe zu erfüllen?
- Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?

In Anknüpfung an diese „Lernerfahrung“ lernen die LK verschiedene Modelle kennen, die gruppenspezifische Prozesse darstellen, u.a. das Phasenmodell nach Tuckman <https://www.die-bonn.de/wb/2015-gruppenspezifische-01.pdf>. Hier ist es bedeutsam darauf hinzuweisen, dass Gruppenprozesse in der Realität natürlich viel dynamischer sind, als es bei dem schematischen Modell von Tuckman wirkt.

Die LK analysieren den Ablauf der Phasen in Bezug auf die Durchführung des „Magischen Stabs“. Tuckman beschreibt die Phasen „forming“ (Kennenlernen- und Orientierungsphase), „storming“ (Phase mit Machtkämpfen und Auseinandersetzungen), „norming“ (Organisations- und Klärungsphase), „performing“ (Integrationsphase) und „adjourning“ (Verabschiedungsphase).

Anschließend reflektieren sie, welche Rolle die LK im Integrationskurs in den unterschiedlichen Phasen einnehmen. Wenn z. B. eine neue Arbeitsform oder Aufgabe eingeführt wird, bedeutet z. B. „Forming“, die erste Phase nach Tuckman, dass

- die Lernenden die Aufgabe inhaltlich kennenlernen müssen,
- die Lernenden in dieser unsicheren Situation nach Hilfen und Unterstützung untereinander suchen,
- die Lehrkraft eine klare Struktur vorgeben und die Lernenden untereinander in Kontakt bringen muss.

Die Darstellung aller Phasen in Bezug auf die Ebenen „Inhalte“, „Beziehung zwischen den Lernenden“ und „Rolle der Lehrkraft“ (siehe Anhang 5.5: Phasen im Integrationskurs) kann als Puzzle zusammengesetzt werden. Anschließend suchen die LK Beispiele für mögliche Prozesse im Integrationskurs.

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse durch Lektüre, z. B.: Wissensbausteine DIE: SORGALLA 2015, QUILLING 2015.

Schaffung einer konstruktiven Lernatmosphäre

Die LK analysieren die Auswirkung der verschiedenen Sozial- und Arbeitsformen und binnendifferenzierenden Angebote hinsichtlich einer positiven Gruppenatmosphäre (BRÜNING/SAUM 2007, S. 168 – 169, HARDELAND 2013, NICOLAISEN 2017). Hier könnten zwei Schwerpunkte für die Reflexion gesetzt werden:

- 1) Wie und in welcher Form lässt sich durch den Wechsel der Sozialformen eine gute Atmosphäre herstellen? Welche Probleme können dabei entstehen? Welche Lösungsansätze gibt es dafür?
- 2) Welche Bedeutung haben die kooperativen Lernformen von → Wechselspiel über → reziprokes Lesen bis hin zur Projektarbeit für das Entstehen einer konstruktiven Lernatmosphäre? Welche Herausforderungen sind zu beachten?

S Das Ziel ist es, in heterogenen Gruppen eine gute Teamatmosphäre herzustellen und gleichzeitig individuelle Lernprozesse im Blick zu behalten. Erarbeiten Sie Informationen zum Thema individuelle Förderung und Beratung z. B. mit Hilfe der Studie Lernen sichtbar machen (BÄRENFÄNGER 2019) https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/studie-lernen-sichtbar-machen.pdf?__blob=publicationFile&v=4

METHODISCHE HINWEISE

5. UMGANG MIT KONFLIKTEN

Angemessen reagieren in herausfordernden Situationen, Konfliktprävention

Die LK setzen sich mit dem Kommunikationsquadrat nach F. Schulz von Thun auseinander. Wenn dieses nicht bekannt ist, kann man es kurz präsentieren. <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat>

Sachaspekt	Worüber informiert wird.
Selbstoffenbarung	Was ich von mir mitteile.
Beziehungsaspekt	Was ich von dir halte.
Appellaspekt	Wozu ich dich veranlassen möchte.

Dementsprechend kann der Satz „Sie sind zu spät!“ unterschiedliche Botschaften vermitteln und unterschiedlich verstanden werden:

Sachaspekt	Sie sind 10 Minuten später als vereinbart.
Selbstoffenbarung	Ich ärgere mich!
Beziehungsaspekt	Ich Sorge hier für Ordnung!
Appellaspekt	Seien Sie pünktlich!

In der gemeinsamen Reflexion kann überlegt werden:

- Was bedeutet das für die Kommunikation?
- Auf welchem Ohr hören Sie öfter, auf welchem weniger?
- Was könnte man machen, fragen, sagen, um herauszufinden, was tatsächlich gemeint war?

Anschließend formulieren die LK die unterschiedlichen Seiten einer Botschaft zu weiteren Situationen, z.B. sagt eine LK einem KTN: „In Ihrem Test sind viele Fehler.“ Oder ein KTN äußert der LK gegenüber: „Ich kann Ihre Schrift an der Tafel nicht lesen.“ Abschließend wählen die LK eine Situation aus und versuchen im Rollenspiel, eine Lösung zu finden. Gruppenatmosphäre (BRÜNING/SAUM 2007, S. 168 – 169, HARDELAND 2013, NICOLAISEN 2017).

Eine andere Form der Konfliktprävention ist das Formulieren von „Ich-Botschaften“ nach Thomas Gordon (1998). <https://de.wikipedia.org/wiki/Gordon-Modell>

Ich-Botschaften fördern die effektivere Kommunikation, weil sie nicht den Selbstwert der anderen Person gefährden. Zur Veranschaulichung vergleichen die LK die Wirkung von zwei Sätzen: „Sie kommen schon wieder zu spät“ und „Wenn Sie spät kommen, bin ich jedes Mal wieder abgelenkt von der Arbeit mit den anderen Kursteilnehmer*innen“. Anschließend können sie Beispiele für Du-Botschaften sammeln, die sie dann in Ich-Botschaften umformulieren.

Konfliktstufen

Anhand einer gemeinsam ausgewählten Beispielsituation stellen die LK dar, wie sich ein Konflikt in einem Kurs möglicherweise entwickeln kann. Dazu orientieren sie sich an der Beschreibung der Konflikteskalation nach GLASL 2008. Ziel ist zu erkennen, bis zu welchen Stufen sich eine Lösung finden lässt und wann dies nicht mehr möglich ist. Das ist wichtig, um nicht den Zeitpunkt zu verpassen, bis zu dem sich ein Konflikt noch klären lässt. https://de.wikipedia.org/wiki/Konflikteskalation_nach_Friedrich_Glasl

Handlungsmöglichkeiten in schwierigen Situationen

Die LK benennen Unterrichtssituationen und mögliche Konflikte mit „herausfordernden Lernenden“. Ggf. nehmen sie dafür noch einmal Bezug auf die Porträts der Lernenden, die sie in Zusammenhang mit Pflichtmodul 2 aufgrund von Interviews erstellt haben. Ziel ist es, exemplarisch Lösungsmöglichkeiten zum Umgang mit diesen Herausforderungen zu erarbeiten, sodass alle handlungsfähig bleiben. Dabei kann eine Checkliste mit Fragen hilfreich sein, z.B.

1. Wer hat das Problem und wer nicht?
2. Wie erleben die Beteiligten das Problem?
3. Was sollten sie voneinander wissen?
4. Was passiert, wenn nicht gehandelt wird?
5. Was soll passieren, wenn gehandelt wird?
6. Wer muss/kann/will handeln?
7. Wann muss gehandelt werden?
8. Was möchten die Beteiligten zukünftig anders haben?
9. Was können und wollen sie dafür tun?
10. Was wäre eine ganz konkrete Maßnahme?
11. Wie steht es um den Konflikt nach dieser Maßnahme?
12. Was ist zu tun, wenn die Maßnahme nicht geklappt hat?

Die LK erhalten Informationen darüber, wie sie sich bei Bedarf oder Interesse selbstständig zum Thema Konfliktlösung Mediation oder gewaltfreie Kommunikation weiterbilden können.

(Sprachliches) Handlungsvermögen der KTN in herausfordernden Situationen

Die KTN selbst müssen in die Lage versetzt werden, in schwierigen Situationen handeln zu können. In der Zusatzqualifizierung erarbeiten die LK arbeitsteilig Redemittel und Aufgabenstellungen, die sich im Unterricht je nach Niveaustufe zum Umgang mit herausfordernden Situationen einsetzen lassen. Dazu erhalten sie die entsprechenden Lernziele aus dem Referenzrahmen:

A1: Kann erkennen, wenn Sprechende verschiedener Meinung sind oder wenn jemand ein Problem hat und kann auswendig gelernte einfache Wörter und Wendungen benutzen (z. B. „Ich verstehe“, „Alles in Ordnung?“), um Verständnis auszudrücken.

A2: Kann erkennen, wenn Sprechende anderer Meinung sind oder wenn Schwierigkeiten in der Interaktion auftreten und in einfacher Sprache unter Verwendung auswendig gelernter einfacher Wendungen den offenkundig strittigen Sachverhalt ansprechen, um einen Kompromiss oder eine Einigung zu erzielen.

B1: Kann in einer Meinungsverschiedenheit zu einem vertrauten Thema sein/ihr Verständnis der Kernfragen verdeutlichen und einfache Bitten um Bestätigung und/oder Klärung formulieren.

6. KOLLEGIALE BERATUNG

Arbeitsformen zum kollegialen Austausch

In dieser Sequenz geht es darum, dass die LK erkennen, wie sinnvoll und hilfreich ein kollegialer Austausch zu Unterrichtsinhalten und -situationen ist (BERKLING 2010, TIETZE 2003). Darüber hinaus bekommen sie durch die bearbeiteten Beispiele konkrete Lösungsmöglichkeiten für eigene Fragen zum Unterricht (SCHMIDJELL/ZIEBELL 2012, S. 127 – 156, WEIDNER, S. 174).

Es werden verschiedene Methoden zum Austausch über Unterrichtsinhalte vorgestellt, u. a.

- *Lösungsorientierte Beratung*
Diese Form der Beratung ermöglicht Einzelpersonen oder Gruppen, bestimmte Themen oder auch Fallbeispiele gezielt zu besprechen und dazu konstruktive Lösungen zu entwickeln. Für diese Art der Beratung ist ein externer Berater oder eine Beraterin zu empfehlen.
- *Kollegiale Fallberatung*
Ein Team trifft sich regelmäßig, um gemeinsam Themen und Fallbeispiele aus dem Unterricht zu besprechen. Der Erfolg einer kollegialen Fallberatung beruht darauf, dass eine Person die Moderation übernimmt, eine Person ihren Fall einbringt und die anderen als Beratende aktiv sind. Ein konstruktives Ergebnis wird auch dadurch erzielt, dass die Gesprächsführung sehr strukturiert ist und die Beratung in Phasen eingeteilt ist, z. B. Erzählung des Fallgebers, Methodenauswahl und Beratungsphase.
- *Kollegiale Hospitation*
Lehrende hospitieren gegenseitig in ihrem Unterricht und geben sich – zu vorab gemeinsam festgelegten Beobachtungskriterien – ein konstruktives Feedback und erarbeiten die daraus sich ergebenden nächsten Schritte.

Die LK stellen ihre Fragen zusammen, die sie schon in Vorbereitung auf dieses Modul formuliert haben. Exemplarisch werden diese Fragen lösungsorientiert bearbeitet. Mögliches methodisches Vorgehen: Die LK bearbeiten die kooperative Aufgabe „Probleme/Fragen verschicken“ (siehe Anhang 5.6: **Fragen verschicken**). Die Lerngruppe wird in fünf Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe notiert eine Frage zu einer Herausforderung, die sie im Unterricht hat. Dann wird das Arbeitsblatt mit der Frage weitergegeben, die anderen Gruppen machen ein Brainstorming und schreiben Lösungsideen auf. (Es wird nicht diskutiert, sondern alle Ideen werden notiert!) Dann wird das Arbeitsblatt so lange weitergegeben, bis alle Teams ihre Ideen notiert haben.

METHODISCHE HINWEISE

Wenn das Team, das die Frage gestellt hat, das Arbeitsblatt zurückbekommt, erarbeitet es anhand der Vorschläge der anderen Gruppen eine für sich passende optimale Lösung.

Falls mehr Zeit eingeplant werden kann, erproben die LK gemeinsam die kollegiale Fallberatung: entweder im Plenum, z. B. nach dem Ansatz von Tietze <http://www.kollegiale-beratung.de/Ebene1/methode.html> oder in Dreiergruppen anhand von zuvor besprochenen lösungsorientierten Fragen (siehe [Anhang 5.7: Kollegiale Beratung](#)). Die LK arbeiten dann zu dritt zusammen: Eine Person berät, eine Person lässt sich beraten und eine Person beobachtet den Prozess.

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse der kollegialen Beratung durch Lektüre: SCHMID/VEITH/WEIDNER 2013.

7. WEITERBILDUNGSBEDARFE

Der Reflexionsbogen zu Beginn und heute

Die Lerninhalte der Module werden zusammenfassend reflektiert und die LK erarbeiten in Bezug auf ihr Weiterbildungsportfolio die für sie relevanten nächsten Schritte. Dazu nehmen sie noch einmal den Reflexionsbogen zur Hand ebenso wie das Seminarprogramm und das Kompetenz- und Anforderungsprofil. Mögliche Aufgaben und Fragen sind:

- Identifizieren Sie je einen oder zwei Bereiche, in denen Sie aktuell
 - viel
 - mittelmäßig und
 - wenig Qualifizierungsbedarf haben.
- Auf einer Skala von 1 – 10 in Bezug auf Ihre Qualifikationen als Kursleitende für Integrationskurse: Wo stehen Sie in diesen Bereichen jetzt? (1 sehr viel Qualifizierungsbedarf – 10 kein Qualifizierungsbedarf).
- Was sind für Sie persönlich die nächsten guten Schritte oder wie kommen Sie von der 1 auf die 2, von der 5 auf die 6, von der 8 auf die 9?
- Wann und wie genau machen Sie das?

Die LK formulieren die Ergebnisse für sich und schreiben eine E-Mail an sich selbst. Tipp: <https://mailnudge.de/>

LITERATUR

Additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte "Lernschwierigkeiten im Unterricht mit Schwerpunkt Trauma"
<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/AdditiveZusatzqualifizierung/additive-zusatzqualifizierung-node.html>

ARNOLD, Rolf (2007): Ich lerne also bin ich;
Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik.
Heidelberg: Carl-Auer.

ARNOLD, Rolf (2013): Wie man lehrt, ohne zu belehren.
Heidelberg: Carl-Auer.

BÄRENFÄNGER, Olaf (2019): Lernen sichtbar machen – Lernerfolge ermöglichen.
Anwendungsstudie zu kursbegleitenden Lernfortschrittstests in Integrationskursen (BAMF Publikation)
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/studie-lernen-sichtbar-machen.pdf?__blob=publicationFile&v=4
(Abfragestand: 18.06.2020)

BERKLING, HEIKE (2010): Lösungsorientierte Beratung.
Stuttgart: Kohlhammer.

BESSER, Ralf u. a. (2013): Abenteuer aus der Trainerhöhle, Strategien
und Lösungen für 49 kritische Seminarsituationen.
Weinheim und Basel: Beltz.

BÖNSCH, Marion/ZACH, Kathrin (2006): Seminarkrisen meistern.
Erste Hilfe für Trainer, Lehrer, Vortragende.
Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

BRÜNING, Ludger/SAUM, Tobias (2007): Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen.
Essen: Neue Deutsche Schule.

BUTZKAMM, Wolfgang (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts.
Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache.
Tübingen: Francke.

BUTZKAMM, Wolfgang (2007): Unterrichtssprache Deutsch, Wörter und
Wendungen für Lehrer und Schüler.
Ismaning: Hueber.

EIBERGER, Christiane/HILDEBRANDT, Heide (2014): Lehrersprache richtig einsetzen,
Trainingsbausteine für eine wirksame Kommunikation in der sonderpädagogischen Förderung.
Hamburg: Persen.

LITERATUR

FRANKE, Ronald/MILNER, Julia (Hrsg.) (2013): Interkulturelles Coaching, Coaching Tools für 17 Kulturkreise, Bonn: manager Seminare.

FUNK, Hermann/KUHN, Christina/SKIBA, Dirk/SPANIEL-WEISE, Dorothea/WICKE, Rainer E. (2014): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 4 (= DLL 4): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt.

GLASL, Friedrich (2008): Selbsthilfe in Konflikten, Konzepte, Übungen und Praktische Methoden. Stuttgart und Bern: Verlag Freies Geistesleben/Haupt Verlag.

GOETHE-INSTITUT (2005): Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Abfragestand: 18.06.2020)

GORDON, Thomas (1998): Das Gordon-Modell. München: heyne.

GROßE BOES, Stefanie/KASERIC, Tanja (2006): Trainer-Kit. Die wichtigsten Trainings-Theorien, ihre Anwendung im Seminar und Übungen für den Praxistransfer. Bonn: manager Seminare.

HARDELAND, Hanna (2013): Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

HATTIE, John (2013), Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

HAUG, Kristin (2015): Schulen weltweit. Trümmer, Wellblech, Blümchentapete

Ein Blick in Schulen aus aller Welt. Der Spiegel 05.10.2015, Online unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/klassenzimmer-in-aller-welt-vietnam-nairobi-ukraine-a-1056170.html> (Abfragestand: 18.06.2020)

KRETSCHMANN, Rudolf (Hrsg.) (2000): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer, Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim und Basel: Beltz.

LEMME, Martin/KÖRNER, Bruno (2016): Neue Autorität in der Schule, Präsenz und Beziehung im Schulalltag. Heidelberg: Carl-Auer.

LUX, Sonja (2012): Die sozialen Kompetenzen der Integrationslehrkraft. Erfahrungsbericht und Einordnung aus der Praxis heraus. In: Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. S.36 – 48.

NICOLAISEN, Torsten (2017): Einführung in das systemische Lerncoaching.
Heidelberg: Carl-Auer.

NITSCHKE, Petra (2016): Trainings planen und gestalten. Bonn: manager Seminare.

PLUTZAR, Verena - Video: https://www.youtube.com/watch?v=MTmzwDzLqk0https://www.academia.edu/33755122/Plutzar_Sprachenlernen_nach_der_Flucht_OBST_2016
(Abfragestand: 18.06.2020)

QUILLING, Kathrin (2015): Themenzentrierte Interaktion - TZI.
Der DIE Wissensbaustein für die Praxis. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
www.die-bonn.de/wb/2015-themenzentrierte-interaktion-01.pdf
(Abfragestand: 18.06.2020)

REICH, Kersten (Hrsg.) (2008): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit
Online-Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz.

SCHART, Michael/LEGUTKE, Michael (2012): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 1 (DLL 1):
Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt

SCHMID, Bernd/VEITH, Thorsten/WEIDNER, Ingeborg (2013): Einführung in die kollegiale Beratung.
Heidelberg: Carl-Auer.

SCHMIDJELL, Annegret/ZIEBELL, Barbara (2012): Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung.
Fernstudieneinheit 32. Berlin: Langenscheidt.

SCHULZ von THUN, Friedemann (1996): Miteinander reden 1 - Störungen und Klärungen - Allgemeine
Psychologie der Kommunikation. Hamburg: Rowohlt.

SORGALLA, Mario (2015): Heterogene Lerngruppen. Der DIE Wissensbaustein für die Praxis.
Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
<https://www.die-bonn.de/wb/2015-heterogenitaet-01.pdf>
(Abfragestand: 18.06.2020)

SORGALLA, Mario (2015a, 2015b) Gruppendynamik. Der DIE Wissensbaustein für die Praxis.
Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
<https://www.die-bonn.de/wb/2015-gruppendynamik-01.pdf>
(Abfragestand: 18.06.2020)

TIETZE, Kim-Oliver (2003): Kollegiale Beratung, Problemlösungen gemeinsam entwickeln.
Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

LITERATUR

TISSOT, Anna/CROISIER, Johannes/PIETRANTUONO, Giuseppe/BAIER, Andreea/NINKE, Lars/ROTHER, Nina/BABKA VON GOSTOMSKI, Christian (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse (EvIk)", Erste Analysen und Erkenntnisse, Forschungsbericht 33. BAMF https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.pdf?__blob=publicationFile&v=20
(Abfragestand: 18.06.2020)

WAGNER, Rudi F. (2016): Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden.

Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12366/pdf/Wagner_2016_Unterricht_aus_Sicht_der_Lehrerinnen_und_Lehrer.pdf
(Abfragestand: 18.06.2020)

WEIDNER, Margit (2003): Kooperatives Lernen im Unterricht, Das Arbeitsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

ZITO, Dima (2016), Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche. Weinheim und Basel: Beltz.



A large, stylized number '9' in a light purple color serves as the background for the text. The number is positioned on the left side of the page, with its top loop extending towards the top and its tail extending towards the bottom.

PFLICHTMODUL 5
ANHÄNGE

ANHANG 5.1

INTERVIEWLEITFADEN FÜR EIN GESPRÄCH MIT EINER LEHRKRAFT EINES INTEGRATIONSKURSES

- 1. Bitte erzählen Sie kurz etwas über sich:**
 - Name
 - Herkunft
 - Ausbildung
 - Berufserfahrung
- 2. Welche Erfahrung haben Sie als Lehrkraft in Integrationskursen? Seit wann unterrichten Sie? In welchen Kursen? Auf welchen Niveaustufen? Mit welchem Buch?**
- 3. Warum haben Sie begonnen, als Lehrkraft in Integrationskursen zu arbeiten? Was motiviert Sie bei Ihrer Tätigkeit jetzt?**
- 4. Wie ist Ihre Lehrphilosophie? Wenn Sie Ihre Tätigkeit mit einem Bild beschreiben müssten, welches wäre das? Die Lehrkraft als Zauberer, Gärtner, ...**
 - Was bedeutet für Sie „guter Unterricht“?
 - Worin sehen Sie Ihre wichtigste Aufgabe im Unterricht?
 - Was erwarten Sie von Ihren Lernenden?
 - Was motiviert Ihre Lernenden?
- 5. Was sind die größten Schwierigkeiten und Herausforderungen bei Ihrer Tätigkeit?**
- 6. Welche Lösungsansätze haben Sie dafür gefunden?**
- 7. Eine gute Fee schenkt Ihnen drei Wünsche, damit Sie etwas verändern können. Welche Wünsche haben Sie?**
- 8. Wie schätzen Sie Ihren eigenen Weiterbildungsbedarf ein? Was möchten Sie in Zukunft gerne lernen oder vertiefen?**

ANHANG 5.2

MEINE ÜBERZEUGUNGEN UND WERTHALTUNGEN ALS LEHRENDE „VELO-MODELL“

Lesen Sie zunächst die Aussagen in einer Zeile und entscheiden Sie dann, was am genauesten und was am wenigsten für Sie als Lehrperson zutrifft. 4 bedeutet „trifft genau zu“, 3: „trifft weitestgehend zu“, 2: „trifft eher weniger zu“ und 1: „trifft nicht zu“. Vergeben Sie bitte in jeder Zeile

eine 4, eine 3, eine 2 und eine 1. Wenn Sie die Aussagen „bewertet“ haben, gehen Sie bitte bei der nächsten Zeile genauso vor. Wenn Sie alle Zeilen bewertet haben, zählen Sie bitte die Summe in jeder Spalte zusammen und notieren Sie die Ergebnisse.

A	Das freie und spontane, wenn auch nicht immer korrekte Sprechen im Unterricht ist sehr wichtig.		Die Lernenden sollen möglichst grammatisch korrekt kommunizieren.		Fehler sehe ich als Chancen im Lernprozess.		Ich setze ganz gezielt Übungen zur Fehlerkorrektur ein.	
B	Ich mache eine Unterrichtsplanung, aber lasse ausreichend Raum für Themen und Inhalte, die aus der Lerngruppe kommen.		Ich beschäftige mich gern mit Modellen und Theorien zur Unterrichtsplanung.		Eine Unterrichtsplanung sollte besonders die individuelle Förderung von einzelnen Lernenden berücksichtigen.		Für mich ist eine detaillierte und umfassende Unterrichtsplanung sehr wichtig.	
C	Für mich ist es sehr wichtig, dass ich motiviert bin und mit Gelassenheit und Humor den Kurs leite.		Das Fachwissen über die deutsche Sprache ist sehr wichtig.		Das persönliche Gespräch mit den Lernenden und individuelle Rückmeldungen zum Lernprozess halte ich für sehr wichtig.		Eine präzise Planung ist die Voraussetzung für einen guten und effizienten Unterricht.	
D	Wenn ich den Lernstoff motivierend vermittele, kommen die Lernenden auch gut voran.		Ich weiß genau, was die Lernenden können müssen und habe klare, transparente Leistungserwartungen.		Die Lernenden sollen möglichst eigenverantwortlich und selbstständig lernen.		Ich brauche klar strukturierte Lehrmaterialien und Unterrichtssettings, um die Unterrichtsinhalte angemessen und gezielt vermitteln zu können.	
E	Lernen braucht Beziehung. Daher ist eine gute Lernatmosphäre für den Lernfortschritt das Wichtigste.		Die Lerninhalte müssen interessant und angemessen sein, dann ist die Lernbereitschaft hoch.		Respekt und Wertschätzung untereinander sind die Basis für das Lernen. Daher braucht jeder Einzelne genug Raum für die eigene Entwicklung.		Wenn es klare Regeln und Rituale gibt, lassen sich Konflikte vermeiden.	
F	Heterogenität, z. B. unterschiedliche Kulturen, bereichert die Gruppe.		Ich brauche viele Informationen über die Herkunftsländer und die persönlichen Hintergründe der Lernenden.		Ich lerne ganz viel von den Lernenden und versuche mich in Ihre Lebenssituation hineinzusetzen.		Jede Lerngruppe ist heterogen; daher stelle ich unterschiedliche Arbeitsblätter/ Lösungswege zur Verfügung.	
	Summe V:		Summe E:		Summe L:		Summe O:	

ANHANG 5.3

AUSSAGEN ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS VON LK

UNREALISTISCHE ERWARTUNGSHALTUNGEN	REALISTISCHE ERWARTUNGSHALTUNGEN	ERINNERUNGSFORMELN
Jede Stunde muss interessant sein.	Der Wechsel zum Normalen muss vorhanden sein, damit etwas als interessant empfunden wird.	Ich bin kein Animator.
Ich will für alle jederzeit da sein und ich will allen KTN immer gerecht werden.	Ich will mich darum bemühen, aber es wird immer KTN geben, die sich nicht genügend berücksichtigt fühlen.	Niemand ist vollkommen.
Ich will alles schaffen, was der Lehrplan vorsieht.	Die Umsetzungsmöglichkeiten hängen von der konkreten Kursgruppe ab.	Ich will sinnvoll auswählen und auch manchmal „Mut zur Lücke“ beweisen.
Ich will ständig langsam lernende KTN zu einem schnelleren Tempo bewegen.	Es gibt KTN, die mehr Zeit brauchen als andere.	Ich will den langsamer lernenden KTN mehr Zeit lassen.
Man kann den lernungewohnten KTN ja doch kaum helfen.	Es gibt Wirkungen, die nicht sofort sichtbar sind.	Ich will Geduld haben und auch kleine Erfolge registrieren und wertschätzen.
Ich erwarte, dass neue pädagogische Konzepte eine Lösung aller bisherigen Probleme ermöglichen.	Neue Ansätze können graduelle Verbesserungen bewirken.	Der Fortschritt ist eine Schnecke.
Ich muss mit allen Kolleginnen und Kollegen gut auskommen.	Spannungen sind unvermeidlich, wo Menschen unterschiedliche Vorstellungen haben.	Ich will lieber einen Konflikt aushalten oder austragen, statt mich aus lauter Harmoniebedürfnis selbst zu verleugnen.

in Anlehnung an KRETSCHMANN 2000, S.138

ANHANG 5.4

AUSSAGEN ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS VON LK

CHECKLISTE – MEIN EIGENER SPRACHGEBRAUCH	immer	oft	manchmal	nie
Ich bin mir bewusst, welchen Wortschatz und welche Strukturen ich benutzen kann, um auch für KTN auf A1 – B1 Niveau verständlich zu sein.				
Wenn ich unbekannte Wörter nutze, erkläre ich diese in für die Lernenden angemessener Sprache.				
Wenn ich Abkürzungen verwende, erkläre ich diese.				
Wenn ich Redewendungen benutze, erkläre ich diese, z. B. „Das müssen Sie auf dem Schirm haben = Daran müssen Sie denken/Folgende Punkte dürfen Sie nicht vergessen.“				
Wenn ich regionale Ausdrücke (Dialekt) benutze, übersetze ich diese in die Standardsprache, z. B. norddeutsch: schnacken = reden.				
Wenn ich ironische Bemerkungen verwende, bin ich mir bewusst, dass diese evtl. nicht als solche verstanden werden.				
Zur Verständnissicherung verwende ich nonverbale Kommunikationsmittel wie Gestik, Mimik etc.				
Ganz allgemein achte ich auf mein Sprachverhalten, ggf. spreche ich langsam und deutlicher.				
Ich räume ausreichend Zeit für die Beantwortung von Fragen ein.				
Ich spreche korrekt und in vollständigen Sätzen.				
Ich beziehe meine Erläuterungen auf konkrete Dinge des Alltags, sodass diese verständlicher werden.				
Ich nutze meine Stimme so, dass diese auch in größeren Lerngruppen geschont wird.				

Übersicht „Checkliste“: Bremer Handreichungen „Was hat sie gesagt ...“ – Kommunikation in Ausbildung und beruflicher Qualifikation, IQ Netzwerk Bremen, und „sprachsensibel beraten“, IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, leicht modifiziert für Pflichtmodul 5 von Anne Sass

ANHANG 5.5

GRUPPENPHASEN-MODELL

	FORMING	STORMING	NORMING	PERFORMING	TRANSFORMING
Inhaltsebene	Kennenlernen der Aufgabe	Schwierigkeiten mit der Aufgabe: Widerstand gegen die Aufgabe	Austausch von Informationen und Interpretationen zur Aufgabenstellung	Arbeiten an der Aufgabe Erarbeiten von Lösungen	Feedback Anwendung/ Transfer Planung nächster Schritte Abschied
Beziehungsebene in der Gruppe	Einschätzen der Situation Unsicherheit Suche nach Anhaltspunkten und Hilfen Umgehen von Konflikten	Konflikte in der Gruppe Spannungen und Machtkämpfe ggf. Bildung von Untergruppen	Harmonisierung der Beziehungen Aufstellung von Regeln Rollenklarheit und -differenzierung Entwicklung des Zusammenhalts	Erledigung der Aufgaben arbeitsfähige Gruppe Lösung von Konflikten Kooperation	konstruktives Feedback Übertragung des Erlernten auf die eigene Alltagssituation Planung weiterer Treffen Traurigkeit wegen des Abschieds
Rolle der Kursleitenden	Ermöglichen von Kontaktaufnahme Vorgabe von Struktur und Vereinbarung von Zielen Förderung von Kooperation	die schwierigste Phase für den/die Leitende: Umgang mit Konflikten Fokus auf dem gemeinsamen Ziel transparente Entscheidungen	Weitergabe von neuen, herausfordernden Aufgaben Förderung von autonomem Lernen Stärkung von Stärken und Schwächung von Schwächen	Etablierung einer Feedback-Kultur Anerkennung und Lob der gemeinsamen und individuellen Leistungen	Ermöglichung von Transfer des Gelernten auf die eigene Arbeitssituation Feedback Prüfen des weiteren Förderbedarfs Abschiedsritual

vgl. hierzu: GROSSE BOES/KASERIC 2006, S. 277, ergänzt und bearbeitet von Anne Sass

ANHANG 5.6

PROBLEME ODER FRAGEN VERSCHICKEN

UNSER PROBLEM/UNSER FRAGESTELLUNG ZUM VERSCHICKEN	
Antwort Team 1	Antwort Team 2
Optimale Lösung	
Antwort Team 3	Antwort Team 4

Quelle: WEIDNER 2003, S. 174, „Kooperatives Lernen im Unterricht“

ANHANG 5.7

FRAGETECHNIKEN

Das wichtigste Werkzeug für eine lösungsorientierte Beratung sind Fragen.

Durch Fragen strukturiert der Berater/die Beraterin den Prozess und interveniert gezielt, um die gewünschten Veränderungsprozesse zu initiieren.



Während des gesamten Gesprächs zeigt der Berater/die Beraterin durch W-Fragen (Was, Wer, Wie, Wo ...), dass er/sie neutral bleibt und offen für das Anliegen des/der Ratsuchenden ist. Er/sie zieht keine vorgefertigten Lösungen und Meinungen aus der Schublade, sondern unterstützt aktiv den Reflexionsprozess des/der Ratsuchenden.

Offene Fragen

- Was ist Ihr Anliegen? Ziel?
- Was möchten Sie angehen?
- Woran würden Sie merken, dass Sie weiter gekommen sind?
- Was machen Sie bereits, um Ihr Ziel zu erreichen?
- Wann ist die Situation besser? Was machen Sie dann? Was noch? Was noch?
- Wann war es schon einmal besser? Wie war das für Sie? Wie fühlte sich das an?
- Was können Sie in den nächsten Tagen konkret tun?
- Was konkret machen Sie in den nächsten Tagen anders?

Zirkuläre Fragen

Wenn ich Ihren Freund/Ihre Freundin/Ihren Kursleitenden fragen würde, wie würde er/sie mir diese Geschichte erzählen?

Was würden Ihr Freund/Ihre Freundin/Ihr Lehrer/Ihre Lehrerin bemerken, was anders an Ihnen ist?

Skalierungsfragen

Auf einer Skala von 1 (sehr unzufrieden) bis 10 (sehr zufrieden): Wie zufrieden sind Sie mit ...? Welche Stufe der Zufriedenheit hätten Sie gern? Was müssten Sie tun, um diese Stufe zu erreichen?

Wunderfragen

Die Wunderfrage ist Teil der „Lösungsfokussierten Kurztherapie“ und wurde in den 1980er Jahren von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg entwickelt. „Stell dir vor, heute Nacht, während du schläfst, geschieht ein Wunder, und das Problem, das dich gerade beschäftigt, ist verschwunden. Woran würdest du das merken? Was wird anders sein? Woran werden es andere Menschen merken, ohne dass du es ihnen sagst?“

A large, light orange, semi-transparent number '9' is centered in the background of the page. The text is overlaid on the upper part of the '9'.

WAHLPFLICHTMODUL 1
LINGUISTISCHE KOMPETENZ

THEMATISCHER RAHMEN

Linguistische Kompetenz

Ziel des Integrationskurses ist, die Lernenden beim Erwerb und Erlernen ihrer Sprachkompetenz zu unterstützen. Die Auseinandersetzung mit dem Regelsystem Grammatik und den entsprechenden Beschreibungssystemen ist für eine Lehrkraft essentiell und Teil ihrer Professionalität. Für viele Lehrkräfte ist Deutsch die Erstsprache, somit beherrschen sie die deutsche Standardsprache intuitiv, haben aber bisher vielleicht weder im eigenen schulischen Deutsch- noch im Fremdsprachenunterricht intensiv über das System der Sprache nachgedacht. Andere LK wiederum sind philologisch ausgebildet, haben Fremdsprachen studiert oder auch selbst Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erworben.

In jedem Fall sollten Sprachlehrkräfte über sprachwissenschaftliche Grundlagen des Deutschen verfügen, damit sie den Lernenden das System der deutschen Sprache transparent machen und so Deutsch als Zweitsprache erfolgreich vermitteln können. „Um die Sprache unterrichten zu können, muss man ihre formalen Eigenheiten und die Funktionen und Bedeutungen der sprachlichen Mittel kennen und erklären können“ (DLL 3, BARKOWSKI u.a. 2014, S. 7).

Sprache als System

Im Laufe des Spracherwerbs werden Strukturen aufgebaut, die die Produktion und Rezeption korrekter und situationsangemessener Äußerungen ermöglichen. Dafür steht den Menschen in ihrer Erstsprache eine implizite Fähigkeit, ein internes System zur Verfügung. Durch Beschreibung dieses Systems wird versucht, die impliziten Kenntnisse mittels expliziter Regeln zu erfassen. Solche deskriptiven Grammatiken sind Modelle, die dem internen Regelsystem näherkommen, aber sie können es nie in Gänze abbilden.

In der Linguistik wird das Sprachsystem auf der Wort-, Satz- und Textebene in Teilbereichen dargestellt.

- Morphologie: Deklination, Konjugation und Paradigmen, Wortbildung
- Phonologie: Funktion von Lauten in einem sprachlichen System
- Syntax: Beziehungen der Wörter zueinander, Wortstellung im Satz
- Lexik und Semantik: Wortschatzspektrum und Bedeutungen
- Pragmatik: angemessene Äußerungen, Partnerbezug u.a. Redemittel
- Textlinguistik: Textzusammenhänge, Kohärenz, u.a. Verweiswörter

Die Darstellung sprachlicher Phänomene in den DaZ-Lehrwerken konzentriert sich vor allem auf die Teilbereiche Morpho-Syntax, Semantik und Pragmatik. Das Angebot zur Phonologie fällt meistens geringer aus (SETTINERI 2010, S. 1005 und DAHMEN/WETH 2018, S. 106). Der Bereich Textlinguistik spielt zwar ab A1 eine Rolle, denn auch eine kurze Mail oder eine Erzählung sind Texte, allerdings wird dieser Bereich vor allem auf den höheren Niveaus (B2 - C2) im Fokus liegen.

Das vorliegende Wahlmodul ist nicht als linguistische Einführung in das System der deutschen Sprache zu verstehen, denn dies würde den vorgegebenen Rahmen sprengen. Vielmehr geht es darum, gezielt diejenigen Phänomene des deutschen Sprachsystems in den Blick zu nehmen, die für die Arbeit als LK im Integrationskurs und für das Verständnis von Herausforderungen der KTN relevant sind. Für eine deskriptive Darstellung deutscher Linguistik siehe u.a. HOFFMANN 2016, EISENBERG, 2013 ODER EISENBERG/THIEROFF 2013.

„Besondere Hürden“ in der deutschen Grammatik

Mark Twains Essay über die „schreckliche deutsche Sprache“ führt etwas überzeichnet vor Augen, auf welche Probleme die Lernenden unweigerlich stoßen. „Die Deutschen haben noch eine andere Art Parenthese, die sie bilden, indem sie ein Verb in zwei Teile zerhacken und dessen eine Hälfte ans Ende eines spannenden Kapitels setzen. (...) Je weiter die beiden Teile eines solchen Verbs voneinander entfernt sind, desto zufriedener ist der Urheber dieses Verbrechens mit seiner Leistung.“ <https://www.reclam.de/data/media/978-3-15-019493-5.pdf>, S. 17 So hören die Lernenden Sätze wie „Ich rufe dich heute Abend, wenn alles geklärt ist, an.“ Trennbare Verben gehören zu den größeren Hürden beim Erwerb des Deutschen.

Eine andere Herausforderung ist die Stellung des finiten Verbs im Haupt- und im Nebensatz. Im Hauptsatz steht das Verb an zweiter Stelle: „Wir bleiben heute zu Hause“ – oder mit Inversion: „Heute bleiben wir zu Hause.“ In der Aufforderung „Bleib zu Hause!“ wiederum steht das Verb an erster Stelle, während es im Nebensatz ganz am Ende zu finden ist: „Ich besuche heute Abend doch nicht meine Freundin, weil ich müde bin und lieber zu Hause bleibe.“

Bei den grundlegenden Wortstellungsmustern geht man davon aus, dass sie von Zweit- und Fremdsprachlernenden in aufeinanderfolgenden Stufen erworben werden. GRIESSHABER (2013) stellt die Erwerbsstufen wie folgt dar: Er setzt zunächst bruchstückhafte Äußerungen an. In einer ersten Stufe sind die Sprechenden dann in der Lage, Sätze mit dem finiten Verb auf Position zwei zu bilden: „Ich wohne schon lange in Hamburg.“ Danach können sie Sätze mit einer Verbklammer mit einem trennbaren Verb oder mit einem finiten und infiniten Verb produzieren. „Ich lade viele Freunde zum Geburtstag ein. Ich möchte eine große Feier machen.“ Erst auf der nächsten Stufe sind die Lernenden imstande, die Inversion richtig zu bilden, d. h. das Subjekt hinter das finite Verb zu positionieren. „Am Wochenende ist die Party.“ Mit der Verbendstellung in Nebensätzen ist eine weitere Erwerbsstufe erreicht. „Ich freue mich, weil viele Freunde kommen.“ Zum Schluss folgen komplexe Strukturen, wie das Einfügen von Nebensätzen in Hauptsätzen und die erweiterten Partizipialattribute: „Der schon früher über die schreckliche deutsche Sprache schreibende Twain wird heute noch gerne zitiert.“ (Darstellung der Stufen nach GRIESSHABER 2013, S. 2)

Andere Herausforderungen kommen auf die Lernenden in der Wortbildung zu. In der deutschen Sprache gibt es zahlreiche Komposita, deren Bedeutung sich jedoch nur zu einem geringeren Teil aus den Bestandteilen erschließen lässt, wie im Fall von „Wohnzimmer.“ Ein Kompositum wie „Großtante“ ist dagegen nur eingeschränkt selbstständig zu erschließen, die Bedeutung von „Geisterfahrer“ lässt sich gar nicht mehr aus den Komponenten ableiten. Nicht nur Komposita sind für den Erst- und Zweitspracherwerb eine Herausforderung, sondern auch Derivate, d. h. Ableitungen mit Vor- und Nachsilben. Dazu gehören u. a. die trennbaren Verben mit einer Vielzahl von Präfixen, die die Bedeutung eines Verbs modifizieren, z. B. anstellen, abstellen, bestellen, entstellen oder verstellen. Suffixe sind oft eine Schwierigkeit, weil sie unterschiedliche Funktionen haben. So kennzeichnet z. B. „er“ einmal eine Pluralform (Kinder) und an anderer Stelle einen Komparativ (schöner). Die LK in Integrationskursen müssen sich dieser Besonderheiten der deutschen Sprache bewusst sein (RÖSCH 2008).

Grammatikvermittlung im Kurs

Grammatik kann nach gegensätzlichen Prinzipien vermittelt werden:

- a) Formal mit der Aufmerksamkeit (fast) ausschließlich auf der Struktur oder funktional, d. h. Struktur steht immer im kommunikativen Kontext.
- b) Systematisch: die Darstellung erfolgt anhand grammatischer Phänomene, diese bauen aufeinander auf oder situationsorientiert: grammatische Kategorien werden im Rahmen einer inhaltlich-thematischen Aufgabe vermittelt, Ziel ist die Bewältigung einer kommunikativen Handlung.
- c) Deduktiv, indem zunächst Regeln vorgegeben werden, die die Lernenden anschließend anwenden, oder induktiv, indem sich die Lernenden die Regeln durch Entdecken und Ableiten selbstständig erarbeiten.

Im Integrationskurs sollte Grammatik möglichst situationsorientiert, funktional, induktiv und in einer integrativen Form erfolgen, weil so die Strukturen immer an weitere Lernbereiche gekoppelt werden. Besonders wichtig für DaZ-Lernende ist die situationsorientierte Anwendung des Gelernten.

Die LK müssen bei der Behandlung grammatischer Phänomene darüber hinaus das Prinzip der → zyklischen Progression beachten, d. h. dass Phänomene immer wieder aufgegriffen und vertieft werden können. Als weitere Kriterien sind zu benennen: „Vom Einfachen zum Komplexen“, „Von der Regel zur Ausnahme“ und „Vom Frequenten zum Seltenen“.

Sprachbewusstheit

Von großer Bedeutung ist die Schulung der Fähigkeit der Lernenden, die Sprache zu beobachten und zu versuchen, Regelmäßigkeiten selbst zu entdecken. Somit besteht die zentrale Rolle der Lehrkraft im Integrationskurs darin, Sprachwissen zu vermitteln und gleichzeitig die „Sprachbewusstheit“ (DLL 3, S. 23) zu fördern und zu schulen. Genauer bezeichnet dieser Begriff, der von anderen auch „Sprachaufmerksamkeit“ (FANDRYCH 2010, S. 1013) genannt wird, die Fähigkeit Formen und Strukturen, die nicht bekannt sind, wahrnehmen und in ihrer Funktion erkennen zu können. Dies geschieht beispielsweise, wenn Lernende Phänomene der Sprache in ihrem Alltag beobachten und sich selbstständig Gedanken über deren Funktionen machen. Dieser Kompetenz wird ein größeres Gewicht als dem bloßen Sprachwissen zugesprochen, zumal ihr Nutzen über die Grenzen des Kurses und insgesamt über die Grenzen jedes formellen Erwerbs hinausgeht.

Dabei ist die Mehrsprachigkeit ein großes Potenzial, das es zu nutzen gilt. Lernende vergleichen Deutsch immer mit den Erst-, Fremd- oder Zweitsprachen, die sie bereits sprechen. Sie verstehen Phänomene häufig etwas schneller, wenn sie ähnlich funktionieren wie in den ihnen bekannten Sprachen. Umgekehrt brauchen sie unter Umständen anfangs mehr Unterstützung bei Phänomenen, die in den ihnen bekannten Sprachen nicht vorkommen. Durch Beobachtung, Analyse und Reflexion grammatischer Phänomene in verschiedenen Sprachen im Unterricht kann ein vergleichender Blick auf Sprache(n) bei den KTN geschult werden, und das Kontrastieren von Sprachen kann somit die Entwicklung von → Sprachbewusstheit und Sprachreflexion anbahnen (OOMEN-WELKE 2008).

LERNZIELE UND INHALTE

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHALTET	UE
1. SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN	<ul style="list-style-type: none"> • können die verschiedenen Ebenen sprachlicher Äußerungen differenzieren und analysieren 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Teilbereiche der Linguistik • die Kenntnis der Komplexität sprachlicher Äußerungen 	2
2. MORPHOLOGIE UND SYNTAX	<ul style="list-style-type: none"> • kennen den inneren Aufbau verschiedener Wortarten • kennen die hierarchischen Beziehungen der Elemente eines Satzes • kennen die Spracherwerbsstufen im Deutschen und können eine Profilanalyse von Lernenden erstellen • kennen besondere Hürden für Zweitsprachlernende • kennen die linguistischen Grundlagen der Grammatikvermittlung • können Grammatik zielgruppengerecht vermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis von Flexion und Wortbildung von Substantiven, Verben und Präpositionen • die Kenntnis des Satzbaus im Deutschen, der Satzglieder und ihrer Funktion und Beziehung zueinander sowie der Satzverbindungsmöglichkeiten • die Kenntnis von Modellen der Grammatikdarstellung • das Wissen um die Funktion von Grammatik als Hilfsmittel lernerzentrierter Zweitsprachenvermittlung • die Kenntnis von geeigneten Materialien für die Lernenden und für die Lehrenden 	4
3. PHONOLOGIE	<ul style="list-style-type: none"> • kennen die wichtigsten Aspekte der Phonologie • können die Bedeutung der Phonologie für den DaZ-Unterricht einschätzen • können Aussprache im Integrationskurs vermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wissen um relevante Ebenen der Phonologie • die Kenntnis potenzieller Schwierigkeiten in der Aussprache für DaZ-Lernende • die Kenntnis geeigneter Übungen für die Lautbildung und Intonation im Deutschen 	4
4. LEXIK, SEMANTIK, PRAGMATIK, TEXTLINGUISTIK	<ul style="list-style-type: none"> • kennen die Wortschatzthemen und den Umfang der zu lernenden lexikalischen Einheiten • können kommunikativ und soziolinguistisch angemessenes Handeln vermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Handlungsfelder und der Wortschatzlisten für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bis B1 • die Kenntnis von Fragestellungen der Pragmatik • die Kenntnis von Fragestellungen der Textlinguistik 	4
5. SPRACHBEWUSSTHEIT UND SPRACHVERGLEICH	<ul style="list-style-type: none"> • können Sprachsysteme im Vergleich betrachten und zur Förderung von Sprachbewusstheit im Unterricht nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Analyse wesentlicher Merkmale verschiedener relevanter Sprachen der Lernenden in Integrationskursen • die Kenntnis verschiedener Schriftsysteme und der Aspekte, die diese unterscheiden • die Reflexion, wie diese Erkenntnisse in den Unterrichtsprozess mit einfließen können 	2

METHODISCHE HINWEISE

1. SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

Die LK sprechen in kleinen Gruppen über ihre eigenen Erfahrungen mit dem Grammatikunterricht (aus der Perspektive eines Lernenden). Mögliche Beispiele können hierbei entweder aus dem Bereich Deutschunterricht in der Schule oder aus dem Fremdsprachenunterricht stammen. Sie tauschen sich auch darüber aus, was sie unter Grammatik verstehen und finden ggf. Metaphern für Grammatik wie „Gerüst, Sprache oder Infrastruktur“. Zur Vertiefung kann die SL vorstellen, wie in der heutigen Sprachwissenschaft der Begriff Grammatik verwendet wird: Grammatik ist

- das Regelsystem einer Sprache
- die Theorie einer Sprache
- die Beschreibung von Regeln in Form eines Lehrbuchs oder Nachschlagewerks
- das Wissen über morphologische und syntaktische Regeln einer Sprache

(BUSSMANN 2008, S. 241, HUNEKE/STEINIG 2010, S. 68 ff)

Die LK überlegen sich eine Sprachhandlung, die schriftlich durchgeführt wird, z. B. „eine Einladung zur Hochzeit schreiben“ und führen diese aus. Dann analysieren sie, welche sprachlichen Bausteine und Werkzeuge mit welchen Funktionen sie eingesetzt haben, um diese Sprachhandlung zu konstruieren.

BAUSTEINE UND WERKZEUGE	FUNKTION
relevante Wörter (Wortschatz)	bedeutungstragend
aus diesen Wörtern Sätze bauen	Reihenfolge der Bausteine festlegen und Beziehung zwischen ihnen verdeutlichen (inkl. Formen der Wörter verändern), Informationen zu Details hinzufügen (Markierungen einer/mehrere; früher/jetzt/zukünftig, usw.)
Adressaten berücksichtigen	je nachdem, mit wem man spricht, werden evtl. andere Formen gewählt, z. B. stellt man sich in einem privaten Kontext anders vor als in einem beruflichen
Reihenfolge der Ideen	innere Struktur, Brücken zwischen den Ideen
Artikulation/Aussprache	phonetische Ausführung einer mündlichen Äußerung
Orthographie	schriftliche Realisierung von Sprache

Die LK tauschen sich darüber aus, wie viele Ebenen der Vermittlung berücksichtigt werden müssen und wie komplex das System ist, das man den Lernenden deutlich machen sollte.

Die Ergebnisse werden von den LK präsentiert und gemeinsam diskutiert. Anschließender Hinweis: Dieser Prozess, die sprachliche Handlung zu realisieren, läuft in der Erstsprache unbewusst ab, während man ihn in der L2, L3 teilweise bewusst und durch Anwendung von Regeln durchlaufen muss. Die Bausteine und Werkzeuge und ihre Funktionen entsprechen verschiedenen Teilbereichen der Linguistik, denen sich die LK im Folgenden anhand von Definitionen nähern. Sie erhalten die Definitionen der Teilbereiche und die dazugehörigen Fachbegriffe auf Kärtchen und müssen diese zuordnen.

METHODISCHE HINWEISE

→ Morphologie	_____ beschäftigt sich mit den Bausteinen eines Wortes. Dabei geht es sowohl um die semantische als auch um die grammatische Bedeutung. z. B. „Schwestern“ – besteht aus den Bausteinen: „Schwester“ [Bedeutung] und „-n“ [Grammatik, Zeichen für Plural]. Die Bausteine werden in der Sprachwissenschaft Morpheme genannt.
→ Syntax	_____ beschäftigt sich mit dem System der Verknüpfung und Hierarchie der Elemente des Satzes untereinander.
→ Lexik und Semantik	_____ beschäftigen sich mit dem Inventar der Wörter in der deutschen Sprache und deren Bedeutungen.
→ Pragmatik	_____ beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen Sprache und Sprachbenutzenden und der Frage, wie und ob sprachliche Äußerungen thematisch adäquat, situationsangemessen und partnerbezogen sind.
→ Phonetik und Phonologie	_____ beschäftigen sich mit dem Potenzial menschlicher Lautbildung und mit der Funktion von Lauten in Einzelsprachen.
→ Textlinguistik	_____ beschäftigt sich mit satzübergreifenden sprachlichen Strukturen, der Frage, was einen Text zu einem Text macht und der kommunikativen Funktion von Texten.

2. MORPHOLOGIE UND SYNTAX

Die Morphologie befasst sich mit den Bausteinen der Sprache, mit dem inneren Aufbau der Wörter in ihrem systematischen Zusammenhang, also mit Flexion und Wortbildung. Als Vorbereitung auf die Themen und Fragestellungen dieses Bereichs bearbeiten die LK in kleinen Gruppen einige Beispielaufgaben aus der Morphologie. <https://www.osa.fu-berlin.de/germanistik/beispielaufgaben/morphologie/index.html>

Danach erhalten sie Übungen und Aufgaben aus A1-Lehrwerken und stellen zusammen, was den Lernenden z. B. morphologisch vermittelt werden muss in Bezug auf

- Substantive (Artikel, Genus, Kasus, Plural oder Wortbildung)
- Verben (Konjugationen, Tempus oder trennbare Verben)
- Präpositionen (lokale oder temporale Präpositionen oder Wechselpräpositionen)

Es geht nicht darum, eine vollständige Übersicht zu erstellen, sondern die LK sollen für formale Merkmale einzelner Wortarten sensibilisiert und schon auf erste Hürden für die Lernenden aufmerksam gemacht werden. Die Gruppen präsentieren und besprechen ihre Ergebnisse im Plenum.

Anschließend setzen sich die LK mit dem Bereich Syntax auseinander. Sie erhalten zunächst Karten, auf denen je ein Wort steht mit der Aufgabe, diese zu einem Satz zusammenzulegen. Die LK analysieren die Satzbestandteile darauf hin, welche Positionen fest und welche variabel sind. Anhand der morphologischen Form, der syntaktischen Beziehung und der kommunikativen Funktion lassen sich nun die Satzglieder bestimmen. Nacheinander erarbeiten die LK die Besonderheiten im Deutschen für

- das Subjekt: drückt aus, wer oder was etwas tut oder ist, kann in verschiedenen Wortformen auftreten, steht im Nominativ, muss mit der finiten Form des Verbs im Numerus übereinstimmen, ist i.d.R. obligatorisch.
- das Prädikat: vermittelt etwas über die Person oder den zentralen Gegenstand des Satzes, drückt einen Prozess oder einen Zustand aus, kann ein- oder mehrteilig sein, tritt in finiten und infiniten Verbformen auf.
- das Objekt: kann über die morphologische Form identifiziert werden, manchmal aber nur über die Funktion im Satz, das Verb bestimmt, in welchem Kasus das Objekt steht.

S Sehen Sie in einem Video, wie das Akkusativobjekt in einer Klasse auf dem Niveau A1 eingeführt wird. Wie erklärt die Lehrerin den Akkusativ? Wie erklärt sie die syntaktische Beziehung zwischen Prädikat und Objekt? Wie lautet die Regel für die Deklination im Akkusativ? Was ist die kommunikative Funktion des Akkusativobjekts? Welche Mittel setzt die Lehrerin ein, um den Akkusativ zu veranschaulichen? (DLL 3, Schule Lissabon, Sequenz 1 bis 6)

Im Anschluss präsentiert die SL die Erwerbsstufen im Deutschen nach Griebhaber und stellt ihre Bedeutung für die Sprachvermittlung heraus. Anhand eines Textes wird dann eine Profilanalyse durchgeführt.

- a) Zunächst werden die Äußerungen in minimale satzwertige Einheiten zerlegt,
- b) dann wird für jede minimale Einheit die syntaktische Struktur bestimmt; die Verteilung der Strukturen bildet das syntaktische Profil und schließlich wird
- c) aus dem Profil der erreichte Sprachstand, die Erwerbsstufe, ermittelt.

S Die Seminarleitung stellt Ihnen anonymisierte Texte von Lernenden zur Verfügung. Analysieren Sie den erreichten Sprachstand.

Anhand des DTZ-Handbuchs (S. 100) verschaffen sich die LK dann einen Überblick, welche Haupt- und Nebensatzverbindungen die KTN bis zum Ende des Niveaus B1 gelernt haben müssen. http://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_Pruefungs-handbuch.pdf Arbeitsteilig stellen sie zusammen, welche Satzverbindungen auf welcher Niveaustufe eingeführt werden.

Grammatikvermittlung

Die LK erhalten zunächst einen Satz, der in drei verschiedenen Darstellungsformen präsentiert wird:

- im Modell der traditionellen Grammatik, die einzelnen Satzgliedern Funktionen zuweist,
- im Modell der → Valenzgrammatik, die das Verb als Zentrum des Satzes sieht und einen großen Teil der weiteren Satzglieder als vom Verb abhängig darstellt,
- im → Feldermodell, in dem die Positionen von Satzgliedern markiert werden.

Die Modelle werden beschrieben, verglichen und es werden die Vor- und Nachteile dieser Modelle für die Arbeit im Integrationskurs besprochen. Es bietet sich auch an zu überprüfen, auf welche Darstellungsformen unterschiedliche Lehrwerke zurückgreifen.

Die LK finden ausgelegt verschiedene Grammatiken, die unterschiedliche Zielsetzungen haben: → wissenschaftliche Grammatiken; → didaktische Grammatiken; → Lernergrammatiken; → kontrastive Grammatiken.

Es sollte darauf geachtet werden, dass auch Grammatiken ausliegen, die alternative Ansätze verfolgen, z.B. Grammatik ABC, Grammatik aktiv, Pons Grammatik in Bildern oder Grammatik sehen, evtl. auch eine Station mit den Grammatik-Clips. Clips – Kopiervorlagen und Unterrichtsideen für A1, A2 und B1 vom Klett Verlag.

Die LK analysieren die Formate der o.g. Grammatikbeschreibungsmodele. Dabei diskutieren sie über übergeordnete Fragen, z.B.

- Wie erfolgt die Darstellung der Strukturen?
- An wen richtet sich eine solche Grammatik vornehmlich?
- Wie detailliert sind die Angaben?
- Sind die Angaben ohne philologisches Wissen verständlich?
- Könnten KTN autonom mit dieser Grammatik arbeiten?
- Ist diese Grammatik im Unterricht direkt einsetzbar? Wenn ja, zu welchem Zweck?

METHODISCHE HINWEISE

Im Anschluss wird gemeinsam diskutiert, wie die Grammatikbeschreibungsmodele eingeschätzt wurden und in welcher Situation die LK zu welcher Art von Grammatik greifen würden. (Listen von Grammatiken: ZIMMERMANN 2007, S. 406 ff oder HUNEKE/STEINIG 2010, S. 268 oder HOFFMANN u. a. 2017, S. 617.)

In Kleingruppen entscheiden sich die LK für eine grammatische Fragestellung, die sie selbst einmal beschäftigt hat, bzw. der sie im Unterricht begegnet sind und recherchieren die Hintergründe in den ausgelegten Grammatiken, aber auch online z. B. auf Grammis.

Abschließend werden die Ergebnisse der Recherche zusammengetragen und festgehalten, welche Möglichkeiten man hat, sich zu informieren, wenn man grammatische Fragen hat.

S Wählen Sie ein Phänomen aus dem Bereich Morphologie oder Syntax. Lesen Sie zunächst die sprachwissenschaftliche Beschreibung einer Einführung in die germanistische Linguistik. Vergleichen Sie diese mit der Darstellung und Vermittlung in einem Lehrwerk für Deutschlernende.

3. PHONOLOGIE

Die LK erhalten einen minimalen Input zum Lautsystem, zur Silbenstruktur, zum Rhythmus und Wortakzent sowie zur Prosodie im Deutschen. Dabei wird vor allem auf den Stellenwert der Phonologie hingewiesen: Dieser Bereich wird oft als weniger wichtig erachtet als Grammatik oder Wortschatz, dabei spielt die Aussprache nachweislich eine zentrale Rolle bei der sozialen Akzeptanz und hat einen Einfluss darauf, ob Lernende als kompetent eingeschätzt werden. Die Aussprache wiederum ist eng mit der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Unterscheidung von Lauten verbunden: Neurodidaktische Erkenntnisse zeigen, dass sich bereits ab dem 12. Lebensmonat die Fähigkeit abschwächt, Laute zu unterscheiden, die im Lautsystem der Erstsprache nicht vorkommen. Demnach können Lernende abweichende Laute oft auch gar nicht wahrnehmen, geschweige denn artikulieren, weil die entsprechenden Sprechwerkzeuge nicht trainiert sind.

Aussprache ist Muskeltraining – deshalb kommt dem → Anbilden eine große Bedeutung zu. Laute, die in der L1 oder in einer anderen zuvor gelernten Sprache nicht existieren, werden „überhört“. Um diese aussprechen zu können ist es hilfreich, sich an einem bekannten Ansatzpunkt zu orientieren und von dort aus durch eine minimale Veränderung den Laut zu bilden. Anhand von Artikulationstabellen, die den LK ausgeteilt werden, wird die Verbindung bzw. die Nähe zwischen den einzelnen Lauten viel deutlicher, was in der didaktisch-methodischen Anwendung eine Hilfe ist, vor allem da diese Hinweise in den Lehrwerken noch nicht konsequent zu finden sind.

An dieser Stelle seien nur einige mögliche Beispiele angeschnitten, z. B.:

- Artikulation von ö [ø] und ü [y] ausgehend von [e:] und [i:]
- Artikulation des ich-Lauts [ç] ausgehend von [i:]

(SETTINIERI 2010, S. 1004, BÖTTGER 2016, S. 71 f, KRÖMER 2016, S. 85 ff und DAHMEN/WETH 2018, S. 101 und S. 103)

Die LK erarbeiten nun arbeitsteilig die Besonderheiten des Deutschen bezüglich Intonation, Konsonanten, Vokalen und Silbenstruktur. Auch hier bietet sich der Vergleich mit anderen Sprachen an, um zu erkennen, welche Abweichungen es zwischen den Lautsystemen verschiedener Sprachen gibt und um dafür sensibilisiert zu sein, welche Herausforderungen für die KTN bestehen. (Kontrastive Darstellungen bei RIEHL 2018, S. 237 ff oder bei DAHMEN/WETH 2018, S. 82 ff oder bei HOFFMANN u. a. 2017, S. 91 ff, Fokus Migrationssprachen)

4. LEXIK, SEMANTIK, PRAGMATIK, TEXTLINGUISTIK

Einige Aspekte von Lexik und Semantik lernen die LK in Pflichtmodul 3 kennen: die Produktion und Rezeption von lexikalischen Einheiten, Strategien zum Lernen, Behalten und Abrufen, das Erweitern von Bedeutungen, das Verständnis der Bezeichnungsprozesse auf Wort-, Satz- und Textebene und die Ausdrucksfindung.

An dieser Stelle sollen die LK sich mit allgemeinen Fragen zum Wortschatz beschäftigen.

Die SL kann einige Fragen zum Thema als Rechercheauftrag vergeben, z. B.:

- In welchen Themenbereichen müssen sich die Lernenden im allgemeinen Integrationskurs Wortschatz aneignen?
- Wie viele lexikalische Einheiten sollten sie jeweils auf den Niveaustufen A1, A2 und B1 kennen?
- Wie groß ist der produktive Wortschatz eines Kindes mit deutscher Erstsprache bei Schuleintritt? Und wie groß ist ungefähr der rezeptive Verstehenswortschatz?
- Wie groß ist der produktive und rezeptive Wortschatz durchschnittlich bei einem Erwachsenen mit deutscher Erstsprache?

Dann wird deutlich gemacht, dass beim Lernen einer Sprache der semantische Aspekt von Wörtern im Vordergrund steht. Die Wortschatzaneignung in der Zweitsprache vollzieht sich in Entwicklungssequenzen, ähnlich dem „natürlichen“ Erwerb in der Erstsprache. Zunächst werden konkrete (Nomen, Adjektive, Verben) und einfache, kurze Wörter erlernt, die eine grundlegende Alltagskommunikation ermöglichen. Zunehmend nehmen die Lernenden häufig gebrauchte und funktionale Wörter (wie Pronomen, Konjunktionen, Präpositionen) und semantisch komplexe Wörter auf

Die LK analysieren dann exemplarisch den Wortschatz einer Lektion in einem Lehrwerk: Wie groß ist der neue Wortschatz? Wie wird er kenntlich gemacht? Wie oft wird er geübt?

S Verschaffen Sie sich einen Überblick über den Wortschatz, den die Lernenden bis zum Ende des Niveaus B1 erwerben sollen. Nutzen Sie dazu das Rahmen-curriculum und eine Wortliste. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf

Pragmatik

Der passende Gebrauch von „Du“ oder „Sie“ ist im Deutschen nicht in erster Linie ein grammatikalisches Problem der richtigen Form, sondern eines der sozialen Umgangsformen. Ob man „Du“ oder „Sie“ verwendet, ist für den Inhalt einer Aussage unwesentlich. Es sagt aber etwas über den Grad der Vertrautheit zwischen der/dem Sprechenden und der/dem Angesprochenen aus. Die LK sammeln weitere Beispiele für Situationen, in denen der Gebrauch von Sprache vom Sprecher bzw. der Sprecherin und von den Adressat*innen abhängt. Wer spricht, wann, warum, mit wem und wie in welcher Situation? So begrüßt man z. B. gute Freunde anders als Arbeitskolleg*innen oder Jugendliche kommunizieren untereinander anders als mit älteren Personen.

Textlinguistik

Ab A1 müssen die KTN Texte verfassen, z. B. Ich-Texte, Blog-Einträge oder E-Mails an Freund*innen über einfache Themen. Die LK erhalten Paralleltex-te, z. B. mehrere Ich-Texte, E-Mails oder Einladungen zu Festen und analysieren Aufbau, Kohärenz und kommunikatives Ziel dieser Texte. Sie reflektieren dann, welche Teilprozesse beim Schreibprozess einzeln trainiert werden können, damit diese langsam in komplexen Aufgaben zusammengeführt werden können, z. B. durch Verwendung von Redemitteln oder Konnektoren.

METHODISCHE HINWEISE

5. SPRACHBEWUSSTHEIT UND SPRACHVERGLEICH

Als Einstieg in diesen Themenbereich bietet sich ein Quiz an mit Fragen wie z.B.:

- Welche Sprache hat die meisten lexikalischen Einheiten?
- Welche Sprachen zeigen Beziehungen zwischen Wörtern im Satz nur durch die Wortstellung und nicht durch Flexionen?
- Welche Sprachen sind agglutinierend, d.h. die Wörter setzen sich aus langen Abfolgen von Morphemen zusammen?
- Welche Sprache hat die meisten Vokale?
- Welche Sprachen haben keine Artikel?
- Welche Sprachen haben außer Singular und Plural auch einen Dual?

Die LK wählen eine Sprache aus, die sie kennen oder die sie interessiert und recherchieren zu dem System dieser Sprache. Dabei sollen möglichst ausgewählte Teilbereiche der Linguistik berücksichtigt werden. Das Material kann entweder ausgelegt werden (Kopien) oder es wird online recherchiert. Ein zentraler Punkt ist dabei, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Deutschen entdeckt werden. Die Präsentation kann beispielweise in einer Art Weltreise stattfinden. An einzelnen Stationen einer imaginären Weltkarte präsentieren die LK Informationen zu dem jeweiligen Sprachsystem und tauschen sich darüber aus. (HOFFMANN u.a. 2017, S.91 ff, Grammis kontrastive Grammatik, RIEHL 2018, S.237 ff, GEIST/KRAFFT 2019, S.114 ff)

Abschließend reflektieren alle gemeinsam, welche Konsequenzen sich für den Unterrichtsprozess im IK ergeben. Wie kann durch Sprachvergleiche das Sprachbewusstsein der KTN gefördert werden? Welche konkreten Aufgaben können die KTN in den verschiedenen Teilbereichen der Linguistik bearbeiten, indem sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen in den Vergleich mit einbeziehen?

Schriftsysteme weltweit

Alphabetschriften, Konsonantenschriften, Silbenschriften, Logographische Schriften: Die mehr als 6000 Sprachen auf der Welt benutzen unterschiedlichste Schriftsysteme. Die SL präsentiert Abbildungen und Kurzbeschreibungen der Schriften und gemeinsam werden die Unterschiede besprochen.

Anschließend versuchen die LK ein Wort oder einen Satz auf Arabisch oder Chinesisch abzuschreiben. Sie reflektieren, auf welche Weise sie das Wissen um die unterschiedlichen Schriftsysteme in den Erstsprachen der KTN in Unterricht mit einbeziehen können.

S Planen Sie ein Projekt für einen Kurs, bei dem der Sprachvergleich eine zentrale Rolle spielt. Welche Frage sollen die KTN bearbeiten? Legen Sie das Thema und die Niveaustufe fest und formulieren Sie konkrete Arbeitsaufträge für die Durchführung und Präsentation.

LITERATUR

BARKOWSKI, Hans u. a. (2014): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 3 (DLL 3): Deutsch als fremde Sprache. München: Goethe-Institut/Klett-Langenscheidt.

BÖTTGER, Heiner (2016): Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: wo die Sprache zuhause ist. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

BUSSMANN, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4. durchgesehene Auflage. Stuttgart: Kröner.

DAHMEN, Silvia/WETH, Constanze (2018): Phonetik, Phonologie und Schrift. o. O.: Verlag Ferdinand Schöningh.

DÜRR, Michael/SCHLOBINSKI, Peter (2006): Deskriptive Linguistik: Grundlagen und Methoden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

EISENBERG, Peter (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: das Wort. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.

EISENBERG, Peter/THIEROFF, Rolf (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: der Satz. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.

FANDRYCH, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung.
In: KRUMM, Hans-Jürgen/FANDRYCH, Christian/HUFEISEN, Britta/RIEMER, Claudia (2010) (Hrsg.):
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.
Berlin und New York: De Gruyter, S. 1008 – 1024.

FANDRYCH, Christian/THURMAIR, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Grundlagen und Vermittlung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

GEIST, Barbara/KRAFFT, Andreas (2019): Deutsch als Zweitsprache.
Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen. Tübingen: Narr.

GRAEFFEN, Gabriele/LIEDKE, Martina (2012): Germanistische Sprachwissenschaft:
Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Tübingen, Basel: Francke.

GRIESSHABER, Wilhelm (2013): Zweitspracherwerb.
In: Ossner, J./Zinsmeister, H. (Hrsg.): Grundkurs Sprachwissenschaft. Paderborn: Schöningh.

HOFFMANN, Ludger/KAMEYAMA, Shinichi/RIEDEL, Monika/SAHINER, Pembe/WULFF, Nadja (2017) (Hrsg.):
Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

LITERATUR

HOFFMANN, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. <http://www.esv.info/978-3-503-17052-4>

HUNEKE, Hans-Werner/STEINIG, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

KRÖMER, Sandra (2016): Phonetik. In: BRINITZER, Michaela u. a. (Hrsg.): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

LIEDKE, Martina (2018): Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen. In: HARR, Anne-Katharina/LIEDKE, Martina/RIEHL, Claudia Maria (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, S.61 – 94.

LÓPEZ-BARRIOS, Mario (2011): Grammatikvermittlung multidimensional – Erschließung von Form, Bedeutung und Gebrauch grammatischer Strukturen. In: BARKOWSKI, Hans/DEMMIG, Silvia/FUNK, Hermann/WÜRZ, Ulrike (Hrsg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dokumentation der Plenarvorträge des XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

NEUNER, Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke, S. 225 – 234.

OOMEN-WELKE, Ingelore (2008): Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: AHRENHOLZ, Bernt/OOMEN-WELKE, Ingelore: Deutsch als Zweitsprache (2008) 22010. S. 33 – 48

RIEHL, Claudia Maria (2018): Deutsch aus kontrastiver Perspektive. In: HARR, Anne-Katharina/LIEDKE, Martina/RIEHL, Claudia Maria (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 237 – 274.

RÖSCH, Heidi (Hg) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen-Übungsideen – Kopiervorlagen, Schroedel Verlag.

SCHLOBINSKI, Peter (2003): Grammatikmodelle. Positionen und Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

SETTINIERI, Julia (2010): Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung. In: KRUMM, Hans-Jürgen/FANDRYCH, Christian/HUFEISEN, Britta/RIEMER, Claudia (2010) (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin und New York: De Gruyter, S.999 – 1008.

ZIMMERMANN, Günther (2007): Grammatiken. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke, S. 406 – 409.

QUELLENANGABEN (ANDERE)

BLOG SCHRIFTEN

<https://www.sprachenlernen24.de/blog/schriften-der-welt-einleitung/>
(Abfragestand: 18.06.2020)

DTZ-Handbuch:

https://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_Pruefungshandbuch.pdf
(Abfragestand: 18.06.2020)

DTZ-Modelltest:

https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/dtz-uebungstest.pdf
(Abfragestand: 18.06.2020)

Grammis:

<https://grammis.ids-mannheim.de/>
(Abfragestand: 18.06.2020)

Grammatik Clips Klett Verlag.

<https://www.klett-sprachen.de/dafleicht-online/grammclips/grammatikclips.html>
(Abfragestand: 18.06.2020)

Grammatik ABC

EPPERT, Franz (2008) (Hrsg.): Grammatik-ABC für Deutsch als Fremdsprache auf Zertifikatsniveau und Niveaustufen A1, A2, B1, B2: ein kleines Handbuch für Lernende und Lehrende; einfach, klar, praktisch. Frankfurt: Fischer.

Pons Grammatik in Bildern

GUBBANOVA-MÜLLER, Irina/TOMMADDI, Federica (2014): PONS Grammatik in Bildern. Stuttgart: Pons.

Grammatik aktiv

JIN, Friderike/VOSS, Ute (2013): Grammatik aktiv A1 – B1. Üben – Hören – Sprechen. Berlin: Cornelsen.

Grammatik sehen

BRINITZER, Michaela/DAMM, Verena (1999): Grammatik sehen. Ismaning: Hueber.

A large, light orange number '9' is centered on a solid orange background. The number is composed of a thick, rounded top loop and a vertical stem that tapers into a triangular tail at the bottom.

WAHLPFLICHTMODUL 2
TESTEN, PRÜFEN,
EVALUIEREN

THEMATISCHER RAHMEN

Testen, Prüfen, Evaluieren

Die Begriffe → Testen und → Prüfen werden in der Praxis und in der Fachliteratur nicht einheitlich verwendet, aber es lässt sich Folgendes festhalten: Unter Tests sind üblicherweise informelle oder standardisierte Kontrollen zu verstehen, die der Überprüfung dienen, ob ein zeitlich begrenzter oder im Rahmen einer Niveaustufe durchgearbeiteter Lernstoff beherrscht wird. Von Prüfen und Prüfung wird in der Regel gesprochen, wenn es um formelle und standardisierte Kontrollen zum Erreichen von Lernzielen für die Vergabe von Zertifikaten geht. Obwohl standardisierte Leistungsmessungen wie der „Deutsch-Test für Zuwanderer“ in ihrer Benennung das Wort „Test“ tragen, handelt es sich um eine Prüfung.

Der Begriff → Evaluieren wird als Oberbegriff zu Prüfen und Testen gebraucht und bezieht sich darüber hinaus auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie (informelle) Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel.

Standardisierte Leistungsmessung zu Beginn und als Abschluss des Integrationskurses

Die Kursträger führen vor Beginn des Integrationskurses einen Einstufungstest durch. Das Ergebnis hilft dabei zu entscheiden, mit welchem Kursabschnitt begonnen werden sollte und ob ein spezieller Integrationskurs sinnvoll wäre. Den Einstufungstest muss jede Lehrkraft durchführen können, dafür ist keine Prüferlizenz vorgesehen.

Der Deutsch-Test für Zuwanderer ist eine skalierte Feststellungsprüfung, die als Abschluss des Integrationskurses dient. Diese kann nur in lizenzierten Prüfungszentren von lizenzierten Prüfer*innen durchgeführt werden, während die Vorbereitung auf die Prüfung innerhalb des Integrationskurses durch Lehrkräfte erfolgt, die keine Prüferlizenz haben müssen. „Mit der erfolgreichen Teilnahme weisen die KTN Sprachkompetenzen auf den Stufen A2 und B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens nach und erhalten ein Zeugnis. Die mit ihr nachgewiesenen Kompetenzen und Leistungen beruhen auf dem vorliegenden Rahmencurriculum. Die darin beschriebenen Handlungsfelder und Kommunikationsbereiche sind als repräsentative Lernziele gleichzeitig Prüfungsziele.“

Jede Version der Prüfung bietet einen repräsentativen Ausschnitt aus dem Maximalcatalog des Rahmencurriculums. Sie verlangt keine Kompetenzen, die über das im Rahmencurriculum Umrissene hinausgehen. Die Kompetenzen in den Bereichen Landeskunde, Interkulturalität und Strategien werden implizit abgetestet“ (Rahmencurriculum 2016, S. 24).

Im Evaluationsbericht zu den Integrationskursen (TISSOT u.a. 2019) wurde aufgezeigt, dass die Prüfungsergebnisse je nach Kursart sehr unterschiedlich ausfallen. 64% der Teilnehmenden in allgemeinen Integrationskursen erreichen das B1-Niveau, während es nur knapp jede/r Fünfte in den Alphabetisierungskursen oder den Zweitschriftlernerkursen erreicht. Aufgrund der Lernvoraussetzungen erwerben Teilnehmende an Alphabetisierungskursen realistischerweise das Sprachniveau A2.2. Die höchste Rate mit 72% weisen Teilnehmende an Jugendintegrationskursen auf. Unabhängig vom Kurstyp erzielen die Teilnehmenden die höchsten Werte im Sprechen, während die Ergebnisse im Schreiben deutlich niedriger ausfallen. Wichtig ist, dass die LK die KTN auf alle Fertigkeiten im DTZ vorbereiten, aber dass sie für die besonderen Herausforderungen, die das Schreiben für viele bedeutet, sensibilisiert sind und den KTN im Integrationskurs durchgehend Übungen und Aufgaben zum Schreiben anbieten.

Regelmäßige Leistungsstandsmessungen als integraler Bestandteil der Integrationskurse

Die Leistungsstandsmessungen geben den Lernenden und Lehrkräften Informationen über sprachliche Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Im Rahmen des Unterrichts sollten regelmäßig sowohl standardisierte als auch informelle Lernstandsmessungen durchgeführt werden, damit die Lernenden und Lehrkräfte wissen, ob die Lernziele einer Unterrichtseinheit oder einer Niveaustufe erreicht wurden. Außerdem dienen sie zur Kontrolle von Lernstrategien und Lernfortschritt. Die Ergebnisse haben Einfluss auf die weitere Unterrichtsplanung, da sie die Einleitung von Maßnahmen zum Erreichen der Lernziele implizieren. Sie sind auch Grundlage für eine Binnendifferenzierung, beispielsweise, indem einzelnen KTN gezielt Übungen für deren individuellen Lernschwierigkeiten angeboten werden.

Diese Funktion haben auch die Zwischentests. Am Ende des Basissprachkurses nach 300 UE ist vom Kursträger eine Überprüfung des angestrebten Sprachstands A2 durchzuführen. Im Verlauf des Basissprachkurses kann auch ein Test zur Überprüfung des Sprachniveaus A1 eingesetzt werden. Die Tests ermöglichen den Lernenden und den Lehrkräften eine Zwischenbilanz zum bis dahin erreichten Leistungsstand. Als Tests zur Probe können hierfür von den LK die Übungssätze der beiden vom Goethe-Institut und der TELC GmbH entwickelten Tests Start Deutsch 2 beziehungsweise Start Deutsch 1 auf den Niveaustufen A2 beziehungsweise A1 eingesetzt werden. Für die speziellen Integrationskurse wird die Durchführung der Zwischentests in den entsprechenden zielgruppenspezifischen Konzepten bestimmt.

Das „Zertifikat Integrationskurs“ und nachfolgende Berechtigungen

Ziel des Sprachteils des Integrationskurses ist, dass die KTN Deutschkenntnisse auf Niveau B1 nach dem GER erreichen. Dieses Niveau ist die Voraussetzung für die Teilnahme an nachfolgenden Berufssprachkursen ab B2. Für die KTN, die den Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) weder mit A2 noch B1 ablegen, gibt es Spezialberufssprachkurse A2 und B1.

Nach erfolgreichem Ablegen des DTZ und des Tests „Leben in Deutschland“, erhalten die Teilnehmenden das „Zertifikat Integrationskurs“. Dieses erleichtert die Einbürgerung und es ist möglich, mit diesem Zertifikat nach dem Staatsangehörigkeitsgesetz (§10 Abs. 3 Satz 1 StAG) die deutsche Staatsbürgerschaft schon nach sieben Jahren rechtmäßigen Aufenthalts in Deutschland zu beantragen – normal sind acht Jahre. Mit der erfolgreichen Teilnahme am Orientierungskurs lassen sich außerdem Grundkenntnisse der deutschen Rechts- und Gesellschaftsordnung nachweisen. Diese werden bei einem Antrag auf Erteilung einer Niederlassungserlaubnis gefordert.

LERNZIELE UND INHALTE

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHALTET	UE
1. TESTEN, PRÜFEN, EVALUIEREN	<ul style="list-style-type: none"> • können die Gründe, Ziele, Funktionen und Grenzen von Testen, Prüfen und Evaluieren im Rahmen des Integrationskurses analysieren • können den KTN Sinn und Zweck von Testen, Prüfen und Evaluieren im DaZ-Unterricht vermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis von Gründen, Zielen, Funktionen und Grenzen von Testen, Prüfen und Evaluieren • die Analyse der im Rahmen des Integrationskurses vorgesehenen Formen der Evaluation: Einstufungstest, Sprachstandsmessungen, Lernfortschrittstests, Modelltest Start Deutsch A1 und A2, DTZ • die Kenntnis der Funktionen und Formen von Selbst-, Peer- und Fremdevaluation und ihrer Bedeutung für den Lernerfolg • die Kenntnis der Auswirkungen von Tests und Prüfungen auf KTN und LK • das Wissen um die Möglichkeiten des Umgangs mit Prüfungsangst 	2
2. EINSTUFUNGSSYSTEM IN DIE INTEGRATIONSKURSE IN DEUTSCHLAND („GEBRÄUCHLICH“ EINSTUFUNGSTEST)	<ul style="list-style-type: none"> • können den Einstufungstest durchführen und sich prüfergerecht verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis des Aufbaus und der Funktion des Einstufungstests Deutsch für Zugewanderte und der Durchführungsbestimmungen • die Fähigkeit, den Kenntnisstand der KTN einzuschätzen • die Kenntnis der Bedeutung von Prüfungsauswertung und -bewertung • das Praktizieren prüfergerechten Verhaltens 	2
3. START DEUTSCH 1 UND START DEUTSCH 2	<ul style="list-style-type: none"> • können je einen Modelltest der Prüfungen Start Deutsch 1 und 2 als Zwischentests durchführen • kennen die Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität • können Strategien für das Ablegen von Prüfungen vermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Lernziele und des Prüfungsformats der Sprachprüfungen Start Deutsch 1 und 2 • die Kenntnis der Prüfungsordnung, der Durchführungs-, Auswertungs- und Bewertungsbestimmungen • die Kenntnis der Gütekriterien von standardisierten Prüfungen • die Kenntnis geeigneter Materialien für die Vorbereitung • das Wissen um die Bedeutung von Prüfungsstrategien für den Prüfungserfolg 	2
4. REGELMÄSSIGE LERNSTANDSERMITTLUNG/ LERNFORTSCHRITTSTESTS	<ul style="list-style-type: none"> • können den Lernstand ermitteln und Lernfortschrittstests durchführen • können selbst Testaufgaben entwickeln • können entsprechend der Testergebnisse adäquate Maßnahmen einleiten 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der curricularen Vorgaben des Integrationskurses • die Kenntnis von Testverfahren, Aufgabentypologien und unterschiedlichen Aufgabenformaten für den kompetenzorientierten Deutschunterricht • die Kenntnis von Leitfragen für die Entwicklung von eigenen Testaufgaben 	6
5. DEUTSCH-TEST FÜR ZUWANDERER (DTZ)	<ul style="list-style-type: none"> • können die Vorbereitung auf die Prüfung Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1 in den Unterricht integrieren • können einen Modelltest der Sprachprüfung Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1 als Übungstest gegen Ende des Aufbausprachkurses durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Lernziele und des Prüfungsformats incl. der Durchführungs-, Auswertungs- und Bewertungsbestimmungen des DTZ • die Kenntnis der Bedeutung und Formen integrierter Prüfungsvorbereitung • die Kenntnis des Anerkennungswerts der abschließenden Sprachprüfung • die Kenntnis geeigneter Materialien zur Prüfungsvorbereitung • die Kenntnis der Abgrenzung vom DTZ zu Sprachprüfungen nach DeuFöV 	4

METHODISCHE HINWEISE

1. TESTEN, PRÜFEN, EVALUIEREN

Zu Beginn tauschen die LK eigene Erfahrungen aus, die sie beim Ablegen oder Abnehmen von Prüfungen und Tests gemacht haben. Mögliche Fragen sind:

- Welche Tests oder Prüfungen haben Sie selbst abgelegt?
- Was sollte getestet oder geprüft werden?
- Welche Bedeutung hatten Tests/Prüfungen für Sie?
- Wie haben Sie sich gefühlt, wenn Sie getestet/geprüft wurden?
- Welche Erfahrungen haben Sie in der Durchführung von Tests/Prüfungen?

Die LK erhalten eine Liste mit Situationen, in denen im Rahmen des Integrationskurses getestet, geprüft oder evaluiert wird – und ergänzen sie gegebenenfalls. Sie erarbeiten für jede Situation, was genau getestet, geprüft und evaluiert wird und sie halten fest, aus welchem Grund dies für die einzelnen Akteure wichtig ist. (siehe Anhang 2.1: Testen, Prüfen, Evaluieren im Integrationskurs). Abschließend werden anhand der Situationen die Begriffe Testen, Prüfen, Evaluieren geklärt.

Die LK erarbeiten die Ziele von Tests/Prüfungen/Evaluationen in Integrationskursen: „Ich setze Tests, Prüfungen und/oder andere Evaluationen ein,

- damit ich mir ein Bild über die Leistung meiner Gruppe machen kann.
- damit meine Lernenden sehen, was sie schon können.
- um gezielt auf Fehler eingehen zu können.
- um Disziplin in die Gruppe zu bringen.
- damit die Lernenden ihre Leistungen und Lernfortschritte selbst erkennen.
- weil Prüfungen zum Standard gehören.

Ggf. benutzen die LK danach zum Abgleich eine Aufstellung wie z.B. in DLL 7 (GROTJAHN/KLEPPIN 2015, S.10) und ergänzen ihre eigene Auflistung.

Auf der Grundlage einer Zusammenstellung von Funktionen des Testens, Prüfens und Evaluierens aus der Sicht der Lernenden und Lehrenden sowie aus bildungspolitischer Sicht erarbeiten die LK die Funktionen der von ihnen benannten Ziele (DLL 7, S.12 – 14).

Beispiel:

LK können sich ein Bild über die Leistung der Gruppe machen	<i>Diagnose</i> Notenvergabe, Feststellen des Erreichens von Lernzielen, Erkennen von Fortschritten, Entwicklung reflexiver Kompetenzen
LK können individuelle Rückmeldungen geben	<i>Diagnose</i> Einleitung individueller Förderung, Entwicklung reflexiver Kompetenzen auf Seiten der KTN
KTN können selbst ihre Leistungen und Fortschritte erkennen	<i>Rückmeldung</i> Entwicklung reflexiver Kompetenzen, Information über den eigenen Leistungsstand

Testen, Prüfen, Evaluieren im Integrationskurs

Die LK erhalten eine Übersicht über die für die im Rahmen der Integrationskurse vorgesehenen Formen des Testens, Prüfens und Evaluierens. Mit Hilfe der grafischen Übersicht über die Integrationskurse klären sie, wann welche der Evaluationen eingesetzt wird und sie halten fest, welche Funktionen diese haben. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/grafische-uebersicht-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=5

- Einstufungstest
- Informelle Lernfortschrittstests
- Modelltest Start Deutsch 1 und 2
- Deutsch-Test für Zuwander (DTZ)

Im Abschlussgespräch besprechen die LK, welche Auswirkungen diese Evaluations-Formen auf und für die LK und KTN haben.

Selbst-, Peer- und Fremdevaluation

Die LK tauschen sich darüber aus, welche Formen der Selbst-, Peer- und Fremdevaluation im Rahmen der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte eingesetzt werden, z.B. die Portfolioaufgaben oder der Reflexionsbogen zur Selbsteinschätzung. Anhand dieser Beispiele erarbeiten sie die Funktionen dieser Formen der Evaluation.

Formen der Selbstevaluation finden sich häufig in den Lehrwerken selbst und so können die LK ausgewählte Beispiele vergleichen. Darüber hinaus empfiehlt es sich, für den Unterricht Fragen zu entwickeln, die in regelmäßigen Abständen zur Selbstreflexion der KTN eingesetzt werden können. Beispielfragen sind: Was kann ich gut? Was motiviert mich beim Lernen? Was möchte ich mehr üben? Was sind meine typischen Fehler? Was kann ich selbst tun, um diese zu verbessern?

Die Möglichkeiten von Peer-Evaluationen im Integrationskurs lassen sich entdecken, indem die LK diese anhand einer konkreten Lehrwerklektion erarbeiten. Möglichkeiten sind beispielsweise, die Lösung von Übungen gegenseitig kontrollieren zu lassen, sich nach der Durchführung von Rollenspielen Feedback zu geben oder eigene Fragen zu einem Lesetext zu notieren, die die Lernpartner*innen beantworten müssen und umgekehrt.

Rückmeldungen der Test-, Prüfungs- und Evaluationsleistungen

Die Leistungen werden fast immer an Personen oder Institutionen zurückgemeldet. Je nach Adressat sollte die Rückmeldung unterschiedlich sein. Wenn z.B. die Zulassung an einer Schule oder Hochschule von einem bestimmten Sprachniveau abhängt, ist der Nachweis der bestandenen Prüfung ausreichend. Ein potenzieller Arbeitgeber dagegen möchte gern detailliertere Informationen haben und wissen, ob der Bewerber/die Bewerberin in dem anvisierten Kontext die Anforderungen auf Deutsch erfüllen kann, d.h. ob er/sie z.B. Telefonate mit Kunden führen oder Mails bearbeiten kann. Die LK tauschen sich darüber aus, in welcher Weise sie den KTN im Unterricht Rückmeldung geben können. Insbesondere wenn ein Test oder eine Evaluation das Ziel verfolgt, Einfluss auf den weiteren Lernprozess zu nehmen, brauchen die KTN konkrete Hinweise zu ihren Leistungen und Hilfestellungen für das weitere Vorgehen. Ziel sollte sein, dass Testen, Prüfen und Evaluieren eine positive Rückwirkung auf den Unterricht hat und zur Motivation der KTN beiträgt. → Washback-Effekt.

Prüfungsangst

Prüfungsangst hindert daran, die volle Leistung erbringen zu können. Es ist die Angst vor der Bewertung der eigenen Leistung. Gemeinsam sammeln die LK Ideen, wie dem Abhilfe geschaffen werden kann, z.B. „das Selbstbewusstsein stärken, richtig lernen, ausreichend üben, ...“ Anschließend erarbeiten sie, wie dies im Unterricht umgesetzt werden kann. Außerdem stellen sie konkrete Tipps für das Bearbeiten von Prüfungsaufgaben zusammen, z.B. „leichte Aufgaben zuerst lösen, immer etwas ankreuzen, Schlüsselwörter unterstreichen, ...“

METHODISCHE HINWEISE

2. EINSTUFUNGSTEST

Der mündliche Teil

Die LK tauschen sich bezüglich ihrer Erfahrungen und ihrer Kenntnisse aus und besprechen Fragen wie:

- Haben Sie im Laufe Ihres Fremdsprachenlernens selbst Einstufungstests absolviert?
- Haben Sie als Lehrkraft Einstufungstests durchgeführt? Beschreiben Sie, was getestet wurde.
- Was wissen Sie über die Inhalte und Aufgaben des Einstufungstests Deutsch für Zugewanderte?

Die LK erhalten dann diesen Einstufungstest, lesen die Anweisungen in den drei mündlichen Bausteinen und identifizieren, welche Aufgaben geschlossen, halboffen und offen sind. Sie analysieren, inwieweit die Arbeitsanweisungen eindeutig, kurz und verständlich sind. Im Anschluss besprechen die LK die Bewertungshinweise für den mündlichen Test in den Handreichungen.

Die Prüfung soll dann simuliert werden. Vorher einigen sich die LK auf Fragen für die anschließende Reflexion, z. B.

- Wieviel Zeit nimmt die Durchführung der mündlichen Bausteine in Anspruch?
- Kann die LK mit den Aufgaben erfassen, in welches Niveau eingestuft werden sollte?
- Sind die Testergebnisse der KTN untereinander vergleichbar?
- Welche Herausforderungen sehen wir für die LK?
- Welche Herausforderungen sehen wir für die KTN während des Tests?
- ...

In Kleingruppen werden die drei mündlichen Bausteine Teil 1 bis 3 durchgeführt und evaluiert. Zwei Personen übernehmen die Rolle der KTN und der LK. Ein oder zwei Personen beobachten anhand der zuvor erarbeiteten Fragestellungen die Simulation der Prüfung und halten ihre Beobachtungen in Stichworten fest. Pro Baustein sollten jeweils die Rollen KTN, LK und Beobachter*in getauscht werden.

Für Prüfungen gibt es Regeln für „prüfergerechtes Verhalten“. Die LK besprechen, was sie darunter verstehen. Anschließend vergleichen sie ihre Punkte mit den Hinweisen aus der Handreichung zum Einstufungstest.

Der schriftliche Teil

Die LK analysieren den schriftlichen Teil des Einstufungstests und identifizieren die geschlossenen und halboffenen Aufgaben. Sie markieren zusätzlich, was mit Hilfe der Aufgaben getestet werden soll: Leseverstehen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik. Anschließend lesen sie, wie der Test ausgewertet wird. Anhand des mündlichen und schriftlichen Teils des Einstufungstests kann der Unterschied zwischen → Auswertung und → Bewertung gemeinsam geklärt werden.

3. DIE PRÜFUNGEN START DEUTSCH 1 UND 2

Da beide Prüfungen als Zwischentest zum Abschluss der Niveaustufen A1 und A2 eingesetzt werden sollen, sind Kenntnisse zu den Inhalten und zum Ablauf erforderlich. Anhand von Modellsätzen und den Prüfungsbestimmungen werden Aufbau und Inhalte der beiden Prüfungen in einer Übersicht dargestellt. Mögliche Kriterien sind:

Gütekriterien von Prüfungen

Beim Einsatz von Prüfungen stellt sich immer die Frage, ob und in welchem Umfang die Aussagen und Entscheidungen, die LK anhand der beobachteten Leistungen der Prüflinge treffen, gerechtfertigt, d.h. valide sind. Eine andere Frage ist, wie zuverlässig, wie reliabel die Prüfung ist. Der Grad der Reliabilität wird z. B. deutlich, wenn bei unterschiedlichen Bewertenden die Prüfungsleistungen ähnlich eingeschätzt werden. Eine dritte Frage ist die der Objektivität.

FERTIGKEIT	AUFGABE	SPRACHKOMPETENZ	PUNKTE	DAUER
Hören	1. Multiple-Choice, sechs Alltagsdialoge, zweimal hören	KTN können selektiv hören und z. B. einem Dialog entnehmen, wie teuer etwas ist	6	20 Minuten für alle drei Teile, keine Pause dazwischen
	2. Falsch/Richtig, vier Alltagsdialoge, einmal hören	KTN können hören und entscheiden, ob eine Aussage falsch oder richtig ist.	4	
	3. ...			

Die Übersichten für die beiden Prüfungen können arbeitsteilig erstellt werden, z. B. eine Hälfte der Qualifizierungsgruppe übernimmt die Prüfung Start Deutsch 1 (SD1), die andere die Prüfung Start Deutsch 2 (SD2). Danach vergleichen je zwei LK ihre Übersichten.

Die LK bewerten nun anhand der Bewertungskriterien Leistungen von Prüfungsteilnehmenden. Zunächst den schriftlichen Ausdruck, dann einen mündlichen Ausdruck in der SD1 und SD2 Prüfung. Beispiele für mündliche Prüfungen finden sich z. B. hier: <https://www.youtube.com/watch?v=rQ04zjppdr8>

Das bedeutet, je weniger das Testergebnis von den Durchführungsbedingungen und speziell von den Prüfenden und Bewertenden abhängt, desto größer ist die Objektivität der Prüfung. Die LK überprüfen anhand ausgewählter Aufgaben aus den Prüfungen SD 1 und SD 2 diese drei Gütekriterien von standardisierten Prüfungen: → Validität, → Reliabilität, → Objektivität. Die Gütekriterien werden vor allem im Zusammenhang mit standardisierten Prüfungen diskutiert, sie gelten aber auch – allerdings mit einem anderen Gewicht – für informelle Formen der Evaluation im Unterricht.

METHODISCHE HINWEISE

Strategien für die Bearbeitung der Prüfungsaufgaben

Die LK tauschen sich zusammen darüber aus, über welche Strategien für die Bearbeitung der Prüfungsaufgaben die KTN verfügen müssen und erarbeiten, wie dieses Strategietraining in den Unterricht integriert werden kann. Dazu erhalten sie verschiedene Aussagen zu Test-Taking-Strategien und sollen dazu Stellung nehmen, ob diese Strategien sinnvoll sind oder nicht und warum. Beispielaussagen sind:

- Ich lese erst die Aufgaben zum Leseverstehen, dann den Text selbst.
- Ich weiß, dass ich mich in einer mündlichen Prüfung kurz vorstellen muss. Dafür gibt es vielleicht keine Punkte, aber ich übe das Vorstellen trotzdem.
- Bei einer Prüfung bearbeite ich zuerst die Aufgaben, für die es die meisten Punkte gibt.
- Bei einer Ankreuzaufgabe setze ich die Kreuze nur, wenn ich mir bei der Antwort ganz sicher bin.
- Nach einem Test will ich nicht mehr wissen, was ich falsch gemacht habe.
- Ich lerne bis zur letzten Minute vor der Prüfung.
- Ich informiere mich genau über die Aufgabenstellungen in einer Prüfung, dann spare ich Zeit beim Lesen der Aufgaben.
- Für das Schreiben und Sprechen lerne ich einige Wendungen und Sätze, die ich in der Prüfung voraussichtlich gut gebrauchen kann.
- In der schriftlichen Prüfung schreibe ich die Texte genau vor, dann schreibe ich sie noch einmal auf den Prüfungsbogen.
- Ich informiere mich vor der Prüfung genau über den Ablauf, die Aufgabentypen und die zeitlichen Vorgaben.

Weitere Ideen finden sich z. B. in DLL 7, S. 122 – 125: „Sinnvolle Test-Taking-Strategien entwickeln“.

Die LK entwickeln anhand der Prüfungen SD1 und SD2 konkrete Tipps, die den KTN bei der Prüfungsvorbereitung helfen können. Dabei ist es hilfreich, übergreifende Tipps und prüfungsspezifische Tipps in getrennten Übersichten aufzuführen.

4. INFORMELLE LERNSTANDSERMITTLUNG, LERNFORTSCHRITTSTESTS

Die LK stellen arbeitsteilig die Angebote ausgewählter DaZ-Lehrwerke zusammen und tragen in eine Übersicht ein, welche Angebote zum Testen, Prüfen und Evaluieren in der Printausgabe und online vorhanden ist. Formen der Evaluation:

- Einstufungstests
- Lernfortschrittstests pro Lektion
- Wiederholungsstationen
- Formen der Selbst-Evaluation
- prüfungsvorbereitende Aufgaben

Sie tauschen sich über ihre Ergebnisse und insbesondere ihre Einschätzung des Angebots in den Lehrwerken aus.

Anschließend erarbeiten die LK, wie sie selbst kleinere Tests erstellen können. Dazu erhalten sie eine Aufstellung von Aufgabenformaten und markieren alle, die sie kennen.

1. Auffinden und Korrigieren von Fehlern
2. Lückentext ergänzen mit einer Liste von Auswahlmöglichkeiten
3. Textteile in die richtige Reihenfolge bringen
4. → Cloze-Test
5. → C-Test
6. Fragen zum Inhalt eines Hör- oder Lesetextes beantworten
7. Kommentar zu einem Stimulus schreiben (Meinung, Zitat, Grafik)
8. Zweifachauswahl: Falsch/Richtig oder Ja/Nein
9. Dreifachauswahl: trifft zu/trifft nicht zu/kommt im Text nicht vor
10. Multiple-Choice-Aufgaben
11. Beschreibung eines Fotos/einer Bildgeschichte
12. Textzusammenfassung

13. Text in einer anderen Sprache zusammenfassen
14. mündliche Nachricht in Form einer Mail weitergeben
15. Überschriften zuordnen
16. anhand von W-Fragen zu einem Thema Fragen formulieren
17. Diktat
18. Wortschatztests mit Antonymen, Synonymen oder → Kollokationen
19. korrekte Endungen ergänzen
20. Rollenspiel, Simulation einer Handlungssituation
21. Beurteilung der sozio-kulturellen Angemessenheit einer Äußerung
22. Antwort-Mail oder -Brief mit Leitpunkten schreiben

Unbekannte Formate werden geklärt, weitere ggf. ergänzt. Dann entwerfen die LK selbst eine Testaufgabe, indem sie folgende Schritte beachten:

- Ziel des Tests festlegen
- Entscheidung zu den Maßnahmen, die anhand der Ergebnisse getroffen werden sollen
- Festlegung des Test- und Aufgabenformats
- Materialauswahl und ggf. Aufbereitung des Materials
- Formulierung der Arbeitsanweisung
- Erstellen der Items mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden
- Zusammenstellung der Testaufgabe – die Platzierung der Items kann Einfluss auf die Aufgabenbearbeitung haben
- Bestimmung der Testwerte
- ggf. Festlegung einer Bewertungs- und Benotungsskala

Die so entworfenen Testaufgaben werden untereinander getauscht, sodass die LK sich gegenseitig ein Feedback dazu geben können, inwieweit die Testaufgabe dem eingangs festgelegten Ziel entspricht und dieses überprüft.

P Überprüfen Sie, ob und mit welchen Aufgabentypen in dem Lehrwerk, mit dem Sie arbeiten, die Lernfortschritte der KTN ermittelt werden. Werden alle Bereiche überprüft (Hör-Sehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen, Wortschatz- und Grammatikwissen und die soziopragmatische Kompetenz)? Erstellen Sie selbst fehlende Testaufgaben.

S Lesen Sie, wie die von Prof. Bärenfänger für die Integrationskurse vorgeschlagenen vier Schritte beim Einsatz von Lernfortschrittstests realisiert werden können. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/studie-lernen-sichtbar-machen.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (BÄRENFÄNGER 2019)

METHODISCHE HINWEISE

5. DEUTSCH-TEST FÜR ZUWANDERER A2-B1

Die LK verschaffen sich z. B. anhand des Modelltests 1 von telc https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/dtz-uebungs-test.pdf einen Überblick über die Aufgaben und jeweiligen Lernziele des DTZ und über die Bewertungs- und Durchführungsbestimmungen.

Die LK überprüfen mit Hilfe der Übersicht im Modellsatz 1 arbeitsteilig, welche Aufgabentypen des DTZ in verschiedenen DaZ-Lehrwerken geübt werden. Sie tauschen sich auch über Strategietipps aus, die für die Bearbeitung der Prüfungsaufgaben im Unterricht vermittelt werden müssen. Zusätzlich besprechen sie, wie Materialien, die speziell für ein Prüfungstraining entwickelt wurden, im Unterricht eingesetzt werden können (z. B. HANTSCHEL/WEBER 2009, HILPERT u. a. 2020, MAENNER 2010). Außerdem sollten die LK für den schriftlichen Teil das Bewerten von Texten üben und sich darüber austauschen. Dabei können sie auf Texte zurückgreifen, die KTN z. B. im Rahmen der Bearbeitung eines Modellsatzes geschrieben haben. Anhand des Mitschnitts einer mündlichen Prüfung üben sie die Bewertung der mündlichen Leistung, z. B. <https://www.youtube.com/watch?v=DzPLHQBo4vM>

S Recherchieren Sie, welche weiteren Modelltests vonseiten des Goethe-Instituts, telc und der Lehrbuchverlage zur Verfügung stehen und analysieren Sie, welches Material sich für die Vorbereitung am besten eignet.

Im Rahmen der Zusatzqualifizierung entwickeln die LK gemeinsam ein Quiz rund um die Abschlussprüfung mit Fragen zur Anerkennung, Durchführung und Beratungsmöglichkeiten vor Ort. Dieses Quiz kann später auch im Unterricht eingesetzt werden.

Eine Beispielfrage: Das „Zertifikat Integrationskurs“ bekommt man,

- wenn man den DTZ mit einem Gesamtergebnis auf B1 Niveau bestanden hat.
- wenn man im Test „Leben in Deutschland“ mindestens 15 von 33 Fragen richtig beantwortet hat.
- wenn man im DTZ B1 Deutschkenntnisse gezeigt und den Test „Leben in Deutschland“ bestanden hat.

Eine Rallye mit Fragen, die sich ausschließlich auf den DTZ beziehen, findet sich alternativ z. B. im Lehrbuch Hier als Kopiervorlage zu Band B1, Lektion 16.

Abgrenzung des DTZ zu DeuFöV-Prüfungen

Nach dem bestandenen DTZ lernen viele KTN in Berufssprachkursen weiter, um einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt zu bekommen oder als Vorbereitung auf eine Ausbildung oder ein Studium. Die LK erhalten einen Überblick über die berufsbezogenen Kurse und Sprachkurszertifikate für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Außerdem werden die Teilnahmevoraussetzungen geklärt. Anhand von ein oder zwei Prüfungen beschäftigen sich die LK dann mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem DTZ und ausgewählten BSK Prüfungen. Diesen „Deutsch-Test für den Beruf“ gibt es für die Niveaus A2 bis C1, die jeweiligen Modelltests sind online auf der BAMF-Homepage erhältlich.

Die LK erarbeiten die Antworten auf gemeinsam abgestimmte Fragen wie z. B.

- Wie spiegelt sich in den Prüfungen der Berufsbezug wieder?
- Wie zeigt sich die Berufsorientierung in der Themenwahl?
- Auf welche Weise wird der Berufsbezug bei den Aufgaben zum Schreiben und Sprechen deutlich?
- Welcher berufsspezifische Wortschatz wird gefordert?
- Welche Unterschiede gibt es in den grammatischen Anforderungen?
- Über welches soziokulturelle Wissen im Kontext einer Berufstätigkeit müssen die KTN verfügen?
- Inwieweit unterscheiden sich die Aufgabentypen in den Berufssprachprüfungen vom DTZ?
- Welche Parallelen und Unterschiede gibt es im Ablauf der Prüfungen im Vergleich zum DTZ?

In der Auswertung besprechen die LK, inwieweit die Vorbereitung der KTN auf die Berufssprachkurse und spezifischen Prüfungen bereits in den allgemeinen Integrationskurs integriert werden kann.

S Informieren Sie sich über die berufsbezogenen Prüfungen und über die fachorientierten Sprachnachweise wie z. B. im Bereich Pflege oder Medizin.

LITERATUR

BÄRENFÄNGER, Olaf (2019): Lernen sichtbar machen – Lernerfolge ermöglichen.
Nürnberg: BAMF Publikation.

GROTJAHN, Rüdiger/KLEPPIN, Karin (2015): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 7:
Prüfen, Testen, Evaluieren. München: Goethe-Institut/Klett Langenscheidt (= DLL 7)

HANTSCHEL, Hans-Jürgen/WEBER, Britta (2009): Mit Erfolg zum Deutsch-Test für Zuwanderer.
Stuttgart: Klett.

HILPERT, Silke u. a. (2020): Schritt für Schritt zum DTZ: Deutsch als Zweitsprache.
München: Hueber.

MAENNER, Dieter (2010): Prüfungstraining Deutsch-Test für Zuwanderer A2 – B1.
Berlin: Cornelsen.

PERLMANN-BALME, Michaela/PLASSMANN, Sybille/ZEIDLER, Beate (2009):
Deutsch-Test für Zuwanderer. Prüfungsziele und Testbeschreibung. Berlin:
Cornelsen. (Auch als DTZ-Handbuch in PDF-Format auf https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Modellsaetze/dtz-handbuch.pdf?__blob=publicationFile&v=5.)

PONS Prüfungstraining Deutsch-Test für Zuwanderer (2019).
Stuttgart: Klett.

TISSOT, Anna/CROISIER, Johannes/PIETRANTUONO, Giuseppe/BAIER, Andreea/NINKE,
Lars/ROTHER, Nina/BABKA VON GOSTOMSKI, Christian (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt
„Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“, Erste Analysen und Erkenntnisse, Forschungsbericht 33.
BAMF <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.html;jsessionid=D92AE8E19D07EC45C847A0DA087BBE91.internet561?nn=283560>
(Abfragestand: 20.06.2020)

Modelltest der Prüfung Deutsch-Test für den Beruf B1
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/b1-modelltest-bsk.html?nn=438840>
(Abfragestand: 20.06.2020)

A large, light orange, stylized number '9' is centered on the page, serving as a background for the text. The number is composed of a circular top and a tail that curves downwards and to the right.

WAHLPFLICHTMODUL 2
ANHÄNGE

ANHANG 2.1

**Was wird in den Situationen genau getestet, geprüft, evaluiert?
Notieren Sie, für wen das wichtig ist und warum. Ergänzen Sie ggf. die Übersicht.**

SITUATIONEN	WAS WIRD EVALUIERT?	FÜR WEN IST DAS WICHTIG?
1. Die KTN absolvieren den Einstufungstest.	<ul style="list-style-type: none"> Sprachkompetenz der Lernenden: Wortschatz, Grammatik, mündliche Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> KTN: Rückmeldung zur eigenen Sprachkompetenz Träger: Zuordnung von Lernenden und Kursstufen LK: u.U. Basis für die Einleitung von speziellen Maßnahmen, z.B. Bereitstellen von Übungsmaterial, Wiederholung von Wortschatz und Strukturen, ggf. individuelle Förderung
2. Die LK gibt Rückmeldung zu einem Text, der als Hausaufgabe geschrieben wurde. 3. Die KTN korrigieren im Kurs gemeinsam eine Hausaufgabe mit Hilfe eines Lösungsschlüssels. 4. Die KTN schreiben nach Abschluss einer Lektion einen Test. 5. Die KTN kontrollieren mit einem Test selbst, was sie in einem Monat gelernt haben und was sie jetzt können. 6. Die KTN machen ein Rollenspiel, die Lehrkraft bewertet die mündliche Leistung. 7. Die KTN machen ein Rollenspiel, die anderen Lernenden geben anhand eines Beobachtungsbogens Feedback. 8. Die LK benutzt die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, um die Schreibkompetenzen ihrer Lernenden einzuschätzen. 9. Die LK lobt die KTN. 10. Die KTN machen die Prüfung <i>Deutsch-Test für Zuwanderer</i> .		

A large, light orange number '9' is centered on a solid orange background. The number is composed of a circular top and a tail that curves downwards and to the right.

WAHLPFLICHTMODUL 3
UMGANG MIT
BESONDEREM
FÖRDERBEDARF

THEMATISCHER RAHMEN

Kursteilnehmende mit ungünstigen Lernvoraussetzungen und besonderem Förderbedarf

KTN mit ungünstigen Lernvoraussetzungen sind lernungewohnte Personen und/oder KTN mit multiplen Problemlagen. Mit speziellen Kursarten im Integrationskurssystem wird den einzelnen Zielgruppen Rechnung getragen, allerdings finden sich KTN mit ungünstigen Lernvoraussetzungen auch im allgemeinen Integrationskurs. Deshalb müssen die LK für die multiplen Problemlagen sensibilisiert sein und unterschiedliche Methoden kennen und einsetzen, um auf individuellen Förderbedarf reagieren zu können.

Lernungewohnte KTN haben oft nur unregelmäßig oder kurze Zeit die Schule besucht. Sie haben manchmal auch Probleme, in ihrer Erstsprache zu lesen und Texte zu schreiben. Längere Phasen der Konzentration bedeuten für sie eine Herausforderung. Auch weil sie wenig oder unangenehme Erfahrungen mit dem Lernen haben, fällt es ihnen schwer, Aufgabenstellungen und Übungsformen zu verstehen. Vielleicht sind Arbeitsformen wie Partner- oder Gruppenarbeit neu und verunsichern sie. Der Umgang mit Hilfsmitteln wie Büchern oder verschiedenen Stiften ist ihnen wenig vertraut. Eventuell haben sie auch Probleme, längere Zeit mit der Hand zu schreiben. Lernungewohnte beherrschen ihre Erstsprache(n) intuitiv, sie verfügen nicht über ein metasprachliches Wissen, das man in der Schule beim Fremdsprachenunterricht oder Grammatikunterricht in der eigenen Sprache erwirbt. Der Umgang mit westlichen Lehrwerken und Lehr-/Lernmethoden im Integrationskurs ist neu und vor allem die daraus resultierende Forderung nach Selbstständigkeit und Autonomie beim Lernen fällt ihnen oft schwer.

Fehlende Lerngewohnheit und geringer Bildungshintergrund sind nur ein Aspekt, der sich ungünstig auf den Erfolg im Integrationskurs auswirkt. Häufig finden sich multiple Problemlagen bei den KTN, die dazu führen, dass das angestrebte Kursniveau nicht erreicht oder dass die Kursteilnahme abgebrochen wird (Tissot u. a. 2019). Dazu zählen unterschiedlichste Einflussfaktoren wie z. B. die kulturelle Distanz und fehlendes soziokulturelles Wissen, mögliche Belastung durch Kleinkinder in der Familie, kein Kontakt zur deutschen Sprache außerhalb des Kurses, fehlende Bleibeperspektive, traumatisierende Fluchterlebnisse und Diskriminierungserfahrungen. Wirken mehrere dieser Einflussfaktoren gleichzeitig, so beeinflussen sie den Prozess des Spracherwerbs umso stärker negativ und erfordern eine Unterstützung auch durch die LK. Ein weiterer kleinerer Personenkreis mit besonderem Förderbedarf sind Zugewanderte, die schon einige Jahre in Deutschland leben, viel verstehen und über einen großen Wortschatz verfügen, beim Sprechen und Schreiben jedoch immer wieder gegen grammatische Regeln verstoßen.

In ihrer frühen Sprachlernphase haben diese Lernenden sprachliche Abweichungen entwickelt, die sich im Laufe der Zeit in ihre Sprache eingebrannt haben. Man spricht von Lernenden mit → fossilisierten Fehlern. Sehr positiv wirken sich im Integrationskurs ihre gute Kommunikationsfähigkeit und ihr alltagspraktisches und arbeits- und berufsbezogenes Wissen aus. Wichtig ist, dass diese speziellen Lernenden im Kurs Akzeptanz erfahren, dass sie das Sprachenlernen als etwas Sinnvolles erleben und dass sie über den Aufbau von Regelwissen, Automatisierungsübungen und viel Training von Lesen und Schreiben ihre Sprachkompetenz verbessern.

Genderdimension

Das Geschlechterverhältnis lag im Zeitraum von Januar 2015 bis Januar 2018 im allgemeinen Integrationskurs und im Zweitschriftlernerkurs bei ca. 39% Frauen und 61% Männern. Beim Jugendintegrationskurs verschiebt sich das Verhältnis hin zu einem höheren Männeranteil: 28% Frauen und 72% Männer (TISSOT u. a. 2019). In dieser Studie werden unterschiedliche Einflussfaktoren auf das Lernen bei Männern und Frauen benannt. So führt die Anerkennung des Aufenthaltsstatus bei Männern zu einer deutlichen Steigerung der Integrationskursteilnahme, während der Effekt bei Frauen ebenfalls positiv, aber geringer, ist.

Für Frauen ist stattdessen ein besonders wichtiger Faktor, ob Kleinkinder im Haushalt leben. Dies verringert die Teilnahmewahrscheinlichkeit für Frauen um etwa 34 Prozentpunkte im Vergleich zu Frauen ohne Kinder im Haushalt. Insbesondere lernungewohnte Frauen finden häufig schwer Zugang zum Integrationskurs und sind deshalb in einem hohen Maße von Bildungsbenachteiligung betroffen. Hier gilt es Türen zu öffnen, Perspektiven zu erweitern und dort Brücken zu bauen, wo Benachteiligungen besonders hartnäckig um sich greifen. Was die Leistungen im Integrationskurs betrifft, so schneiden Frauen über alle Kursarten und alle Sprachfertigkeiten hinweg besser ab als Männer. Während 66% der Teilnehmerinnen den DTZ mit B1 bestehen, sind es 55% der Teilnehmer. In allen Teilbereichen liegen die sprachlichen Fertigkeiten der Teilnehmerinnen deutlich über denen der Teilnehmer. In der Evaluation (TISSOT u. a. 2019) wird allerdings auch die Frage gestellt, ob es sich hier um eine Scheinkorrelation zwischen Prüfungsergebnis und Geschlecht handelt, die durch andere Variablen vermittelt werden.

Eine besondere Herausforderung für LK besteht darin, dass männliche KTN häufig Schwierigkeiten haben, weibliche LK und deren Rolle im Integrationskurs zu akzeptieren. Sicher ist, dass die LK vor der Aufgabe stehen, männliche und weibliche KTN entsprechend ihren Bedürfnissen zu fördern und ein adäquates, motivierendes und erfolgversprechendes Lernangebot zu unterbreiten.

Spezielle Kursarten im Integrationskurssystem

Manche KTN haben spezielle Interessen, manche einen besonderen sprachpädagogischen Förderbedarf, deshalb werden spezielle Integrationskurse angeboten. Die LK sollten neben dem Konzept für den allgemeinen Integrationskurs und den Intensivkurs auch die Konzepte für den Jugendintegrationskurs, Eltern- und Frauenintegrationskurs, Zweitschriftlernkurs und Förderkurs kennen. Für den Orientierungskurs und Alphabetisierungskurs existieren für LK eigene, additive Zusatzqualifizierungen des Bundesamtes.

Frauen, Mütter und Väter können häufig bedingt durch familiäre Verpflichtungen keinen allgemeinen Integrationskurs besuchen. Zugewanderte, die ein besonderes Interesse an Erziehung, Bildung und Ausbildung ihrer Kinder haben, werden im Rahmen der Eltern- und Frauenintegrationskurse spezifisch unterstützt. Ebenso wie die KTN der anderen Integrationskurse unterscheiden sich auch die der Eltern- und Frauenintegrationskurse hinsichtlich ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und ihrer Vorkenntnisse in der deutschen Sprache teilweise erheblich. Diese Lernvoraussetzungen bestimmen in hohem Maße Geschwindigkeit und Effizienz, aber auch die Motivation des Lernens. Die Konzepte für den Frauenintegrationskurs und Elternintegrationskurs sind in vielen Punkten deckungsgleich. Darüber hinaus richten sich die Frauenintegrationskurse an Teilnehmerinnen, die aus unterschiedlichen Gründen einen geschützten Raum mit genderspezifischer Unterstützung benötigen.

Es kann sich z. B. um Frauen handeln, die aus kulturellen, biografischen oder religiösen Gründen nur einen Kurs mit anderen Frauen besuchen wollen. Oder sie können auf Grund mangelnder zeitlicher Flexibilität – bedingt durch familiäre Aufgaben, insbesondere durch Kindererziehung – keinen allgemeinen Integrationskurs besuchen. Es können auch Frauen sein, die geringe oder keine sozialen Kontakte haben oder die von ihrer Familie wenig bis keine Unterstützung für den Besuch des Integrationskurses erfahren. „Frauen spielen als Mütter und Ehefrauen eine wichtige Multiplikatorenrolle für ihre Familien. In der Regel tragen sie die Hauptverantwortung für die Erziehung und die Schulausbildung ihrer Kinder. Die im Integrationskurs erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten werden durch sie direkt in die Familien hineingetragen. Auf diese Weise können Frauen nicht nur zu ihrem eigenen Integrationsprozess, sondern auch zu dem ihrer Kinder und anderer Angehöriger erheblich beitragen.“ (Konzept für einen bundesweiten Frauen- und Elternintegrationskurs, S.19).

Zweitschriftvermittlung

Eine andere Gruppe mit besonderem Förderbedarf sind KTN, denen Kenntnisse in und mit der lateinischen Schrift fehlen. Für sie wurde der Zweitschriftlernkurs entwickelt. → Zweitschriftlernende haben schriftsprachliche Kompetenzen auf der Wort-, Satz und Textebene in einer Sprache mit einem nicht-lateinischen Schriftsystem entwickelt und sind in dieser Sprache soweit alphabetisiert, dass sie in der Lage sind, mit der Schriftlichkeit in allen Lebensbereichen umzugehen. Allerdings hat in manchen Herkunftsländern die Schriftsprache nicht unbedingt den gleichen Stellenwert wie in westlich geprägten Ländern. Deutschland gehört zu den Ländern mit einer hoch ausgeprägten Schriftkultur, weshalb gerade auch die Unterschiede in Bezug auf den Stellenwert der Schriftlichkeit im Alltag und Beruf eine besondere Herausforderung darstellen. Den KTN bereiten im lateinischen Schriftsystem speziell z.B. Laut-Buchstaben-Zuordnungen, Leerstellen und Satzzeichen und die Groß- und Kleinschreibung Schwierigkeiten. Ziel des Kurses ist, das lateinische Alphabet zu vermitteln und darauf aufbauend die deutsche Sprache mit dem Niveau B1. Der Umgang mit der lateinischen Schrift sollte dann so routiniert sein, dass keine Unterschiede zu lateinisch alphabetisierten Personen mehr erkennbar sind.

Für junge Erwachsene wurde der Jugendintegrationskurs konzipiert, um sie auf den Besuch einer weiterführenden Schule oder die Aufnahme einer Ausbildung vorzubereiten. Sie müssen unter 27 Jahre alt sein, haben Migrationserfahrung in der frühen Phase des Jugend- oder Erwachsenenalters und sind motiviert hinsichtlich ihres zukünftigen Bildungswegs mit dem Ziel, eine berufliche Qualifikation zu erwerben. In Bezug auf ihre Lernvoraussetzungen und ihre Vorkenntnisse in der deutschen Sprache weisen die Teilnehmenden des Jugendintegrationskurses allerdings große Unterschiede auf. Der Sprachkurs dient der erfolgreichen Vermittlung ausreichender deutscher Sprachkenntnisse zum Niveau B1 und vermittelt neben der deutschen Sprache auch allgemeinbildende, berufsorientierende und fachsprachliche Inhalte.

Für besonders schnell lernende und hochqualifizierte Teilnehmende gibt es den Intensivkurs, der in 400 Unterrichtseinheiten (= UE) zum Niveau B1 führt. Im Vergleich dazu vermittelt der allgemeine Intensivkurs das Sprachniveau B1 in 600UE, in den anderen speziellen Kursarten sind es 900UE.

Förderung von KTN mit besonderem Förderbedarf

Die Lehrkraft hat für Kursteilnehmende mit besonderem Förderbedarf als Bezugsperson eine besondere Bedeutung. Soziale Kompetenzen wie Geduld und Empathie sind zentral. Wie fühlt es sich an, wenn man etwas nicht gut kann? Die Aspekte Scham und Angst können zu Rückzug führen und sollten im Unterricht unbedingt vermieden werden. Wertschätzung und Respekt sind entscheidende Faktoren für das Lernen.

Um den Bedürfnissen der Kursteilnehmenden gerecht zu werden, ist es von enormer Bedeutung, dass die Lehrkraft den Sprachstand der Kursteilnehmenden genau ermitteln kann und um die Lernbiografie, Motivation und den Lernstand jedes und jeder Einzelnen weiß. Hier liegt oft der Schlüssel zum Erfolg. Individuelle Pläne und Motivationsbilder helfen zumeist mehr als eine Fülle an Arbeitsblättern für die ganze Gruppe. Die Lehrkraft benötigt Sicherheit im lernerzentrierten Unterrichten: Das ist eine der Grundvoraussetzungen, um spezifische und individuelle Möglichkeiten der Unterstützung und Lernbegleitung anbieten zu können.

Da der Unterricht in Gruppen erfolgt, gilt es auch für die Arbeit mit allen Kursteilnehmenden verschiedene Methoden zu kennen und anwenden zu können. An Methoden, die selbstgesteuertes und eigenständiges Arbeiten erfordern, müssen die Kursteilnehmenden behutsam herangeführt werden. Dabei muss bedacht werden, dass z. B. Gruppenarbeit und Stationenlernen für viele unbekannte Arbeitsformen sind. In der Arbeit mit der Zielgruppe der Personen mit besonderem Förderbedarf sind Lehrende zugleich Lernende. Immer wieder sind sie gefordert zu beobachten, zu reflektieren und ihr Handeln anzupassen. Wichtig scheint auch, dass LK externe Unterstützung bei Problemlagen ihrer KTN erhalten, denn der Bedarf an Lernbegleitung, aber auch der Bedarf an Unterstützung bei der alltäglichen Lebensführung wird aufgrund von Unkenntnis und unzureichender Inanspruchnahme bestehender Angebote der Migrationsberatung häufig an die LK herangetragen. Hier ist der Rückhalt vom Träger bedeutsam und es ist ganz besonders wichtig, eine Verweisberatung machen zu können. Hier sollte die Vermittlung an und Zusammenarbeit mit bereits bestehenden Beratungseinrichtungen wie der MBE (Migrationsberatung für erwachsene Zuwander*innen) und dem JMD (Jugendmigrationsdienst) intensiviert werden.

LERNZIELE UND INHALTE

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHALTET	UE
1. BESONDERER FÖRDERBEDARF	<ul style="list-style-type: none"> • können lernungewohnte oder förderbedürftige KTN und ihre spezifischen Bedarfe identifizieren • sind für traumatisierte KTN sensibilisiert 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wissen um die Lernausgangslagen und möglichen multiplen Problemlagen der KTN • die Kenntnis von Möglichkeiten der Sprachstandserhebung einschließlich des Einstufungstests und des Erstellens individueller Förderpläne • die Kenntnis der Konzepte der speziellen Kursarten • das Wissen um Fortbildungsangebote zum 	3
2. GENDERSENSIBLE DIDAKTIK	<ul style="list-style-type: none"> • können gendersensibel unterrichten • können auf unterschiedliche Bedarfe und Bedürfnisse von Frauen und Männern im Integrationskurs eingehen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Sensibilisierung für die eigene interkulturelle Genderkompetenz • die Kenntnis von typischen Problemfeldern und Fallbeispielen • die Berücksichtigung möglicher 	2
3. ZWEITSCHRIFTVERMITTLUNG	<ul style="list-style-type: none"> • kennen die Ziele der Zweitschriftvermittlung • können die Probleme von Zweitschriftlernenden identifizieren • können angemessene Übungen für den Zweitschrifterwerb einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Unterscheidung zwischen Zweitschriftlernenden, primären und funktionalen Analphabeten • die Kenntnis wesentlicher Bedarfe von Zweitschriftlernenden • das Wissen um den Einfluss der Erstschrift auf den Zweitschrifterwerb • die Kenntnis spezifischer Zweitschriftvermittlungsmethoden und Materialien 	4
4. UNTERSTÜTZUNG VON KTN MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF	<ul style="list-style-type: none"> • können KTN mit ungünstigen Lernvoraussetzungen begleiten und fördern • können Lernende mit fossilisierten Fehlern fördern • können binnendifferenzierend unterrichten 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Identifizierung von individuellen Stärken und Schwächen • die Kenntnis von speziellen Lehr- und Fördermethoden für den Umgang mit lernschwachen und lernungewohnten KTN • die Kenntnis der Lernbegleitung während binnendifferenzierender Arbeitsphasen • die Kenntnis von Motivationsförderung und Förderung der Lesekompetenz • die Kenntnis der zielgruppengerechten Aufbereitung von Übungen und Aufgaben • die Kenntnis der Vermittlung von grundlegenden Lernstrategien • die Bewusstmachung der problematischen multiplen Problemlagen in der Lernorganisation für KTN mit ungünstigen Lernvoraussetzungen • das Wissen um Fördermöglichkeiten für KTN mit fossilisierten Fehlern 	7

METHODISCHE HINWEISE

P Verschaffen Sie sich vor dem Besuch dieses Moduls ein eigenes Bild über KTN mit besonderem Förderbedarf. Dazu hospitieren Sie in einem der speziellen Kurse oder in einem der ersten beiden Module des allgemeinen Integrationskurses. Legen Sie sich auf eine*n oder zwei KTN fest und identifizieren Sie den Förderbedarf, z. B. im Bereich Arbeitsorganisation (z. B. lose Blätter), Verständnisschwierigkeiten von Grammatikkategorien, Probleme mit der Kombination von Lesen und Hören oder Schwierigkeiten beim sinnverarbeitenden Lesen.

1. BESONDERER FÖRDERBEDARF

Ermittlung des Förderbedarfs

Die LK tauschen sich über die Lernausgangslagen und mögliche multiple Problemlagen der KTN aus. Dazu erhalten Sie eine Übersicht über die Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb, z. B. als Tabelle aus der „Evaluation der Integrationskurse“ (TISSOT u. a. 2019). Gemeinsam reflektieren sie die Auswirkung auf den Lehr- und Lernprozess.

Anschließend besprechen sie, welchen Förderbedarf sie im Rahmen der Hospitationen identifiziert haben. Mögliche Fragen sind:

- Wie manifestiert sich besonderer Förderbedarf?
- Welche Gründe gibt es dafür?

Mit welchen Bedarfen können Sie relativ leicht, mit welchen schwieriger umgehen? Indizien für Förderbedarf können sein:

- langsames Abschreiben (Malen der Buchstaben)
- Kombinieren von Hören und Lesen gelingt kaum
- fehlende Textorganisation z. B. Probleme beim Markieren, Unterstreichen, Ordnen
- Einschränkungen bei Kategorisierungen, z. B. von Grammatikbegriffen
- Probleme mit der Organisation des Lernens, z. B. kein Buch, Stift, lose Blattsammlung

Die LK tauschen sich darüber aus, wie der individuelle Förderbedarf zu ermitteln ist (GOETHE-INSTITUT 2007 a und b). Dazu besprechen sie folgende Fragen:

- Wie lassen sich individuelle Listen zum Sprachprofil der KTN erstellen?
- Welche Kategorien sollten diese haben? Typisch wären: Aussprache; Fertigkeiten: Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben; kognitives Grammatikverständnis; Lernorganisation, Motivation
- Wie rufen wir diese ab? Z. B. durch ein individuelles Gespräch, Beobachtung im Kurs oder schriftliche Aufgaben
- Arbeiten Sie mit → Portfolios und wenn ja, wie hilfreich sind diese für die Erkennung des Förderbedarfs?

Die LK analysieren dazu arbeitsteilig Portfolio-Beispiele und besprechen, welche Portfolioaufgaben im Rahmen des Integrationskurses geeignet sind.

https://www.derdiedaf.com/files_media/downloads/A08029-67620101_Aussichten_A1-B1_Portfolio_Deutsch_EB.pdf
<https://www.hueber.de/media/36/srp1-portfolio.pdf>

Sollte Unsicherheit bezüglich der Unterschiede in den Zielen und Inhalten zwischen Alphabetisierungskurs und Zweitschriftlernerkurs bestehen, so können sich die LK anhand des Einstufungstests zur Alphabetisierung und der Alpha-Kurzdiagnostik z. B. über folgende Fragen austauschen:

- Welche Indikatoren in der mündlichen Kommunikation weisen auf Alphabetisierungsbedarf hin? Z. B. Herkunftsland, Ausgangssprache, Schulbesuch unter vier Jahren, Beruf
- Welche Testebenen werden schriftlich angeboten? (zehn Aufgaben – rezeptiv, produktiv auf Buchstaben-, Silben-, Wort-, Satz- und Textebene)

METHODISCHE HINWEISE

Spezielle Kursarten

Die LK erhalten in Gruppen Auszüge aus den Konzepten für den Jugendintegrationskurs, Frauenkurs, Elternkurs und Zweitschriftlernkurs. In Ergänzung können Videoausschnitte dazu gesehen werden, z. B.

- Jugendintegrationskurs
https://www.facebook.com/bamf.socialmedia/videos/der-jugendintegrationskurs/3093121090740971/?so=_permalink&rv=_related_videos
- Frauenkurse
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Videos/DE/Integration/Integrationskurse/frauenintegrationskurs-informationsfilm.html>

In neu zusammengestellten Gruppen tauschen sie sich über die Charakteristik der KTN, die Ziele und Inhalte der speziellen Integrationskurse aus.

Umgang mit traumatisierten KTN

Unter den KTN können auch traumatisierte und psychisch belastete Personen sein, die aufgrund der Erfahrungen im Herkunftsland und auf der Flucht besondere Bedürfnisse haben. Zu beachten ist, dass bestimmte Unterrichtsmethoden, Reaktionen der LK oder andere gruppendynamische Prozesse erneut belastende Situationen für KTN mit posttraumatischen Belastungsstörungen hervorrufen können. Die SL verweist auf spezifische Fortbildungen, die die Handlungsfähigkeit und -sicherheit der LK im Umgang mit traumatisierten KTN stärken. Wesentliche Inhalte sind z. B.

- Grundlagen zur Erkennung von Trauma und Traumafolgestörungen
- Vermittlung von allgemeinen Prinzipien und Besonderheiten im Umgang mit traumatisierten und psychisch belasteten Geflüchteten
- besondere Achtsamkeit in der Beziehung (Nähe und Grenzziehung) und im Rollenverständnis der helfenden/unterstützenden Akteur*innen
- gesetzliche Rahmenbedingungen der psychosozialen Arbeit mit Geflüchteten wie das Asyl- und Aufenthaltsgesetz, sowie wichtige europäische internationale Richtlinien
- Barrieren und Zugänge zum regulären Gesundheitssystem für Geflüchtete in Deutschland

2. GENDERSENSIBLER UNTERRICHT

Interkulturelle Genderkompetenz

Voraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung von interkultureller Genderkompetenz ist die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion des eigenen kulturell bedingten Rollenverständnisses. Es geht darum festzustellen, ob man bewusst oder unbewusst aufgrund von Geschlecht und Kulturzugehörigkeit Menschen unterschiedlich behandelt und dabei möglicherweise benachteiligt.

Ist man sich eigener Stereotype oder Vorurteile bewusst, lassen sich konkrete Handlungsoptionen überlegen, um diese einzudämmen oder möglichst zu umgehen. Anhand von Fragen reflektieren die LK zunächst die eigene interkulturelle Genderkompetenz. Mögliche Fragen:

- Gibt es spezielle Eigenschaften, die Sie mit Frauen/Männern aus bestimmten Ländern/Gesellschaften verbinden? Wenn ja, welche?
- Gibt es Ihrer Meinung nach für bestimmte Länder „typisch weibliche Verhaltensmuster“? Wenn ja, welche?
- Gibt es Ihrer Meinung nach für bestimmte Länder „typisch männliche Verhaltensmuster“? Wenn ja, welche?
- Denken Sie, dass es Berufe oder Funktionen gibt, die besonders für Frauen oder Männer geeignet sind? Erleben Sie dies in anderen Ländern ähnlich oder sehen Sie länderspezifische Besonderheiten?
- Versuchen Sie von Zeit zu Zeit, sich in die Lage/Perspektive einer anderen Person zu versetzen? Wenn ja, gelingt Ihnen das und welche Strategien wenden Sie an?
- Welche Vorteile, welche Nachteile haben Frauen aus bestimmten Ländern durch ihr Verhalten?
- Welche Vorteile, welche Nachteile haben Männer aus bestimmten Ländern durch ihr Verhalten?

Anschließend erfolgt ein gemeinsamer Austausch und eine Auswertung. Welche Schlüsse können für gendersensibles Unterrichten gezogen werden? Wie kann man spezielle Bedarfe von Frauen und Männern im IK berücksichtigen?

Arbeitsformen und Materialien

Zur Sensibilisierung der KTN für dieses Thema im Integrationskurs sind Fotos sehr gut geeignet, z. B. das Material der Züricher Hochschule für angewandte Linguistik <https://www.zhaw.ch/storage/linguistik/institute-zentren/ilc/upload/gender-daz/gender/meinungslinie.pdf>

Eine kurze Simulation der Aufgabe im Seminar ist hilfreich: „Ziehen Sie jeweils eine Bildkarte aus dem Material und stellen sich auf einer Meinungslinie auf, deren Enden einmal für Zustimmung und einmal für Widerspruch stehen.“ Nach einer nochmaligen Reflexion über eigene Stereotype/stereotype Bilder erarbeiten die LK, wie man mit diesem Bildmaterial im Integrationskurs arbeiten könnte.

Abschließend benennen die LK herausfordernde Situationen im Kurs, z. B. dass Männer und Frauen nicht zusammenarbeiten möchten und besprechen Handlungsoptionen.

Gendern in unterschiedlichen Sprachen

Die Lehrkräfte tauschen sich über aktuelle Formen genderbewusster Sprache in Deutschland aus. Anschließend arbeiten die LK mit ausgewählten Sprachvergleichen, um zu sehen, ob und wie in anderen Sprachen gegendert wird und welche Implikationen die unterschiedlichen Formen haben.

S Überprüfen Sie, inwieweit die Kursmaterialien und Kursbücher die Anforderungen an Gendersensibilität erfüllen. Analysieren Sie z. B.

- die Inhalte der Lehrwerktexte und -dialoge, Bilder, Fotos und Cartoons: Inwieweit wirken sie Stereotypen und der Lebensrealität nicht entsprechenden Frauen- und Männerbildern entgegen? Wie tragen sie ggf. zur Verstärkung von Klischees bei?
- die Methodik: Wie werden Geschlechterverhältnisse in der Kommunikation und Interaktion berücksichtigt? Wie werden die KTN dabei unterstützt, unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen und einzunehmen?

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse über Gender und Heterogenität in der politischen Bildung mit eingewanderten Frauen und Männern: (WESTPHAL 2010).

3. ZWEITSCHRIFTVERMITTLUNG

Zweitschriftlernen und Alphabetisierung

Gemeinsam werden die Begrifflichkeiten primäre, sekundäre, funktionale → Analphabeten und Zweitschriftlernende geklärt.

Die LK informieren sich anhand von Statistiken über die KTN, z. B. bezüglich ihrer Herkunftssprachen und -länder, des Anteils von Männern und Frauen, der Altersgruppen oder über die von ihnen besuchten Kursarten. Die aktuellen Zahlen finden sich auf der BAMF-Seite.

Einfluss der Erstschrift auf den Zweitschrifterwerb

In Form einer Ausstellung im Seminarraum lassen sich unterschiedliche Schriftsysteme präsentieren mit Kurzbeschreibungen ihrer Merkmale, z. B. für

- Alphabetschriften wie die Lateinische Basisschrift, Kyrillisch, Armenisch oder Arabisch
- Silbenschriften wie Hiragana und Katakana
- Kombinationen aus Silbenschriften und Alphabetschriften wie Thailändisch
- Logographische Schriftsysteme wie Chinesisch

<https://docplayer.org/54069931-Daz-und-alphabetisierung-schriftsysteme-im-vergleich.html>

Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarf von Zweitschriftlernenden

Gemeinsam bespricht man, welche Schwierigkeiten Zweitschriftlernende möglicherweise haben, wenn

- sie in ihren Erstsprachen an eine andere Lese- und Schreibrichtung gewöhnt sind,
- in Alphabetsprachen nur die Konsonanten geschrieben werden (→ Skelettschriften),
- sie den Unterschied zwischen Groß- und Kleinschreibung nicht kennen,
- in ihren Erstschriften die Wörter ohne Trennung aneinander gereiht werden,
- ihre Erstschriften silben- oder morphembasiert operieren und nicht auf Einzellaute aufbauen.

METHODISCHE HINWEISE

Anschließend werden die Hypothesen mit Indizien verglichen, die auf einen Bedarf an Unterstützung beim Zweitschrifterwerb hindeuten:

- falsche Abstände zwischen den Buchstaben im Wort (oft zu groß) und zwischen Wörtern (oft nicht vorhanden)
- falsche Größenverhältnisse – Höhen und Tiefen – der Buchstaben
- keine Unterscheidung von Groß- und Kleinbuchstaben
- Weglassen der Interpunktion, besonders des Punktes am Ende eines Satzes
- andere Schreibrichtung: Buchstaben werden rechts begonnen und links beendet, dadurch keine sinnvolle Schreibökonomie (macht schnelle Schreibrift unmöglich)
- Nicht-Beachtung von Zeilen und Seitenrändern
- Die Schrift liegt nicht auf der Linie, sondern „schwebt“ darüber bzw. überschneidet sich durchgehend mit der Linie
- Weglassen von (unbetonten) Vokalen beim Schreiben
- keine Unterscheidung der Vokale e/i und o/u
- keine Unterscheidung der Konsonanten b und p

Teilleistungen im Zweitschrift- und Alphabetisierungs-Erwerbsprozess

Die LK erleben eine Kurzsequenz mit einer ihnen fremden Schriftart und reflektieren danach ihren Lernprozess (DLL 15, FEICK/PEITZUCH/SCHRAMM 2017, S. 34 – 35).

Mögliche Fragen sind:

- Wie gut ließen sich die Buchstaben schreiben?
- Wie konnten Sie die Buchstaben voneinander unterscheiden?
- Was mussten Sie tun, um die zwei Sätze lesen zu können?

Anschließend simulieren sie unter Anleitung der Seminarleitung einige Übungen und fassen die notwendigen Teilleistungen zusammen, die von Lernenden erbracht werden müssen:

- motorische Fertigkeit, um die Buchstaben schreiben zu können
- visuelle Wahrnehmungsfähigkeit, um die Buchstaben voneinander unterscheiden zu können (Figur-Grund-Wahrnehmung, Raum-Lage-Wahrnehmung, visuelle Differenzierung)
- auditive Wahrnehmungsfähigkeit, um die Laute den Graphemen zuzuordnen zu können, Phonologie, Lautierung, Zusammenschleifen, aufbauendes Lesen
- Wortdurchgliederung
- Silbenbildung (Rhythmus-Wahrnehmung)
- visuell-auditiv-motorische Koordination

Übungsformen für das Training von Zweitschriftkompetenzen

Ausgewiesene Ziele im Zweitschriftlernerkurs sind: Die KTN beherrschen

- alle lateinischen Groß- und Kleinbuchstaben des deutschen Alphabets rezeptiv und produktiv.
- gängige Buchstabenkombinationen des Deutschen rezeptiv und produktiv.
- die wichtigsten orthografischen Muster in der deutschen Sprache.
- die Versprachlichung aller Zahlen im Zahlenraum von 0 bis 1 Million.

Die KTN können

- alle Buchstaben des deutschen Alphabets in Druckform und in verständlich geschriebenen Handschriften erlesen.
- verschiedene Silbenstrukturen des Deutschen erkennen und unterscheiden.

Die KTN haben die Analyse- und Synthesefähigkeit im Deutschen auf Wort-, Morphem-, Silben- und Laut-/Phonemebene entwickelt. Die LK stellen arbeitsteilig eine Übersicht über geeignete Übungsformen zusammen. Jede Gruppe erhält dazu ein Lernziel und jeweils ausgewählte Materialien für den Zweitschifterwerb. Gemeinsam werden dann maximal drei Übungen ausgewählt, die die LK in der anschließenden Plenumsphase präsentieren. Abschließend besprechen die LK, welche Übungen sich auch im allgemeinen Integrationskurs im Rahmen von binnendifferenzierenden Übungen einsetzen ließen.

S Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse über den bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende: Welche Voraussetzungen für diesen speziellen Kurs bringen die KTN mit? Welche Ziele und Inhalte stehen im Vordergrund? Was kennzeichnet die methodischen Grundsätze?

Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende (BAMF 2018) https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.pdf;jsessionid=ABCB90BF00160A31D3DA1CF0C9C56477.internet532?_blob=publicationFile&v=5

4. UNTERSTÜTZUNG VON KTN MIT BESONDEREM FÖRDERBEDARF

Identifizierung von individuellen Stärken und Schwächen.

Um die individuellen Stärken und Schwächen von Lernenden zu identifizieren, ist es sehr hilfreich, ein Lernstandsprotokoll zu entwickeln.

Dabei sind mögliche Kriterien:

- Lesen – Leseflüssigkeit, Wort-Satz-Textverständnis
- Schreiben – Motorik, Schriftbild, Rechtschreibung, Diktate, Briefe
- Sprechen – Sprecher*innen mit fossilisierten Fehlern, Sprechhemmung etc.
- Lernstrategien – Lernorganisation (Heftführung, Hausaufgaben etc.),
- Textarbeit (unterstreichen, zuordnen etc.), Lernen (Vokabelheft, etc.)

Einen Beobachtungsbogen zur Dokumentation der Stärken und Schwächen findet sich z. B. im Didaktik Blog für DaF/DaZ: <https://www.daf-daz-didaktik.de/themen/alphabetisierung/sprachstandsnotiz-fuer-die-alphabetisierung-und-den-zweitschifterwerb/>

In der Fortbildung können die SL und LK gemeinsam einen Leitfaden anfertigen, mit dem sich der Lernstand ermitteln lässt und der Handlungsoptionen eröffnet.

Förderung der Lesekompetenz

Die LK lesen folgenden Text und reflektieren den eigenen Leseprozess.

Gmäëß eneir Sutide eneir elgnihcesn Uvinisterät ist es nchit witihcg, in wlecehr Rneflogheie die Bstachuebn in eneimWort snid, das Ezniige, was wcthiig ist, ist, dass der estre und der Izette Bstabchue an der ritihcegn Pstoiion snid. Der Rset knan ein ttoaerl Bsinöldn sein, tedztorm knan man ihn onhe Pemoblre lseen. Das ist so, weil wir nchit jeedn Bstachuebn enzelin leesen, snderon das Wort als gseatems.

Lesegewohnte Menschen lesen ca. 250 – 300 Wörter pro Minute, denn sie erfassen i.d.R. ganze Wörter oder ganze Wortgruppen, den sog. → Sichtwortschatz.

METHODISCHE HINWEISE

Dieser ist die Grundvoraussetzung für angemessenes Lesetempo und dies wiederum für → sinnerfassendes Lesen. Leseungewohnte Personen oder Menschen, die am Anfang des Zweitschriterwerbs stehen, lesen dagegen die einzelnen Buchstaben. Sie müssen trainieren, geschriebene Texte zunächst auf Silben- und Wortebene zu erfassen, um schließlich sinnverstehend zu lesen. Das bedeutet, dass sie üben müssen, Wörter und Wortgrenzen zu erkennen sowie die Beziehungen zwischen den Wörtern im Satz, also die syntaktischen Strukturen. Und schließlich gilt es, auf Textebene die Inhalte zu verstehen, also die Beziehung zwischen den Sätzen zu erfassen.

Die LK erhalten zwei oder drei Beispiele aus Lehrwerken für eine A1 zu vergleichbaren Themen, z. B. Infotexte über Veranstaltungen, Wohnungsanzeigen oder Blog-Einträge über Hobbys, um nachzuvollziehen, wie die o.g. Prozesse beim sinnerfassenden Lesen didaktisch unterstützt werden. Sie vergleichen die Lesetexte mit den jeweiligen Übungen in Bezug auf:

- Textlänge
- Wortschatz
- Syntax
- Hilfestellungen für das sinnverstehende Lesen durch
 - inhaltliche Vorentlastung,
 - Layout und
 - die jeweilige Aufgabenstellung

Motivationsförderung

Die LK diskutieren folgende Aussage: „Der Mensch ist für den anderen Menschen die Motivationsdroge Nummer Eins.“ – Joachim Bauer, Neurowissenschaftler (FELTEN 2019).

Um unterschiedliche Möglichkeiten der Motivationsförderung erlebbar zu machen, werden an Stationen unterschiedliche Materialien und Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt (BÖSCHEL 2017, S. 15).

Folgende Faktoren der Motivation sollten hier sichtbar werden:

- Möglichkeit, sich aktiv einzubringen
- selbstbestimmtes Lernen
- gemeinsame Verantwortung
- unterstützendes emotionales Umfeld
- sofortige Umsetzung des Gelernten
- Anerkennung des Lernerfolges

Die LK evaluieren diese Angebote und besprechen, was ggf. motivationshemmend wirkt, z. B. Kontrolle, Zeitdruck oder Gruppennorm.

Eine besondere Problematik im Integrationskurs für lernungewohnte KTN oder solche mit Lernschwäche ist die starke Orientierung des Unterrichts am DTZ. Die KTN erkennen i. d. R. selbst, dass dieses Ziel mitunter sehr schwer oder gar nicht erreichbar für sie ist. Ohne Aussicht auf Erfolge verlieren sie sehr schnell die Motivation. Deshalb müssen sie eigene Zielsetzungen – zunächst unabhängig vom DTZ – für sich im gemeinsamen Gespräch mit der LK finden und diese auch schriftlich festhalten. Auf diese Weise können in kleinen Schritten Lernerfolge sichtbar gemacht werden.

Je konkreter der eigene Plan der KTN ist, desto deutlicher wird das Feedback. Konkrete Ziele im Bereich von Lernstrategien wären z. B. kurzfristig: diese zehn Redemittel bis Ende der Woche mit einer neuen Lernmethode lernen; mittelfristig: mit einem Vokabelheft arbeiten können; langfristig: sich selbst organisieren können.

Die LK tauschen sich anhand der eingangs erstellten Profile darüber aus, welche konkreten Ziele sich die KTN setzen könnten.

Zielgruppengerecht aufbereitete Aufgaben

An dieser Stelle kann noch einmal wiederholend oder vertiefend auf die didaktischen Methoden zur Binnendifferenzierung eingegangen werden: → Lernstationen, → Lernwerkstatt, → Expertengruppen. Wichtig dabei ist, dass jede*r KTN für irgendetwas Expert*in wird: für Schönschrift, Wortschatz, Grammatik, Organisation – was auch immer. Das fördert das Gruppenklima und entlastet die Lehrkraft in binnendifferenzierenden Arbeitsphasen (BÖSCHEL 2017, S. 27 ff).

Eine große Herausforderung für lernungewohnte Personen ist häufig eine zu große Materialfülle. Deshalb gilt es, das Angebot im Lehrwerk genau zu analysieren und dann ggf. auszuwählen und anzupassen.

Die LK wählen aus einem Kursbuch mit regulärer Progression eine Doppelseite und die passenden Übungsseiten dazu aus und analysieren diese z. B. mit Hilfe folgender Fragestellungen:

- Ist die Zielaufgabe klar erkennbar? Welche Teillernziele, welche Übungen und Aufgaben sind zum Erreichen dieser Zielaufgabe absolut notwendig, was kann weggelassen werden?
- Gibt es Texte in der Lektion, auf die sich die Lernenden konzentrieren können? Länger am Text zu bleiben, ist für lernschwache Lernende ein enormer Anker. Diese Texte können auf mehreren Ebenen bearbeitet werden, z. B. „Finden Sie im Text alle Wörter mit ei.“ oder „Finden Sie im Text alle Verben für den Tagesablauf.“ Stärkere KTN können parallel andere Aufgaben bearbeiten.
- Welche Automatisierungsübungen gibt es? Welche ließen sich ergänzen? Automatisierungsübungen sind i. d. R. für lernungewohnte KTN hilfreicher als z. B. Lückenübungen.
- Wie verständlich sind die Arbeitsanweisungen? Wissen die KTN ohne weitere Hilfe, was zu tun ist? Formulieren Sie ggf. eine neue Arbeitsanweisung.

Die LK erarbeiten abschließend für eine*n KTN, für die/den ein Lernprofil vorliegt, einen ganz konkreten Tages- und Wochenplan.

- P** Erarbeiten Sie für diese Person (oder KTN aus Ihrem aktuellen Kurs) einen Monatsplan.

Rhythmisierung des Unterrichts

Besonders sinnvoll für die Lernstandserhebung und spätere individuelle Förderung ist die ritualisierte Individualphase. Zu einer festen Zeit, z. B. zu Beginn des Unterrichts, arbeiten die KTN für eine halbe Stunde nach dem Werkstattprinzip. Dafür werden verschiedene Materialien bereitgestellt, die gelerntes Wissen vertiefen bzw. wiederholen. Die Materialien können zusätzlich nach dem Ampelprinzip angeordnet werden, wobei grün für leichtere, gelb für mittlere und rot für schwierigere Aufgaben steht. Die Entscheidung, von welchem Stapel die Lernenden wählen, bleibt aber ihnen selbst überlassen. Die LK gibt ggf. Empfehlungen. In dieser Zeit kann die LK individuelle Unterstützung anbieten, Hausaufgaben kontrollieren oder eben anfangs ihr Lernstandsprotokoll vervollständigen.

Es ist die wichtigste individuelle Lernzeit, in der die Weichen gestellt werden können für die restlichen Unterrichtsstunden. Lernungewohnte Lernende erhalten Anweisungen für das weitere Arbeiten an diesem Tag und ggf. weitere Zusatzmaterialien, die sie in anderen Gruppen- oder Einzelphasen bearbeiten können.

Die LK wählen zu zweit oder in Kleingruppen eine Lektion aus einem Lehrwerk und stellen Materialien für eine Individualphase zusammen. Das können Übungen aus dem Buch sein, die schon einmal bearbeitet wurden, Übungen aus Zusatzmaterialien, Lernkarten oder selbst erstellte Arbeitsblätter. Die Materialien können fertig ausgearbeitet oder auch nur kurz beschrieben, mit Quellenangabe versehen und aufgelistet werden. Idealerweise laden die LK ihre Ergebnisse auf eine Lernplattform hoch, um die Ideen für die ganze Seminargruppe zugänglich zu machen.

METHODISCHE HINWEISE

Strategietraining

Die LK erhalten Lernziele zum Strategietraining aus dem Rahmencurriculum, z. B. KTN

- weiß, dass er/sie Wörter durch eine Kombination von lautem Sprechen, Schreiben, Lesen, Berühren, Zeichnen, Hören besser behält, und kann dieses beim eigenen Lernen umsetzen,
- kennt Strategien, z. B. lautes Vor-sich-hin-Sprechen, zum Behalten des Lernstoffes,
- kennt die Technik mit einer Lernkartei zu lernen,
- kennt Merkverse zum Einprägen grammatischer Regeln,
- kennt die Technik des Abschreibens zum Üben der Schreibfertigkeit,
- kennt Übungsgrammatiken zum selbstständigen Nachschlagen,
- kennt die Auswirkung des Konzepts „mit Bewegung lernen“.

Sie stellen Beispiele für den Einsatz im Kurs zusammen.

Umgang mit → fossilisierten Fehlern

Eine besondere Herausforderung stellen Personen dar, die die Sprache hauptsächlich ungesteuert gelernt haben. Fehler wurden nicht oder kaum korrigiert, die Kommunikation war trotz der Regelverstöße kommunikativ erfolgreich. Das Aufzeigen von Fehlern im Kurs verunsichert und entmutigt die KTN häufig.

Zunächst erhalten die LK Beispiele von fehlerhafter Sprachproduktion dieser Zielgruppe. Sie identifizieren die Fehler und die jeweilige Stufe im Spracherwerbsprozess.

Dann setzen sie sich mit Vorschlägen zum Umgang mit fossilisierten Fehlern auseinander, z. B.:

- Visualisierung von grammatischen Formen zur Förderung der Sprachbewusstheit
- Bedeutung von Tafelbild und Heftführung
- Automatisierungsübungen
- Arbeit mit Chunks
- spielerische Übungen
- Schreibaufgaben mit den Schwerpunkten Orthographie, Morphologie und Syntax
- Aktivierung von Lernstrategien

Abschließend erarbeiten die LK Möglichkeiten ressourcenorientierten Korrigierens:

- einfache und eindeutige Korrekturzeichen in schriftlichen Texten
- motivierende Korrekturformen für die mündliche Korrektur

S Stellen Sie noch einmal Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf zusammen.

P Identifizieren Sie zwei oder drei Arbeitsformen, die Sie in Ihrem Unterricht ausprobieren möchten und formulieren Sie dazu konkrete Arbeitsanweisungen.

LITERATUR

Aussichten. Portfolio Deutsch. (2011). Stuttgart: Klett https://www.derdiedaf.com/files_media/downloads/A08029-67620101_Aussichten_A1-B1_Portfolio_Deutsch_EB.pdf

(Abfragestand: 19.06.2020)

BAMF, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende (Zweitschriftlernerkurs). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.pdf?__blob=publicationFile

(Abfragestand: 19.06.2020)

BAMF, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Konzept für einen bundesweiten Frauen- bzw. Elternintegrationskurs. Überarbeitete Neuauflage – April 2015. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-frauen-eltern-ik.pdf?__blob=publicationFile

(Abfragestand: 19.06.2020)

BAMF, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs. Überarbeitete Neuauflage – April 2015. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-jugendik.pdf?__blob=publicationFile&v=8

(Abfragestand: 19.06.2020)

BÖSCHEL, Claudia (2020): Sprachstandsnotiz für die Alphabetisierung und den Zweitschifterwerb. Didaktik-Blog für DaF und DaZ, Januar 2020 <https://www.daf-daz-didaktik.de/themen/alphabetisierung/sprachstandsnotiz-fuer-die-alphabetisierung-und-den-zweitschifterwerb/>

(Abfragestand: 19.06.2020)

BÖSCHEL, Claudia (2017): 99 Tipps für DaZ. Berlin: Cornelsen.

Europäisches Portfolio der Sprachen. (2006). Herausgegeben von den Ländern Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen als Ergebnis des BLK-Verbundprojekts „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum“ <http://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf>

(Abfragestand: 19.06.2020)

FEICK, Diana/PEITZUCH, Anja/SCHRAMM, Karen (Hrsg.) (2017): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 15 (DLL 15): Alphabetisierung für Erwachsene. Stuttgart: Goethe-Institut/Klett.

: Gender und Berufe (Teil 1). (o.J.) Herausgegeben vom Forschungs- und Arbeitsbereich DaF/DaZ der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW). <https://www.zhaw.ch/storage/linguistik/institute-zentren/ilc/upload/gender-daz/gender/gender-und-berufe-1.pdf>

(Abfragestand: 19.06.2020)

LITERATUR

GOETHE-INSTITUT (2007a): Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland. Handreichungen für Einstufende. München.

GOETHE-INSTITUT (2007b): Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland. Aufgabenblätter: Baustein Alphabetisierung. Sprachstandtest. München.

GROTLÜSCHEN, Anke/BUDEBERG, Klaus/DUTZ, Gregor/HEILMANN, Lisanne/STAMMER, Christopher (2019): LEO 2018 - Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg.
Online unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>
(Abfragestand: 19.06.2020)

HECKERT, Andrea/BENNDORF-HELBIG, Beate (o.J.) Portfolio Anleitung. München: Hueber. <https://hueber.de/shared/pdf/schritte-plus-neu/Schritte%20plus%20Neu%20Portfolio1+2.pdf>
(Abfragestand: 19.06.2020)

Meinungslinie. (o.J.). Herausgegeben vom Forschungs- und Arbeitsbereich DaF/DaZ der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW).
<https://www.zhaw.ch/storage/linguistik/institute-zentren/ilc/upload/gender-daz/gender/meinungslinie.pdf>
(Abfragestand: 19.06.2020)

SCHNITZER, Katja (2016): DaZ und Alphabetisierung: Schriftsysteme im Vergleich. Fachhochschule Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule.
<https://docplayer.org/54069931-Daz-und-alphabetisierung-schriftsysteme-im-vergleich.html>
(Abfragestand: 19.06.2020)

TISSOT, Anna/CROISIER, Johannes/PIETRANTUONO, Giuseppe/BAIER, Andreea/NINKE, Lars/ROTHER, Nina/BABKA VON GOSTOMSKI, Christian (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse (EVIK)", Erste Analysen und Erkenntnisse, Forschungsbericht 33. BAMF <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.html;jsessionid=D92AE8E19D07EC45C847A0DA087BBE91.internet561?nn=283560>
(Abfragestand: 18.06.2020)

WESTPHAL, Manuela (2010): Gender und Heterogenität in der politischen Bildung mit eingewanderten Frauen und Männern. In: HAGEDORN, Jörg: Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. S 189 - 216



A large, stylized number '9' is centered on the page. It is composed of two overlapping shapes: a light orange circle and a darker orange shape that forms the bottom and right side of the '9'. The text is overlaid on the upper part of the '9'.

WAHLPFLICHTMODUL 4
MEDIENKOMPETENZ

THEMATISCHER RAHMEN

Zweit- und Fremdsprachenlernen in einer digitalisierten Welt

Wie erfolgreich die „digitale Revolution“ in der Bildung aussehen wird, hängt nicht nur von der technischen Ausstattung der Bildungseinrichtungen oder der Qualifikation der Lehrenden ab, sondern auch davon, ob es gelingt, Unterricht neu zu denken. Im Strategiepapier der Kultusministerkonferenz Bildung in einer digitalisierten Welt wird dazu festgestellt, dass „das Lehren und Lernen mit digitalen Medien und Werkzeugen eine Chance für die qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts“ ist (KMK 2017, S.8).

Dafür ist eine adäquate Ausstattung im Soft- und Hardwarebereich nötig, aber insbesondere geht es um die Frage, ob es gelingt, den didaktischen Nutzen der neuen Medien herauszustellen. Es ist unabdingbar, Wirkungen und Aufgaben dieser neuen Kommunikationsformen aufzuzeigen und auch auf Gefahren und Folgen hinzuweisen.

Medien im Unterricht

Das gedruckte Buch, Bilder und später Tonträger und Filme, waren und sind für die Vermittlung von fremder Sprache und Kultur notwendig und haben in ihrer Entwicklung die Methoden und Ziele des Fremdsprachenunterrichts geprägt und verändert. Aktuell spricht man von einem Leitmedienwechsel. Digitale Medien werden in Zukunft viele Funktionen klassischer Medien übernehmen und den Zweit- und Fremdsprachenunterricht verändern. Der Unterricht mit neuen Medien eröffnet andere Möglichkeiten des selbstbestimmten, erfahrungsgeliteten und entdeckenden Lernens. Gleichzeitig gilt es, auch die Vorteile der analogen Medien im Unterricht zu nutzen.

Digitale Medien

Mit dem Aufkommen von mobilen Endgeräten wie Smartphones und Tablets hat sich die Quantität und Qualität der Nutzung digitaler Medien stark verändert. Smartphones haben sich zu einem ständigen Begleiter entwickelt, der digitale und analoge Lebenswelten stärker verschmelzen lässt. Aktuell sind mobile Endgeräte nicht nur stark verbreitet, sondern sind auch die meistgenutzten Zugangsgaräte zum Internet. Für den Unterricht spielt die Textverarbeitung eine große Rolle. Sie bietet den Lernenden und den Lehrenden die Möglichkeit, Texte als Muster für Sprachproduktion und als Sprech Anlass bereitzustellen bzw. zu nutzen. Dabei kann das Schreiben allein oder in Kleingruppen funktionieren. Das Schreiben am PC hat den Vorteil, dass Hilfsmittel wie Rechtschreibprüfung oder digitale Wörterbücher als Hilfe verwendet werden können – hier braucht es einen kritischen Umgang mit diesen Hilfsmitteln.

Kommunikationsformen wie E-Mail, WhatsApp und Chatprogramme bieten nützliche und interessante Möglichkeiten für den Unterricht, denn hierüber ist es möglich, in Interaktion zu treten und z.B. Texte, Bilder und Filme mit anderen sowie in Gruppen auszutauschen. Sehen und Hören haben für das Lernen einer Sprache einen großen Wert, besonders in Kombination. Dafür schaffen die neuen Medien oft bessere Rahmenbedingungen als traditionelle Lehrwerke. Filme und Musik machen es möglich, authentische Sprache zu hören und sie bieten außer der Abwechslung auch die Gelegenheit zur Individualisierung, Differenzierung und Intensivierung des Lernprozesses, was insbesondere für die heterogenen Lerngruppen in den Integrationskursen von Vorteil ist. Die Spiel-funktionen der neuen Medien dienen der Motivation, Kreativität und Interaktion und sind deshalb aus dem Unterricht nicht mehr wegzudenken. Interaktive Spiele geben direktes Feedback und erlauben jederzeit eine Erfolgskontrolle. Weil sie Versuch und Irrtum zulassen, ermöglichen sie erfahrungsba-siertes Lernen, das zudem problem- und handlungsorientiert erfolgt. Weil Spiele Spaß machen und unterhaltsam sind, begründen sie zudem auch die Lernmotivation, wo diese beim herkömmlichen Lernen fehlt. Weil Kommunikationskompetenz am besten über den kreativen Sprachgebrauch erworben werden kann, kamen Brett-, Karten- und Würfelspiele immer schon zum Erlernen von Sprachstrukturen oder Vokabeln zum Einsatz, denn sie beinhalten stets interaktive Elemente und bieten damit einen Sprech Anlass. Hier müssen die LK imstande sein, die Vor- und Nachteile analoger und digitaler Formen für spielerische Lernmöglichkeiten auszuloten und die für Lern-ziele und Lerngruppe passenden anzubieten.

Internetnutzung im Unterricht

Mit mobilen Endgeräten können alle Medienformen, die zum Zweitsprachenlernen notwendig sind, über das Internet aufgerufen, gespeichert und weiterverarbeitet werden. Das hat Konsequenzen über den klassischen Zweitsprachenunterricht hinaus. Das Internet ist ein noch nie dagewesener Informationspool, an dem jeder, unabhängig von Zeit und Ort, teilhaben kann. Für Zweitsprachenlernende ist der Zugriff auf Informationen und Wissen der Zielsprache und Zielsprachen-kultur von großer Bedeutung. Sie nutzen das Internet zur Lösung alltäglicher Probleme und erwerben dadurch, bewusst oder unbewusst, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen. Allerdings birgt das Recherchieren im Internet auch die Gefahr, dass die KTN von der Fülle der Informationen überfordert sind bzw. diese sprachlich nicht bewältigen können. Außerdem ist es – wenn noch keine kompetente Sprachverwendung vorliegt – noch schwieriger, zwischen wahren und falschen Informationen unterscheiden zu können. Die LK müssen die Chancen und Risiken im Blick haben, wenn sie die KTN in der Nutzung digitaler Medien unterstützen möchten.

BYOD

Das BYOD-Konzept (Bring Your Own Device) erlaubt es, dass Nutzer*innen private Geräte (Laptops, Netbooks, Tablets, Smartphones, etc.) am Arbeitsplatz oder in der Bildungseinrichtung verwenden, um auf Informationen, Software, Apps oder Services zuzugreifen.

Smartphones eignen sich nicht nur zur Text- oder Audioproduktion, sondern können mit Hilfe ihrer meist hochauflösenden Kameras Fotos und Filme aufnehmen, die auf dem Gerät mit Hilfe von Apps weiterverarbeitet und präsentiert werden können. Externe Medien und interaktive Testformen können über QR-Codes für jedes Smartphone individuell zur Verfügung gestellt werden, was neue Möglichkeiten des binnendifferenzierenden Arbeitens eröffnet.

Unterricht im Virtuellen Klassenzimmer und Verwendung von Lernmanagement-Systemen

Dass Unterricht und Fortbildung nicht immer in Präsenzform stattfinden können, wird in den Zeiten der Corona-Krise besonders deutlich. Um dies zu ermöglichen, gibt es bereits vielseitige Anwendungen, die Lehrkräfte und Lernende dabei unterstützen, das Lernen in ein Virtuelles Klassenzimmer (VK) zu verlagern. Dafür stehen eine Reihe von digitalen Konferenztools und Lernmanagement-Systemen (LMS) mit unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und technischen Funktionen zur Verfügung. LMS oder auch Lernplattformen ermöglichen die Bereitstellung von Lerninhalten, die Organisation von Lernvorgängen inklusive von Testverfahren und die synchrone und asynchrone Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden. Videokonferenztools bieten eine digitale Lernumgebung, in der die Lernenden gleichzeitig am Lernen teilnehmen und alle Fertigkeiten trainieren können. Die Herausforderung für die Lehrkräfte liegt darin, die Stärken der jeweils gewählten Anwendung zu kennen und so zu nutzen, dass die Leitfragen der Unterrichtsplanung und die Prinzipien des analogen Unterrichts zum Tragen kommen.

Medienkompetenz der Lernenden

Die KTN nutzen digitale Medien dann gerne, wenn diese ihren Alltag spürbar erleichtern, wenn sie beruflich notwendig sind oder wenn sie Ablenkung bieten. Diese Motivation gilt es in den Unterricht zu übertragen. So bieten informelle Lernsituationen mit digitalen Medien ein großes Potenzial für den institutionellen Zweitsprachunterricht.

Dadurch ist die Lernzeit nicht auf den Unterricht beschränkt und kann ausgedehnt werden. Daneben kann der Zweitsprachunterricht von neuen Formaten wie spielebasiertes Sprachenlernen (Apps), Erklärvideos (YouTube), digitale Lernkarteien (Quizlet) oder Online-Übungen (LearningApps) profitieren.

Das verändert auch die Rolle der Lehrenden, die verstärkt als Lernberater*innen fungieren und bietet ein Potenzial für einen lernerzentrierten Unterricht:

- Die Lernenden praktizieren digitale Aktivitäten, die ihnen auch im Alltag vertraut sind.
- Die Aktivitäten sind an den Themen des Curriculums orientiert.
- Es findet eine Verzahnung von analogen und digitalen Aktivitäten und Materialien statt.

Medienkompetenz der Lehrkraft

Für den Erfolg der Bildung sind kompetente Lehrkräfte notwendig. Ihre Aufgabe besteht darin, den Lernenden zu helfen, auch digitale Medien für das selbstbestimmte Lernen gezielt und nachhaltig zu nutzen. Dazu gehört es, die Verwendung von notwendigen Lernstrategien zu thematisieren, die KTN zu befähigen, geeignete Materialien zu recherchieren und auszuwählen, aber auch Materialien und Übungen bereitzustellen, die die KTN motivieren, selbstständig weiterzulernen. Die Anforderungen an die Lehrkräfte bestehen zum einen darin, die eigene Medienkompetenz auf- und auszubauen, zum anderen sind ihre medienpädagogischen Fähigkeiten besonders gefordert: denn nicht alles, was technisch machbar ist, ist pädagogisch sinnvoll.

Wichtig ist, dass die LK in Integrationskursen bei dem Einsatz von analogen und digitalen Medien Folgendes berücksichtigen:

- Sie setzen nur die Medien ein, mit denen sie sich vorher vertraut gemacht haben.
- Sie nutzen nur rechtlich unbedenkliche Materialien wie z. B. lizenzfreie Bilder.
- Sie berücksichtigen die einzelnen Lernenden, die Situation der Lerngruppe und die organisatorisch-technischen Gegebenheiten bei der Auswahl und Planung des Mediums.
- Sie klären das Verhältnis Medium-Thema-Intention.
- Sie analysieren das Medium im Blick auf seine unterrichtliche Leistung.
- Sie ordnen das Medium sinnvoll in den Ablauf des Unterrichts ein.
- Sie geben Beobachtungs- bzw. Bearbeitungsaufträge.
- Bei Verwendung eines neuen Mediums oder einer neuen mediengestützten Arbeitsform sollte eine Auswertung stattfinden.

SCHWERPUNKT	LERNZIELE: LEHRKRÄFTE	DAS BEINHALTET	UE
1. ANALOGE UND DIGITALE LERNUMGEBUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> • können analoge und digitale Lernumgebungen im Zweitsprachunterricht unter Berücksichtigung der fortschreitenden Digitalisierung analysieren • können die digital bereitgestellten Lehr- und Lernmaterialien der kurstragenden Lehrwerke einschätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wissen um die Besonderheiten von analogen und digitalen Lernumgebungen • die Kenntnis der Funktion von analogen und digitalen Lehr- und Lernmaterialien und Medien • die Kenntnis der Möglichkeiten und Grenzen digitaler Präsentationsmedien 	2
2. MEDIENGESTÜTZTE UNTERRICHTSSZENARIOEN	<ul style="list-style-type: none"> • können mediengestützte Unterrichtsszenarien für Integrationskurse analysieren und einschätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis der Gründe für geringen Einsatz von digitalen Medien • die Kenntnis mediengestützter Aktivitäten im Sprachunterricht • die Kenntnis wichtiger Lernziele, die mit mediengestütztem Lernen erreicht werden können 	2
3. „BRING YOUR OWN DEVICE“ - BYOD	<ul style="list-style-type: none"> • können das Konzept BYOD gezielt zur Unterstützung des Deutschlernens einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wissen um die Relevanz mobiler Endgeräte für die KTN • die Kenntnis von aktivierenden Arbeitsformen mit digitalen Medien • die Fähigkeit, Unterrichtssequenzen mit BYOD zu planen und praktisch umzusetzen 	2
4. APPS IM UNTERRICHT	<ul style="list-style-type: none"> • können Apps zum Training von Wortschatz einsetzen • können das Lernen mit digitalen Wörterbüchern unterstützen • können Apps für interaktives Lernen einschätzen und einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis von Wortschatz-Apps und ihrer Funktionen • die Kenntnis digitaler Wörterbücher und ihrer Verwendungsmöglichkeiten • die Kenntnis von Apps für die Vermittlung von Inhalten oder grammatischen Strukturen • die Kenntnis von Kriterien für den Einsatz von Apps im Unterricht 	2
5. WEB-RESSOURCEN UND ANWENDUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> • können Web-Ressourcen auswählen, einschätzen und einsetzen • können den Nutzen und die Nachteile von digitalen Ressourcen einschätzen • können analoge und digitale Lernaktivitäten miteinander verzahnen • können Unterrichtssequenzen mit Web-Ressourcen und Lernaktivitäten planen und in die Arbeit mit analogen Medien einbeziehen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Kenntnis von Web-Ressourcen wie Online-Übungen, Videos, Musik, Fotos oder Spiele und Webadressen • den vielseitigen, kritischen und rechtssicheren Umgang mit Web-Ressourcen • die Kenntnis von digitalen Aktivitäten und Ressourcen • das Wissen um die Vor- und Nachteile des Einsatzes von analogen und digitalen Ressourcen 	3
6. UNTERRICHT IM VIRTUELLEN KLASSENZIMMER UND VERWENDUNG VON LERNMANAGEMENT-SYSTEMEN	<ul style="list-style-type: none"> • können im Virtuellen Klassenzimmer (VK) unterrichten und Lernmanagement-Systeme (LMS) aktiv im und außerhalb des Unterrichts anwenden • können die KTN in die Verwendung von VK und LMS einführen • können im VK die Prinzipien guten Unterrichts umsetzen und die Leitfragen von Unterrichtsplanung beachten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse von Videokonferenztools und deren Funktionen, mit denen der Unterricht im Virtuellen Klassenzimmer stattfinden kann • Kenntnisse von Lernmanagement-Systemen und deren Funktionen für synchrones und asynchrones Lehren und Lernen 	3
7. ROLLE DER LEHRKRAFT	<ul style="list-style-type: none"> • können die Rolle als Lehrkraft beim Einsatz digitaler Medien analysieren und einschätzen • können konkrete Schritte für die Umsetzung des Gelernten in der eigenen Praxis planen • können den eigenen Weiterbildungsbedarf identifizieren 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wissen um die Rolle als Lernberater*in • die Kenntnis der Aufgaben und Herausforderungen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht unter Einbeziehung digitaler Medien 	2

METHODISCHE HINWEISE

Die Entwicklung im Wahlpflichtmodul Medienkompetenz ist sehr dynamisch. Deshalb sind die Bedarfe und Vorkenntnisse der LK bei der Auswahl und Bearbeitung der Inhalte in besonderem Maße zu berücksichtigen. Einige Schwerpunkte werden ggf. nur kurz bearbeitet, während anderen mehr Raum gegeben wird. Die Anzahl der UE ist entsprechend anzupassen.

1. ANALOGE UND DIGITALE LERNUMGEBUNGEN

Kennenlernen

Zu Beginn des Moduls lernen die LK sich unter Nutzung von digitalen Medien kennen, z. B. indem zwei Personen sich gegenseitig interviewen: Name, Sprachen, Wohnort, Hobbys, Nutzung sozialer Medien usw. Für die Notizen verwenden sie die Notizfunktion des Smartphones, außerdem fotografieren sie sich gegenseitig. Als Abschluss präsentiert man in Kleingruppen die Interviewpartner*innen und sammelt gemeinsam weitere Möglichkeiten, wie man sich unter Einbeziehung digitaler Medien kennenlernen kann.

Veränderte Lehr- und Lernkulturen

Die LK tauschen sich zur Rolle der digitalen Medien in Alltag und Beruf aus.

Mögliche Fragen sind:

- Wie und wofür nutzen Sie digitale Medien im Alltag?
- Wie nutzt Ihre Zielgruppe digitale Medien?

Dann erhalten sie eine Aufstellung analoger und digitaler Medien und halten fest, welche sie genutzt haben, aktuell einsetzen oder einsetzen möchten.

LERNMATERIA- LIEN/MEDIEN	FRÜHER GENUTZT	NUTZE ICH AKTUELL	MÖCHTE ICH EINSETZEN
Lehrbuch/ Arbeitsbuch Arbeitsblätter/ Kärtchen Realien, z. B. Fotos, Gegen- stände, ...			

Weitere Materialien oder Medien sind z. B. Lernposter, Kassettenrekorder, CD-Player, Videoplayer, Fernseher, Wandtafel, Overhead-Projektor, Interaktives Whiteboard, Online – Übungen zum Lehrwerk, Apps, Internet, Beamer, Tablet, Smartphone, Lernplattform, digitale Klassenzimmer oder Cloud.

Lehrwerke und ihre digitalen Komponenten

In Gruppen erarbeiten die LK, welche digitalen Komponenten zu einem ausgewählten Lehrwerk gehören und erstellen ein Raster jeweils für die Lernenden sowie für die Lehrkräfte.

Titel des Lehrwerks: _____

Für Lernende

KOMPONENTEN	ANFORDERUNGEN	FUNKTION
Beispiel: Videoszenen	Videoplayer, PC mit entsprechen- dem Laufwerk oder Smartphone z. B. mit der Pageplayer-App des Verlags	Hör-Seh-Verstehen trainieren

Für Lehrkräfte

KOMPONENTEN	ANFORDERUNGEN	FUNKTION
Beispiel; Lehrerhand- reichungen online	PC oder Tablet	Hinweise für die Unterrichts- gestaltung sowie Kopiervorlagen erhalten

Die Ergebnisse werden z. B. über eine Lernplattform wie Moodle oder über Padlet allen zur Verfügung gestellt.

Für den Austausch im Plenum stellen die Arbeitsgruppen zusammen,

- welche Chancen und Möglichkeiten sie positiv einschätzen und
- welche Herausforderungen sie sehen. Ggf. lassen sich gemeinsam erste Lösungsansätze dafür finden.

Digitale Geräte für Präsentationen im Unterricht

Die LK tauschen sich darüber aus, welche Geräte ihnen für die Präsentation von Inhalten in ihrem Kursraum zur Verfügung stehen und zu welchen Zwecken sie diese nutzen.

An Stationen zu verschiedenen Geräten wie Computer mit Beamer, Interaktive Tafel oder Dokumentenkamera (Visualizer) simulieren die LK Präsentationen von unterschiedlichen Lerninhalten, z. B. Lehrbuchseiten, Hörtexte, Videos, Wortschatzapps, Fotos, handgeschriebene Texte oder Visualisierungen von grammatischen Strukturen. Gemeinsam werden die Möglichkeiten und Grenzen der Geräte besprochen.

2. MEDIENGESTÜTZTE UNTERRICHTSSZENARIEN

Einsatz digitaler Tools

Die LK tauschen sich darüber aus, warum sie bisher selten oder ihrer Meinung nach zu wenig digitale Medien im Unterricht einsetzen. Möglicherweise nennen sie Punkte wie z. B.: Angst vor Technik, zu komplizierte Anwendung, keine Zeit, kein passendes Material, keine Ideen, kein WLAN im Raum oder fehlende technische Ausstattung.

Mediengestützte Aktivitäten im Sprachunterricht

Eine Datenbank mit digitalen Aktivitäten, die unerfahrenen Lehrkräften ein niederschwelliges Angebot machen, ist im Projekt EDDU (erfolgreich digital Deutsch unterrichten) <https://www.goethe.de/ins/th/de/spr/unt/kum/ddu.html> entstanden. Die LK und SL simulieren zwei oder drei Aktivitäten aus der Datenbank, z. B. die Unterrichtsrituale für das Trainieren von Zahlen und Buchstaben mit Hilfe von Handys. In der Auswertung wird besprochen,

- welche Lernziele mediengestützt erreicht werden können,
- wie hoch der technische, organisatorische und zeitliche Aufwand für die Aktivitäten war,
- welche Auswirkungen die Aktivitäten auf das Lernen und die Motivation der KTN haben können.

Danach sichten die LK weitere ausgearbeitete mediengestützte Unterrichtsszenarien aus dem Projekt EDDU. Jede Gruppe/jedes Team erhält ein Thema wie „In der Stadt“, „Einkaufen“ oder „Gesundheit“ und schaut sich die Materialien dazu an. Dann wählt die Gruppe eine ihrer Meinung nach für einen Integrationskurs geeigneten Vorschlag und hält in einer Übersicht z. B. Folgendes fest:

- Thema
- Niveaustufe
- Digitales Medium/Tool
- Aktivität
- Einschätzung:
 - des technischen Aufwandes
 - des organisatorischen Aufwandes
 - des zeitlichen Aufwandes im Kurs
 - der Auswirkungen auf das Lernen und die Motivation der KTN
- Ggf. Vorschlag für eine Variation

Die Ergebnisse werden in neu zusammengestellten Gruppen präsentiert und besprochen.

METHODISCHE HINWEISE

3. BRING YOUR OWN DEVICE – BYOD

Funktionen von Smartphones

Die LK sammeln gemeinsam, zu welchen Zwecken mobile Endgeräte im Alltag eingesetzt werden, z. B. chatten, fotografieren, Videos aufnehmen, Notizen machen, rechnen, im Internet recherchieren, Termine im Kalender eintragen, Sprachaufnahmen machen, Nachrichten schicken, über Whatsapp kommunizieren, telefonieren, spielen, Apps benutzen ...

Jede Kleingruppe erhält ein oder zwei dieser Aktivitäten und stellt zusammen, wie diese beim Deutschlernen zum Einsatz kommen können, z. B.:

Aktivität: fotografieren
Thema: Essen und Trinken

Als Hausaufgabe erhalten die KTN den Auftrag, drei Lebensmittel zu fotografieren, die sie gerne essen und trinken und vielleicht eins, das sie nicht mögen. Sie notieren die deutschen Wörter für diese Lebensmittel und Adjektive, mit denen man den Geschmack beschreiben kann – die Notizen schreiben sie entweder in ihr Heft oder auf ihrem Smartphone.

Im Unterricht erzählen sich die Lernenden, was sie (nicht) gerne essen und trinken.

Anschließend präsentieren die LK ihre Unterrichtsideen und erstellen eine Übersicht aktivierender Arbeitsformen mit digitalen Medien.

Zum Schluss diskutieren sie die Chancen und Grenzen von BYOD, z. B. Vorteile: die digitalen Endgeräte sind fester Bestandteil der Lebenswelt vieler KTN, diese kennen Werkzeuge wie Audio-Aufnahmen oder Nachrichten verschicken bereits gut. Nachteile: z. B., dass es eine Vielzahl von Smartphones mit unterschiedlichen technischen Voraussetzungen gibt, dass eine Software nicht für alle Geräte zur Verfügung steht.

Diese Abfrage könnte auch digital mit Mentimeter durchgeführt werden.

4. APPS IM UNTERRICHT

Apps zum Training von Wortschatz

Quizlet <https://quizlet.com/de> ist kostenfrei zugänglich und überträgt das Prinzip einer Lernkartei in die digitale Welt:

- mehr als 300 Millionen fertiger Lernsets in diversen Sprachen
- 7 Lernmöglichkeiten: 5 Lernmodi und 2 Spiele
- Druckfunktion: Vokabellisten, Karteikarten
- Import- und Exportfunktion von Word- und Exceldateien

Die SL präsentiert die App und zeigt, wie man sich registriert und den KTN den Zugang ermöglicht. Anschließend wird demonstriert, wie man Lernkarten erstellt und welche Möglichkeiten es gibt, neue Wörter zu lernen, z. B. Richtig/Falsch- Fragen oder Antworten schreiben. Zum Schluss testen alle die Spielmöglichkeiten.

Die LK erstellen dann zu zweit ein Lernkartenset für eine Niveaustufe, ein Lehrwerk und eine (Teil-)Lektion ihrer Wahl. Die Lernpaare tauschen untereinander ihre Lernsets aus und geben sich Feedback.

P Testen und bewerten Sie weitere Möglichkeiten, wie sich Wortschatz mit Hilfe digitaler Medien selbstständig trainieren lässt, z. B. mit Hilfe folgender Apps

- Deutsch Trainer A1 App des Goethe-Instituts
<https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dt1.html>
- Deutsch Trainer A1/A2 der Deutschen Welle
<https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/deutschtrainer/s-32888>
- Wortschatz Deutsch – kostenlos Vokabeln lernen
<https://deutschtraining.org/wortschatz-deutsch>
- Lern Deutsch – Die Stadt der Wörter
<https://www.goethe.de/de/spr/ueb/led.html>
- Trimino
<http://schule.paul-matthies.de/Trimino.php>
- Bingo Card Generator (Website in englischer Sprache)
<https://myfreebingocards.com/bingo-card-generator>
- Voice Threads (Website in englischer Sprache)
<https://voicethread.com/>

Lernen mit digitalen Wörterbüchern

Die LK tauschen sich darüber aus, welche ein- und zweisprachigen Wörterbücher sie selbst benutzen oder welche sie im Unterricht einsetzen. Anschließend erhalten sie aus verschiedenen Online-Wörterbüchern den Artikel zu einem Begriff und erarbeiten, in welchen Merkmalen sich die Einträge gleichen und in welchen sie sich unterscheiden.

Sie erarbeiten dann, welche Wörterbücher für die KTN eine Hilfe sind, wenn diese

- die Bedeutung eines Wortes suchen,
- ein Beispiel für die Nutzung des Wortes im Kontext brauchen,
- Informationen zur grammatischen Struktur benötigen,
- Hilfe bezüglich der Aussprache suchen,
- ein Synonym benutzen möchten.

Apps und interaktives Lernen

Die LK erhalten den Auftrag, verschiedene Apps zu testen und einzuschätzen.

Mögliche Kriterien sind:

- Kann man die App schnell nutzen?
- Ist sie für die Lernenden im IK geeignet?
- Wie funktioniert die Anmeldung und wie teuer ist die Nutzung?
- Welche Lernmöglichkeiten bietet die App?
- Welche spielerischen Elemente werden verwendet?
- Unterstützt die App verschiedene Wahrnehmungskanäle, z.B. über die Ohren, über die Augen, durch Interaktion mit anderen?
- Können die Lernenden selbstständig mit der App arbeiten?
- Wie fördert sie die Interaktion zwischen den Lernenden?
- Wie schlägt die App eine Brücke zwischen dem Lernen im und außerhalb des Kurses?

Jede Kleingruppe erhält eine andere App, z. B.

Mein Weg nach Deutschland

<https://www.goethe.de/de/spr/ueb/wnd.html>

Acht Themengebiete wie „Im Bus, Der Handyvertrag, ...“ auf dem Sprachniveau A1 mit jeweils einem Video und Übungen zu den Inhalten, dem Wortschatz und den Strukturen.

LearningApps

<https://learningapps.org/LearningApps.org>

unterstützt Lern- und Lehrprozesse mit kleinen interaktiven, multimedialen Bausteinen, die online erstellt und in Lerninhalte eingebunden werden. Für die Bausteine (Apps) steht eine Reihe von Vorlagen (Zuordnungsübungen, Multiple Choice-Tests etc.) zur Verfügung.

PicCollage

<https://pic-collage.de.uptodown.com/android>

Mit der App PicCollage können Lernende auf dem Smartphone oder Tablet eigene Fotocollagen erstellen und Texte hinzufügen oder bearbeiten. Die LK können sich dazu ein Beispiel für die Anwendung im Unterricht ansehen mit dem Lernziel: „Die Lernenden können über ihre Heimat sprechen“. (DLL 9, (BRASH/PFEIL 2017, S. 107/108).

Anschließend tauschen die LK ihre Ergebnisse aus und halten die Stärken und Grenzen der Apps fest.

P Suchen Sie für eine Ihrer nächsten Unterrichtsstunden ein Werkzeug aus (siehe Anhang) und planen Sie dessen Einsatz. Formulieren Sie dazu die Arbeitsanweisung.

METHODISCHE HINWEISE

5. WEB-RESSOURCEN UND ANWENDUNGEN

Nutzen und Nachteile von Web-Ressourcen

Die LK wählen eine der folgenden Kategorien: Videos, Musik, Bilder/Fotos, Online-Übungen und analysieren dann in Arbeitsgruppen das jeweilige Material. Sie machen Stichpunkte zu folgenden Aspekten:

Geeignet für:

- die Niveaustufe A1/A2/B1
- das gemeinsame Lernen im Kurs: Wie?
- das selbstständige Lernen: Wie?

Vorschläge und Quellen für Materialien:

KATEGORIE	WEBADRESSEN
Videos	Deutsch lernen mit der Deutschen Welle: Nicos Weg https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/deutschtrainer/s-32888 Deutsch im Alltag: Das Deutschlandlabor https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dlb.html
Musik	Deutschsprachige Lieder und Didaktisierungsvorschläge https://deutschmusikblog.de/
Bilder und Fotos	Lizenzfreie Bilder und Fotos https://pixabay.com/de/photos/search/ www.freeimages.com
Online-Übungen	Deutsch am Arbeitsplatz https://www.goethe.de/de/spr/ueb/daa.html
Spiele	Interaktives Spiel zum Wiederholen des Unterrichtsstoffs https://kahoot.com/mobile-app/ (Website in englischer Sprache)

In der Auswertung präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse und tauschen ggf. weitere Tipps aus.

Rechtssicherer Umgang mit Web-Ressourcen

Anschließend setzen sich die LK mit Fragen zum Urheberrecht, frei zugänglichen Ressourcen, Datenschutz und Falschinformationen im Netz auseinander. Dazu erhalten sie eine Reihe von Aussagen und sollen prüfen, ob diese richtig oder falsch sind, z.B.

- Fotos, die man im Internet findet, kann man für Unterrichtszwecke benutzen.
- 10% eines Lehrwerks darf man für die KTN kopieren.
- YouTube-Filme darf man im Unterricht zeigen.
- Internetseiten darf man präsentieren, wenn man sie z.B nicht vorher auf einem Stick gespeichert hat.
- Fotos von KTN, die man im Unterrichtsgeschehen macht, dürfen auf der Webseite des Trägers veröffentlicht werden.
- Namen, Adressen und Telefonnummern können im Kurs ausgetauscht werden.
- Audio- und Videoaufzeichnungen von KTN im Unterricht sind erlaubt, wenn sie dem Sprachtraining dienen.

Gemeinsam wertet man das Quiz aus. Abschließend erhalten die LK einige Adressen für frei zugängliche Ressourcen, z. B. für lizenzfreie Bilder, Lieder oder Filme.

S Erarbeiten oder vertiefen Sie ein Thema Ihrer Wahl:

- Urheberrecht: Dossier Urheberrecht (Bundeszentrale für Politische Bildung 2016)
- frei zugängliche Ressourcen: Open Educational Resources: In „Lehre laden“
- <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Artikel/Digitale-Welt/europaeische-datenschutzgrundverordnung.html>

Verzahnung von analogen und digitalen Lernaktivitäten

Die LK entscheiden sich für ein Lehrwerk und eine (Teil-) Lektion daraus, z. B. eine Einheit zum Thema „Wohnen“ auf der Niveaustufe A1. Sie überprüfen, welche digitalen Ressourcen im Lehrwerk bereits genutzt werden. Sie erarbeiten dann, welche digitalen Ressourcen zusätzlich oder alternativ eingesetzt werden können und welche digitalen Lernaktivitäten sich ergänzen lassen.

Beispiel: Ergänzungen zu Lektion ____, in Lehrwerk ____, zum Thema „Wohnen“

Digitale Ressourcen

WAS?	WARUM?
Webseiten für Wohnungsangebote, z. B. Immobilienscout24	Authentische Materialien, diese Webseiten nutzen die Lernenden auch in ihrem Alltag: → Motivierung → Sinnvolles Üben → ...

Digitale Lernaktivitäten

WAS?	WARUM?
Dialoge zwischen Mieter*in und Vermieter*in mit dem Smartphone aufnehmen und gemeinsam nach dem Hören reflektieren, was gut war und was noch geübt werden muss ...	Stärkung der Autonomie der Lernenden

6. UNTERRICHT IM VIRTUELLEN KLASSENZIMMER UND VERWENDUNG VON LERNMANAGEMENT-SYSTEMEN

Lernmanagement-Systeme (LMS) sind ein wichtiges Instrument für digitales Lernen und Lehren. Wenn möglich, wird zur Vorbereitung auf diesen Seminarteil eine Lernplattform im Rahmen dieses Moduls bereits vor Seminarbeginn eingesetzt. Die LK erhalten entsprechende Informationen für die Registrierung und Erstellung eines Profils sowie für die Kursanmeldung. Die SL begrüßt die LK, organisiert eine Kennenlernrunde und postet eine Gruppenaufgabe, z. B. regt sie einen Erfahrungsaustausch bezüglich LMS an.

Zu Beginn des Moduls wird besprochen, wie sich dieses Vorgehen auf die Arbeit im IK übertragen lässt.

Anschließend werden ausgewählte Fragestellungen vertieft, z. B.:

- Wie können unterschiedliche Kommunikationsformen, z. B. Foren, Chaträume oder Mails genutzt werden?
- Welche Möglichkeiten für synchrones und asynchrones Lernen gibt es?
- Welche Werkzeuge bietet die ausgewählte Plattform, z. B. für das Anlegen von Lernkarteien, Durchführen von Abstimmungen oder Quiz und für das gemeinsame Schreiben von Texten?
- Wie können Sie als LK die Lernenden motivieren und darin unterstützen, selbstständig mit den Materialien der Lernplattform zu arbeiten und schriftliche und mündliche Leistungen einzureichen?
- Wie lässt sich der Lernstand und Lernfortschritt mit Hilfe der Lernplattform ermitteln?

METHODISCHE HINWEISE

Die LK erhalten in Kleingruppen eine schriftliche Leistung eines/einer KTN aus einem Integrationskurs und korrigieren und kommentieren diese Einsendeaufgabe. Sie tauschen sich darüber aus, welche Korrekturzeichen hilfreich sind und wie sich die Kommentarfunktion des LMS für Verbesserungen und Änderungsvorschläge nutzen lässt. Sie schreiben dann ein Feedback, das aus drei Komponenten bestehen sollte:

1. Hinweis auf eine positive Leistung: „Das haben Sie gut gemacht.“
2. Hinweis auf ein oder zwei Fehlertypen mit einer Erklärung: „So können Sie das besser machen.“
3. Hinweis zum Weiterlernen: „Das ist ein Lerntipp für Sie!“

Für den gemeinsamen Austausch werden alle Feedbackbögen hochgeladen und gegenseitig kommentiert.

S Machen Sie sich mit den technischen Voraussetzungen und didaktisch-methodischen Möglichkeiten einer Lernplattform vertraut, indem Sie die jeweiligen Handreichungen und Anleitungen nutzen.

P Entwickeln Sie eine Aufgabenstellung für eine ausgewählte Aktivität und prüfen Sie, welche Werkzeuge dafür technisch und pädagogisch geeignet sind.

In einem nächsten Schritt tauschen sich die LK darüber aus, welche Videokonferenztools sie kennen und vielleicht welche sie ggf. eingesetzt haben. Wenn möglich, wird nicht nur diese Frage sondern ein Großteil des Schwerpunkts „Lehren und Lernen in einem VK“ mit Hilfe eines Videokonferenztools durchgeführt. Ein flexibler Wechsel zwischen analogem und digitalem Arbeiten im Seminar ist beispielsweise gut realisierbar, wenn am Veranstaltungsort ausreichend Laptops oder Computer zur Verfügung gestellt werden können.

Die SL simuliert mit Hilfe des Tools eine kurze Unterrichtssequenz, in der die LK die Rolle der KTN einnehmen. Dabei sollte entweder das Schreiben oder Sprechen im Fokus stehen und dieses wird in unterschiedlichen Sozialformen geübt. In der Analyse und Auswertung werden je nach Bedarf unterschiedliche Fragen besprochen, z. B.:

- Welche technischen Voraussetzungen sind für die Nutzung des Tools notwendig?
- Welche technischen Funktionen stehen zur Verfügung?
- Auf welche Weise lassen sich Material und Inhalte zeigen?
- Welche Lernaktivitäten sind möglich?
- Auf welche Weise lassen sich die unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen nutzen?
- Wie können die Lernenden Arbeitsergebnisse festhalten und im Kurs präsentieren?
- Inwieweit lassen sich die Prinzipien guten Unterrichts im digitalen Format realisieren?

Anschließend üben die LK in Kleingruppen die Durchführung ausgewählter Lehr- und Lernaktivitäten mit Hilfe eines Videokonferenztools.

S Machen Sie sich mit den technischen Voraussetzungen und Möglichkeiten eines Videokonferenztools vertraut, indem sie sich z.B. ein Erklärvideo dazu ansehen oder mit Hilfe der schriftlichen Bedienungsanleitung Lehraktivitäten durchführen. Eine Übersicht über zur Verfügung stehende Videokonferenztools finden sie hier: <https://www.bitkom.org/Themen/Bildung-Arbeit/Anwendungen-digitaler-Unterricht>

P Hospitieren Sie bei einer LK während einer Online-Unterrichtsstunde. Notieren Sie sich vorher Aspekte, auf die Sie achten möchten. Besprechen Sie im Anschluss Ihre Fragen.

Die Auswertung zu den Chancen und Schwierigkeiten bei der Arbeit im VK und mit LMS sollte mit Hilfe dieser Instrumente erfolgen. Die SL kann in einer Online-Sitzung ein Blitzlicht durchführen: entweder mündlich, indem alle LK sich in einem Satz zu der Frage äußern oder schriftlich, dadurch dass alle einen kurzen Kommentar in den Chat schreiben.

Alternativ dazu ließe sich auf der Lernplattform ein Fragebogen einsetzen, dessen Auswertung für alle freigeschaltet wird, nachdem die Antworten eingegeben wurden.

- Was hat Sie in Bezug auf die Arbeit im VK und mit LMS am meisten positiv überrascht?
- Wo sehen Sie die größten Herausforderungen?
- Was möchten Sie in nächster Zeit üben und vertiefen?

7. ROLLE DER LEHRKRAFT

Aufgaben und Kompetenzen der Lehrkraft beim Einsatz digitaler Medien

Die LK analysieren anhand der Beispiele und Aktivitäten aus der Fortbildung gemeinsam, inwieweit der Einsatz digitaler Medien und Ressourcen dazu beitragen kann, dass die KTN

- aktiviert werden,
- miteinander agieren können,
- besser (sprachlich) handeln können,
- autonomer werden.

Anschließend erarbeiten sie in vier Arbeitsgruppen, inwieweit sie den unten aufgeführten Anforderungen zustimmen. Sie ergänzen konkrete Beispiele für die Aufgaben und Kompetenzen einer LK beim Einsatz digitaler Ressourcen.

GRUPPE 1	GRUPPE 2
<p>Kompetenzen in Bezug auf die Unterrichtsplanung und -durchführung</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügt über medien- didaktische Kompetenz • kann ein breites Methodenspektrum einsetzen • kennt digitale Ressourcen • kann Unterricht mit digitalen und analogen Medien planen und durchführen • kann die Rolle als Berater*in einnehmen • ... 	<p>Kompetenzen in Bezug auf die Technik</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientiert sich an der verfügbaren technischen Ausstattung und kann diese einsetzen • kann vorhandene mobile Endgeräte in den Unterricht integrieren • kann einfache, wenig komplexe Anwendungen integrieren • ...

GRUPPE 3	GRUPPE 4
<p>Kompetenzen in Bezug auf die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann (digitale) Lernstrategien vermitteln • kann individuell fördern und Binnendifferenzierung ermöglichen • kann antizipierbare Hürden mitbedenken • kann Kooperation untereinander und Autonomie fördern 	<p>Kompetenzen in Bezug auf die Verzahnung von digitalen und analogen Aktivitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennt analoge und digitale Ressourcen • kann digitale und analoge Aktivitäten miteinander verknüpfen • kann Produkte der Lernenden zur Verzahnung nutzen

Die LK treffen sich in neuen Gruppen, in denen Mitglieder aller vier Arbeitsgruppen vertreten sind, und tauschen sich über die Aufgaben und Herausforderungen aus, die entstehen, wenn digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden.

Umsetzung in die Praxis

Individuell notieren alle Lehrkräfte drei konkrete Vorsätze in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien, z. B. „Ich möchte mit Quizlet arbeiten.“ oder „Ich möchte Kahoot einsetzen.“ oder „Ich möchte den Lernenden zeigen, wie sie ihr Smartphone beim Lernen nutzen können.“ Ggf. tauschen sie sich über ihre Pläne aus. Außerdem besprechen sie weiteren Fortbildungsbedarf z. B. in Bezug auf den Einsatz von Lernplattformen, die Arbeit mit interaktiven Whiteboards oder Schulungen für das Online-Unterrichten.

Abschließend erfolgt eine Auseinandersetzung über die Vor- und Nachteile, Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien. Die LK simulieren zum Thema „Digitale Medien im Integrationskurs – Möglichkeiten und Grenzen“ eine Diskussionsrunde mit Vertreter*innen unterschiedlicher Interessen. Dazu erhalten zwei oder drei LK je eine Rolle, z. B. Lernende im Integrationskurs, Lehrkraft, Leiter*in eines Trägers, Vertreter*in eines Lehrbuchverlages, Experte/Expertin für Datenschutz und Urheberrecht oder Abgeordnete im Bildungsministerium. Arbeitsteilig sammeln die LK Argumente und Beispiele für die Diskussion und führen diese dann durch.

METHODISCHE HINWEISE

S Schätzen Sie Ihre digitalen Kompetenzen im DigCompEdu Check-In ein. DigCompEdu Check-In (Version für Lehrende in der Erwachsenenbildung) https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_german_final.pdf

Analysieren Sie das Feedback und nutzen Sie die detaillierten Rückmeldungen mit nützlichen Tipps für Ihre Weiterentwicklung. Informieren Sie sich dann über Fortbildungsmöglichkeiten im Internet und erarbeiten Sie konkrete Ziele und Möglichkeiten für die Entwicklung der eigenen Medienkompetenz.

P Vertiefen Sie Ihre Kenntnisse bezüglich Aufgabentypen und Unterrichtssequenzen mit Hilfe der Datenbank DIGU: <http://digu.goethe.de/> Holen Sie sich hier Anregungen für Ihren Unterricht mit digitalen Medien.

Überlegen Sie, wie Sie mit Hilfe digitaler Medien die Lernmotivation und die Interaktion der KTN untereinander verstärken können. Wählen Sie eine Aktivität, z. B. „gemeinsam einen Termin vereinbaren“ oder eine Diskussion zum Thema „Fahrrad, Auto oder Bus?“. Wie lassen sich digitale Medien für die Bearbeitung der Aufgaben sinnvoll einplanen? Inwieweit kann sich der Einsatz positiv auf die Motivation und den Sprechanteil der Lernenden auswirken?

LITERATUR, DATENBANKEN UND ONLINE-RESSOURCEN

BITKOM - Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (2020)
Anwendungen für digitale Bildung

<https://www.bitkom.org/Themen/Bildung-Arbeit/Anwendungen-digitaler-Unterricht>

(Abfragestand: 27.07.2020)

BRASH, Bärbel/PFEIL, Andrea (2017): Deutsch Lehren Lernen, Einheit 9 (DLL 9):
Unterrichten mit digitalen Medien. Stuttgart: Goethe-Institut/Klett.

BPB - Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2016): Dossier Urheberrecht, online unter:

<https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/recht-a-z/23064/urheberrecht>

(Abfragestand: 18.06.2020)

DigCompEdu Check-In (Version für Lehrende in der Erwachsenenbildung);

<https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-AE-DE>

(Abfragestand: 18.06.2020)

DIGU; <http://digu.goethe.de/>

(Abfragestand: 18.06.2020)

EDDU (Erfolgreich digital Deutsch unterrichten);

<https://www.goethe.de/ins/th/de/spr/unt/kum/ddu.html>,

Beispiel: <https://www.goethe.de/ins/th/de/spr/unt/kum/ddu/fuh/efp.html>

(Abfragestand: 18.06.2020)

<https://www.zdf.de/nachrichten/heute/faktenchecken-fuer-jedermann-zdfcheck19-100.html>

(Abfragestand: 18.06.2020)

KMK (2017): Bildung in der digitalen Welt, Strategie der Kultusministerkonferenz, Berlin 2017;

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf

(Abfragestand: 18.06.2020)

Open Educational Resources: In „Lehre laden“, Hochschuldidaktik der Ruhr-Universität Bochum:
E-Learning Open Educational Resources

<https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/e-learning-technik-in-der-lehre/open-educational-resources/>

(Abfragestand: 18.06.2020)

LITERATUR, DATENBANKEN UND ONLINE-RESSOURCEN

Anhang: Werkzeuge

ActivePresenter

Mit ActivePresenter erstellt man Bildschirmaufnahmen, die sich anschließend durch die Bearbeitungsoptionen zu professionellen Clips verarbeiten lassen.

Answergarden (Website in englischer Sprache)

<https://answergarden.ch>

Bietet eine Möglichkeit, Abfragen oder Abstimmungen durchzuführen, Wortwolken zu erstellen oder Präsentationen interaktiv zu gestalten.

Edutags

Auf edutags können Lesezeichen zu allen Lernressourcen im Web unabhängig von Lizenzen gespeichert, geordnet, gesucht und geteilt werden. Lehrkräfte können interessante Webseiten für den Unterricht und die Vorbereitung sammeln.

Etherpad

Eine browserbasierte kollaborative Online-Schreibumgebung, die sich nicht nur für die Textproduktion, sondern auch für die Online-Teamarbeit eignet (Näheres unter ZUMPad; eine weitere kostenlose Alternative ist <https://yourpart.eu/>).

Mentimeter:

<https://www.mentimeter.com>

ist ein browserbasiertes Umfrage-Tool, mit dem Lehrkräfte in Echtzeit über mobile Endgeräte mit Lerner*innen kommunizieren können. Es ist einfach anzuwenden. Der Umfang der kostenfreien Grundversion ist für den Einsatz im Unterricht ausreichend.

OneNote

OneNote ist ein digitales Notizbuch, mit dem alles auf allen den mobilen Geräten festgehalten und geordnet werden kann. Ideen können notiert, Informationen im Web ausgeschnitten, Aufgabenlisten erstellt werden.

Padlet:

<https://de.padlet.com>

ist eine browserbasierte Anwendung, mit der man an einer virtuellen Pinnwand Inhalte auf einer übersichtlichen Oberfläche verteilen, anordnen, verschieben, verbinden und kommentieren kann. Es gibt eine eingeschränkte kostenfreie Grundversion sowie die Möglichkeit, den Dienst gegen Gebühr zu abonnieren.

<https://quizizz.com/>

ermöglicht Abfragen im Quizformat, die Fragen werden auf dem Gerät der Lernenden dargestellt und sie antworten über Handy, Tablet oder PC. Auch eine Hausaufgabe über diese Funktion ist möglich.

Quizlet:

<https://quizlet.com/de>

Quizlet ist eine Online Lernplattform bei der kostenlos Wortschatz trainiert werden kann. Die vielen "Lern - Modi" ermöglichen individuelles Lernen und Beobachten des eigenen Lernfortschritts.

Stop-Motion

Mit der App Stop-Motion können animierte Filme überall angefertigt werden. Es ist kein Computer erforderlich. Man kann Trickfilme animieren und Intros, Texttafeln, Toneffekte und vieles mehr hinzufügen.

ZUMpad

<https://zumpad.zum.de>

Ein kostenloses Tool (Etherpad), mit dem mehrere Personen synchron auf einem „digitalen Blatt“ schreiben können. Verschiedenen Bearbeiter*innen werden durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet. Das funktioniert auch auf mobilen Endgeräten.



**PORTFOLIOLEITFADEN
DAS PORTFOLIO
ALS NACHWEIS DER
ERFOLGREICHEN
TEILNAHME AN DER
ZUSATZQUALIFIZIERUNG**

ÜBERSICHT

1 ALLGEMEINE INFORMATIONEN ÜBER DAS PORTFOLIO

- 1.1 Was ist das Portfolio?
- 1.2 Inhalte des Portfolios
- 1.3 Wann wird das Portfolio erstellt?
- 1.4 Wie wird das Portfolio erstellt?
- 1.5 Wie wird das Portfolio überprüft und bewertet?
- 1.6 Wer stellt das Zertifikat aus?
- 1.7 Wie wird die Qualität bei der Erteilung des Nachweises zur erfolgreichen Teilnahme an der Zusatzqualifizierung gesichert?

2 PORTFOLIOAUFGABEN

- 2.1 Modul 1 – Analyse eines schriftlichen Lerner*innen-Textes
- 2.2 Modul 2 – Planung eines Projekts mit dem Schwerpunkt „Interkulturalität/Diversität“
- 2.3 Modul 3 – Einschätzung der Umsetzung didaktisch-methodischer Grundlagen des Integrationskurses in einem Lehrwerk
- 2.4 Modul 4 – Feinplanung, Durchführung und Reflexion von Unterricht
- 2.5 Modul 5 – Einschätzung der eigenen Kompetenzen als Lehrkraft

3 HILFEN FÜR DIE ARBEIT AM PORTFOLIO

4 BEWERTUNGSRICHTLINIEN FÜR DAS PORTFOLIO

PORTFOLIOLEITFADEN

1 ALLGEMEINE INFORMATIONEN ÜBER DAS PORTFOLIO

1.1 Was ist das Portfolio?

Das Portfolio stellt den Nachweis einer erfolgreich abgeschlossenen Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene dar. Es enthält ausschließlich schriftlich zu bearbeitende Teile. Die Zielsetzungen des Portfolios als Qualifizierungsnachweis beziehen sich auf die Leitziele der Zusatzqualifizierung, wie sie in den Anforderungen an den DaZ-Unterricht für Zugewanderte in der kompetenzorientierten modularen Konzeption der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich „Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung“ festgelegt und formuliert worden sind.

Die Erarbeitung des Qualifikationsnachweises dient den Lehrkräften zur Reflexion und Sicherung des Gelernten, dem Erkennen von Transfermöglichkeiten für den eigenen Unterricht und dem Sichtbarmachen der eigenen Ressourcen. Des Weiteren macht das Portfolio qualifizierenden und ausbildenden Trägern transparent, inwieweit in der Qualifizierung das Verständnis von Unterricht der Lernenden Lehrenden tatsächlich beeinflusst wurde. Es dient damit auch der Evaluation der Zusatzqualifizierung.

Die Erstellung des Portfolios schließt die Teilnahme an den fünf Pflichtmodulen der Zusatzqualifizierung ab, darüber hinaus müssen die Lehrkräfte zwei weitere Module ihrer Wahl absolvieren.

1.2 Inhalte des Portfolios

Das Portfolio greift wesentliche Teile der Einzelanforderungen und die daraus resultierenden Ziele, Inhalte und Methoden der fünf Pflichtmodule der Zusatzqualifizierung auf und verlangt deren konkrete, praxisbezogene Umsetzung. Die Lernerträge aus den Pflichtmodulen werden für die Erstellung des Portfolios vorausgesetzt. Es werden jedoch keine beschreibenden Texte im Sinne der Reproduktion von Wissen gefordert. Vielmehr machen die Lehrkräfte ihre in der Qualifizierung erworbenen Kompetenzen durch die Bearbeitung DaZ-spezifischer und transferbezogener Aufgaben transparent.

Das Portfolio besteht aus fünf verschiedenen Arbeiten und Leistungen der Lehrkräfte in der Qualifizierung. Für jedes der fünf Pflichtmodule muss eine Aufgabe bearbeitet werden, die in direktem Zusammenhang mit der Praxis des eigenen unterrichtlichen Handelns und Reflektierens steht.

PLICHTMODULE	PORTFOLIOAUFGABE
1. Spracherwerb und Mehrsprachigkeit im Erwachsenenalter	Analyse eines schriftlichen Lerner*innen-Textes, 1 - 2 Seiten
2. Migration, Integration, Interkulturalität	Planung eines Projekts mit dem Schwerpunkt „Interkulturalität und Diversität“, 1 - 2 Seiten
3. Didaktik und Methodik im DaZ-Unterricht	Einschätzung der Umsetzung didaktisch-methodischer Grundlagen des Integrationskurses in einem Lehrwerk, 2 - 3 Seiten
4. Unterrichtsplanung und -durchführung	Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, 5 - 7 Seiten
5. Lehreraufgaben, -rollen und lehrerprofessionelles Handeln in Integrationskursen	Einschätzung der eigenen Lehrkompetenzen, 1 - 2 Seiten

1.3 Wann wird das Portfolio erstellt?

Das Portfolio zum Nachweis der Qualifizierung wird in der Regel nach der Absolvierung der fünf Pflichtmodule erstellt. Es wird empfohlen, mit der Bearbeitung der Aufgaben immer im Anschluss an das jeweilige Pflichtmodul zu beginnen und zumindest einen ersten Entwurf anzufertigen. Die Fertigstellung aller fünf Teile sollte spätestens fünf Wochen nach Abschluss des letzten Pflichtmoduls erfolgen. Im Falle eines als unzureichend bewerteten Portfolios kann einmalig eine Überarbeitungsfrist von zwei Wochen eingeräumt werden.

1.4 Wie wird das Portfolio erstellt?

Jeder/jede Teilnehmer*in an der Zusatzqualifizierung erarbeitet das Portfolio selbstständig und ist persönlich für die Erstellung verantwortlich. Gemeinschaftsarbeiten sind nicht zulässig.

Bestandteile des Portfolios:

- Deckblatt: Name, Vorname, Geburtsdatum/-ort, E-Mailadresse, ausbildende ZQ-Einrichtung
- Inhaltsverzeichnis,
- fünf Portfolioaufgaben (10 – 16 Seiten),
- Quellenangaben,
- ggf. Anhänge und
- eine Selbstständigkeitserklärung, auf der unterzeichnet werden muss, dass alle Teile selbst verfasst und dass Zitate gekennzeichnet worden sind.

Das Portfolio ist zwecks Plagiatsprüfung von jedem/jeder Teilnehmer/in einmal in ausgedruckter Fassung und einmal in digitaler Version (eine PDF-Datei) bei der entsprechenden ZQ-Einrichtung einzureichen. Des Weiteren sind gefordert: elektronisch erstellter Text (keine handschriftliche Ausarbeitung), sprachliche Korrektheit, klare Gliederung, übersichtliches Layout und Seitenzahlen im gesamten Dokument.

Die Seminarleitungen haben bei der Erstellung des Portfolios ausschließlich beratende Funktion. Sie händigen den Teilnehmenden an der Qualifizierungsmaßnahme möglichst bald nach Beginn des Seminars den Portfolioleitfaden aus und stehen für mögliche Nachfragen zur Verfügung. Es wird kein Muster eines Portfolios zur Verfügung gestellt. Die für die Erstellung des Portfolios benötigte Zeit ist zusätzlich zu den für die 70UE im Rahmen der Eigentätigkeit der Teilnehmenden anzusetzen. Die im Leitfaden angegebenen Richtwerte zum Umfang des Portfolios sollten beachtet werden.

1.5 Wie wird das Portfolio überprüft und bewertet?

Das Portfolio wird durch eine*n von der akkreditierten Einrichtung benannten Korrektor*in überprüft und bewertet. Dies kann eine qualifizierende Seminarleitung oder die/der für die Qualifizierung Verantwortliche sein. Die/der Verantwortliche für die Qualifizierung garantiert per Unterschrift die ordnungsgemäße Bewertung aufgrund der entsprechenden Richtlinien. Die Lehrkräfte erhalten von der ausbildenden Organisation schriftlich eine aussagekräftige Stellungnahme unter Angabe der erreichten Punktzahl. Eine benotete Bewertung erfolgt nicht.

Wird ein mangelhaftes Portfolio eingereicht, kann kein Zertifikat ausgestellt werden. Mangelhaft ist ein Portfolio, wenn:

- es nicht fristgerecht abgegeben wurde.
- es gravierende formelle Schwächen aufweist, z.B. handschriftlich verfasst ist, fehlerhaft geschrieben ist oder nicht der vorgegebenen Gliederung entspricht.
- es inhaltlich nicht den Anforderungen entspricht und eine angeforderte Nachbesserung trotz einmaliger Rückgabe mit klaren Hinweisen zur Überarbeitung nicht ausreicht.
- die/der Teilnehmende keine Eigenleistung erbracht hat. Täuschungsversuche und Plagiate führen automatisch zum Nicht-Bestehen der ZQ DaZ. Eine Nachbearbeitung oder Wiederholung des Portfolios ist in diesem Fall ausgeschlossen.

Die Bewertungsrichtlinien sind in Teil 4 des Leitfadens enthalten.

PORTFOLIOLEITFADEN

1.6 Wer stellt das Zertifikat aus?

Das Bundesamt stellt das Zertifikat zum Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an der Zusatzqualifizierung aus. Dies erfolgt auf Empfehlung der vom Bundesamt akkreditierten ZQ DaZ-Einrichtung, bei der die Pflichtmodule absolviert wurden. Zusätzlich ist die Teilnahme an den zwei Wahlpflichtmodulen (ggf. bei einer oder zwei anderen ZQ DaZ-Einrichtung) nachzuweisen. Das Bundesamt archiviert die Namen der Teilnehmenden an der Zusatzqualifizierung. Die Archivierung des Portfolios erfolgt für die Dauer eines Jahres bei der vom Bundesamt akkreditierten Einrichtung nach Maßgabe der gültigen gesetzlichen Vorgaben zum Datenschutz. Die Ausstellung des Zertifikats ist auch an eine regelmäßige Teilnahme an den Qualifizierungsveranstaltungen (Fehlzeit maximal 15% der gesamten Maßnahme) gebunden.

1.7 Wie wird die Qualität bei der Erteilung des Nachweises zur erfolgreichen Teilnahme an der Zusatzqualifizierung gesichert?

Das Bundesamt sichert die Qualität bei der Erteilung der Qualitätsnachweise durch stichprobenartige Kontrollen der Portfolios. Bei wiederholten Beanstandungen von Bewertung bzw. Entscheidungen der qualifizierenden Institutionen behält sich das Bundesamt Maßnahmen vor.

2 DIE TEILE DES PORTFOLIOS

2.1 Modul 1 – Spracherwerb und Mehrsprachigkeit

Ziel: Sie weisen nach, dass Sie Prozesse beim Fremd- oder Zweitspracherwerb analysieren können.

Aufgabe: Analysieren Sie einen lernersprachlichen Text und beschreiben Sie den erreichten Sprachstand.

Hinweise zur Bearbeitung:

Sie erhalten von einer akkreditierten Einrichtung einen anonymisierten Text von einem/einer Lerner*in zusammen mit der konkreten Aufgabenstellung für die Textproduktion. Dazu stellen die Einrichtungen jedem/jeder Teilnehmenden der Zusatzqualifizierung einen individuellen Text zur Verfügung, für jeden Durchgang der Zusatzqualifizierung sollten neue Texte verwendet werden. Außerdem bekommen Sie die Information, welche Niveaustufe der/die Lernende zum Zeitpunkt der Textproduktion besucht hat und welches Lehrwerk bis zu welcher Lektion eingesetzt wurde.

Gehen Sie auf folgende Fragen ein und geben Sie begründete Antworten:

- Welche grammatikalischen Strukturen und welche lexikalischen Einheiten zeigen, dass das angestrebte Sprachniveau (nicht) erreicht wurde?
- Welche Erwerbsstufe in Bezug auf die Satzstellung wurde (noch nicht) erreicht?
- Welche Ursachen könnten für Fehler vorliegen? Fehlender Intake, Übergeneralisierungen, Interferenz mit der Erstsprache oder anderen erworbenen Sprachen?

Benutzen Sie für die Analyse

- das Lehrwerk mit den jeweiligen Übersichten zu Grammatik, Wortschatz und Wendungen, ggf. mit den Handreichungen für den Unterricht
- das Rahmencurriculum

Umfang: 1 – 2 Seiten

2.2 Modul 2 – Migration, Integration und Interkulturalität

Ziel: Sie weisen nach, dass Sie für Ihren Unterricht ein alltagsrelevantes Projekt entwickeln können.

Aufgabe: Planen Sie in Ergänzung zu einem Lehrwerk ein Projekt mit dem Schwerpunkt „Interkulturalität und Diversität“.

Hinweise zur Bearbeitung:

- Wählen Sie eins der 12 Handlungsfelder aus dem Rahmencurriculum aus und fokussieren Sie auf den Bereich „Interkulturalität und Diversität“.
- Wählen Sie ein konkretes Lernziel. Beispiel:
Bereich „Einkaufen“: *Ist sensibilisiert für potenzielle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Herkunftsland und Zielland hinsichtlich des Verhaltens beim Kauf bzw. Verkauf von Waren, z. B. bzgl. Preisverhandlungen, des Umgangs mit schadhafter Ware, des Betastens der Ware, und kann das eigene Verhalten diesbezüglich reflektieren.*
- Verorten Sie dieses Lernziel in einer Niveaustufe und in einem Kursthema einer Lehrwerklektion.
- Formulieren Sie einen kleinschrittigen Rechercheauftrag, bei dem die Lernenden im Internet oder im Alltag Informationen und oder Materialien zum Thema sammeln sollen.
- Stellen Sie Sprachmittel zusammen, mit deren Hilfe die Lernenden ihre Ergebnisse im Kurs präsentieren und in Bezug auf diese Informationen handeln können, z. B. sprachliche Hilfen für die Präsentation im Kurs, Redemittel, um konkret nachzufragen, Vermutungen anzustellen, um Erklärungen zu bitten, persönliche Gefühle und Einstellungen auszudrücken, unangemessene Äußerungen zurückzuweisen oder die ihnen bisher vertrauten Verhaltensweisen zu beschreiben.

Umfang: 1 – 2 Seiten

2.3 Modul 3 – Methodik und Didaktik

Ziel: Sie weisen nach, dass Sie über die Fähigkeit verfügen, grundlegende Zielsetzungen des DaZ-Unterrichts für Zugewanderte auf vom Bundesamt zugelassene, kurstragende Lehrwerke zu beziehen.

Aufgabe: Analysieren Sie, wie didaktisch-methodisch Grundlagen des Integrationskurses in einem Lehrwerk umgesetzt werden. Wählen Sie ein Integrationskurslehrwerk und dann eine Kursbuch-Lektion einer Niveaustufe. Schreiben Sie abschließend eine persönliche Stellungnahme.

Hinweise zur Bearbeitung: Gehen Sie in Ihrer Analyse auf folgende Punkte ein:

- Geben Sie zunächst einen Überblick über den Aufbau der von Ihnen gewählten Lektion.
- Benennen Sie die Lernziele.
- Stellen Sie exemplarisch dar, welche Angebote es für die Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation gibt. Welche Feilernziele sind damit verbunden?
- Wählen Sie ein didaktisch-methodisches Prinzip: Handlungsorientierung, Binnendifferenzierung oder Lerner*innenaktivierung und stellen Sie dar, wie dieses in der von Ihnen gewählten Lektion umgesetzt wird.
- Wählen Sie ein allgemeinsprachliches Lernziel aus der Lektion und ergänzen Sie dieses durch ein berufsbezogenes Lernziel. Formulieren Sie dazu eine konkrete Arbeitsanweisung.
- Schreiben Sie abschließend eine persönliche Stellungnahme zu der Frage, wie gut die Zielsetzungen des Integrationskurses mit Hilfe der von Ihnen gewählten Lehrwerklektion erreicht werden können.

Umfang: 2 – 3 Seiten

PORTFOLIOLEITFADEN

2.4 Modul 4 – Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion

Ziel: Sie weisen nach, dass Sie DaZ-Unterricht zielgruppenorientiert und kleinschrittig planen können. Sie können die in der Qualifizierung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten, die zu einer Unterrichtsplanung gehören, adäquat umsetzen. Diese Feinplanung soll Ihnen eine Selbstkontrolle hinsichtlich der gesetzten Lernziele, Inhalte und Unterrichtsverfahren ermöglichen. Für Ihre zukünftige Unterrichtsgestaltung soll diese Planung eine Grundlage für die Evaluation und Reflexion des eigenen Unterrichts bieten.

Aufgabe/Teil 1: Erstellen Sie eine Feinplanung zu einer Unterrichtseinheit von 90 Minuten mit einem lehrwerkgebundenen Thema Ihrer Wahl. Verwenden Sie das Lehrkizzenformular aus Pflichtmodul 4, Anhang 4.2.

Hinweise zur Bearbeitung: Machen Sie bei der Erstellung zur Lehrskizze folgende allgemeine Angaben und nehmen Sie die folgenden Leitfragen zum Lehrskizzenformular zu Hilfe:

Allgemeine Angaben: Zielgruppe: Niveaustufe (A1, A2 ...), Zusammensetzung (z. B. Größe der Gruppe, Alter, Nationalitäten, Lernvoraussetzungen) Lernziel (Gesamtlernziel/Globales Lernziel): TN können ... Unterrichtsmaterial: Lehrwerk (Kurs- und Arbeitsbuch), Kapitel/Seiten, Zusatzmaterialien

Angaben zu den Spalten des Lehrskizzenformulars: Lernziel/e (Teillernziele): Was sollen die KTN als Teillernziele auf dem Weg zum Gesamtlernziel bzw. zur kommunikativen Aufgabe lernen? Was sollen sie nach Übungen können und wissen?

Lernaktivitäten: Was machen die KTN, um die Lernziele und das Gesamtlernziel zu erreichen? Welche Aktivitäten führen sie im Unterricht aus? Welche Aufgabe führen sie durch?

Sozialformen: Wie arbeiten die KTN als Partner oder Gruppen zusammen (PA, GA)? Wann gibt es plenare Arbeitsformen (PL: Lehrvortrag/Frontalunterricht, Klassengespräch, interaktive Formen im Plenum)? Wo arbeiten die Lernenden alleine (EA)?

Lernmaterial/Medien/Hilfsmittel: Mit welchen Materialien arbeiten die KTN (Übung im Lehrwerk mit Seitenangabe, selbst erstelltes Arbeitsblatt/beigefügt, Text im Lehrwerk mit Seitenangabe, Zusatzmaterial wie Bilder, Plakate etc.)? Welche Medien werden dafür eingesetzt (z. B. Tafel, Digitales Whiteboard)?

Lehraktivität: Was macht die LK in der Unterrichtsstunde (z. B. Arbeitsanweisung/Impulse, Moderation einer Diskussion, individuelle Unterstützung, Evaluation)?

Zeit: In welcher Zeit wird die geplante Aktivität durchgeführt? Sind die formulierten Lernziele in 90 Minuten zu erreichen?

Zusätzliche Angaben auf einer Extra-Seite:

Methodische Hinweise: Warum haben Sie die jeweiligen Aktivitäten, Sozialformen, Materialien und Medien ausgewählt? Wählen Sie pro Teillernziel einen Aspekt aus und begründen Sie Ihre Entscheidung und Vorgehensweise.

Aufgabe/Teil 2: Führen Sie den geplanten Unterricht durch und analysieren Sie die Umsetzung.

Hinweise für die Bearbeitung: Nutzen Sie die Fragen zur Selbsteinschätzung nach der durchgeführten Unterrichtsstunde. Die Beantwortung dieser Fragen dient der eigenen professionellen Weiterentwicklung und sollte schriftlich gemacht und damit Teil eines weiterzuführenden Lehr- und Lernportfolios werden.

Sie verwenden Fragestellungen (Anhang 4.8.3), die Sie bereits zur Selbstreflexion nach der Unterrichtsdurchführung in Pflichtmodul 4 kennengelernt haben:

Erste Reaktion: Was fällt mir spontan zu dem eben erteilten Unterricht ein? Gab es Momente, in denen ich mich besonders gut oder nicht so gut gefühlt habe? Welche? Warum?

Gelungenes: Gibt es etwas, über das ich mich besonders gefreut habe? Was ist, meiner Meinung nach, in diesem Unterricht besonders gelungen? Was kann/möchte ich so beibehalten?

Unterrichtsplanung und Durchführung: Verließ der Unterricht wie geplant und vorgestellt? Wenn nein, warum nicht? Was wurde verändert? Warum?

Veränderungsideen: Was sollte oder könnte ich nach dieser Unterrichtserfahrung anders machen? Warum? Welches Lehrerverhalten möchte ich künftig ändern? Warum?

Umfang: 5 – 7 Seiten

2.5 Modul 5 – Lehreraufgaben, -rollen und lehrerprofessionelles Handeln in Integrationskursen

Ziel: Sie weisen nach, dass Sie die eigenen Kompetenzen und Ihre Lernerfahrungen einschätzen können.

Aufgabe: Schätzen Sie Ihre Kompetenzen als Lehrkraft ein und beschreiben Sie, in welchen Bereichen Sie sich seit Beginn der Zusatzqualifizierung weiterentwickelt haben.

Hinweise zur Bearbeitung: Nehmen Sie Ihren Reflexionsbogen, das Kompetenz- und Anforderungsprofil, Ihr Lerntagebuch und Ihre Seminarunterlagen bei der Bearbeitung zu Hilfe. Bearbeiten Sie folgende Aspekte:

- Beschreiben Sie Ihre Kompetenzen, Stärken und Interessen vor Beginn der Zusatzqualifizierung.
- Benennen Sie die Ziele, die Sie sich zu Beginn der Qualifizierung gesetzt haben.
- Stellen Sie dar, welche Ziele Sie durch den Besuch der fünf Pflichtmodule erreicht haben und welche ggf. noch nicht. Begründen Sie. Was hat sich für Sie durch den Besuch der Zusatzqualifizierung geändert?
- Benennen Sie Ihren weiteren Fortbildungsbedarf und skizzieren Sie, wie Sie diesen auf formellem und informellem Weg in Zukunft decken können.

Umfang: 1 – 2 Seiten

3 HILFEN FÜR DIE ARBEIT AM PORTFOLIO

Folgende Arbeiten, die nicht im Portfolio zu dokumentieren sind, können für Sie persönlich während der Zusatzqualifizierung hilfreich sein und Ihnen die Erstellung des Portfolios erleichtern.

Sammeln Sie Seminarunterlagen und eigene Ausarbeitungen
Dokumentieren Sie das Gelernte, Ihre Transferüberlegungen, wichtige Hinweise aus dem Austausch in der Seminargruppe. Das bedeutet eine Lernprozessbegleitung, aus der Sie zum Schluss in der eigenen schriftlichen Arbeit eine Bilanz ziehen können.

Führen Sie ein Lerntagebuch

Versuchen Sie Ihren eigenen Lernprozess einzuschätzen und Ihren eigenen Lerntyp während der Qualifizierungsmaßnahme zu ermitteln. Dies fördert die Sensibilität für die Analyse der individuellen Lernbedingungen, -gewohnheiten und -strategien der künftigen Zielgruppen.

Sammeln Sie Praxisbeispiele

Dokumentieren Sie gelungene Praxisbeispiele aus Hospitation und Unterricht, aus Unterrichtsbeobachtung und Auswertungsgesprächen. Dokumentieren Sie auch Ihre konkreten Lernfortschritte im Unterricht.

Aktionsplanung

Überlegen Sie, welche Unterrichtsprinzipien Sie verstärkt umsetzen wollen. Beziehen Sie Ihre bislang dokumentierten Unterlagen in die eigene Unterrichtsplanung mit ein.

PORTFOLIOLEITFADEN

4 BEWERTUNGSRICHTLINIEN FÜR DAS PORTFOLIO ZUM NACHWEIS DER ERFOLGREICHEN TEILNAHME AN DER ZUSATZQUALIFIZIERUNG

Das Portfolio besteht aus fünf Teilaufgaben, für jedes Pflichtmodul gibt es eine Aufgabe. Die Höhe der maximal zu erreichenden Punkte richtet sich nach der Gewichtung der Module untereinander.

MODUL	MAX. PUNKTZAHL
1. Spracherwerb und Mehrsprachigkeit im Erwachsenenalter	20
2. Migration, Integration, Interkulturalität	20
3. Didaktik und Methodik im DaZ-Unterricht	30
4. Unterrichtsplanung und -durchführung	60
5. Lehreraufgaben, -rollen u. lehrerprofessionelles Handeln in Integrationskursen	20

Die Bewertung der einzelnen Aufgabenstellungen wird auf den folgenden Seiten aufgeschlüsselt. Die Bewertung aller Teile des Portfolios ergibt eine maximale Anzahl von 150 Punkten. Die Einschätzung orientiert sich an der Bearbeitung der konkreten Aufgabenstellung. Zum Bestehen des Portfolios müssen mindestens 90 Punkte erreicht werden und für jede einzelne der fünf Aufgaben muss mindestens die Einschätzung „Inhalte teilweise erfüllt“ erzielt werden.

Bewertungsraster

Grundlage für die Bewertung sind die Aufgabenstellungen und Hinweise für die Bearbeitung auf den Seiten 220 bis 223.

MODUL 1 DIE PROZESSE BEIM FREMD- ODER ZWEITSPRACHENERWERB ANALYSIEREN KÖNNEN				
Inhalte vollständig erfüllt	Inhalte weitestgehend erfüllt	Inhalte teilweise erfüllt	Inhalte nur ansatzweise behandelt	keine Inhalte oder Thema verfehlt
20 Punkte	15 Punkte	10 Punkte	5 Punkte	0 Punkte
MODUL 2 EIN PROJEKT MIT DEM SCHWERPUNKT „INTERKULTURALITÄT UND DIVERSITÄT“ PLANEN KÖNNEN				
Inhalte vollständig erfüllt	Inhalte weitestgehend erfüllt	Inhalte teilweise erfüllt	Inhalte nur ansatzweise behandelt	keine Inhalte oder Thema verfehlt
20 Punkte	15 Punkte	10 Punkte	5 Punkte	0 Punkte
MODUL 3 DIE UMSETZUNG DIDAKTISCH-METHODISCHER GRUNDLAGEN DES INTEGRATIONSKURSES IN BEZUG AUF EIN LEHRWERK EINSCHÄTZEN KÖNNEN				
Inhalte vollständig erfüllt	Inhalte weitestgehend erfüllt	Inhalte teilweise erfüllt	Inhalte nur ansatzweise behandelt	keine Inhalte oder Thema verfehlt
30 Punkte	23 Punkte	15 Punkte	7 Punkte	0 Punkte
MODUL 4 DAZ-UNTERRICHT ZIELGRUPPENORIENTIERT UND KLEINSCHRITTIG PLANEN, DURCHFÜHREN UND REFLEKTIEREN KÖNNEN				
Inhalte vollständig erfüllt	Inhalte weitestgehend erfüllt	Inhalte teilweise erfüllt	Inhalte nur ansatzweise behandelt	keine Inhalte oder Thema verfehlt
60 Punkte	45 Punkte	30 Punkte	15 Punkte	0 Punkte
MODUL 5 DIE EIGENEN KOMPETENZEN UND LERNERFAHRUNGEN EINSCHÄTZEN KÖNNEN				
Inhalte vollständig erfüllt	Inhalte weitestgehend erfüllt	Inhalte teilweise erfüllt	Inhalte nur ansatzweise behandelt	keine Inhalte oder Thema verfehlt
20 Punkte	15 Punkte	10 Punkte	5 Punkte	0 Punkte



GLOSSAR
DIDAKTISCH-
METHODISCHE
FACHBEGRIFFE

GLOSSAR

A

Akzent

Ein Akzent ist die Betonung einer Silbe (eines Lautes/einer Lautgruppe) in Wörtern oder Wortgruppen.

Analphabeten

Primäre Analphabeten sind Personen, die in ihrer Erstsprache nicht oder nur ungenügend lesen können und dies auch nie gelernt haben. Sekundäre Analphabeten sind für einen kurzen Zeitraum zur Schule gegangen, haben aber das Lesen wieder verlernt, weil es eine untergeordnete Bedeutung in ihrem Leben gespielt hat. Funktionale Analphabeten sind Personen, die zwar Buchstaben, Wörter und auch Texte lesen können, letztere aber bei zunehmender Länge nicht und unzureichend verstehen.

Anbilden

Unter Anbilden versteht man alle möglichen Hilfestellungen oder Tricks, die den Lernenden dabei helfen können, ein ziel-sprachliches Muster ein erstes Mal richtig auszusprechen.

Anwendung

Anwendung wird diejenige Unterrichtsphase genannt, in der die Lernenden eine neu eingeführte sprachliche Struktur in echter Kommunikation verwenden. Manchmal findet man den Begriff synonym mit → Transfer gebraucht.

Arbeitsformen

Arbeitsformen bestimmen, auf welche Art Lernaktivitäten im Unterricht durchgeführt werden und wie Lernende dabei interagieren. Arbeitsformen haben häufig ein spielerisches Moment. Beispiele für Arbeitsformen sind → Lerntheken, Projektarbeit, → Stationenlernen, → Wirbelgruppen, usw. (→ Sozialform).

audiolinguale/audiovisuelle Methode

Die audiolinguale Methode entstand ab den 1940er-Jahren vor allem in den USA unter maßgeblichem Einfluss der strukturalistischen Beschreibung von „Satzmustern“ und der behavioristischen, auf dem Reiz-Reaktions-Schema beruhenden Lerntheorie. Ziel war vor allem die Entwicklung der mündlichen Fertigkeiten des Hörens und Sprechens. Lesen und Schreiben wurde erst in zweiter Linie geübt. Zentrale Methode waren die systematische Übung von „Satzmustern“

(patterns) und Strukturmusterübungen (pattern drills), Einsetzübungen in Satzschalttafeln und Umformungsübungen. Ziel dieses Verfahrens war die Ausbildung von „Sprechgewohnheiten“ (speech habits). In diesem Kontext wurde ab den 50er (in den USA) bzw. den 1960er-Jahren (in Deutschland) das Sprachlabor bevorzugter Übungsort. Ergänzt wurde diese Methode in den 1950er Jahren (in Frankreich) durch den Einsatz visueller Mittel, z.B. Realien, Tafelbilder, Flashcards, Bilder/Bildserien, Film und Fernsehen.

Aufgabe

Aufgaben sind Angebote im Deutschunterricht, durch die die Lernenden die deutsche Sprache verwenden. Aufgaben bringen also die Lernenden dazu, Deutsch zu verstehen, zu produzieren und auf Deutsch zu interagieren. Sie sind sprachliche Aktivitäten, die einen Sitz im Leben haben, d. h. die auch außerhalb des Klassenzimmers/Kursraums stattfinden könnten wie z. B. sich nach dem Weg erkundigen oder über ein Buch berichten. Aufgaben spiegeln die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts wider.

Aufgaben spielen im Konzept der → Aufgabenorientierung eine besondere Rolle und bei der → Rückwärtsplanung: Hier wird die Bewältigung von Aufgaben als Ziel des Unterrichts gesehen, deshalb werden sie in diesem Kontext auch → Zielaufgaben genannt.

In Aufgaben werden meist mehrere Teilfertigkeiten integriert verwendet. Sie werden häufig interaktiv und in Gruppenarbeit gelöst. Wichtige Merkmale von Aufgaben sind: eine klare Zielstellung, ein genau beschriebener Ablauf der Aufgabenbearbeitung, ein konkretes Ergebnis/Produkt, die Form der Rückmeldung. Bei kommunikativen Aufgaben handelt es sich um Aufgaben, die Kommunikation simulieren (z. B. eine Partneraufgabe, bei der Partner die Unterschiede ähnlicher Bilder herausfinden müssen, ohne sich die Bilder zu zeigen; eine Expertenrunde zu einem interessanten Thema, auf das sich die Lernenden in Gruppen vorbereitet haben, um jeweils einen Experten in die Runde zu schicken). Eine Aufgabe unterscheidet sich von einer → Übung. Aufgaben werden durch Übungen vorbereitet.

Aufgabenorientierung

Das → didaktisch-methodische Prinzip der Aufgabenorientierung hat einen engen Bezug zur → Handlungsorientierung. Aufgabenorientierung besagt, dass Lernen im Sprachunterricht durch die Bearbeitung von Aufgaben geschieht, die auf authentische Kommunikationssituationen außerhalb des Klassenzimmers/Kursraums vorbereiten. Aufgabenorientierung zielt damit auf die Lösung einer inhaltlichen Fragestellung mit sprachlichen Mitteln. Formale sprachliche Mittel und Regeln können dabei durchaus explizit Berücksichtigung finden, sie stehen jedoch nicht – wie etwa im Fall von isolierten Grammatikübungen – im Fokus des Interesses. Lernende sollen Gelegenheit haben, echte Fragestellungen zu entdecken und in der Fremdsprache zu beantworten.

Auswertung

Von Auswertung spricht man im Kontext des Evaluierens dann, wenn es keinen oder nur einen sehr geringen subjektiven Ermessensspielraum für die Prüfenden gibt oder das Prüfungsergebnis sogar rein mechanisch mit Hilfe eines Scanners und eines Computers ermittelt wird. Dies ist meist bei der Überprüfung von rezeptiven Kompetenzen mit geschlossenen Aufgabenformaten der Fall.

authentische Texte

Ein Begriff, der in der Zweit- und Fremdsprachendidaktik unterschiedlich verwendet wird. Mit Blick auf Lernmaterialien bezieht er sich in einer Bedeutung nur auf Originaltexte der Zielsprache, die unverändert in den Unterricht hineingebracht werden. Dadurch, dass sie von realen Sprecherinnen und Sprechern einer Sprache außerhalb des Unterrichtskontextes produziert wurden, sind sie sozusagen auf ihre Echtheit beglaubigt worden. Deshalb können sie ein angemessenes Sprachvorbild sein. In einer zweiten Bedeutung bezieht sich der Begriff auf die Eigenschaften von Texten und zieht in Betracht, dass diese didaktisch auf den Sprachstand der Lernenden bezogen werden können, also z. B. ein Dialog im Lehrwerk besonders viele Relativsätze enthält, weil diese sprachliche Struktur gelernt werden soll. In diesem Fall wäre der Text nicht authentisch.

B

Bewertung

Im Kontext von Evaluation spricht man von Bewertung, wenn man die Leistung der Lernenden anhand von Kriterien wie z. B. Flüssigkeit, Spontaneität oder auch Textkohärenz einschätzt und auf dieser Basis dann ein Prüfungsergebnis, z. B. in Form einer Punktzahl oder einer Zuweisung zu einem Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), ermittelt.

Binnendifferenzierung

Binnendifferenzierung bezeichnet Unterrichtsformen und -angebote, die unterschiedlichen Voraussetzungen, Leistungsvermögen und Lernständen der Lernenden gerecht werden. Lernende bearbeiten differenzierte Lernangebote zur selben Zeit. Binnendifferenzierung kann in verschiedenen → Arbeitsformen und → Sozialformen erfolgen.

Blitzlicht

Blitzlicht ist eine Methode des Feedbacks, die schnell die Stimmung, Meinung, den Stand bezüglich der Inhalte und Beziehungen in einer Gruppe ermitteln kann. Die Lernenden äußern sich kurz – mit einem Satz oder wenigen Sätzen – zu einem klar eingegrenzten Thema. Das sich aus einer Blitzlichtrunde ergebende Bild kann helfen, die Arbeitssituation positiv zu gestalten und lösungsorientiert zu verändern.

Boomerang-Modell

Das Boomerang-Modell oder auch „Vorwegnehmender Gebrauch“ basiert auf dem Konzept der → Aufgabenorientierung. Dabei wird eine Lernsituation erzeugt, bei der die Lernenden dazu aufgefordert werden, eine grammatische Struktur, die sie später lernen sollen, zu gebrauchen. Die Methode folgt der Erkenntnis, dass die Entwicklung von → Sprachlernbewusstsein wichtig für erfolgreiches Lernen ist. Ziel ist es, die gebrauchte Struktur zu reflektieren bzw. zu analysieren, wie diese Struktur gebildet wird.

C

Chunks

Chunks sind im Gedächtnis gespeicherte sprachliche Einheiten. Solche sprachlichen Einheiten sind oft formelhafte Wendungen. Chunks sind phonologisch in der grammatisch richtigen Form gespeichert, z. B. „Guten Tag“, ohne dass sich die Nutzenden immer ihrer grammatischen Form bewusst sind, sodass „Guten Tag“ im Akkusativ steht. Ihre Bestandteile sind miteinander verknüpft abgespeichert, sodass sie als eine Einheit abgerufen werden können. Aus diesem Grund sind sie für flüssiges Sprechen und Schreiben in der Zweit- und Fremdsprache von großer Bedeutung.

Classroom Management

Unter Classroom Management sind alle Aktivitäten zu verstehen, die Lehrkräfte unternehmen, um eine Lernumgebung zu gestalten, die sowohl curriculares als auch emotionales und soziales Lernen ermöglicht. Das Ziel ist ein gemeinsam gestalteter Rahmen, der den Lernenden (individuell) strukturierte Lernumgebungen schafft, die ihnen bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen bieten. Mit Hilfe des Classroom Managements kann ein Orientierungsrahmen für alle Lernenden geschaffen werden, der nicht nur für mehr aktive Lernzeit im Sinne des kognitiven Lernens sorgt, sondern den Lernenden eine unterstützende Struktur zur erfolgreichen Bewältigung von Lernprozessen bietet.

Cloze-Test

Cloze-Tests waren Vorgänger des → C-Tests. Cloze-Tests bestanden aus nur einem Lückentext, in dem ganze Wörter ergänzt werden mussten. Untersuchungen ergaben dazu eine ganze Reihe von Kritikpunkten, insbesondere wurde eine unzureichende → Reliabilität und → Validität bemängelt.

C-Test

Ein C-Test ist ein schriftlicher Test zur Feststellung der allgemeinen Sprachbeherrschung in einer Zweit- oder Fremdsprache. Er ist eine spezifische Form eines Lückentests und besteht meist aus vier bis fünf Texten, in denen beginnend mit dem 2. Wort des 2. Satzes die Hälfte jedes 2. Wortes entfernt wird. Die Zahl der Lücken pro Text beträgt zumeist 20 oder 25 und die Gesamtzahl der Lücken 100. Die Zahl der korrekt rekonstruierten Lücken gilt als Maß allgemeiner Sprachkompetenz z.B. im Deutschen.

Curriculum

Ein Curriculum macht verbindliche Vorgaben über Lehr- und → Lernziele eines Faches, über Wege, wie diese erreicht werden können, über die Materialien, die eingesetzt werden sollen, und über Formen, mit denen der Lernerfolg festgestellt werden kann. Der Begriff Curriculum wird oft mit Lehrplan gleichgesetzt. Er wird zum Teil auch als Überbegriff zu Rahmenlehrplan oder Lehrplan verwendet.

Curricula/Lehrpläne werden meist von Institutionen (dem Staat, der Region, von Schulen) formuliert. Sie müssen immer für einzelne Gruppen von Lernenden konkretisiert werden. Lehrpläne, die auch Auskunft zu den methodischen Verfahren geben, nach denen Lernziele erreicht werden, und die Beispiele für Unterrichtsplanungen, Übungen und Aufgaben sowie zu Prüfungsformen enthalten, nennt man inputorientiert. Stoffverteilungspläne machen über den Lehrplan hinaus genaue Angaben darüber, welche Lernziele und Inhalte zu welchem Zeitpunkt des Unterrichts umgesetzt werden sollen. Relevant für den Unterricht in Integrationskursen ist das Rahmencurriculum.

D

deduktives Erarbeiten

Von einer vorgegebenen grammatischen Regel ausgehend präsentieren die Lehrenden Sätze zur Exemplifizierung dieser Regel, gefolgt von systematischen Übungen mit Variation von Beispielsätzen. Das Ziel liegt in erster Linie in einer korrekten Sprachbeherrschung.

denotative Bedeutung

Denotation steht als Konzept der Konnotation (→ konnotative Bedeutung) gegenüber. Es bezeichnet die wortwörtliche, neutrale und damit von jeder Bewertung oder Assoziation freie Bedeutung eines Wortes, Satzes oder Textes – sei er schriftlich oder mündlich gegeben.

detailliertes Lese-, Hör-, Hör-Sehverstehen

Beim Lesen, Hören oder Sehen wird ein Text gründlich Satz für Satz rezipiert, um die verschiedenen (aber nicht notwendigerweise alle) Details des Textes, deren Zusammenhang und damit auch die Gesamtaussage des Textes zu erfassen.

didaktische Analyse

Das Modell der didaktischen Analyse basiert auf folgenden Leitfragen, die zu didaktisch begründeten Entscheidungen führen: Welche Kompetenzen sollen die Lernenden erreichen? – Was sollen die Lernenden tun, um sie zu erreichen? – Wie und womit erreichen sie diese Kompetenzen? – Wie kann das überprüft werden? – Was müssen die Lehrenden im Unterricht tun? Über der gesamten Planung steht die Frage nach einem globalen und kommunikativen Lernziel.

didaktische Grammatiken

Im Gegensatz zu einer wissenschaftlichen Grammatik, die das System einer Sprache umfassend, klar und systematisch darstellt, stellt eine didaktische Grammatik eine Auswahl der sprachlichen Phänomene vor und geht auf das Sprachniveau der Lernenden ein. Damit ist sie auf die Lernenden und den Lernprozess bezogen.

didaktisch-methodische Prinzipien

Mit Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts sind didaktisch-methodische Leitlinien gemeint, die das Handeln von Lehrkräften in ihrem Unterricht steuern und ihnen dadurch Orientierung bieten. Grundlegende Prinzipien wie z.B. → Kompetenzorientierung, → Aufgabenorientierung, → Handlungsorientierung, → Inhaltsorientierung, → interkulturelle Orientierung, → Lerner*innenorientierung, → Förderung von Lerner*innenautonomie oder → Mehrsprachigkeitsorientierung legen wiederum bestimmte Organisationsprinzipien und Verfahrensweisen für den Unterricht nahe.

Dimensionen der Lernziele

Kognitive Lernziele beziehen sich auf den Bereich des Erinnerns von Wissen und auf die Erweiterung intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie beschreiben ein Verhalten, das den Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Denkbereich des Menschen betrifft. Kognitive Lernziele reichen vom Wiederholen eines Stoffes bis zu sehr originellen und kreativen Wegen, neue Ideen und Materialien zu kombinieren und zusammensetzen.

Affektive und soziale Lernziele (d.h. Lernen im Bereich von Gefühlen und Wertungen, von Einstellungen und Haltungen) beziehen sich auf Veränderungen von Interessenlagen, auf die Bereitschaft, etwas zu tun oder zu denken, auf Einstellungen und Werte und auf die Entwicklung von Wissen und Denken und der geistigen Fähigkeiten. Psychomotorische Lernziele (d.h. Lernen im Bereich von erwerbbaaren Fertigkeiten, die zum Teil auch sichtbar sind) – beschreiben psychische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden, z. B. handwerkliche und technische Fähigkeiten oder Handschrift. Alle drei Dimensionen hängen oft eng zusammen.

direkte Methode

Gegen die Lebensferne der noch immer dominierenden Grammatik-Übersetzungsmethode wandte sich vor allem Wilhelm Viëtor mit der Streitschrift „Der Sprachunterricht muss umkehren!“. Mit ihr begann die sog. Reformbewegung. Die Direkte Methode zielte auf die Beherrschung der gesprochenen Sprache ab, auf die Demonstration von Sprachkönnen. Auf induktivem Wege, d.h. aus einer Reihe von Beispielen soll die Regel abgeleitet werden. Wichtig ist auch der möglichst weitgehende Verzicht auf den Gebrauch der Erstsprache und damit auch der weitgehende Verzicht auf das Übersetzen.

E

Einstieg

Als Einstieg wird die in das Lernen einführende → Unterrichtsphase bezeichnet. Hier wird das Interesse der Lernenden geweckt, sie werden auf das neue Lernziel eingestimmt und sie aktivieren ihr Vorwissen zu Inhalten und sprachlichen Mitteln.

Ermöglichungsdidaktik

Die Ermöglichungsdidaktik ist eine Form der Didaktik, die auf den Prinzipien der Selbstbestimmung und Selbststeuerung beruht und von Rolf Arnold geprägt wurde. Sie geht davon aus, dass ein Lernprozess in anderen nicht von der Lehrkraft von außerhalb erzeugt werden kann, die Lehrkraft kann nur durch die geeigneten Rahmenbedingungen den inneren Lernprozess ermöglichen.

Erstsprache

Die Erstsprache ist die Sprache, die Kleinkinder als Erstes in ihrer natürlichen Umgebung erwerben. Das ist in der Regel die Sprache, die die Eltern des Kindes sprechen. Der Begriff Erstsprache verdeutlicht, dass an der Spracherwerbssituation des Kindes neben den Eltern auch andere Personen beteiligt sein können. Außerdem betont er die Tatsache, dass nach der Erstsprache noch viele weitere Sprachen erlernt werden können. Bei simultaner Zweisprachigkeit in den ersten Lebensmonaten eines Kindes ist ein doppelter Erstspracherwerb möglich. Der Mensch wächst in diesem Fall bilingual auf.

Evaluation

Im Rahmen des vorliegenden Kontextes ist Evaluation ein Oberbegriff zu → Prüfen und → Testen und bezieht sich darüber hinaus auch auf solche Bewertungsformen wie (informelle) Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel im Unterricht. Eine Evaluation kann prozessorientiert (formative Evaluation) oder produkt-/ergebnisorientiert am Ende eines Lernabschnitts erfolgen (summative Evaluation). Bei der formativen Evaluation fließen die Ergebnisse der Bewertung direkt in die Planung und Optimierung des Unterrichts zurück. Formative Evaluation erfolgt üblicherweise kriteriumsorientiert. Zudem werden die Lernziele und Bewertungskriterien transparent gemacht und soweit möglich von den Lehrenden und Lernenden gemeinsam verantwortet. Formative Evaluationen sind häufig vorher nicht geplant und finden oft auch als dialogische und kooperative Interaktion zwischen der Lehrkraft und einzelnen Lernenden statt. Je nachdem, von wem die Evaluation durchgeführt wird, unterscheidet man außerdem Selbst-, Peer- und Fremdevaluation. Mit Hilfe von Peer-Evaluationen geben sich die Lernenden gegenseitig Feedback, eine Fremdevaluation wird von Lehrkräften durchgeführt.

Expertengruppen

In dieser → Arbeitsform werden die Lernenden in gleich große Gruppen eingeteilt. Das Oberthema ist für alle Gruppen identisch und wird in so viele Teilaufgaben unterteilt, wie es Gruppenmitglieder gibt. Innerhalb der Gruppe bekommt jede/r Lernende eine eigene Teilaufgabe bzw. Teilinformationen, die zunächst alleine bearbeitet wird. Bevor die Ergebnisse den Mitgliedern der eigenen Gruppe vorgetragen werden, finden sich die Lernenden in „Expertengruppen“ zusammen, das heißt: Unabhängig von der ursprünglichen Zuteilung kommen nun diejenigen Lernenden zusammen, die sich mit demselben Teilthema beschäftigt haben. Sie diskutieren ihre Ergebnisse und überlegen gemeinsam, wie diese den anderen Teamkameraden am besten vermittelt werden können.

Nach den Expertenrunden kehren die Lernenden in ihre ursprüngliche Gruppe zurück und stellen der Reihe nach die Ergebnisse zu ihrem Teilgebiet vor. Die anderen Gruppenmitglieder stellen bei Bedarf Fragen an die Experten. In der Runde diskutieren sie gemeinsam die Ergebnisse.

Die Arbeitsphase kann durch eine Form der Leistungsüberprüfung abgeschlossen werden, die das gesamte Oberthema umfasst und in den Gruppen vorbereitet wurde, z. B. einen Test, auf den sich die Gruppe gemeinsam vorbereitet hat, oder eine Präsentation der Gruppenergebnisse vor der Klasse.

F

Feldermodell

Das Feldermodell dient der Beschreibung der Syntax der Sprache und eignet sich gut dafür, typische Reihenfolgen von Satzgliedern zu beschreiben. Wichtigstes Element ist das konjugierte Verb. Es legt die zentralen Stellungsfelder im Satz fest. Die konjugierte Verbform bildet die linke und in mehrgliedrigen Äußerungen auch die rechte Satzklammer. Vor der linken Satzklammer befinden sich das Vor-Vorfeld und das Vorfeld, innerhalb der Klammer das Mittelfeld und nach der rechten Satzklammer das Nachfeld. So bildet das finite Verb z. B. in einem einfachen Aussagesatz die linke Satzklammer. Das Subjekt steht dagegen meist im Vorfeld.

Förderung von Lerner*innenautonomie

Dieses → didaktisch-methodische Prinzip besagt, dass Lernende dabei unterstützt werden sollen, bewusst, selbstreflexiv und eigenständig zu lernen. Unterrichtliche Entscheidungen und Verfahren sollten von Anfang an darauf abzielen, dass die Lernenden ihre bereits vorhandenen Sprachen und Sprachlernerfahrungen im Kurs und außerhalb des Kursgeschehens möglichst effektiv nutzen und sich zugleich auf das Lernen weiterer (Zweit- und Fremd-)Sprachen vorbereiten.

fossilierte Fehler

Von Fossilierung spricht man, wenn der Spracherwerb der Lernenden auf einem Stand stagniert, auf dem die erworbene Sprache noch nicht in allen Punkten den Normen der Zielsprache entspricht. Häufig wird dieser Punkt erreicht, sobald die Sprachkenntnisse ausreichen, um die kommunikativen Bedürfnisse zu erfüllen, die die Lernenden in der Zielsprache verfolgen. Die Aufgabe von Lehrkräften ist es, fehlerhafte Strukturen rechtzeitig zu erkennen und zu thematisieren.

Fremdsprache

Eine Fremdsprache ist eine Sprache, die nicht die → Erstsprache ist und bewusst gelernt werden muss. Oft geschieht dies in gesteuerten Unterrichtssituationen, die außerhalb des Zielsprachenlandes stattfinden.

G

Glottisschlag

Der Glottisschlag auch Knacklaut genannt, ist fester Bestandteil vieler Varietäten des Standarddeutschen. Er entsteht bei Verschluss und plötzlicher Öffnung der Stimmlippen. Der deutsche Glottisschlag signalisiert Wort- und Silbengrenzen und wird auch fester Stimmeinsatz genannt. Bekanntes Beispiel, um sich den Laut bewusst zu machen, ist das Wortpaar: verreisen [fɛɐ̯'raɪzŋ] und vereisen [fɛɐ̯'ʔaɪzŋ]. Mitunter können zwei verschiedene Wörter im Deutschen nur anhand des Glottisschlags voneinander unterschieden werden (z. B.: das Spiegel-Ei, die Spiegelei). In diesem Beispiel sind aber auch die Betonungen der ersten und letzten Silbe verschieden.

Grammatik-Übersetzungsmethode

Die sich im 19. Jahrhundert allmählich entwickelnde Methodik der neueren Fremdsprachen (Englisch und Französisch) an Gymnasien orientierte sich zunächst an der Grammatik-Übersetzungsmethode des altsprachlichen Unterrichts. Die Vermittlung der Grammatik erfolgte weitgehend deduktiv, d. h. zu einer vorgegebenen Regel wurden Beispiel- und Übungssätze abgeleitet. Ziel des Sprachunterrichts war eine geistig-formale Einsicht in die Sprachgesetze der Fremdsprache und kulturelle landeskundliche und literarische Bildung der Schüler*innen, die sich insbesondere in der Fähigkeit manifestierte, literarische Texte aus der Fremdsprache zu übersetzen und auf ihren Bildungsgehalt hin zu interpretieren.

H

Handlungsfeld

Unter Handlungsfeldern versteht man Kommunikationsbereiche mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutenden Handlungssituationen. Handlungsfelder sind immer mehrdimensional, indem sie berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen miteinander verknüpfen. Im Rahmencurriculum werden fünf übergreifende Handlungsfelder dargestellt, die für Migrant*innen relevant sind, z. B. Umgang mit der Migrationssituation oder Realisierung von Gefühlen, Haltungen und Meinungen. Außerdem werden zwölf relevante Handlungsfelder aufgeführt, in denen sich Menschen in einer Gesellschaft bewegen und in der Zielsprache kommunizieren oder agieren, z. B. in der Arbeitssituation, mit Behörden, in Kindergarten und Schule usw.

Handlungsorientierung

Dem → didaktisch-methodischen Prinzip Handlungsorientierung liegen ein bestimmtes Verständnis von Sprache und eine bestimmte Auffassung von der Zielsetzung fremdsprachlichen Unterrichts zugrunde. Demnach ist das Ziel von Sprachunterricht, Lernende zu befähigen, in authentischen Kommunikationssituationen mit der deutschen Sprache zu handeln und dies im Unterricht so oft wie möglich zu simulieren. Mit Sprache handeln heißt, Deutschsprechende zu verstehen, sich auf Deutsch verständlich machen zu können, eigene Meinungen und Auffassungen auf Deutsch äußern zu können, deutschsprachige Texte und Hör-Sehtexte verstehen zu können und Texte auf Deutsch verfassen zu können. In einem handlungsorientierten Unterricht fördern alle Lehr- und Lernaktivitäten die Lernenden darin, diese Kompetenz zu erwerben.

induktives Erarbeiten

Unter induktivem Verfahren wird im Zweit- und Fremdsprachunterricht verstanden, dass von der Beobachtung von Einzelercheinungen zur Regel geführt wird. Die Lernenden versuchen, selber grammatische Regeln zu entdecken und zu verstehen. Das deduktive Verfahren teilt hingegen sofort eine Regel mit, die dann an Erscheinungen zu verifizieren ist.

Input

Als Input bezeichnet man jede Art von sprachlichem Material, das Lernenden im Sprachunterricht oder außerhalb des Sprachunterrichts begegnet. Dies kann eine mündliche Äußerung der Lehrkraft sein, ein Dialog im Lehrwerk, ein Lied, ein literarischer Text, eine Werbeanzeige usw.

Inputhypothese

Unter den Spracherwerbshypothesen geht die Inputhypothese davon aus, dass ohne → Input Sprachenlernen nicht möglich ist und dass durch gesteuerten Input bei den Lernenden auch der erwünschte → Output entsteht.

Intake

Intake bezeichnet jene Aspekte oder Strukturen des → Inputs, auf die Lernende ihre Aufmerksamkeit richten und die sie im Gehirn abspeichern. Damit es zu einem Lernfortschritt kommt, müssen Lernende den wahrgenommenen Input also verarbeiten und schließlich in ihre Lernervarietät (→ Interlanguage-Hypothese) aufnehmen. Der Input wird mit vorhandenem Wissen in Verbindung gebracht und im Idealfall verknüpft.

Interaktion

Interaktion bezeichnet die soziale Beziehung der Lernenden untereinander oder zwischen Lernenden und Lehrenden im Unterricht. Aber auch die Beziehung zwischen den Lernenden und dem Lernmaterial kann gemeint sein. Mit Interaktion wird erfasst, wie die Handlungen der Lernenden untereinander und/oder der Lernenden und Lehrenden wechselseitig aufeinander wirken: Wer initiiert? Wer steuert? Wer unterstützt? Wer setzt fort? Wie sind die Rechte verteilt? Welche Rituale werden eingesetzt? Welche Regeln gelten im Unterricht? Interaktion ist eng mit dem Begriff Kommunikation verknüpft, denn Kommunikation setzt Interaktion voraus. Interaktion schließt nonverbale Kommunikation oder Kommunikationsverweigerung ein. → Arbeits- und Sozialformen und → Aufgaben und → Übungen steuern die Interaktion im Kursraum. Interaktion gehört in einer anderen Bedeutung neben der → Rezeption, → Produktion und → Mediation zu den vier Modi der Kommunikation. Wenn die Lernenden interagieren, machen sie dies entweder mündlich oder schriftlich. Mündliche Interaktion bedeutet z.B. informelle oder formelle Gespräche und Diskussionen zu führen, Informationen auszutauschen oder an Besprechungen teilzunehmen. Zur schriftlichen Interaktion gehören z.B. das Verfassen einfacher Notizen, Briefe, Mitteilungen, das Ausfüllen von Formularen und die Teilnahme an Online-Interaktion.

Interaktionismus

Diese Lerntheorie besagt, dass die Interaktion ein zentraler Faktor im Spracherwerbsprozess ist. Gelingende Interaktion (z.B. zwischen Eltern und Kindern) ist die Voraussetzung dafür, dass sich die angeborene Fähigkeit, Sprache zu erwerben, überhaupt entfalten kann.

Interaktionshypothese

Laut dieser Hypothese handelt es sich bei Spracherwerb um einen in und durch → Interaktion stattfindenden kognitiven Prozess. Indem Lernende aktiv an Interaktionen in der → Zielsprache teilnehmen, konstruieren sie sprachliches Wissen. Optimale Interaktion mit und zwischen Lernenden sorgt für verständlichen und angemessenen → Input und beinhaltet korrekatives Feedback seitens der Lehrkraft, durch das die Aufmerksamkeit auf Form und Bedeutung von Äußerungen gelenkt wird.

Interaktionsorientierung

Nach dem → didaktisch-methodischen Prinzip der Interaktionsorientierung sollten Lernende im Unterricht durch → Übungen und → Aufgaben dazu angeregt werden, in einem sozialen Kontext miteinander zu kommunizieren und zu handeln. Unterricht, der auf Interaktion ausgerichtet ist, schafft möglichst viele Situationen im Unterricht, in denen die Fremdsprache von den Lernenden wirklich zur Kommunikation oder zur Aushandlung von Bedeutung benutzt wird.

Interferenz

Interferenz, auch negativer Transfer genannt, bezeichnet den negativen Einfluss der Erstsprache auf das Erlernen einer Fremdsprache. Dies gilt für grammatische Strukturen, Lexeme und Phoneme der Erstsprache, aber auch für kulturell geprägtes Verhalten, das auf die neue Situation übertragen wird, ohne passend zu sein. Fehler, die durch einen negativen Transfer von Strukturen der Erstsprache auf die Fremdsprache entstehen, nennt man Interferenzfehler. Typische Interferenzfehler, die bei Deutschlernenden auftreten, beziehen sich z.B. auf Artikel, wenn die Ausgangssprache keine oder andere Artikel verwendet.

interkulturelle Orientierung

Nach dem didaktisch-methodischen Prinzip der interkulturellen Orientierung ist sprachliches Handeln immer in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden. Der Sprachunterricht sollte deshalb Lernsituationen schaffen, in denen die Lernenden die kulturelle Geprägtheit kommunikativer Handlungen in der → Zweit- und → Fremdsprache erfahren können. So sollen Lernende ihr Wissen und ihre Erfahrungen beispielsweise in den Projektunterricht einbringen und, ausgehend von bekanntem Wissen, Erfahrungen mit Fremdheit machen können.

Interlanguage-Hypothese

Nach dieser Hypothese bilden Lernende mental eine Art Zwischensprache oder Lernervarietät aus. Diese weist Elemente der Erst- und → Zielsprache auf, jedoch auch eigene, in keiner der beiden anderen Sprachen zu findende Phänomene. Dies liegt daran, dass Lernende ihren gesamten Sprachbesitz aktivieren, wenn sie eine weitere Sprache lernen. Die → Erstsprache, bereits gelernte Elemente der Fremdsprache sowie alle weiteren Sprachen, die ein Mensch beherrscht, bilden die Lernervarietät. Diese ist gleichermaßen systematisch und variabel, d. h., Entwicklungsschritte geschehen nicht willkürlich, die Lernervarietät befindet sich aber in einem stetigen Prozess der Veränderung.

Intonation

Unter Intonation versteht man alle suprasegmentalen Merkmale einer Sprache wie Sprechmelodie, Tonhöhe, Lautstärke, Sprechtempo, → Rhythmus usw.

K

Kognitivismus

Der Kognitivismus als Lerntheorie beschreibt das Lernen eines Menschen als einen Prozess, in dem neue Informationen verarbeitet werden. Lernende sind aktiv in diesem Prozess und greifen auf vorhandene Wissensstrukturen zurück: auf sprachliches Wissen, auf Wissen über Sprache, ihre Regelmäßigkeiten und Formen sowie auf Wissen zum Sprachenlernen. Sie bringen also bereits gespeichertes und abrufbares Wissen mit neuem Wissen in Verbindung, wodurch sich ihr bestehendes Wissen erweitert. Es ist sinnvoll, im Unterricht an die bereits vorhandenen sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden anzuknüpfen, Vorwissen und Erfahrungen zu aktivieren sowie Lernstrategien bewusst zu machen, über die neues Wissen aufgenommen, gespeichert und automatisiert wird.

Ko-Konstruktion

Ko-Konstruktion bezeichnet Prozesse im Klassenzimmer, die folgende Ziele verfolgen: gemeinsam Lösungen finden, gemeinsam Bedeutungen aushandeln, Ideen, Gefühle, Gedanken austauschen, verschiedene Sichtweisen kennenlernen, neues Wissen erarbeiten. Ko-Konstruktion bezieht sich nicht nur auf Aspekte der deutschen Sprache und Kulturen, sondern auch auf den Lernprozess und dessen Organisation sowie die Gestaltung des Lernraums. Der Begriff stammt aus dem Englischen. Auf Deutsch ist auch Kooperation/kooperatives Lernen gebräuchlich.

Kollokationen

Damit werden charakteristische, häufig auftretende Wortverbindungen bezeichnet, d. h. Wörter, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zusammen auftreten, z. B. zu Fuß gehen, eine Rolle spielen oder im Großen und Ganzen.

kommunikative Methode

Die kommunikative Methode verbreitete sich in Deutschland insbesondere unter dem Einfluss von Hans-Eberhardt Piepho. Sein viel diskutiertes Buch *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* (1974) veränderte die Situation der Fremdsprachendidaktik und damit auch die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer*innen in Deutschland nachhaltig. Mit diesem kommunikativen Methodenansatz wurden die technologisierten Stereotypen der audiolingualen/audiovisuellen und die Unsicherheiten der direkten Methode aufgebrochen. Lehrende und Lernende traten verstärkt als Kommunikationspartner auf, wobei auch, zumindest ansatzweise, das Lernziel Emanzipation zum Tragen kam. Vor allem aber war der kommunikative Ansatz auch an den gesellschaftlichen Anforderungen des Fremdsprachengebrauchs, d. h. dem zunehmendem Fremdsprachenbedarf und der Kommunikationsfähigkeit in spezifischen Rollen zur Verfolgung bestimmter Sprechintentionen verpflichtet.

kommunikative Teilkompetenzen

Der Begriff bezeichnet die Fertigkeiten wie das Hör-Seh- und Leseverstehen, das Sprechen und Schreiben, das Interagieren und die Sprachmittlung.

Kompetenzen

Der Kompetenzbegriff beinhaltet Facetten wie Wissen (z. B. sprachliches Wissen, Weltwissen), Verstehen, Können (z. B. etwas verstehen können, eine bestimmte Schrift beherrschen, einen Text verfassen können), Erfahrung, Motivation, metakognitive Kontrolle (Überwachung und Selbstregulierung der eigenen Denkprozesse), Bereitschaft zum Handeln (volitionale Merkmale) und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen. Zu den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen gehören Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen, die wichtigen Einfluss auf den Erfolg des Sprachenlernens haben (z. B. die Fähigkeit, sprachliche Fehler bei sich selbst tolerieren zu können; sich in andere hineinversetzen zu können; sich selbst motivieren zu können). Schlüsselkompetenzen sind die zentralen Kenntnisse und Fähigkeiten für das sprachliche Lernen und Handeln in der Zweit- und Fremdsprache.

Diese Kompetenzen erlauben es einem Individuum, komplexe Anforderungen oder Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Zudem bezieht sich der Kompetenzbegriff sowohl auf relativ stabile als auch auf durch Lernen mehr oder minder schnell veränderbare Merkmale von Individuen sowie auf bereicherspezifische Kompetenzen wie z. B. fremdsprachliche Lesekompetenz und fachübergreifende Kompetenzen wie Lernfähigkeit. Kompetenzen beruhen i. d. R. auf Erfahrungen und Lernen. Es handelt sich bei dem hier verwendeten Begriff um ein sehr breites Verständnis von Kompetenz. Entsprechend breit definiert der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) Kompetenzen als die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.

Als grammatische Kompetenz wird nach dem GER die Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden, verstanden. Sprachliche Kompetenz umfasst das Wissen und Können von Sprechenden in einer Sprache. Man kann es in die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Wortschatz und Grammatik unterteilen. Kommunikative Teilkompetenzen wie Sprechen, Schreiben, Leseverstehen, Hörverstehen sowie Hör-Sehverstehen und Sprachmittlung werden meist als Fertigkeiten bezeichnet. Im Zuge der Kompetenzorientierung wird in letzter Zeit zunehmend an Stelle oder in Ergänzung von Fertigkeit auch der Begriff Teilkompetenz verwendet.

Daneben wird im GER in Übereinstimmung mit dessen handlungsorientiertem Ansatz auch von kommunikativen oder sprachlichen Aktivitäten gesprochen.

konnektivistische Lerntheorie

Der Konnektionismus als Lerntheorie gibt eine modellhafte Vorstellung davon, wie sprachliche Informationen oder Einheiten verarbeitet und somit gelernt werden: Sprachliches Wissen oder Wissen darüber, wie man Sprache verwendet, ist in einem mentalen Netzwerk aus Zellen gespeichert. Lernen geschieht dadurch, dass die Verbindungen zwischen den Einheiten des Netzwerks ständig aktiviert und dadurch gefestigt werden.

konnotative Bedeutung

Sie bezeichnet alle mit einem Wort verbundenen assoziativen Nebendeutungen, ob kulturellen oder subjektiven Ursprungs. Als Nebenbedeutung gilt jede Bedeutung oder Bedeutungsnuance, die von der neutralen Kernaussage des Wortes, Satzes oder Textes abweicht.

Konstruktivismus

Die konstruktivistische Lerntheorie besagt, dass Lernen auf der Grundlage bestehenden Wissens stattfindet. Sie beschreibt Lernen als eine Konstruktion von neuem Wissen, die jedes lernende Individuum für sich organisieren muss, und folgert daraus, dass Lernen immer auf der Grundlage des individuell unterschiedlich aufgebauten Wissens abläuft. Vor diesem Hintergrund kann man erklären, warum Lernende, die denselben Unterricht besucht haben, zu unterschiedlichen Lernergebnissen kommen können. Für das Lernen einer weiteren Zweit- oder Fremdsprache bedeutet dies, dass Lernende Gelegenheit, Aufgaben und Übungen benötigen, die ihnen Möglichkeiten zur Konstruktion dieses neuen Wissens bieten. Lernende brauchen Unterstützung darin, sich ihre individuellen Lernwege bewusst zu machen und Lernstrategien auszuprobieren. Sie greifen dabei auf Lernerfahrung und sprachliches Wissen zurück, das sie nutzen können.

kontrastive Grammatik

Die kontrastive Grammatik vergleicht Sprachen und Sprachsysteme miteinander, wobei das Hauptinteresse auf den Abweichungen, also den Kontrasten, liegt.

Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese als eine der Spracherwerbs-hypothesen geht davon aus, dass eine neue Sprache schlechter gelernt wird bzw. schwieriger zu lernen ist, wenn sie große strukturelle Unterschiede zur Erstsprache aufweist. Je größer die Unterschiede zwischen Erstsprache und zweiter Sprache sind, desto mehr Interferenzen ergeben sich.

konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit

Die konzeptionelle Schriftlichkeit bedeutet eine Sprachverwendung, die sich an der Standardsprache orientiert. Sie zeichnet sich durch grammatikalisch vollständige und häufig komplexe Sätze aus. Da der Rezipient während der Äußerungssituation nicht anwesend und meist unbekannt ist, wird sie auch als Sprache der Distanz bezeichnet. Demgegenüber entspricht die konzeptionelle Mündlichkeit einer Sprache der Nähe, sie entsteht spontan und ist gekennzeichnet durch Merkmale wie z. B. Ellipsen, andere Wortstellungen, Interjektionen und eine andere Wortwahl. Eine WhatsApp-Nachricht ist tendenziell konzeptionell mündlich, aber sie wird medial schriftlich/grafisch realisiert. Je spontaner die Nachricht und/oder je vertrauter die Kommunikationspartner, desto höher das Maß an konzeptioneller Mündlichkeit. Auch das Thema einer Konversation kann Personen dazu verleiten, dialektale, jugendsprachliche oder umgangssprachliche Ausdrücke zu nutzen, die ebenfalls zur konzeptionellen Mündlichkeit gehören.

kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen nennt man eine Form der Zusammenarbeit im Unterricht, für die bestimmte Regeln verabredet werden (z. B. wer arbeitet wie lange mit wem usw.). Ziel des kooperativen Lernens im Deutschunterricht ist, dass sich Lernende Inhalte und sprachliche Strukturen erarbeiten und dass sie lernen, dies gemeinsam zu tun, dabei also voneinander zu profitieren.

Kopfstand-Brainstorming

Eine Frage oder ein Problem wird „auf den Kopf gestellt“ und damit in ihr inhaltliches Gegenteil verkehrt. Die Lernenden sammeln Ideen dazu, wie man genau das Gegenteil dessen erreichen könnte, was eigentlich beabsichtigt ist. Diese Methode ist eine gute Alternative zur Ideensammlung/Brainstorming und erzeugt oft ungewöhnliche Perspektiven für festgefahrene Situationen.

kursorisches Lese-, Hör-, Hör-Sehverstehen

Beim kursorischen Lesen, Hören oder Sehen wird versucht, durch meist zügiges, nicht willentlich auf die Details gerichtetes Lesen bzw. Hören des Textes eine allgemeine Vorstellung von Inhalt, Aussage und/oder kommunikativer Situation des Textes zu gewinnen.

L

L1

Siehe Erstsprache.

Lehraktivitäten

Alle Handlungen einer Lehrkraft im Unterricht nennt man Lehraktivitäten, wie z. B. Lernende bei der Bearbeitung von → Übungen und → Aufgaben unterstützen, die Rollen im Unterricht verteilen, das Miteinander-Lernen moderieren.

Lernaktivitäten

Lernaktivitäten sind die Handlungen, die Lernende konkret ausführen, wenn sie lernen.

Lerner*innenaktivierung

Lerner*innenaktivierung ist ein → didaktisch-methodisches Prinzip, nach dem sich die Lernenden so aktiv wie möglich am Unterrichtsgeschehen und am Lernprozess beteiligen sollen: Sie bewegen sich, bringen sich und ihre Vorkenntnisse und Interessen ein und übernehmen auch organisatorische und lernsteuernde Aufgaben. Dieses Prinzip hat direkte Folgen für die Unterrichtsorganisation, die Auswahl der → Übungen und → Aufgaben sowie für das Verhalten der Lehrkraft, die nicht mehr nur vermittelt, sondern die Lernenden zunehmend in ihren Lernprozessen unterstützt und berät.

Lerner*innenorientierung

Lerner*innenorientierung ist ein didaktisch-methodisches Prinzip des Unterrichts, nach dem den Lernenden, ihrem individuellen Lernbedarf und Lernverhalten im Unterricht möglichst viel Raum gegeben werden soll. Lehrkräfte berücksichtigen in ihrem Unterricht also das Alter, den sozioökonomischen Hintergrund, die vorhandenen Sprachen und Interessen ihrer Lernenden sowie deren Bedürfnis, autonom zu lernen. Ein lerner*innenorientierter Unterricht ist ein Unterricht, in dem die Lernenden möglichst viele Aktivitäten selbst verrichten, dabei aber von ihren Lehrenden in vielfacher Hinsicht unterstützt und beraten werden. Bei der Organisation von Unterricht und bei der Planung von → Lernaktivitäten berücksichtigt die Lehrkraft das Lernverhalten ihrer Lernenden.

Lernmaterial und Medien

Unter dem Begriff Lernmaterial werden alle Materialien zusammengefasst, mit denen Lernende arbeiten, um das angestrebte Lernziel zu erreichen. Lernmaterialien können Lehrwerke, Texte, Abbildungen aller Art, Spiele, Filme, Hörbeispiele usw. sein. Lernmaterial kann sich auf einzelne Materialien oder auf Sammlungen von Materialien beziehen. Die Begriffe Lernmaterial und Lehrmaterial sind synonym. Als Medien bezeichnet man jene Hilfsmittel, die dazu dienen, Informationen zu präsentieren und zu verbreiten. Medien unterteilt man in traditionelle analoge und digitale Medien. Man bezeichnet damit die Art und Weise oder Form, in der eine Information/ein Text vorliegt oder auch eine Kommunikation geführt wird. Eine Wandtafel ist ein Beispiel für ein analoges Medium, ein interaktives Whiteboard ist ein Beispiel für ein digitales Medium. Im Kontext des Modells → didaktische Analyse sind mit Medien alle Hilfsmittel gemeint, mit denen die Lernmaterialien im Unterricht präsentiert werden, z. B. Lernplakate oder interaktive Whiteboards.

Lernstationen

Lernstationen oder auch Stationenlernen, Lernen an Stationen *resp.* → Lerntheke ist eine Lehrtechnik, bei der die Lernenden selbstgesteuert und eigenständig anhand vorbereiteter Materialien lernen.

Beim Stationenlernen erhalten die Lernenden Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlaufgaben, die Stationen genannt werden. Es gibt Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Zeiteinteilung, Reihenfolge der Aufgaben und → Sozialform (Einzel-, Paar-, Gruppenarbeit), um den Arbeitsauftrag in einer bestimmten Zeit zu erledigen. Unterschiedliche Arbeitsformen wie Schreiben, Lesen, Hören, Sehen, Riechen, Computerarbeit, Spielen, Bewegen usw. sorgen für Abwechslung. Die Lehrkraft begleitet die Lernenden bei ihrem Lernprozess und gibt gezielte Hilfestellungen für die Planung der nächsten Lernschritte. Die Lernenden lernen die Durchführung von Selbstkontrollen (Genauigkeit, Erkennen von Fehlern), Zeitplanung, Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Lernfortschritts, Erkennen der eigenen Lernbedürfnisse, Planung und Durchführung der jeweiligen nächsten Schritte und Übernahme von Verantwortung, sodass selbstständige Gestaltung und Planung des eigenen Lernprozesses möglich werden.

In ihrer Gesamtheit bilden Arbeitsaufträge und Materialien Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich Schwierigkeitsgrad, Neigungen und Interessen. Tragendes Element im Stationenlernen ist die Selbstkontrolle, d. h., die eingesetzten Materialien ermöglichen es den Lernenden, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu überprüfen. Die Lehrkräfte sind dadurch frei, die Lernenden einzeln oder gruppenweise zu betreuen und

auf individuelle Fragestellungen und Probleme einzugehen. Dabei sind unterschiedliche Ausmaße der Lenkung durchaus möglich und sinnvoll, etwa

- welcher Schwierigkeitsgrad muss mindestens bearbeitet werden,
- welche Stationen sind unbedingt notwendig, welche frei wählbar,
- welche Stationen bauen aufeinander auf etc.

Eine besondere Form ist der Lernzirkel, bei dem der innere Zusammenhang so gewählt ist, dass die Lernenden alle Stationen durchlaufen müssen, etwa weil sie aufeinander aufbauen und nur als Ganzes dem Erreichen des Lehrzieles dienen.

Lerntheke

Bei der Lerntheke handelt es sich um eine offene Unterrichtsform. Die Materialien werden auf einer „Theke“ ausgelegt und bauen nicht aufeinander auf. Die Lernenden wählen aus den zur Verfügung stehenden Materialien diejenigen aus, die sie bearbeiten möchten, und bestimmen selbst die Reihenfolge der Bearbeitung. Daher kann mit einer Lerntheke ein hoher Grad an Differenzierung in einer Lerngruppe erreicht werden. Grundsätzlich kann eine Lerntheke in allen Phasen einer Unterrichtssequenz zum Einsatz kommen. Die Materialien sollen Aufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsgraden enthalten, die der Festigung des Stoffes dienen und dabei das unterschiedliche Lerntempo sowie die individuelle Leistungsfähigkeit der Lernenden berücksichtigen. Zudem können durch die Arbeit in abwechslungsreichen Sozialformen stärkere Lernende die weniger leistungsfähigen unterstützen und ihnen dabei helfen, ein größeres Pensum zu schaffen, als sie das ausschließlich in Einzelarbeit könnten. Während der Arbeit an einer Lerntheke füllen alle Lernenden einen Selbsteinschätzungsbogen aus, der Aufschluss gibt über das erledigte Pensum innerhalb der vorgegebenen Zeit sowie die Selbsteinschätzung der betreffenden Lernenden.

Lernwerkstatt

Als Lernwerkstatt bezeichnet man eine materialreiche Lernumgebung für schulisches und außerschulisches Lernen, in deren Zentrum praktisches und eigenaktives Lernen sowie Lernen durch eigene Erfahrungen steht.

Lernziel

Lernziele beschreiben Kompetenzen, die die Lernenden durch Unterricht erreichen sollen. Lernziele beziehen sich im Zweit- und Fremdsprachenunterricht auf die drei Kompetenzbereiche Wissen, Tun oder Handeln Können und auf persönliche Einstellungen oder Haltungen. Lernziele werden häufig auch als Kann-Beschreibungen (aus dem Englischen *can do*) formuliert.

Man unterscheidet zwischen globalen Lernzielen, der zentralen Zielsetzung einer Unterrichtsstunde oder -reihe und Teilernzielen. Diese geben die intendierten Ergebnisse von Teilschritten an, die nötig sind, um das globale Lernziel zu erreichen. Lernziele sollen möglichst ein beobachtbares Verhalten beschreiben, denn nur dann sind sie operationalisierbar.

Lexik und Semantik

Diese linguistischen Teilbereiche beschäftigen sich mit dem Inventar der Wörter in der deutschen Sprache und deren Bedeutungen.

M

Makroprojekt

siehe Projekt

Mediation

Unter Mediation versteht man erstens die sinngemäße und adressatengerechte mündliche oder schriftliche Übertragung von Äußerungen und Texten in eine andere Sprache. Zweitens kann Mediation intrasprachlich sein, d.h. eine schriftliche Information wird mündlich wiedergegeben oder umgekehrt. Drittens wird mit Mediation das Verhalten der Lehrkräfte oder der anderen Lernenden bezeichnet, mit dem die Lernenden durch Hilfestellungen in ihrem Lernprozess unterstützt werden oder in die Lage versetzt werden, herausfordernde Situationen zu meistern

Mehrsprachigkeitsorientierung

Dieses → didaktisch-methodische Prinzip fordert, dass der Sprachunterricht systematisch die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden beim Lernen einbezieht. Hirnforschungen zeigen, dass der Transfer von Wissen von einer Sprache zur nächsten möglich ist und dem Sprachenlernen zugutekommt. Dadurch erhöht sich die → Sprachbewusstheit der Lernenden und → Lernstrategien werden aktiviert.

mentales Lexikon

Das mentale Lexikon bezeichnet die Gesamtheit der gespeicherten Wörter sowie die lexikalischen Ordnungs- und Aufrufprinzipien des Gehirns. Dazu zählen z.B. Antonymie und Synonymie (Wörter mit gegensätzlicher oder ähnlicher Bedeutung). Aus den Forschungen zum mentalen Lexikon kann man für den Unterricht didaktische Hinweise ableiten, z.B. im Bereich Wortschatzarbeit, wann und in welchem Kontext man ein bestimmtes Wort oder Wortfeld einführen sollte.

Methode

Eine Methode ist die Art und Weise, wie die Lehrkraft das Lernziel und die Ziele des Lehrplans erreicht. Lange Zeit hat die Forschung versucht, eine optimale Methode für erfolgreiches Zweit- und Fremdsprachenunterricht zu finden. Heute geht man davon aus, dass es nicht nur die beste Methode gibt. Vielmehr müssen verschiedene didaktisch-methodische Prinzipien zusammenwirken. Sie müssen an die Bedingungen des Kontexts, an die Gruppen der Lernenden und die Curricula angepasst werden. Unter Methodenvielfalt wird Folgendes verstanden: Damit Lernen möglichst abwechslungsreich und motivierend erfahren wird, empfiehlt es sich, dass Lehrkräfte ihr Vorgehen immer wieder variieren.

Mikroprojekt

siehe Projekt

Morphologie

Die Morphologie beschäftigt sich mit den Bausteinen eines Wortes. Dabei geht es sowohl um die semantische als auch um die grammatische Bedeutung. So besteht z.B. „Schwestern“ aus den Bausteinen: „Schwester“ [Bedeutung] und „-n“ [Grammatik, Zeichen für Plural]. Die Bausteine werden in der Sprachwissenschaft Morpheme genannt.

N

nonverbale Kommunikation

Von nonverbaler Kommunikation spricht man, wenn es um die Körpersprache, Gestik, den Augenkontakt oder die Mimik geht.

O

Objektivität

Objektivität ist ein Gütekriterium von → Prüfungen und → Tests. Je weniger das Testergebnis von den Durchführungsbedingungen und speziell von den Prüfenden abhängt, desto größer ist die Objektivität der Prüfung / des Tests. Im Einzelnen geht es dabei um die Auswertungs-/Bewertungsobjektivität und die Interpretationsobjektivität.

Outcome

Outcome beschreibt den Ertrag des Lernprozesses, der stabil und lang anhaltend ist.

Output

Mit Output werden alle mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Lernenden im Gegensatz zu → Input bezeichnet. Es handelt sich dabei aber nicht zwangsläufig um Produktionen, die auf einem erfolgreichen Lernprozess basieren, sondern Output umfasst auch unbewusste oder fehlerhafte Äußerungen.

P

paraverbale Kommunikation

Paraverbale Kommunikation meint die Art und Weise, wie gesprochen wird, also zum Beispiel den Tonfall, das Sprechtempo oder die Lautstärke.

Phonologie

Die Phonologie beschäftigt sich mit der Funktion von Lauten in Einzelsprachen, während die Phonetik das Potenzial menschlicher Lautbildung beschreibt.

Plosivlaute

Plosivlaute werden die Konsonanten genannt, die gebildet werden, indem der Mundraum völlig blockiert und dann wieder geöffnet wird. Bei diesen Verschlusslauten wie [p], [t], [k] staut sich die Luft, beim Entweichen wird ein kleines Explosionsgeräusch erzeugt.

plurikulturelle Kompetenz

Der Begriff mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die eine Person zurückgreifen kann.

Portfolio

Die Anerkennung individueller Lernfortschritte ist ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses. Das Portfolio kann aus unterschiedlichen Teilen bestehen: einem „Dossier“: einer Sammlung von selbst ausgewählten Lernergebnissen (Bilder, Texte, Poster, etc.); der „Sprachenbiografie“: sie enthält persönliche Angaben zum eigenen Sprachenlernen, zu Lernerfahrungen und interkulturellen Begegnungen, vorgegebene Raster zur Selbstbeurteilung als Hilfe zur Einschätzung des eigenen Lernstandes, Lernziele als Hilfe zur Planung des eigenen Lernens und zur Entwicklung der eigenen geeigneten Lernwege; dem „Sprachenpass“: dieser gibt eine Übersicht über die Sprachkenntnisse des Portfolio-Inhabers nach Kompetenzstufen und wird von der Lehrkraft ausgefüllt. Die Portfolioarbeit sollte möglichst früh geübt und kontinuierlich fortgeführt werden. Dabei sollen die Leistungen jedes/jeder einzelnen Lernenden positiv verstärkt werden. Deshalb stehen anstelle einer Defizitorientierung die vorhandenen Kompetenzen bei der Beschreibung und Sammlung von Lernergebnissen im Dossier im Vordergrund. Damit unterstützen Portfolios den Paradigmenwechsel hin zum kompetenzorientierten Lehren und Lernen.

Pragmatik

Die Pragmatik beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen Sprache und Sprachbenutzenden und der Frage, wie und ob sprachliche Äußerungen thematisch adäquat, situationsangemessen und partnerbezogen sind.

Präsentation

Die Lehrkraft stellt in dieser Unterrichtsphase den zu lernenden Stoff vor und präsentiert die sprachlichen Mittel über verschiedene Lernmaterialien und Medien. Die Lernenden verstehen das Angebotene zunächst einmal global.

Produktion

Die Lernenden produzieren mündlich und schriftlich die Zweitsprache, d. h. sie beschreiben z. B. Erfahrungen oder Erlebnisse, Personen, Dinge oder Orte, sie geben Informationen weiter, sie äußern ihre Meinung oder verfassen kurze Berichte.

Progression

In einem Lehrwerk werden sprachliche Phänomene in einer bestimmten Reihenfolge eingeführt und geübt. Mit dem Begriff Progression bezieht man sich zum einen auf die Beschreibung der Reihenfolge, in der die sprachlichen Phänomene eingeführt werden, und zum anderen auf das Tempo, mit dem sie behandelt werden (steile versus flache Progression). Kriterien, die bei der Festlegung der Reihenfolge von grammatischen Gegenständen herangezogen werden, sind z. B. kommunikative Relevanz, Einfachheit innerhalb des Zielsprachlichen Systems und leichte Lernbarkeit.

Projekt

Ein Projekt ist die Bearbeitung einer komplexen Lernaufgabe. Projekte sind gekennzeichnet durch ein konkretes Ziel, das als → Aufgabe formuliert ist, durch eine gemeinsame Planung der Bearbeitung der Aufgabe in kleinen Schritten und meist in Arbeitsgruppen, durch eine weitestgehende selbstständige Bearbeitung/Recherche durch die Lernenden, durch einen Bezug zur Welt außerhalb des Kursraums und durch eine anschauliche Präsentation der Projektergebnisse. Man unterscheidet Mikroprojekte, die meist nur eine Unterrichtseinheit umfassen, und Makroprojekte, die über mehrere Tage/Wochen gehen.

Prüfen

Von Prüfen und Prüfung wird in der Regel gesprochen, wenn es um formelle und standardisierte Kontrollen zum Erreichen von Lernzielen für die Vergabe von Zertifikaten geht.

R

Regularisierung von Regeln

Als Regularisierung wird ein Vorgang beschrieben, in dem ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird, z. B. „Er möchte ein Glas Wasser.“

Reliabilität

Reliabilität ist ein Gütekriterium für → Prüfungen und → Tests. Diese sind absolut reliabel (zuverlässig), wenn sie das Merkmal, das sie erfassen, ohne Messfehler messen. Ist eine Prüfung/ein Test hoch reliabel, dann sollte ein wiederholter Einsatz bei den gleichen Personen zu sehr ähnlichen Ergebnissen führen.

Rezeption

Die Lernenden rezipieren die neue Sprache, d. h. sie müssen Input in Form von Hör-, Hör-Seh- und Leseverstehen empfangen und verarbeiten. Dabei kann es sich z. B. um Gespräche zwischen anderen Sprechenden handeln, Ankündigungen oder Anweisungen, Filme, Videos, Korrespondenz, Sachtexte oder literarische Texte.

reziprokes Lesen

→ Arbeitsform, in der ein Text in Abschnitten und mit verschiedenen Aufgabenstellungen gelesen wird. Ein Text wird dazu in vier Abschnitte zerschnitten. Zu jedem Textabschnitt gibt es eine Gruppe, deren Mitglieder folgende vier Rollen übernehmen: A: inhaltliche Fragen zum Text stellen, B: Text zusammenfassen, C: zum Erklären unbekannter Wörter/Ausdrücke auffordern; D: Hypothese aufstellen, wie der Text weitergehen könnte.

Rhythmus

Unter Rhythmus versteht man den Wechsel zwischen betonten und unbetonten Silben oder Wörtern in einer sprachlichen Äußerung. Das Deutsche ist eine akzentzählende Sprache, sie hat also unterschiedlich viele Silben zwischen zwei → Akzenten, die in etwa gleichmäßigen Zeitabständen folgen.

Routinen

Routinen sind im Unterricht wiederkehrende Handlungen, mit denen meist die Lehrkraft das Lehr- und Lerngeschehen steuert, sodass es reibungslos abläuft. Routinen können unterrichtsorganisatorischer Art sein (z. B. die Form der Gruppenbildung), es können Gesten der Lehrkraft sein (z. B. eine Geste, die die Position des Verbs im Satz andeutet) oder nonverbale Symbole (z. B. ein hochgestreckter Daumen anstelle eines verbalen Lobs).

Rückwärtsplanung

Rückwärtsplanung ist ein Prinzip der Unterrichtsplanung. Dabei beschreibt man zunächst das Ziel oder die Anforderungen, denen die Lernenden bei der Bearbeitung einer → Aufgabe gewachsen sein sollten. Wenn absehbar ist, dass einzelne Teilfertigkeiten oder Kenntnisse ausgebaut oder reaktiviert werden müssen, kann man daraus die Teillernziele und erforderlichen → Übungen zur Vorbereitung auf die Aufgabe ableiten.

S

selektives Lese-, Hör-, Hör-Sehverstehen

Beim selektiven Lesen, Hören oder Sehen werden gezielt Einzelinformationen herausgefiltert, z. B. Namen oder Zahlen.

Semantisierung

Während der Semantisierung wird die Bedeutung einer unbekanntem sprachlichen Einheit auf der Wort- oder der Satzebene geklärt. Semantisieren meint auch, die Lernenden dabei zu unterstützen, Sinn und Bedeutung eines Textes zu entschlüsseln.

Sichtwortschatz

Der Leseprozess kann über das Silbenbilden führen oder aber über einen sogenannten Sichtwortschatz, d. h. die Lernenden erlernen ganze Wörter zu lesen und zu schreiben, unabhängig davon, ob dazu alle Buchstaben eingeführt wurden oder nicht. Dieses Vorgehen erleichtert das visuelle Abspeichern von Wörtern und führt zu einem schnelleren Lesetempo.

Simplifizierung

Zu den Simplifizierungen werden Vereinfachungen gezählt, wie z. B. der Gebrauch des Infinitivs in „du machen“ oder die Vermeidung komplexer Strukturen wie z. B. Nebensätze.

sinnerfassendes Lesen

Das Dekodieren einzelner Wörter ist Voraussetzung für das Leseverstehen eines ganzen Satzes, und dieses wiederum braucht man, um einen zusammenhängenden Text angemessen zu erfassen. Umgekehrt ist es bei Verstehensproblemen von komplexeren Zusammenhängen der Textbedeutung oft notwendig, wieder auf niedrigere Stufen zurückzugehen, also den Sinn einzelner Sätze aufzuschlüsseln oder besondere Wortbedeutungen zu recherchieren. Sinnerfassend lesen zu können ist und bleibt eine Schlüsselkompetenz für erfolgreiches Lernen. Es geht nicht nur um die Aneignung bestimmter Inhalte aus Texten, sondern auch darum, sich aktiv in Lernprozessen zu engagieren.

Skelettschrift

Die Skelettschrift bezeichnet semitische Schriften wie Hebräisch und Arabisch, die Vokale zum Teil schriftlich nicht festhalten.

SOS-Prinzip

Das SOS-Prinzip beschreibt folgendes Vorgehen bei der Erarbeitung von (grammatischen) Regeln: S – Sammeln: neue Formen sammeln, unterstreichen und auflisten – wahrnehmen
O – Ordnen: eine Tabelle machen und die Formen einordnen – Wahrnehmung ordnen
S – Systematisieren: die Formen in der Tabelle vergleichen und die Regel erkennen – Regeln verstehen + Regeln in das eigene Grammatiksystem integrieren. Anschließend müssen die Formen in einem kommunikativen und personalisierten Kontext angewandt werden. Das SOS-Prinzip orientiert sich an den Lernenden, ist effektiv und fordert autonomes Lernen.

Sozialform

Sozialformen organisieren die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden und die Art ihrer Zusammenarbeit im Unterricht. Je nachdem, ob die ganze Gruppe angesprochen wird oder ob sie aufgeteilt wird, sprechen wir von einer der folgenden Sozialformen: Plenum (ein Vortrag einer Lehrkraft im Plenum oder ein Unterrichtsgespräch), Gruppenarbeit (mehr als zwei Lernende kooperieren), Partnerarbeit und Einzelarbeit; diese verschiedenen Formen werden im Unterricht zumeist miteinander kombiniert.

Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit ist die Fähigkeit, sprachliche Phänomene wahrzunehmen und zu beschreiben. Sie ist damit die Grundlage dafür, Struktureigenschaften einer zu erlernenden Sprache zu begreifen.

Spracherwerbshypothesen

Spracherwerbshypothesen beschreiben, wie genau der Erwerb einer Sprache abläuft. Zu ihnen gehören die → Interlanguage-Hypothese, die → Kontrastiv- und die → Inputhypothese sowie die → Interaktionshypothese.

Sprachlernbewusstheit

Sprachlernbewusstheit bezeichnet die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess aufmerksam zu beobachten und zu beschreiben, um so das eigene Lernen steuern zu können. Im Unterschied zur → Sprachbewusstheit bezieht sich die Sprachlernbewusstheit nicht auf das Nachdenken über die Sprache, sondern auf das Nachdenken über das Sprachenlernen. Dazu zählen z.B. das Wissen um den eigenen Lerntyp, die beim Lernen am besten geeigneten Vorgehensweisen und Lernstrategien, eigene Stärken und Schwächen usw.

Sprachmittlung

→ Mediation

Stationenlernen

→ Arbeitsform, die die Lerner*innenautonomie fördert: An Stationen liegen Arbeitsblätter aus, die Lernenden können allein oder zu zweit selbst auswählen, welche Stationen sie bearbeiten, in welcher Reihenfolge und in welcher Intensität sie das tun. Beispielsweise können an den Stationen verschiedene Lernaktivitäten zur Wiederholung von Wortschatz zu einem Thema mit den Lösungen dazu vorbereitet sein, sodass die Lernenden selbstständig üben und kontrollieren können.

Stimmungsbarometer

Das Stimmungsbarometer dient der Zwischenbilanz sowie der Auswertung. Mit Hilfe dieser Methode ist es möglich, die Befindlichkeiten in einer Gruppe sichtbar und damit auch kommunizierbar zu machen. Auf einer Wandzeitung werden z.B. Lernziele mit einer Bewertungsskala (Nummern oder Barometer) versehen. Die Lernenden werden gebeten, ihre momentane Stimmung oder Einschätzung der eigenen Kompetenz in Bezug auf die Lernziele mit einem Klebepunkt zu signalisieren. In der Auswertung können dann die Ursachen für die Befindlichkeiten diskutiert werden.

Syntax

Die Syntax beschäftigt sich mit dem System der Verknüpfung und Hierarchie der Elemente des Satzes untereinander.

Systematisierung

Von Systematisierung spricht man, wenn die Form eines Redemittels oder einer sprachlichen Struktur erarbeitet oder erklärt wird. Dies können die Lernenden selbst tun, wenn sie z.B. die Bedeutung oder Regularitäten selbst entdecken (z.B. durch das so genannte → SOS = Sammeln, Ordnen, Systematisieren).

T

Testen

Unter Tests sind üblicherweise informelle oder standardisierte Kontrollen zu verstehen, die der Überprüfung dienen, ob ein zeitlich begrenzter oder im Rahmen einer Niveaustufe durchgearbeiteter Lernstoff beherrscht wird. Ziel des Testens ist, Rückschlüsse auf Kompetenzen wie z. B. die Fähigkeit zum Schreiben eines persönlichen Briefes zu ziehen. Sind sowohl der Aufbau und Inhalt eines Tests als auch die Bedingungen für die Durchführung sowie für die Auswertung und Bewertung bis ins Detail festgelegt, spricht man auch von einem standardisierten Test.

Textlinguistik

Die Textlinguistik beschäftigt sich mit satzübergreifenden sprachlichen Strukturen, der Frage, was einen Text zu einem Text macht und der kommunikativen Funktion von Texten.

Transfer

Transfer wird mit zwei Bedeutungen gebraucht. Transfer ist zum einen die Übertragung von Elementen der → Erstsprache oder einer weiteren Sprache auf die → Zielsprache. Übertragen werden können sprachliche Einheiten/Strukturen, aber auch kulturelle Sichtweisen oder Kontexte, in deren Rahmen Kommunikation stattfindet. Positiver Transfer bezeichnet einen hilfreichen Einfluss anderer Sprachen auf das Zweit- und Fremdsprachenlernen, negativer Transfer (→ Interferenz) hingegen einen hinderlichen Einfluss.

Transfer meint zum anderen das Üben einer Struktur, die gelernt werden soll, in zunächst einfachen, aber neuen Kontexten bzw. sprachlichen Situationen. Manchmal findet man den Begriff synonym mit → Anwendung gebraucht.

Ü

Üben

Üben ist die → Unterrichtsphase, in der die Lernenden die sprachlichen Mittel anwenden, die zuvor systematisiert oder semantisiert wurden. Man unterscheidet verschiedene Übungstypen, z. B. formulieren die Lernenden beim produktiven Üben eigenständig Sprache. Beim reproduktiven Üben wiederholen die Lernenden sprachliche Strukturen, reproduzieren sie also nur.

Im Gegensatz zum repetitiven Üben ist elaboriertes Üben auf → Transfer angelegt, d. h., das Geübte ist mit Situationen verknüpft, die den Einsatz des Geübten erfordern. Es folgt nicht immer den gleichen Verfahren und fordert die Lernenden kognitiv und/oder affektiv. Es ist variantenreich und steigert die Anforderung an die Lernenden. Mechanisches Üben ist für bestimmte Ziele geeignet (Aussprachetraining, Verbformen).

Übergeneralisierung

Übergeneralisierung bezeichnet die Ausweitung einer fremdsprachlichen Kategorie oder Regel auf Phänomene, auf die sie nicht zutrifft, z. B. wenn die Bildung des Präteritums regelmäßiger Verben auch auf unregelmäßige Verben angewendet wird. Aus Sicht der → Spracherwerbshypothesen handelt es sich hierbei um kreative Fehler, weil vorhandenes Sprachwissen aktiv beim Bilden und Testen von Hypothesen über die → Zielsprache eingesetzt wird.

Übungen

Übungen dienen dazu, sprachliche Strukturen und Teilfertigkeiten zu üben und ihren Gebrauch zu automatisieren (z. B. Übungen zur Aussprache, Übungen zur Wortstellung, zum Gebrauch der Modalpartikel, zur Entwicklung von Schreibfertigkeit). Sie unterscheiden sich von → Aufgaben. Übungen zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab. Übungen sind häufig mit anderen Übungen verknüpft (Übungsketten). Man unterscheidet in Abhängigkeit von den sprachlichen Aktivitäten rezeptive und produktive Übungen. Übungen können unterschieden werden nach dem Grad der Steuerung (stark gesteuerte, weniger stark gesteuerte), nach dem Grad der Eindeutigkeit und der Variationsmöglichkeit in geschlossene, halb offene und offene Übungen und nach der Orientierung auf Lernfelder in inhaltsorientierte und formfokussierende Übungen.

U

Unterrichtsphasen

Unterrichtsphasen sind klar voneinander abgrenzbare Einheiten, in denen bestimmte Lernschritte sinnvoll aufeinander aufbauen. Bei der Unterteilung der Unterrichtszeit geht es darum, den Lernprozess von Lernenden zu organisieren und zu strukturieren. Bei der Wahl der Phasen werden Faktoren wie Motivation, Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit und die Lerngeschwindigkeit der Lernenden berücksichtigt. Sie sorgen außerdem dafür, dass sich Lehrkräfte wie Lernende im Unterricht orientieren können. Unterricht kann in folgende Phasen untergliedert werden: → Einstieg, → Präsentation, → Semantisierung, → Systematisierung, → Üben, → Transfer/Anwendung

V

Valenzgrammatik

Die Valenzgrammatik ist eine spezielle Theorie über die Strukturiertheit von Sätzen. Sie stellt das Verb ins Zentrum des Satzes. Danach hat jedes Verb eine festgelegte Valenz (= Wertigkeit), die darüber bestimmt, wie viele und welche Satzglieder der Satz enthalten muss, damit ein grammatisch korrekter und inhaltlich akzeptabler Satz entsteht, und welche Form diese Satzglieder annehmen müssen.

Validität

Die Validität (Gültigkeit) als zentrales Gütekriterium einer → Prüfung oder auch einer einzelnen Aufgabe bezieht sich darauf, inwieweit die Prüfung/Aufgabe wirklich das diagnostiziert, was diagnostiziert werden sollte. Wenn die Lernenden zur Verständniskontrolle eines Textes schriftlich Fragen beantworten sollen, wird möglicherweise mit diesem Verfahren nicht nur die Lesekompetenz ermittelt, sondern eventuell auch die Schreibkompetenz. Dann wäre dieses Verfahren nicht valide. Ein weiterer Aspekt der Validität bezieht sich auf die inhaltliche Gültigkeit der Testaufgaben, z. B. vor dem Hintergrund eines bestimmten → Curriculums, Lehrplans oder auch Lehrwerks.

W

Washback-Effekt (Backwash-Effekt)

Negative oder auch positive Rückwirkung von → Prüfen, → Testen und → Evaluieren auf den Unterricht oder auch auf ein gesamtes Bildungssystem bezeichnet man als Washback-Effekt/e. Schädlich ist der Washback-Effekt, wenn der Unterricht durch verengende Vorbereitungsmaßnahmen im Hinblick auf den Test oder die Prüfung bestimmt ist, z. B. durch mechanisches Üben von Aufgabentypen. Positiv ist er, wenn die Kompetenzentwicklung der Lernenden gefördert wird und wenn mit Hilfe der vorbereitenden Testaufgaben eine ernsthafte Bestandsaufnahme gemacht wird.

Wechselspiel

→ Arbeitsform, in der zwei Lernende unterschiedliche Informationen haben, um eine Übung zu bearbeiten und gemeinsam eine Lösung zu finden. Wechselspiele lassen sich z. B. für das Training von grammatischen Formen oder Wortschatz nutzen ebenso wie für das Bearbeiten von Lese-, Hör- oder Hör-Sehttexten.

Wirbelgruppen

Arbeitsform, durch die hohe Aufmerksamkeit und Beteiligung in Gruppenarbeit erzeugt wird. Gruppen AAAA, BBBB, CCCC, DDDD erarbeiten jeweils unterschiedliche Arbeitsaufträge und tauschen ihre Ergebnisse dann in neu zusammengewürfelten bzw. „gewirbelten“ Gruppen ABCD, ABCD, ABCD, ABCD aus.

wissenschaftliche Grammatiken

Während die didaktische Grammatik wissenschaftliche Erkenntnis unter praktischen Zielsetzungen vermittelt, setzen sich wissenschaftliche Grammatiken zum Ziel, eine Sprache wissenschaftlich, systematisch und umfassend zu beschreiben. Linguisten erstellen Theorien unter anderem darüber, welche sprachlichen Formen es gibt, wie Sprache funktioniert.

Z

Zielaufgabe

Zielaufgaben sind komplexe Lernaufgaben. Sie bereiten darauf vor, echte, realistische Situationen zu bewältigen. → Übungen und → Aufgaben dienen solchen Zielaufgaben dann, wenn sie sinnvoll aufeinander aufbauend konzipiert werden, sodass die Zielaufgabe erfüllt werden kann. Dazu dient die sogenannte → Rückwärtsplanung.

Zielsprache

Die Zielsprache ist die Sprache, die ein Mensch lernen möchte. Er kann sie als Fremdsprache oder als Zweitsprache lernen.

Zweitschriftlernende

Zweitschriftlernende haben schriftsprachliche Kompetenzen auf der Wort-, Satz und Textebene in einer Sprache mit einem nicht-lateinischen Schriftsystem entwickelt und sind in dieser soweit alphabetisiert, dass sie in der Lage sind, mit der Schriftlichkeit in allen Lebensbereichen umzugehen. Allerdings hat in manchen Herkunftsländern die Schriftsprache nicht unbedingt den gleichen Stellenwert wie in westlich geprägten Ländern. Deutschland gehört zu den Ländern mit einer hoch ausgeprägten Schriftkultur, weshalb gerade auch die Unterschiede in Bezug auf den Stellenwert der Schriftlichkeit im Alltag und Beruf eine besondere Herausforderung darstellen.

Zweitsprache

Eine Zweitsprache wird im Unterschied zur → Fremdsprache in der zielsprachlichen Umgebung ungesteuert und ggf. gesteuert erworben. Migrant*innen, die ohne Vorkenntnisse ins Zielland kommen, erwerben die neue Sprache als Zweitsprache.

zyklische Progression

Unter Progression wird in der Didaktik und Methodik des gesteuerten Zweit- und Fremdsprachenerwerbs die Anordnung des Lern- und Lehrstoffes im Lern-, Lehr- und Übungsmaterial oft nach Menge und in einer Abfolge verstanden, die sich an den Lernzielen, den Lernenden, der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, dem Lernort u. a. ausrichten sollte. Von einer steilen Progression spricht man zum Beispiel, wenn mehrere grammatikalische Phänomene in einer Lektion auftauchen, von einer sanften Progression, wenn wenige ausgewählte grammatische Strukturen neu eingeführt werden. Unabhängig von der Stoffmenge ist die zyklische Progression darauf ausgerichtet, bereits erlernte Grammatik in anderen Kontexten immer wieder aufzugreifen, zu vertiefen und zu festigen.

