

### Curriculare Vorgaben

- GeR / CEFR und KMK BiStas inkl. Basiskompetenzen digitale Medien
- Fachanforderungen inkl. Leitfaden Sek. I, Korrekturzeichen, Bewertungsbogen „Schreiben“
- notwendige Festlegungen im SiFC

### Schwerpunkte

- u.a. Entwicklungsstufen nach Pienemann, Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien, kontextbezogene und kommunikative Grammatikarbeit

### Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung

- zielgerichtete Schulung grammatischer Strukturen
- Umgang mit Fehlern bei mündlichen Unterrichtsbeiträgen
- Formulierung / Nutzung funktionaler Aufgabenformate

### Valide Leistungsmessung und transparente Leistungsbewertung

- Konzeption, Korrektur und Bewertung von (differenzierten) Klassenarbeiten Sek. I

### B4 Verlaufsplan

1. Begrüßung / Einstieg
2. Hospitation und Besprechung einer Unterrichtsstunde
3. Austausch zur Theorie / vorbereitenden Aufgabe
4. Grammatikvermittlung  
Mittagspause
5. Umgang mit dem Lehrwerk
6. Prüfungsaufgaben
7. Feedback / Abschied / Hinweis zur Nachbereitung

|                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>A. Grundlagen zur Verfügung über die sprachlichen Mittel – Grammatik</b> | <b>1</b>  |
| Vorgaben der Fachanforderungen                                              | 1         |
| Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien                                       | 3         |
| Integrative Spracharbeit                                                    | 5         |
| Differenzierung im Grammatikunterricht                                      | 13        |
| Empirische Bildungsforschung                                                | 23        |
| Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz                                   | 29        |
| Kommunikative Grammatik                                                     | 33        |
| Beispiele für kommunikative Grammatikübungen                                | 37        |
| <b>B. Praktische Beispiele</b>                                              | <b>41</b> |
| Visualisierungen von Grammatik (Kieweg)                                     | 41        |
| Grammatik bewegungsreich vermitteln / Drei-Phasen-Modell (Bastkowski)       | 46        |
| Erwerbsorientierter Grammatikunterricht nach <i>Ziegésar</i>                | 53        |
| Checkliste zur erwerbsorientierten Grammatikeinführung                      | 59        |
| Formulierungshilfen für Unterrichtsentwürfe                                 | 60        |
| Umgang mit dem Lehrwerk                                                     | 61        |
| Auswertungsaspekte für Lektionstexte                                        | 62        |
| Korrektur mit Lernerfolg                                                    | 63        |
| Identifikation klassischer Fehlerursachen                                   | 65        |
| Fehlerarten                                                                 | 66        |
| <b>C. Unterrichtsvorschläge</b>                                             | <b>67</b> |
| Grammatik am Thema Smartphone-Nutzung                                       | 67        |
| <b>D. Übung zur Thesenerstellung</b>                                        | <b>70</b> |

## B4 – Verfügen über sprachliche Mittel: Grammatik (Sek. I)

### A Grundlagen

#### Vorgaben der Fachanforderungen

#### Integrative Spracharbeit

Die sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation, Orthografie) haben dienende Funktion. Sie werden in Verbindung mit **Lerninhalten** integrativ behandelt. Die Verfügung über sprachliche Mittel ermöglicht die erfolgreiche Realisierung von **Kommunikationsabsichten**, wie sie **typischerweise** in alltäglichen sowie sach- und problembezogenen Kommunikationssituationen auftreten.

Quelle: Fachanforderungen 2014, S.12

#### Verfügung über sprachliche Mittel

| Sprachliche Mittel                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anforderungsebene                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                |
| Erster allgemeinbildender Schulabschluss                                                                                                                                                               | Mittlerer Schulabschluss                                                                                                                                                                                      | Übergang in die Oberstufe                                                                                                                      |
| Im Hinblick auf Wortschatz und Grammatik können die Schülerinnen und Schüler ...                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                |
| · für die Bewältigung elementarer Kommunikationsbedürfnisse in vertrauten Situationen einen grundlegenden allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen grundlegenden Funktionswortschatz nutzen | · für die häufigsten Alltagsthemen der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft einen allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen grundlegenden Funktions- und Interpretationswortschatz nutzen | · einen hinreichend großen allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen grundlegenden Funktions- und Interpretationswortschatz nutzen   |
| · ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert verwenden                                                                                                                                              | · ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert und vernetzt verwenden                                                                                                                                        | · ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert und vernetzt verwenden und dabei Wörter und Wendungen unterschiedlicher Sprachebenen verwenden |
| · ein elementares Repertoire an grundlegenden verwendungshäufigen grammatischen Strukturen für ihre Sprech- und Schreibabsichten nutzen                                                                | · ein Repertoire an verwendungshäufigen grammatischen Strukturen für ihre Sprech- und Schreibabsichten nutzen                                                                                                 | · ein hinreichend großes Repertoire an verwendungshäufigen grammatischen Strukturen für ihre Sprech- und Schreibabsichten nutzen               |

ebd., S.23

#### Methodische Kompetenzen

|                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                       |                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Im Hinblick auf Lernstrategien, die sich auf sprachliche Mittel, auf Aussprache, Intonation, Orthografie sowie auf Grammatik beziehen, können die Schülerinnen und Schüler... |                                                                                                                                       |                                                                                                                                       |
| · Hilfsmittel zum Nachschlagen (zum Beispiel Wörterbücher, grammatische Erklärungen und andere Lernhilfen) nutzen                                                             | · Hilfsmittel zum Nachschlagen und Lernen (zum Beispiel Wörterbücher, Grammatikbücher) selbstständig und funktional nutzen            | · Hilfsmittel zum sprachlichen, inhaltlichen und textuellen Verstehen und Produzieren von Texten selbstständig und funktional nutzen  |
| · Verfahren zum Memorieren und Abrufen von Wörtern und Redemitteln anwenden                                                                                                   | · Verfahren zur Vernetzung, Strukturierung, Memorierung und Speicherung von sprachlichem Input (zum Beispiel von Wortschatz) anwenden | · Verfahren zur Vernetzung, Strukturierung, Memorierung und Speicherung von sprachlichem Input differenziert und reflektiert anwenden |

ebd., S.26

|                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Im Hinblick auf Lernbewusstheit und Lernorganisation können die Schülerinnen und Schüler...                    |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                            |
| · den Nutzen der Fremdsprache für persönliche und berufliche Kontakte einschätzen                              | · den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten einschätzen                                                                                                     | · den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten einschätzen                                                            |
| · selbstständig und kooperativ arbeiten                                                                        | · selbstständig, mit einem Partner oder in Gruppen längere Zeit arbeiten                                                                                                                            | · selbstständig, mit einem Partner oder in Gruppen längere Zeit zielorientiert und kritisch reflektierend arbeiten                                         |
| · Methoden der Projektarbeit (Planung, Durchführung, Auswertung) anwenden                                      | · ausgewählte Projekte bearbeiten                                                                                                                                                                   | · sprachlich und inhaltlich komplexe Projekte bearbeiten                                                                                                   |
| · für sie förderliche Lernbedingungen erkennen und nutzen, ihre Lernarbeit organisieren und die Zeit einteilen | · für sie förderliche Lernbedingungen erkennen und nutzen, ihre Lernarbeit organisieren und die Zeit einteilen                                                                                      | · für sie förderliche Lernbedingungen nutzen und reflektieren, ihre Lernarbeit effektiv organisieren und die Zeit einteilen                                |
| · Fehler erkennen und diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess nutzen                                    | · Fehler erkennen und diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess nutzen                                                                                                                         | · Fehler erkennen und diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess nutzen                                                                                |
| · ihren eigenen Lernfortschritt gegebenenfalls in einem Portfolio dokumentieren                                | · ihren eigenen Lernfortschritt beschreiben und gegebenenfalls in einem Portfolio dokumentieren sowie Methoden des Spracherwerbs reflektieren und diese auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen | · ihren eigenen Lernfortschritt bewerten sowie Methoden des Spracherwerbs reflektieren und diese selbstständig auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen |

Quelle: ebd., S.27

#### Prüfungsteil Schreiben

Die kommunikative Teilkompetenz Schreiben umfasst mehrere Teilbereiche: Lesekompetenz, Verfügen über sprachliche Mittel, Wortschatz, Grammatik und Orthografie.

Quelle: ebd., S.35

### Entwicklungsstufen nach Pienemann

- Spracherwerb folgt festen, vorhersagbaren **Stufen**, die alle Lerner durchlaufen müssen. Keine Lernstufe kann übersprungen werden.
- Der Erwerb von **Englisch als Fremdsprache** erfolgt **immer in der gleichen Stufenfolge** - unabhängig von der Muttersprache und unabhängig davon, ob es in der Schule oder einer natürlichen englischsprachigen Umgebung gelernt wird.
- Bei jedem Erwerb einer weiteren Sprache durchlaufen die Lerner die Spracherwerbsstufen erneut.
- Lerner müssen entwicklungspsychologisch bereit sein, um komplexere Strukturen zu erwerben, es macht keinen Sinn, im Unterricht etwas zu vermitteln, was die Lerner noch nicht verarbeiten können.
- Das Zeitfenster für den Erwerb der Muttersprache ist etwa bis zur Einschulung abgeschlossen. Von da an laufen bei allen Altersstufen die gleichen Spracherwerbsmechanismen ab.
- **Anfangs** kann der Lerner nur **Einzelwörter** oder **chunks** (= ganzheitlich übernommene, nicht analysierte sprachliche Einheiten wie *good morning*) **sprechen**. Erst im Lauf der Zeit werden die **Einzelwörter aneinandergedockt** und immer stärker miteinander **vernetzt**.
- Die Lerner entwickeln unterschiedliche **Varianten der Sprache**, die eher standardnah oder aber simplifiziert sein können.
- Unterricht sorgt für eine standardnahe Variation.
- **Fehler** gehören zum Spracherwerbsprozess und zeigen die erreichte Spracherwerbsstufe.
- Die **Diagnose des Erwerbsfortschritts** ist in heterogenen Lerngruppen für den weiteren Lernerfolg des Einzelnen wichtig.
- Die Lerner brauchen von Anfang an **reichhaltigen Input** (durch die **Lehrkraft** bzw. auch durch einen **Tonträger**).
- Die Lehrkraft ist **input provider (Aussprachevorbild)**.
- **Echte Kommunikation** ist eine wichtige Grundlage für erfolgreichen Spracherwerb, auch in der Grundschule.
- **Task-based Language Teaching** bietet Aufgaben für echte Kommunikation (z.B. *information gap activities* wie „Spot the difference“).

### Entwicklungsstadien nach Pienemann

| Stadium | Phänomen                                                                                                                                  | Beispiel                                                                                           |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | words<br>formulas                                                                                                                         | <i>Hello, super, blue, book</i><br><i>How are you? Where is x?</i>                                 |
| 2       | Negation<br>SVO<br>-ed<br>-ing                                                                                                            | <i>Me no live here.</i><br><i>Me drink cola.</i><br><i>John played.</i><br><i>Jane going.</i>      |
| 3       | Do-fronting<br>Auxiliary preposition<br>Object (Pronouns)<br>Wh-fronting without inversion                                                | <i>Do he live here?</i><br><i>Can I go home?</i><br><i>Mary called him.</i><br><i>Where he is?</i> |
| 4       | Yes-No-Inversion (copula + auxiliary)<br>Wh-fronting with copula inversion                                                                | <i>Is he at home? Can I go home?</i><br><i>Where is he?</i>                                        |
| 5       | Negation 2 <sup>nd</sup> place<br>Auxiliary 2 <sup>nd</sup> place (Wh-fronting with auxiliary inversion)<br>3 <sup>rd</sup> Person Sg. -s | <i>Why didn't you tell me?</i><br><i>Why did she eat that?</i><br><i>Peter likes beer.</i>         |
| 6       | Indirect question                                                                                                                         | <i>I wonder what she wants.</i>                                                                    |

vgl. Pienemann 1998

vgl. Pienemann, M., Keßler, J.-U. & Roos, E. (2006): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh/UTB



ANDREAS MÜLLER-HARTMANN | MARITA SCHOCKER

## Let's Chunk It!

### Wortschatz und Grammatik integriert entwickeln

Die Trennung der sprachlichen Mittel in Grammatik und Wortschatz verkompliziert das Fremdsprachenlernen unnötig. Wer wie ein Kind Sprache in sogenannten *chunks*, also häufigen Wortverbindungen oder quasi-lexikalisierten grammatischen Formen, erwirbt, spricht flüssiger, idiomatischer und situationsangemessen und versteht schneller.

Seit jeher ist uns die Trennung der sprachlichen Mittel in Grammatik und Wortschatz vertraut: Sie war das nicht hinterfragte Sprachmodell unserer eigenen Schulzeit, dem wir auch in den Sprechpraxisseminaren in unserem Studium und danach im Englischunterricht an den Schulen begegneten. Kein Wunder also, dass sich diese über Generationen tradierte, vertraute Vorstellung von der Vermittlung

der englischen Sprache bis heute hartnäckig hält. Sie wurde nur vereinzelt in Frage gestellt (Lewis 1993) und aktuelle Didaktiken (Ur 2012) oder neue Lehrwerke bilden diese Trennung nach wie vor weitgehend ab (Martínez 2013: 185). Einerseits verständlich, denn klare, präskriptive Grammatikregeln (denen je nach Thema beliebig Wortschatz zugeordnet wird) geben den in der Regel nicht muttersprach-



Chunks sind festgefügte Wortverbindungen, die das Sprechen, Verstehen und Sprachlernen beschleunigen

puslinguistik, Lernergrammatiken) beziehen und die Vorteile für die Kompetenzentwicklung darstellen. Wir prüfen, inwiefern aktuelle Lehrwerke diese Sichtweise abbilden, und werden schließlich zeigen, wie die sprachlichen Mittel integriert im Rahmen lebensweltlich relevanter Aufgaben entwickelt werden können.

### Relevanz für die Kompetenzentwicklung der Lernenden

*Chunks* sind ein zentrales Merkmal der englischen Sprache. Ihre Berücksichtigung im Unterricht unterstützt auf vielfältige Weise die Entwicklung der Sprachkompetenz der Lernenden. Je nach Forschung variieren die Angaben zur Häufigkeit ihres Vorkommens, es ist aber unbestritten, dass sie ein wesentlicher Bestandteil des Englischen sind:

„According to Nattinger and DeCarrico (1992), formulaic sequences are ubiquitous in language use. Foster (2001) found that 32% of unplanned English native speaker speech consists of formulaic language. Erman and Warren (2000) calculated that 58.6% of the first language (L1) spoken English discourse and 52.3% of the L1 written English discourse that they analyzed consisted of formulaic sequences, meaning that on average slightly more than half of both the spoken and written texts were formulaic“ (Hatami 2014: 114).

Die fast unüberschaubare Vielfalt an Formen führt dazu, dass Klassifizierungen variieren. Eine mögliche Strukturierung zeigt **Kasten 1** (Hutz 2014: 47, für eine weitere Einteilung siehe Lewis 1993, chapter 5). Nicht berücksichtigt in dieser Übersicht ist das, was McCarthy et al. (2010) als *colligation* bezeichnen. Dabei handelt es sich um „the grammatical relationship that words have with other words“ (McCarthy et al. 2010: 41), also beispielsweise wenn durch den *chunk* „If I were you, I would ...“ jemandem ein Rat erteilt wird und die Lernenden diesen zunächst nicht analysiert verwenden, d. h. ohne dass sie wissen, dass sie der *chunk* das Konditional II enthält. Es ist vor allem dieser Bereich, den wir in diesem Heft ins Zentrum stellen. Welche sprachlichen Mittel angemessen sind, orientiert sich jeweils am Genre, d. h. an der jeweiligen Diskursfunktion, dem kommunikativen Verwendungskontext und dem Kommunikationszweck. Bei einer Erzählung, beispielsweise, wird es um narrative (temporale/kausale) sprachliche Mittel gehen (z. B. *and then, but later, in the end*), bei einer

Foto: Lewis Horvath/Photo.com

Wir möchten mit diesem Heft eine integrierte Entwicklung der sprachlichen Mittel anregen und klären, wann es sinnvoll ist, eine sprachliche Form als *chunk* zu behandeln. Wir werden uns dabei auf Forschungsergebnisse aus der Angewandten Linguistik (Spracherwerbsforschung, Kor-

Beschreibung, um deskriptive sprachliche Mittel (z.B. *It has ... It looks like ...*, s. den Unterrichtsvorschlag von Annika Kolb), oder um den Aufbau und die argumentativen sprachlichen Mittel einer politischen Rede (z.B. *purpose, themes / themes, final plea...*, s. den Unterrichtsvorschlag von Wolfgang Hallet).

### Vorteile der Arbeit mit chunks

Die Arbeit mit *chunks* hat viele Vorteile für die Lernenden: Sie hilft ihnen beim Sprechen und Verstehen, unterstützt sie in ihrem Selbstbewusstsein als Sprachenler, fördert ihre Sensibilität in interkulturellen Kommunikationssituationen und bietet Anknüpfungspunkte zum weiteren Sprachlernen.

### Sprachproduktion

Die Sprachproduktion der Lernenden wird flüssiger und idiomatischer, wodurch sie sich auf andere Dimensionen ihres Diskurses konzentrieren können (Wood 2002). Wird beispielsweise von Anfang an die persönliche Auskunft über die eigene Fortbewegung in *chunks* eingeführt (*go by bus, by bike, by car ...*) muss nicht die Wort-für-Wort-Übersetzung als Strategie herangezogen werden, die im schlimmsten Fall zu der Formulierung *\*I drive to the school in a bus* führen mag.

### Sprachrezeption

Auch die Sprachrezeption profitiert von einem Fokus auf ein Verstehen von *chunks*, wie Studien belegen (Martinez 2013). Diese werden oft nicht oder falsch verstanden, weil sich ihre Bedeutung nicht aus der Kenntnis der einzelnen Worte ergibt. Dieses Phänomen wird als *„semantic opacity“* (Martinez 2013: 189) bezeichnet und stellt für Lernende eine große Schwierigkeit dar, wenn sie nicht darauf vorbereitet werden.

### Identität als Sprecher

Sich an fremdsprachlichen Diskursen als ernstgenommene und kompetente Mitglied beteiligen zu können, ist wichtiger Teil der Identität der Lernenden: *„(S)ince formulaic language is associated with identity and ‘access’ to the native-speaker/native-like discourse community, a lack of knowledge of multi-word expressions can negatively affect motivation, perception of oneself in the L2, and, ultimately, attainment of fluency“* (Martinez 2013: 184). Hatami (2014: 116) spricht davon, dass sie für die Lernenden *„zones of safety“* schaffen, durch die sie ihre persönlichen Diskurse gestalten können – im Vertrauen darauf, sich umgangssprachlich angemessen zu verhalten.

### Pragmatische Angemessenheit, interkulturelle Sensibilität

Eng damit zusammen hängt die Fähigkeit, sich in interkulturellen Kommunikationssituationen pragmatisch angemessen verständigen zu können. Der Formfokus kann sich

dann nicht mehr nur darauf beziehen, inwiefern eine Äußerung grammatikalisch korrekt ist. Er muss vor allem untersuchen, ob eine Äußerung in einer bestimmten Kommunikationssituation und innerhalb eines bestimmten Genres pragmatisch angemessen ist und welche alternativen Formulierungen es gibt (s. Lewis 1993). *Language awareness activities* beziehen sich dabei dann sowohl auf die Textanalyse als auch die Textproduktion. Man kann beispielsweise Texte, die im Rahmen eines E-Mail-Austausches entstehen, prozessbegleitend nach verwendeten *chunks* durchsuchen und sie in einem *word web* sammeln. Dieser Formfokus unterstützt dann die Lernenden beim Verfassen ihrer eigenen Briefe. Gesucht werden kann beispielsweise nach verschiedenen Möglichkeiten, sich höflich auszudrücken, nachzufragen, eigenkulturelle Praktiken zu klären usw.

### Lernersprache

Schließlich beschreibt auch die Spracherwerbsforschung die Entwicklung von Lernersprachen als Entwicklung von *chunks* zu *creative rule forming*:

*„One common pattern in language acquisition is that learners pass through a stage in which they use a large number of unanalysed chunks of language in certain predictable social contexts. They use, in other words, a great deal of ‘prefabricated’ language. Many earlier researchers thought these prefabricated chunks were distinct and somewhat peripheral to the main body of language, but more recent research puts this formulaic speech at the very centre of language acquisition and sees it as basic to the creative rule-forming processes which follow“* (Nattiger / DeCarrio 1992 quoted in Lewis 1993: 95).

Dies hat sich auch in unserer Forschung mit Englischklassen der Sekundarstufe I bestätigt: Dort wurde eine neue Redewendung zunächst durch eine häufige Verwendung im Rahmen lebensweltlich relevanter Aufgaben selbstverständlich und zur Gewohnheit. Erst danach wurden ihre Formelemente gemeinsam erarbeitet und entdeckt (vgl. Müller-Hartmann / Schocker / Pant 2013).

### Forschungsergebnisse aus der Angewandten Linguistik

#### Spracherwerb

Nach Wray (2002) haben Menschen Zugang zu zwei Formen des Spracherwerbs, einer analytischen und einer holistischen. Während Erwachsene auf Grund ihrer Les- und Schreibkompetenzen eher analytisch vorgehen, gehen Kinder zunächst holistisch vor.

Wenn Kinder ihre Muttersprache lernen, setzen sie *chunks* als Lernstrategie ein. *I wanna cookie*, z.B. wird als holistische Einheit genutzt, um an die geliebten Kekse zu kommen. Mit der Zeit erkennt (analysiert) das Kind, dass sich hinter dem *chunk* die grammatische Struktur *I wanna* + Substantiv verbirgt und kann so weitere Wünsche aus-

### Typen und Formen von chunks

| Form                             | Example                                                        | Meaning                                                                     |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Collocation                      | to ride a bike<br>salt and pepper                              | Fahrrad fahren<br>Pfeffer und Salz                                          |
| Prepositional phrase             | off the top of my head<br>at first glance                      | aus dem Stegreif<br>auf den ersten Blick                                    |
| Idiomatic compounds              | bag and baggage<br>a bone of contention<br>a drop in the ocean | Sack und Pack<br>Zankapfel<br>ein Tropfen auf den heißen Stein              |
| Phrasal verbs                    | to put up with (= to tolerate)<br>to set up (= arrange)        | sich mit etwas abfinden<br>aufbauen                                         |
| Frozen simile (as + adj. + as)   | as dry as a bone<br>as quiet as a mouse                        | knochen trocken<br>müchsmäuschenstill                                       |
| Binominal (word + and/or + word) | give and take<br>sink or swim                                  | geben und nehmen<br>friss oder stirb                                        |
| Whole clause or sentence         | to cut a long story short<br>to turn a blind eye to            | um es kurz zu machen<br>ein Auge zudrücken                                  |
| Proverb                          | The early bird catches the worm.<br>Every dog has its day.     | Morgenstund hat Gold im Mund.<br>Auch ein blindes Huhn findet mal ein Korn. |

drücken. Kinder operieren in der Regel mit der größtmöglichen Einheit *„[and] only segment sequences when it is useful for social communication. Thus the segmentation process is driven by pragmatic concerns (communication) rather than an instinctive urge to segment in order to push grammatical and lexical acquisition“* (Schmitt 2010: 139).

Fremdsprachler lernen ihre Sprache im Gegensatz zum Mutterspracherwerb eher analytisch, was vor allem auch durch den traditionellen Grammatikunterricht bedingt ist. Durch die Bewusstmachung und den Gebrauch von *chunks* werden sie an eine holistische Sprachverwendung herangeführt. Die angewandte Linguistik hat gezeigt, dass das mentale Lexikon Wörter und *chunks* in assoziativen Netzwerken auf der Basis von Bedeutung, gemeinsamen Auftreten und Klang organisiert. Aus der Art und Weise, wie Redemittel gespeichert und abgerufen werden, wird eine integrierte Entwicklung von Wortschatz und Grammatik nicht nur ermöglicht, sondern notwendig (s. Iutz 2012, McCarthy et al. 2010, chapter 9 *Words in the mind*). Auf Grund der Struktur des mentalen Lexikons ist die holistische Verarbeitung von Sprache wesentlich schneller als die analytische. Untersuchungen haben auch gezeigt, dass Fremdsprachler *chunks* lange vor dem bewussten Erwerb der Struktur nutzen können (Wood 2010: 90).

Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz hängt damit nicht vom Wissen um grammatische Regeln ab, sondern von der Fähigkeit *„of knowing a stock of partially reassembled patterns, formulaic frameworks, and a kit of rules, so to speak, and being able to apply the rules to make*

*whatever adjustments are necessary according to contextual demands“* (Widdowson 1989, in Hatami 2015: 116). Daraus folgt für den Unterricht allerdings eine entscheidende Umkehr in der Sprachvermittlung, die im aufgabenorientierten Ansatz schon lange vertreten wird:

*„(T)he most radical change is unquestionably the shift of emphasis from the analysis of the component elements of the utterance to the primary focus shifting to the meaning of the utterance as a whole. Analysis will only occur later – and this ‘later’ may not mean as the next classroom activity; analysis may be delayed for several days or even weeks depending on the intensity of the teaching programme. Patience of this kind represents another challenge to the teacher’s mind-set!“* (Lewis 1993: 97).

Wir benötigen von daher eine Lernergrammatik, die sich viel mehr an diesen *„pattern-based models of language acquisition“* orientiert (Schmitt 2010: 140). Mit sogenannten *pattern grammars* (Houston / Francis 2006) und *construction grammars* (Tomasello 2003) sind solche Formen der Grammatik inzwischen auch vorgelegt worden. Sie unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, in einem reichen Sprachangebot die entsprechenden Strukturen oder Muster zu entdecken und herauszuziehen. Das Erkennen (*noticing*) der *chunks* und der sich anschließende Erwerb ist für Fremdsprachler allerdings eine besonders Herausforderung. Forschung hat gezeigt, dass ein Aufenthalt im englischsprachigen Ausland zu einer besseren Intuition bei der Nutzung von Kollokationen geführt hat



Ein Wort kommt ungern allein ...

(Sijanova/Schmitt 2008, in Schmitt 2010: 140). Im Klassenraum ist es in erster Linie das Sprachangebot der Lehrkraft, das Lernenden dazu verhilft, die angemessene Verwendung von *chunks* zu entwickeln. Dabei ist vor allem die Redundanz des Wortschatzes notwendig, damit Lernende die *chunks* erkennen und in die eigene Sprachproduktion integrieren (s. Meunier 2012: 115).

#### Korpuslinguistik

Die computerbasierte Analyse von großen Datenbanken natürlicher Sprache durch die Korpusanalyse hat uns bewusst gemacht „that individuals often do not use language as specified in grammar books and that word meanings vary across contexts and users“ (Biber/Reppen 2002, in Huang 2011: 481). Korpusanalyse ermöglicht es uns, ein lexikogrammisches Profil eines Wortes zu entwickeln und die pragmatischen Kontexte, in denen es gebraucht wird, zu erkennen. Zwei wichtige Parameter einer typischen Beschreibung sind (nach O’Keefe et al 2007: 14–15):

- *Collocates*: Which words occur most frequently and with statistical significance in the word’s environment?
- *Chunks/idioms*: Does the word form part of any recurrent chunks? Is the word idiom-prone? What types occur (for example binominals such as rough and ready or trinominals such as or ready, willing and able).

Oft erscheinen *chunks* als syntaktische Fragmente (*It’s the ...*, and *I ...*, *do you ...*, *one of the ...*, *I think it’s ...* oder *a bit of a ...*), die in konventionellen Grammatiken als unvollständige Strukturen abgetan würden, die aber für eine sich entwickelnde Lernergrammatik (*emerging grammar*) wichtig sind. Der *chunk I think ...* z. B. steht an Nummer 3 der 2-Wordliste und erscheint 14.000 Mal im CANCODE Korpus der gesprochenen Sprache (O’Keefe et al 2007: 70f.). Auch *a bit (of) ...* ist wichtig für Kontexte, in denen man etwas herunterspielen möchte (z. B. *it’s a bit late*, *it was a bit*

*of a mess*). Obwohl es semantisch zunächst leer ist, ist es aus pragmatischer Sicht aussagekräftig und von daher wichtig für die kontextuell angemessene Sprachproduktion.

Die Korpusanalyse hat uns außerdem gezeigt, dass viele *chunks* so häufig wie oder z. T. auch häufiger auftreten als Einzelwörter und dass Lexis für die Struktur von Sprache wichtiger ist als Grammatik (O’Keefe et al 2007: 61). Grammatische Regeln werden oft als nicht veränderbar wahrgenommen, aber man muss zwischen determinierenden und möglichen (*probabilistic*) Strukturen unterscheiden. So zeigen Korpusanalysen z. B., dass der Gebrauch von Relativpronomen je nach Kontext unterschiedlich ist. In formalen Situationen wird das Relativpronomen eingesetzt (*We spoke to a man who had photographed The Beatles.*), in informellen Kontexten wird es oft weggelassen (*There was a garage in the town [which] rented bicycles.*) (O’Keefe et al 2007: 105). Auch eine Untersuchung von *if*-clauses zeigt, dass die klassischen drei Konditionalsätze, so wie sie im Englischunterricht in der Regel noch gelehrt werden, nicht dominant waren, sondern dass es eine große Breite (über 30) an verschiedenen Mustern mit *if* gab, wobei das Hauptmuster die Verwendung *if + present simple (main clause) present simple* oder *progressive* war (O’Keefe et al 2007: 127f.). Gerade für mögliche Strukturen (*probabilistic*) ist der induktive aufgabenorientierte Ansatz deshalb sinnvoll, um so ein Gefühl für den Einsatz grammatischer Funktionen in bestimmten Kontexten zu entwickeln (s. Thornbury 2012).

Die Korpusanalyse verdeutlicht, dass Grammatik nicht verfestigt ist, sondern je nach Diskursituation unterschiedlich genutzt wird. Das wiederum macht deutlich, dass *chunks* kontextabhängig sind und je nach Diskursabsicht der Lerner eingesetzt werden. Der Einsatz der Korpusanalyse im Unterricht hilft uns, ein Bewusstsein für die Struktur und für die Nutzung von Sprache zu schaffen (s. den Unterrichtsvorschlag von Matthias Hutz).

Foto: wall/photocase.de, Red: Zeynepman 2008, 36

#### Die Rolle von Lehrwerken

Es stellt sich die Frage, inwieweit diese Ergebnisse in Englischlehrbücher Eingang gefunden haben. Wie eingangs bereits bemerkt, bilden auch aktuelle Didaktiken des Fremdsprachenlehrens und -lernens die traditionell übliche Trennung der sprachlichen Mittel in Wortschatz (*teaching vocabulary*) und Grammatik (*teaching grammar*) ab. 2002 hat Wood noch darauf hingewiesen, dass „virtually no classroom materials and programs are available commercially that capitalize on the vital significance of formulas in production and acquisition“ (2002: 13). Das galt zu dem Zeitpunkt auch weitgehend für die Englischbücher auf dem deutschen Markt.

In den letzten zehn Jahren kann man allerdings in der Materialentwicklung Veränderungen feststellen. So bieten moderne, eher aufgabenorientierte Englischlehrwerke *wordbanks* an, die neben Einzelwörtern auch *chunks* berücksichtigen. Bei einer *wordbank* zu *animals* werden z. B. neben einer Klassifizierung der Tiere in *wild animals*, *pets* und *farm animals* auch *chunks* angeboten, wie man sich um Tiere kümmert (*feed it, go for a walk with it, clean the cage*) und wie man über Tiere redet (*animals eat grass/fruit/meat, animals live in a zoo/in a cage/in a fish tank, it is beautiful and it can jump*). Auch werden grammatische Funktionen induktiv als *chunk* vermittelt, indem sinnvolle kommunikative Situationen angeboten werden, in denen diese Funktion notwendig ist, z. B. wenn ausgedrückt werden soll, dass eine Handlung vor kurzem stattfand und noch Einfluss auf die Gegenwart hat (*present perfect* song zur Nutzung oder Einübung der Struktur, *walking around the classroom and interviewing classmates about what they have/haven’t done/experienced*). In einer Aufgabe zu Reisen, die man unternommen hat, wird die Unterscheidung zwischen *present perfect* und *past tense* durch einen farbig unterschiedlich gestalteten *task support* deutlich gemacht (*input enhancement*), ohne zunächst kognitiv Unterschiede zu erläutern (*Have you ever visited Greece/Munich/Turkey...? Yes, I have/No, I haven’t. What was it like? It was great/boring...*). Dennoch scheint die unterrichtliche Praxis davon immer noch nicht ausreichend berührt. Was kann man also tun, um den Unterricht an der Arbeit mit *chunks* auszurichten?

#### Die Arbeit mit chunks im Unterricht

Wir sind bei unserer Recherche auf nur wenige Beispiele einer Arbeit mit *chunks* gestoßen. Die Forschung hat sich ausschließlich mit der Frage der Auswahlkriterien beschäftigt und ansonsten wiederholt gefordert, dass ihre Integration in den Unterricht wichtig wäre. Der Anspruch, relevante *chunks* nach der Häufigkeit ihrer Verwendung in der englischen Sprache auszuwählen, darf als gescheitert bezeichnet werden. Sie lässt sich nicht generalisieren,

sondern hängt von den jeweiligen Verwendungskontexten und Themen ab, die ein Diskurs fordert (vgl. Martinez 2013: 186f.). Auch das Auswahlkriterium *transparency*, wonach solche *chunks* identifiziert werden sollten, die sich Lernenden schwer erschließen, erwies sich als nicht geeignet, da die Einschätzung – nicht sehr überraschend – von den jeweiligen Lernern abhing, wie eine Studie belegte (Martinez 2013: 188f.). Lernende merken sich ein Wort oder wollen wissen, was es heißt, wenn sie etwas sagen oder etwas unbedingt verstehen wollen, egal wie einfach oder schwierig es ist. Dies ist eine Alltagserfahrung, die Lehrende sehen in Grundschulklassen machen. Deshalb vertreten wir die Position, dass *chunks* im Rahmen von Aufgaben fokussiert werden, die Lernenden die Teilhabe an lebensweltlich relevanten Diskursen ermöglichen. Die auszuwählenden *chunks* sind dann je nach Mitteilungabsicht verschieden, genre-spezifisch und kontextabhängig. So kann eine Aufgabe, in der die Lernenden sich über das Leben in ihrer Straße mit einer Partnerklasse verständigen, *chunks* enthalten, die Graffiti beschreiben oder was man in Bauerngärten anpflanzt (Schocker 2011). Die Auswahl lässt sich also nicht empirisch quantitativ und objektiv ermitteln, sondern hängt von den Kommunikationsbedürfnissen einzelner Lerner ab.

Ein Formfokus ist immer ein notwendiger Bestandteil jeder kompetenzentwickelnden Aufgabe (vgl. Müller-Hartmann/Schocker/Pant 2013: 77ff.). Er kann an drei möglichen Stellen bei der Bearbeitung einer Aufgabe integriert werden: zur Vorbereitung, im Verlauf der prozessbegleitenden Entwicklung oder einer reaktiven Fokussierung der Redemittel.

#### Präaktive Fokussierung von chunks

Hier können die Lernenden zunächst diejenigen *chunks* sammeln, die sie bereits kennen und um weitere ergänzen, um das sagen zu können, was sie sagen wollen. Ein Beispiel ist die gemeinsame Arbeit an einem Gruppen-wordweb, mit dessen Hilfe sie in der *target task* Personen beschreiben, die die anderen Gruppen dann erraten sollen (s. die Unterrichtsvorschläge von Annika Kolb und Christoph Suter).

#### Prozessbegleitende Fokussierung von chunks

Sie können kontinuierlich im Verlauf der Bearbeitung einer Aufgabe gesammelt und durch diskurstypische *chunks* in Texten, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen, erweitert werden. Ein Beispiel ist die Analyse von *chunks* in E-Mails (Wie frage ich höflich nach? Wie kläre ich Missverständnisse? Wie kann ich mich angemessen ausdrücken?) oder auch das Auswählen von *chunks* aus Texten zu einem Thema, mit dem man sich gerade beschäftigt, die dann als Sprachmodell für die eigene Produktion dienen. Im Unterrichtsvorschlag von Roswitha Henseler und Birgit Meinecke werden genretypische Redemittel gesammelt, die man zur Vorstellung von Lieblingsserien braucht.

## Reaktive Fokussierung von chunks

Nachdem die Lernenden die Bearbeitung einer Aufgabe abgeschlossen haben, kann man fragen, ob die verwendeten Redemittel sprachlich korrekt und pragmatisch angemessen verwendet wurden. Dies ist ein möglicher Fokus im Rahmen einer Schreibkonferenz. Es kann auch beispielsweise eine *peer feedback*-Aufgabe sein, die mit einer mündlichen Präsentation verbunden wird (s. den Unterrichtsvorschlag von Annika Kolb).

## Literatur

- Günther, Sandra (2008): "If and would macht den Satz kaputt" – Textbooks, Grammar and Corpus Linguistics. Wissenschaftliche Hausarbeit für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Europalehramt), Freiburg: Pädagogische Hochschule (betreut von Matthias Hutz und Marita Schocker).
- Hamati, Sarvenaz (2014): "Teaching Formulaic Sequences in the ESL Classroom". In: *TESOL Journal*, 6, 1, 112–126.
- Hunag, Li-Shih (2011): "Corpus-aided Language Learning." In: *ELT Journal*, 65, 4, 461–484.
- Hunston, Susan/Francis, Gill (2000): *Pattern Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hutz, Matthias (2014): "Haptness of Fire" – Vom Umgang mit Idiomatik (Methodenspieler). In: *Praxis Englisch* 1, 47–48 (+ drei Arbeitsblätter auf beigefügter CD-ROM).
- Lewis, Michael (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lindstromberg, Seth/Boers, Frank (2008): *Teaching Chunks of Language: From Noticing to Remembering*. Helbling Languages.
- Martinez, Ron (2013): "A Framework for the Inclusion of Multi-Word Expressions in ELT." In: *ELT Journal*, 67, 2, 184–196.

- McCarthy, Michael/O'Keeffe, Anne/Walsh, Steve (2010): *Vocabulary Metrics: Understanding, Learning, Teaching*. Chelton House: Heinle.
- Medgyes, Peter (1994): *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan Publishers.
- Meunier, Fanny (2012): "Formulaic Language and Language Teaching." In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 111–129.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker, Marita/Pant, Hans Anand (Hrsg.) (2013): *Kompetenzentwicklung in der Sek. I. Lernaufgaben Englisch aus der Praxis. Mit zahlreichen Unterrichtsbeispielen*. Braunschweig: Diesterweg & IQB. (u.a. 3 DVDs).
- Nattinger, James R./DeCarrico, Joanne S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Keeffe, Anne/McCarthy, Michael/Carter, Ronald (2007): *From Corpus to Classroom: Language use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schocker, Marita (2011): „Grammatik und Fremdsprachenkompetenzen. Plädoyer für ein lernaufgabenorientiertes Verständnis". In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Basishift, Jan./Feb., 8, 9–11.
- Scott, Linda (2012): "Review, Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach It". In: *ELT Journal*, 65, 3, 346–348.
- Thornbury, Scott (2012): "Reviews, English Grammar Today, English Grammar Today Workbook". In: *ELT Journal*, 66, 2, 240–243.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, Penny (2012): *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, David (2002): "Formulaic Language in Acquisition and Production: Implications for Teaching." In: *TESOL Canada/Journal Revue TESL du Canada*, 20, 1, 1–15.
- Wood, David (Hrsg.) (2010): *Perspectives on Formulaic Language. Acquisition and Communication*. London: Continuum.
- Wray, Alison (1999): "Formulaic Language in Learners and Native Speakers." In: *Language Teaching*, 32, 213–231.
- Zimmerman, Cheryl Boyd (2009): *Word knowledge: a vocabulary teacher's handbook*. New York, NY [u.a.]: Oxford University Press.

# Bildung kontrovers – Unterricht verbessern

Neu



KERSTIN RABENSTEIN, BEATE WISCHER (HRSG.)

## Individualisierung schulischen Lernens

Mythos oder Königsweg?

13,4 x 20,7 cm, 144 Seiten

ISBN 978-3-7800-4841-7, 17,95 €

## Eine Bilanz zur Individualisierung schulischen Lernens

In den letzten Jahren hat die – keineswegs neue – Forderung, Lernangebote möglichst passgenau auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen des Einzelnen abzustimmen, noch einmal erheblich an Zustimmung gewonnen. Ob in bildungspolitischen Verlautbarungen und Schulgesetzen, im schulpädagogischen Diskurs oder in der Schulpraxis: Die Individualisierung schulischer Lernprozesse hat sich als akzeptierte Leitmaxime für die Schul- und Unterrichtsgestaltung durchgesetzt.

# Hef 140 | 2016 Wortschatz und Grammatik integriert entwickeln

Zusammengestellt von ANDREAS MÜLLER-HARTMANN und MARITA SCHOCKER

## Handbibliothek

Boers, Frank/Lindstromberg, Seth (2008):

*Teaching Chunks of Language*.

Helbling Languages.

Ausgehend vom „lexical approach“ werden chunks aus pragmatischer Sicht betrachtet. Es wird mit Hilfe einer Vielzahl von Aufgaben gezeigt, wie Lernende in allen vier Grundfertigkeiten in kreativen und kommunikativen Kontexten für chunks sensibilisiert und wie diese im Langzeitgedächtnis verankert werden können.

Hamati, Sarvenaz (2014):

*Teaching Formulaic Sequences in the ESL Classroom*.

In: *TESOL Journal*, 6, 1, 112–129.

Wood, David (2002):

*Formulaic Language in Acquisition and Production: Implications for Teaching*.

In: *TESOL Canada/Journal Revue TESL du Canada*, 20, 1, 1–15.

Gute knappe wissenschaftliche Einführungen in das Thema chunks und wie man sie unterrichtet.

Lewis, Michael (1993):

*The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*.

Hove: Language Teaching Publications.

Weiterhin das Grundlagenwerk zu einem lexikalischen Verständnis von Sprache und damit auch von Grammatik.

McCarthy, Michael/O'Keeffe, Anne/Walsh, Steve (2010):

*Vocabulary Matrix: Understanding, Learning, Teaching*.

Chelton House: Heinle.

Basierend auf Daten aus Corpus-Analysen und realen Daten aus dem Klassenzimmer wird die Bedeutung von Wörtern und ihre Beziehung zu anderen Wörtern anhand von Aktivitäten vermittelt.

O'Keeffe, Anne/McCarthy, Michael/Carter, Ronald (2007):

*From Corpus to Classroom: Language use and Language Teaching*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Stellt vor allem Erkenntnisse zu Korpusanalysen gesprochener Sprache (CANCODE und Cambridge International Corpus) zur Verfügung und wie sie methodisch umsetzbar sind.

Thornbury, Scott (2001):

*Uncovering Grammar*.

Oxford: Heinemann.

Vertritt einen prozessorientierten und emergenten Ansatz des Grammatiklernens („uncovering grammar“), der aus dem lexical approach und dem aufgabenbasierten Ansatz erwächst.

Thornbury, Scott (2001):

*Natural Grammar*.

Oxford: Heinemann.

Ausgehend von 100 keywords der englischen Sprache wird in diesem lexikalischen Ansatz gezeigt, wie sich idiomatisches Englisch entwickeln lässt.

## Zum Weiterlesen

Coffin, Caroline/Donhue, Jim/North, Sarah (2009): *Exploring English Grammar: From Formal to Functional*. New York: Routledge.

Gardner, Dee (2013): *Exploring Vocabulary: Language in Action*. New York: Routledge.

Hunston, Susan/Francis, Gill (2000): *Pattern Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

Lewis, Michael (Hrsg.) (2000): *Teaching Collocation. Further Development in the Lexical Approach*. London: Heinle.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker, Marita/Pant, Hans Anand (Hrsg.) (2013): *Kompetenzentwicklung in der Sek. I. Lernaufgaben Englisch aus der Praxis. Mit zahlreichen Unterrichtsbeispielen*. Braunschweig: Diesterweg & IQB.

Nation, I.S.P. (2008): *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. London: Heinle.

Reppen, Randi (2010): *Using Corpora in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, Norbert (2010): *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Schocker, Marita (2011): „Grammatik und Fremdsprachenkompetenzen. Plädoyer für ein lernaufgabenorientiertes Verständnis". In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Basishift, Jan./Feb., 8, 9–11.

Swan, Michael (2002): *Practical English Usage. New Edition*. Oxford: OUP.

Wood, David (Hrsg.) (2010): *Perspectives on Formulaic Language. Acquisition and Communication*. London: Continuum.

Wray, Alison (2008): *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

## Zum Weitersurfen: Linguistische Korpora

[www.natcorp.ox.ac.uk/](http://www.natcorp.ox.ac.uk/)

Das British National Corpus (BNC) enthält ca. 100 Millionen Wörter und basiert auf zahlreichen Texten aus dem britischen Englisch und schließt somit kein World English ein. 90% des Inhalts stammen aus schriftlichen Quellen, 10% aus mündlichen Quellen. Wenn man eine Suche startet, erhält man maximal 50 zufällig ausgewählte Beispielnutzungen im Kontext.

<http://corpus.byu.edu/coca/>

Das Corpus of Contemporary American English (COCA) ist mit ca. 450 Millionen Wörtern das aktuell größte Korpus des amerikanischen Englisch. Es enthält ca. 85 Millionen Wörter gesprochener Sprache und basiert auf ca. 160.000 Texten verschiedenster Textsorten wie Zeitungen, (Fach-)Zeitschriften, Romanen, aber auch verschiedenen Alltagstextsorten. Das Online-Korpus ist frei verfügbar und wird von Linguisten oftmals für wissenschaftliche Texte eingesetzt.

<http://ice-corpora.net/ice/>

Das International Corpus of English (ICE) hat sich das Ziel gesetzt, die wesentlichen internationalen Varietäten des Englischen abzubilden, und umfasst daher Einzelkorpora mit einem Umfang von je 1 Mio. Wörtern zu aktuell 20 Ländern (u.a. Australien, USA, Großbritannien, Irland, Nigeria, Kenia, Indien, Südafrika).

### Die Bedeutung der Unterrichtsmethoden und Interaktionsformen für individualisiertes Lernen

Wie die Auswertung der videografischen Dokumentation von Englischunterricht innerhalb der DESI-Studie ergeben hat, sind die auf den einzelnen Lernenden bezogenen Sprechanteile sehr gering. Qualitativ ergab sich, dass Ein-Wort-oder Ein-Satz-Antworten überwogen, längere zusammenhängende Schüleräußerungen hingegen die Ausnahme waren. Diese Verteilung der Anteile am Unterrichtsdiskurs war und ist eine Folge der Standardmethode des Lehrer-Schüler-Gesprächs, im Englischunterricht geläufig als *initiation-response-feedback*-Muster (IRF-Muster).

Es hat zur Folge, dass jede Schüleräußerung lehrergesteuert ist, dass es so gut wie keine S-S-Interaktion gibt und dass schon rein rechnerisch die von der Lehrperson in Anspruch genommene Sprechzeit den gleichen Umfang hat wie alle Schüleräußerungen zusammengekommen. Bei genauerem Hinsehen hat das IRF-Muster im Englischunterricht also erhebliche Auswirkungen auf das an die SuS gerichtete Lernangebot und dessen Differenziertheit. Das L-S-Gespräch und das IRF-Muster haben ihren Stellenwert, bergen aber Nachteile in sich, die man unter dem Gesichtspunkt der Individualisierung und der Ansprache ganz bestimmter Fähigkeiten so beschreiben kann:

#### Der lehrergesteuerte Unterrichtsdiskurs begünstigt

- eine gute Hörverstehensfähigkeit, die den Inhalt der Lehrerrede rasch erfasst;
- eine Auffassungs- und Verarbeitungsgabe, die auf der Grundlage des Gehörten mental rasch eine Antwortäußerung modelliert;
- ein didaktisch-empathisches Denken, das die Funktionsweise dieses Typus des Unterrichtsdiskurses versteht, Beantwortungshilfen und -signale in der Lehrerfrage identifiziert und die erwartete Antwort antizipiert;
- eine spontane Äußerungsbereitschaft, die sich auf die unnatürliche und (allein schon wegen der Fremdsprachigkeit) fiktionale Diskursart des Unterrichtsgesprächs im Klassenplenum oder auf die Fiktionalität der Lehrerfrage einlässt (die ja aus dem überlegenen Lehrerwissen generiert wird);
- eine ausgeprägte mündliche Ausdrucksfähigkeit, die Lernende in die Lage versetzt, relativ spontan eine Aussageintention auch in der Fremdsprache zu artikulieren.

#### Ungünstig ist das IRF-Muster hingegen zum Beispiel für Lernende

- mit weniger gut ausgeprägter Hörverstehensfähigkeit
- mit Neigung zum sorgfältigen oder langsamen oder dem zeitlich anspruchsvolleren reflexiven bzw. meta-kognitiven Denken;
- die lieber lesen und schreiben als zuhören und sprechen;
- die ihre fremdsprachlichen Äußerungen schriftlich stützen oder vorstrukturieren möchten oder;
- die mündliche Äußerungen gut üben müssen, ehe sie sich sicher genug fühlen, sich tatsächlich zu äußern;
- die sich nicht gerne vor einer großen Gruppe, sondern lieber oder gerne im kleinen Kreis äußern.

Dieses ist nur eines von vielen möglichen Beispielen dafür, dass bestimmte Unterrichtsmethoden immer auch einzelne Begabungen und Fähigkeiten bevorzugen oder benachteiligen.

Wolfgang Hallet. *Lernen Fördern Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze 2011, S. 88-89.

### Heterogenität der Lerngruppe und Individualität des Lernens als Normalfall

In allen großen nationalen und internationalen Vergleichsstudien sind für praktisch alle getesteten Fächer große überlappende Schülergruppen zwischen den verschiedenen Schularten nachgewiesen worden, und zwar in einem solchen Maß, dass es Übereinstimmungen in der Leistungstärke in signifikantem Umfang selbst zwischen SuS der Hauptschule und des Gymnasiums sowie innerhalb einer Schulart Leistungsunterschiede von bis zu einem Lernjahr gab.

Dieser Befund ergibt, dass in einem Unterrichtsfach die Bandbreite der Lernvoraussetzungen, des Leistungsvermögens und der Leistungsbereitschaft, der verschiedensten Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten so groß sein kann, dass sich auch innerhalb einer Klasse oder Lerngruppe in größerem oder kleinerem Maß die verschiedenen Schularten spiegeln können. Die Homogenität von Lerngruppen und das Lernen im Gruppengleichschritt sind Fiktionen, schulische Realität sind sie nur in einem sehr eingeschränkten Maße.

#### Am Beispiel von Grammatikalität lässt sich die Individualität komplexerer sprachlicher Lernprozesse verdeutlichen.

George: *I have a photograph here. It must be from last year. Do you know when and where it was taken?*

Carmen: *Where did you find it?*

George: *In this drawer. It was covered under a pile of white paper. Do you have any idea who made it?*

Carmen: *I think it was taken by the waiter in that restaurant in Greece, because we are both in it. It's a holiday photo.*

Viele, wenn nicht die meisten SuS, werden intuitiv den gesamten Dialog verstehen, auch wenn die Passivform ihnen noch unbekannt ist. Sie werden sich die kommunikative Situation vorstellen und den Verlauf des gesamten Dialogs vor Augen führen, lebensweltliche Kenntnisse über den Urlaub, Restaurants und das Fotografieren aktivieren, und sie werden ihre bereits erworbenen sprachlichen Kenntnisse inferierend oder schlussfolgernd benutzen, um den Dialog insgesamt zu verstehen. Zum Beispiel ist die Frage *Do you have any idea who made it?* In der Aktivform ein Hinweis darauf, dass nach dem Fotografen gesucht wird; die Antwort ist auch ohne Kenntnis des Passivs gut verständlich, weil *the waiter in that restaurant* für sich genommen bereits die vollwertige Antwort darstellt, die passive Verbform also implizit verstanden werden kann. Ein solches Verfahren, das die Dekodierung der Textdaten (*bottom up*) mit inferierender, erschließender (*top down*) Aktivierung von sprachlichen und lebensweltlichen Vorwissen verbindet, kommt eher **ganzheitlich verfahrenenden** SuS entgegen. **Visuell** orientierte SuS werden dankbar sein für eine bildliche Darstellung, in der die beiden Dialogpartner mit dem fraglichen Foto und, in einem zweiten Bild, der fotografierende Kellner mit der im Foto dargestellten Situation zu sehen ist. Eher **kognitiv-analytisch** vorgehenden SuS wird hingegen auffallen, dass eine sprachliche Struktur verwendet wird, die ihnen nicht geläufig ist. Sie werden versuchen, die Struktur *it was taken by* zu analysieren, diese eventuell in ihre einzelnen Bestandteile zerlegen (*was, taken, by*) und daraus eine Verstehenshypothese bilden. **Ganzheitlich, imitativ und intuitiv** orientierte SuS können also möglicherweise die Gesamtstruktur korrekt verstehen, eventuell sogar nach mehrmaligem Hören oder Lesen selbst aktiv verwenden, wenn ihnen Zeit und Möglichkeit dazu gegeben wird, zum Beispiel durch vielfachen, wiederholten Input der gleichen sprachlichen Struktur mit verschiedenen Inhalten und Situationen. Für **logisch-analytisch** vorgehende SuS ist hingegen die Herausarbeitung der grammatischen Form und der Verwendungsregeln für das Passiv hilfreich und sinnvoll.

**Ein Sprach- und Grammatikunterricht, der verschieden veranlagte oder orientierte oder motivierte Lernende in der gleichen Lerngruppe erreichen will, muss also ihnen allen Lernangebote machen.** Es ist nicht nötig, jedem einzelnen Lernenden ein individuelles Angebot für das Erlernen der grammatischen Struktur und ihrer kommunikativen Verwendung zu machen, wenn alle zuvor angesprochenen Lernwege kombiniert und integriert werden. Gute Lehrwerke tun dies ohnehin, das ist der Sinn der Kombination von Bildern und Texten, Analyse- und *comprehension*-Aufgaben sowie von expliziten Grammatikregeln und deren Erläuterung.

Eine solche Kombination verschiedener Verstehens- und Lernwege ist vor allem aber auch deshalb sinnvoll, weil es natürlich zahlreiche Lernende gibt, die selbst wieder verschiedene Lernwege und Lernunterstützungen nutzen, also weder in Reinform analytisch noch nur ganzheitlich noch nur visuell verstehen, lernen und behalten. Weil vielmehr bei allen SuS diese verschiedenen Lernweisen und Begabungen in unterschiedlich ausgeprägter Form vorliegen, stellt ein diversifizierendes, auf Heterogenität ausgelegtes Lernangebot zugleich auch immer ein Stützungssystem für jeden einzelnen Lerner dar.

Wolfgang Hallet. *Lernen Fördern Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze 2011, S. 59-62.

### Howard Gardners Modell der multiplen Intelligenzen

Die **intrapersonale Intelligenz** ist die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, die uns hilft, unsere Stärken und Schwächen zu kennen und unser Verhalten entsprechend zu steuern. Sie ist daher der Schlüssel zu den anderen Intelligenzen. (Philosoph, Forscher)

Die **interpersonale Intelligenz** hilft uns, andere Menschen zu verstehen, uns in sie hineinzuversetzen und eine gute Beziehung zu ihnen aufzubauen. (Therapeut, Lehrer)

Die **logisch-mathematische Intelligenz** ist die Fähigkeit zu analysieren, zu begründen, auszuwerten und nonverbale Lösungen für Probleme zu finden. (Naturwissenschaftler, Informatiker)

Die **verbal-linguistische Intelligenz** ist die Sensibilität für Sprache und die Fähigkeit, diese in vielfältiger und differenzierter Weise zu benutzen. (Redakteur, Journalist)

Die **musikalische Intelligenz** vermittelt Befriedigung beim Hören oder Spielen von Musik und erlaubt uns, Rhythmus – auch in der Sprache – wahrzunehmen. (Künstler, Musiker)

Die **räumlich-visuelle Intelligenz** befähigt uns, mentale Modelle von der räumlichen Welt zu schaffen und uns Gegenstände aus verschiedenen Blickwinkeln vorzustellen. (Pilot, Architekt)

Die **körperlich-kinästhetische Intelligenz** ist die Fähigkeit, den Körper in differenzierter Weise zu beherrschen und zu koordinieren. (Sportler, Tänzer, Chirurg)

Die **naturalistische Intelligenz** befähigt zu genauer Beobachtung und Klassifizierung und vermittelt Freude an der Natur. (Gärtner, Geologe)

Marianne Häuptle-Barceló, *Howard Gardners Modell der multiplen Intelligenzen*. Aus: Klett Tipp 50. Multiple Intelligenzen. 2010. S. 1.

### Wobei haben lernschwache SuS erhebliche Probleme?

Leistungsschwächere SuS haben bei regelgeleiteten Fremdsprachen-erwerbsprozessen erhebliche Probleme. Die Gründe sind vielfältiger Natur. Sie verfügen über geringe Lern dispositionen,

- um über eine Sprache oder unterschiedliche Sprachsysteme reflektieren zu können (gilt bereits für den Erstspracherwerb);
- um Regelmäßigkeiten zu erkennen, zu verstehen und anzuwenden und
- um der abstrakten Metasprache der Regelbeschreibung folgen zu können.

Dies ist auch auf die allgemein gering entwickelten Fähigkeiten zurückzuführen, einem Unterricht folgen zu können, der überwiegend auf einer sprachlich-symbolischen Ebene stattfindet, fast ausschließlich textgesteuert verläuft (hoher Textinput) und wenig oder keine Handlungsorientierung aufweist. Sollte man dann nicht einfach auf jegliche grammatische Unterweisung verzichten oder mit alternativen Methoden versuchen, die kognitiven Lerninhalte zu vermitteln? Die Antwort ist sicherlich nicht einfach. Einerseits weisen die Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften darauf hin, dass das menschliche Gehirn beständig damit beschäftigt ist, die ankommenden Informationen zu ordnen und an bereits existente Wissensbestände anzudocken. Nicht zu Unrecht wird es deswegen als ein nach Mustern oder Regeln suchendes Organ bezeichnet (*The human brain is a pattern-seeking device*). Das Erkennen von Ordnungsstrukturen gehört zu den wertvollen Denkart, denn diese sind den rein imitativen und repetitiven Formen weitaus überlegen. Andererseits empfinden SuS mit Lernschwierigkeiten die Grammatik als ein unüberwindbares Lernhindernis. Was aber ist zu tun, wenn deklaratives Wissen nicht erworben werden kann oder nicht zur Verfügung steht?

### Wie kann man die Wahrnehmung von Regelmäßigkeiten alternativ erreichen?

Das Erkennen, Behalten und Abrufen fremdsprachlicher Redemittel gelingt den Lernenden immer dann,

- wenn diese in attraktiven Episoden mit visueller und tonaler Unterstützung angeboten werden (motivierender Input);
- wenn sie für die SuS von Interesse und individueller Relevanz sind (Affektivität) und
- wenn deren Lernbarkeit auch machbar ist (learning load/managable input, zur Verfügung stehende Lernzeit).

Als Voraussetzung für ein nachhaltiges Behalten sollte man beachten, dass die Lerninhalte in **klaren Ordnungsstrukturen** angeboten, geübt und gespeichert werden. Diese Bedingungen sind keineswegs nur metasprachlich zu erfüllen, sondern können auch „quasi grammatikfrei“ erreicht werden. Hierzu bieten sich eine Fülle an Möglichkeiten an, mit entsprechenden Methoden und Techniken zu arbeiten, um so einen passenden Unterricht für diejenigen SuS anzubieten, die eine sprachsystematische Betrachtungsweise nicht als hilfreich empfinden. Die Sensibilisierung für fremdsprachliche Strukturen (*structural awareness*) ist keineswegs nur kognitiv erreichbar, sondern auch (und vor allem bei leistungsschwächeren SuS)

- durch Handlungs- und Aufgabenorientierung, z.B. mit *picture dictation* und TPR,
- durch exzeptionelle Visualisierungsverfahren, z.B. *flip charts* oder *cartoons*,
- durch sinnvolles Einschleifen, z.B. *drills*,
- durch spielerische Aufgaben
- und vor allem durch eine dramapädagogische Inszenierung der grammatischen Strukturen, z.B. Dramagrammatik.

## Beispiele

**Sensibilisierung durch konkretes Tun:** Die Generierung einer sprachlichen Äußerung ist in der Regel in ein Handlungskontinuum eingebettet und wird von nichtsprachlichen Komponenten begleitet (Mimik, Gestik). Sprache ist verinnerlichtes Handeln, und Sprechen und Tun verlaufen im Alltag oftmals parallel. Diese Gegebenheit wird jedoch im FU häufig sträflich ignoriert. Dort soll das Sprechen ohne zwingenden Sprechanlass, ohne Tun, ohne Gegenstände, ohne Bewegung, ohne Emotionen und ohne individuelle Betroffenheit gelernt werden. Ein fataler Fehler, denn bei diesem quasi situationsentbundenen Lernen entfallen nichtsprachlichen Speicherungshilfen (und später Erinnerungshilfen), die das menschliche Gehirn bei der Erstbegegnung mit einem neuen Redemittel benötigt, um die mentalen Speichervorgänge in Gang zu setzen (Wahrnehmung – Arbeitsgedächtnis – temporäres Gedächtnis – Langzeitgedächtnis). Eine ansprechende und transparente Erstbegegnung mit einer neuen grammatischen Struktur ist eine essentielle Voraussetzung für den Beginn einer nachhaltigen Speicherung. **Eine textgeleitete Einführung von Redemitteln ist für lernschwächere SuS in der Regel ungeeignet.**

**changing pictures (picture dictation):** Dieses Verfahren kann für eine Fülle an Strukturen verwendet werden. Die SuS bekommen das Bild eines Autos und müssen die Veränderungen zeichnerisch durchführen, die von der Lehrkraft beschrieben werden, z.B.

*Peter brought a second-hand car last year. It looked boring. So he customized it.*

1. *He fixed a spare wheel.*
2. *He tinted the windows.*
3. *He fixed a spoiler.*

Durch die Verbindung von Hören und Verstehen, konkretem Tun und Nachsprechen lassen sich hohe Behaltensleistungen erreichen. Jeder Lernende präsentiert sein individuelles Ergebnis. Je nach gewähltem Fokus kann hier entweder das *simple past* oder das *present perfect* geübt werden, allerdings nicht formalgrammatisch, sondern aufgaben- und handlungsorientiert freudvoll.

**TPR-Learning:** Das aus der Grundschule bekannte *Total Physical Response learning* eignet sich auch für lernschwächere SuS der Sekundarstufe sowohl zur Entwicklung der Hörverstehenskompetenz als auch für die Sensibilisierung und Einübung von Strukturen. Die Lehrkraft erteilt Anweisungen, die von den SuS ausgeführt werden müssen, zum Beispiel *classroom phrases* (höfliche Aufforderungen).

Lehrkraft: *Can I borrow a biro, Susanne?*

Schülerin: *Yes of course! Here you are.*

Im Sinne einer Schwierigkeitsprogression werden die Anweisungen komplexer und allmählich von den SuS produktiv übernommen.

Lehrkraft: *Linda, please close the door and switch the lights on.*

*Would you mind closing the curtains, please?*

Mit TPR-Prozeduren können zahlreiche Strukturen eingeübt werden, die keinerlei metasprachlicher Unterstützung bedürfen, z.B. Präpositionen, *parts of the body*, *action stories* (ganzkörperlich erzählte Geschichten).

**Erkennen und verinnerlichen von Regelhaftigkeiten durch selbst erstellte flip charts:** Mithilfe der *flip-chart*-Technik ist die Einsicht in die Funktionalität einer Struktur auch ohne Metasprache möglich. Durch das Wegklappen der Haare verliert die Figur im folgenden Beispiel ihre Haarpracht.



Die SuS werden dann beauftragt, eigene *flip charts* zu erstellen. Die Themen sind vielfältiger Natur und bereiten großen Spaß, zum Beispiel durch das Herausklappen (oder Einklappen) von Elementen aus einer Landschaft, einer Wohnumgebung, aus Charakterköpfen (Brille, Bart, Piercing). Humorvolle Techniken garantieren höhere Speicherungserfolge im Langzeitgedächtnis.

**Erhöhung der Behaltensleistung durch exzeptionelle Lernepisoden:** Das menschliche Gehirn speichert Normalität nur sehr limitiert, ist aber für alles, was jenseits des Normalen angesiedelt ist, leicht zugänglich.

### **The hole in the hand**

*Take a sheet of paper.*

*Roll it up like this.*

*Hold it close to your left eye.*

*Look at the wall.*

*Both eyes are open.*

*Don't close one eye.*

*Put your hand in front of your right eye.*

*Don't look at the hand.*

*Look at the wall.*

*Don't close one eye.*

*What can you see?*

Das episodische Gedächtnis ist das leistungsstärkste Gedächtnis, über das der Mensch verfügt, und sollte gerade deshalb das leistungsschwache Strukturgedächtnis (Grammatik) ersetzen (im Beispiel: positive und verneinte Imperativsätze), wenn immer dies möglich ist.

**Gezielter Einsatz von Visualisierungshilfen zur Unterscheidung von sprachlichen Konzepten in der L1 und der L2:** Wird ein Konzept in beiden Sprachsystemen (L1 und L2) unterschiedlich versprachlicht, bringt dies natürlich erhöhte Lernschwierigkeiten mit sich. Oftmals ist hier schon die visualisierte kontrastive Gegenüberstellung äußerst hilfreich, z.B. *simple past* vs. *present perfect*.

Mithilfe von *grammar pictures* sind auch weniger leistungsstarke SuS in der Lage, Regelhaftigkeiten zu erkennen und mit eigenen Worten zu versprachlichen.



Rex was a clever dog. **I had** him for three years. A car **knocked** him down.  
**simple past → vorbei**

And this is my new dog Rover. **I've had** him for three weeks.  
**present perfect → noch nicht vorbei**



Quelle: Werner Kieweg, *Grammatik visualisieren*. Stuttgart 2012, S. 22f.

| Formales Üben                                                                                                                                                                                                                                       | Präkommunikatives Üben                                                                                                                                                                                         | Kommunikatives Üben                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Individuelle Übung (Weltkarte oder Länderliste verwenden)<br>→ Formulieren von Aussagen bejaht/ verneint:<br><i>I've been to Italy.</i><br><i>I haven't been to Spain.</i><br><i>I've been to London.</i><br><i>I haven't been to Paris.</i><br>... | Übung mit dem Partner (auch als Sprechkette möglich)<br>→ Minidialog<br><i>S1: Have you ever been to Spain?</i><br><i>S2: No, I haven't. Have you ever been to Norway?</i><br><i>S3: No, I haven't.</i><br>... | UG zwischen L und SuS<br>→ realsituative Einbettung in einem Kontext<br><i>S1: Have you ever been to Australia?</i><br><i>S2: Yes, I have. I was there last year.</i><br><i>S1: Did you like Austria?</i><br><i>S2: Yes, I did.</i><br>... |

Die beiden Satzanfänge *I've been to ...* oder *Have you ever been to ...?* werden als Syntagmen gespeichert (*fixed set of words*) und dürfen auf keinen Fall zerlegt werden. Im Gegensatz zu Kollokationen (*He spoke in a low voice.*), idioms (*Blow your nose.*), oder *every-day phrases* (*What's going on here?*) werden abstrakt formulierte Regeln kaum behalten.

Neben diesen sehr erfolgreich eingesetzten methodischen Varianten gibt es aber auch eine Fülle an *Drills*, die ob ihrer zweifelhaften linguistischen und motivationalen Eignung rigoros abzulehnen sind. Dazu gehören die paradigmatischen Übungsabläufe (*I work, you work, he works ...*) und die motivationstötenden Substituierungstabellen, z.B.

|            |           |                  |
|------------|-----------|------------------|
| Robert     | go        | on holiday.      |
| We         | goes      | swimming.        |
| My friends | is going  | out tonight.     |
| The Whites | are going | to the pictures. |

Auch alle Übungen, die eine Veränderung der *tenses* einfordern, sind linguistisch gesehen äußerst dubios. Und können wohl eher als eine *time-killing-activity* denn als ein sinnvoller Drill bezeichnet werden.

*Put the following sentences into the past tense:*  
*He takes the dog out in the morning.* (Erwartung: *He took the dog out in the morning.*)

Der Transfer von der Versprachlichung einer Gewohnheit (*present tense*) in den Bericht über ein einmaliges Ereignis aus der Vergangenheit ist mental nicht nachzuvollziehen.

Die allseits beliebte Übungsform, aus vorgegebenen verwürfelten Satzteilen einen sinnvollen Satz zu formulieren, gehört ebenfalls zu den Übungstypen, die keinen Lernfortschritt erbringen, denn auch hier werden ohne jegliches vorsprachliches Konzept einfach Sätze generiert, sogenannte Satzleichen. Dies widerspricht den Prinzipien der Generierung von Sprache gänzlich.

Gerade die lernschwachen SuS sollte man keine emotionslosen, amodalen und rein grammatisch motivierten Übungskomplexe anbieten. Deswegen müssen Übungsabläufe vermieden werden, die völlig unreflektiert zu erledigen sind.

## Memorieren von Regelmäßigkeiten mithilfe von Drill-Techniken

Nach wie vor sind Drill-Techniken gerade für SuS mit Lernschwierigkeiten eine wichtige Phase beim Erlernen einer Struktur. Sie müssen allerdings eine Reihe von Kriterien erfüllen, damit deren Sinnhaftigkeit auch garantiert werden kann. *Pattern drills* müssen

- in einem genuinen Kontext angeboten werden, zum Beispiel *Talking about spare time*. Strukturen aus unterschiedlichen Kontexten sind ungeeignet.
- primär interaktiv in der Ich-Du-Beziehung als sogenannter Minidialog angeboten werden, z.B. S1: *What are you doing tonight, Peter?* S2: *I'm watching football*. Eine Sprache lernt man nur mit einem Partner.
- sinnvolle Inhalte transportieren, z.B. LK: *What do fourteen-year-old teenagers do in their spare time? Let's make a survey.*

Drill-Techniken eignen sich sowohl für Übungen zu Betonung, Rhythmus und Prosodie als auch für das Einschleifen von grammatischen Strukturen. Das wechselseitige Chorsprechen ist überaus beliebt und kann beinahe für alle grammatischen Inhalte eingesetzt werden. Die Muster entsprechen den interaktiv personalen Sprechakten (*personal grammar*) und verbinden die Kognition mit der Emotion. Sie SuS sprechen als sie selbst und müssen nicht die Rolle einer wenig motivierenden Lehrbuchfigur übernehmen.

## Formales, präkommunikatives und kommunikatives Üben

Ein Übungskomplex umfasst in der Regel drei Phasen:

1. das formale (strukturorientierte) Üben
2. das präkommunikative Üben und
3. das kommunikative Üben

Für SuS mit Lernschwierigkeiten gilt das ebenso, aber die Gewichtung liegt anders. Für diese SuS sind die formalen Übungsabläufe etwas umfassender anzusetzen.

## Memorieren von Regelmäßigkeiten durch spielerische Aufgaben

Die unterrichtlichen Möglichkeiten zur spielerischen Vermittlung von Strukturen sind schier endlos. Ratespiele, Gedächtnistraining am *Active Board*, Riechspiele, *Doodles*, Geschicklichkeitsspiele etc. gehören zu den lust- und spaßbesetzten Leistungsherausforderungen einer neurodidaktisch begründeten Pädagogik im FU. Eine metasprachliche Beschreibung erübrigt sich in fast allen Fällen.

## Dramapädagogische Inszenierungen von grammatischen Strukturen

Auf der Suche nach geeigneten Verfahren, die lernepisodisch nachhaltig wirken, die eine Mehrfachkodierung der Lerninhalte ermöglichen, die handlungs-, aufgaben- und kommunikationsorientiertes Lernen erreichen, die den Lerndispositionen der SuS entsprechende kognitive Hilfen nicht ausschließen (Reflexion über Sprache), die individuelle Betroffenheit auslösen etc. bietet sich als ein überzeugendes Lernarrangement die Inszenierung („in Szene setzen“ oder „zur Anschauung bringen“) von grammatischen Strukturen an. Das Lernen wird immer dann nachhaltiger, wenn die Kinder oftmals die Gelegenheit bekommen, das zu Erlernende handlungsorientiert zu erleben bzw. das Gelernte szenisch darzustellen (kommunikatives Mitmachen). Beispiel: SuS spielen eine Szene beim Essen, wobei die Eltern das Verhalten der Kinder beständig bemängeln. Zur Inszenierung des folgenden Textes sind nur wenige vorbereitende Entscheidungen und Vorbereitungen nötig:

### The Whites are having dinner

*Daniel rocks the chair.* Father: Daniel, Don't rock your chair. Stop it!  
Daniel: Yes, Dad.  
*Kathy talks with her mouth full.* Mother: Kathy, don't talk with your mouth full.  
Kathy: It's empty now.  
*Oliver eats very fast.* Mother: Oliver, don't eat so fast. Slow down.  
Oliver: But I'm so hungry, Mum.  
*Eva slurps her soup.* Father: Don't slurp your soup, Eva. It sounds awful.  
Eva: But it's so hot.

Nach stillem Erlesen, Rollenverteilung, dramaturgischem Rollenlesen, Erlernen der Körpersprache, Mimik, Gestik sowie nach der sich anschließenden konkreten Aufführung vor der Klasse wird die grammatische Struktur (negativer Imperativ) mit einfachen Worten und einer simplen Skizze thematisiert und in das Heft übertragen.

|                |                       |
|----------------|-----------------------|
| Don't rock     | your chair.           |
| Don't talk     | with your mouth full. |
| Don't eat      | so fast.              |
| Don't slurp    | your soup.            |
| Schauke nicht  | mit deinem Stuhl.     |
| Sprich nicht   | mit vollem Mund.      |
| Iss nicht      | so schnell.           |
| Schlürfe nicht | deine Suppe.          |

Durch die kontrastive Gegenüberstellung der L1 und L2 erkennen auch weniger leistungsstarke SuS die syntaktischen Unterschiede zwischen den beiden Sprachsystemen. Die Dramagrammatik ermöglicht also eine Verbindung von tonalen, visuellen, affektiven, episodischen und kognitiven Elementen und hat sich im Unterricht seit Jahren bewährt.

## Sprachrezeptive Übungen

SuS mit Lernschwierigkeiten bedürfen einer **längeren Rezeptionsphase**, bevor man von ihnen die produktive Verwendung einer Struktur verlangen kann. Hier bieten sich die bekannten Auswahlverfahren an (z.B. multiple choice). Auch hier sind wieder einige Prinzipien zu beachten. Auswahlverfahren

- sollten einen Minimalkontext aufweisen und ganze Äußerungen enthalten.  
Your friend on the phone: *What are you doing?* You answer:  
a. I watch TV.  
b. I'm watching TV.
- Sollten primär durch muttersprachlich vorgegebene Sprechabsichten gesteuert werden.  
Wie bestellst du Pizza?  
a. I want a pizza.  
b. I'd like a pizza, please.
- Dürfen keine formalgrammatisch fehlerhaften Lösungen anbieten.  
a. I have a dog for one year.  
b. I've had a dog for one year.

## Reduktionistische Betrachtung der sogenannten *grammar items*

Wenn man die curricular verordneten *grammar items* für die ersten Lernjahre durchforstet, stößt man auf viele Möglichkeiten, anspruchsvollere Strukturen durch einfachere zu ersetzen oder einfach zu ignorieren.

- Das strukturell anspruchsvolle *past perfect* kann entweder völlig ignoriert oder dem Bereich des rezeptiven Verstehens überantwortet werden, zumal es auch von den *native speakers* in der gesprochenen Sprache kaum verwendet wird. Anstatt *After I had done my homework I watched TV.* sagt man *I did my homework. Then I watched TV.*
- Alle Passivformen können aktivisch formuliert werden, was erhebliche Lernerleichterungen mit sich bringt. Anstatt *She was taken to hospital.* sagt man *They took her to hospital.*
- Auf die unterschiedlichen Möglichkeiten das Futur zu bilden, kann bei leistungsschwachen SuS verzichtet werden. Wenn man ausschließlich das *present progressive* verwenden würde, ergäben sich im interaktiven Bereich relativ geringe Verstehensprobleme, z.B. *We are leaving early in the morning.* Nach unseren Erfahrungen nehmen fehlerhafte Äußerungen zu, wenn sich die strukturellen Möglichkeiten, über die Zukunft zu sprechen, erhöhen.
- ...

Frank Haß. *I can make it. Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten.* Seelze 2012, S. 131-144.

Im DESI-Modul Sprachbewusstheit wird untersucht, in welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler ihren Sprachgebrauch kontrolliert anwenden, beurteilen und Verstöße gegen Regelungen erkennen und korrigieren können. Eine Teilkompetenz ist dabei die Fähigkeit zur Sprachreflexion. Sie beruht in der Regel auf Wissen über Sprache (explizites/ deklaratorisches/ verbalisiertes Wissen), während die Teilkompetenz der sprachlichen Korrekturfähigkeit stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen) bestimmt ist. Da die Regelungen im Bereich des Sprachhandelns und der satzbezogenen Grammatik unterschiedlichen Bereichen der Sprache angehören und sich in der Fremdsprache deutlich in der Art, wie sie verfügbar sind, voneinander unterscheiden, wird im Modul Sprachbewusstheit von zwei getrennten Testkonstrukten ausgegangen. So werden Sprachbewusstheit Soziopragmatik und Sprachbewusstheit Grammatik jeweils mit eigenen Tests erfasst.

### Testkonstrukt Sprachbewusstheit Soziopragmatik

Im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen einerseits sprachlich-soziale Fähigkeiten und andererseits Aspekte der Diskurskompetenz, insbesondere der Sinnkonstruktionen in Texten. So soll erkannt und beurteilt werden, ob sprachliche Äußerungen stilistisch ausreichend bestimmten Situationen angepasst sind. Ferner geht es darum, Höflichkeitsanforderungen zu bewerten. Schließlich kommt es darauf an zu erkennen, welche Intentionen Sprecher in ausgewählten Bereichen ausdrücken und wie Sprechintentionen sich in den Zusammenhang fortlaufender sprachlicher Rede einordnen. Sprachbewusstheit als Kompetenz ist hier demnach darauf ausgerichtet, Facetten sprachlichen Handelns im Diskurs zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten.

### Kompetenzniveaus und Aufgabenbeispiele

Mit Hilfe der Testaufgaben ist es möglich, die Schülerinnen und Schüler bestimmten Kompetenzniveaus im Bereich der Sprachbewusstheit zuzuordnen. Drei Kompetenzniveaus lassen sich unterscheiden.

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C | Ist fähig, sprachliches Handeln zu durchschauen, auch wenn der inhaltliche Zusammenhang stärker eigenes Erschließen erfordert. Zusätzlich kann es nötig sein, muttersprachlich bedingte Missverständnisse zu bewältigen und spezifisch fremdsprachliches Handlungswissen erschließend einzusetzen. |
| B | Ist fähig, sprachliches Handeln zu durchschauen, auch wenn die Art des Handlungsablaufs und vorhandene textuelle Verknüpfungsmittel es notwendig machen, spezifisch fremdsprachliches Handlungswissen einzusetzen.                                                                                 |
| C | Ist fähig, sprachliches Handeln zu durchschauen, wenn Handlungsablauf und textuelle Verknüpfungsmittel dem Lerner durch vergleichbare Texte vertraut sind.                                                                                                                                         |

### Aufgabenbeispiele für Kompetenzniveau A

#### Begrüßungsszene in einer Firma 1

Frank: Good morning, Kate.  
 Kate: Hello, Frank. It's good to see you. How are you?  
 Frank: A ☐ Fantastic! I just got a new job.  
           B ☐ I'm O.K.  
           C ☐ I'm fine, thanks. And you?  
           D ☐ Couldn't be better.  
 Kate: I'm O.K. See you later.

### Aufgabenbeispiele für Kompetenzniveau B

#### Was sagst Du in folgender Situation?

Du erledigst deine Einkäufe auf einem Wochenmarkt in Edinburgh (Schottland). Nachdem du viel Obst eingekauft hast, packt der Obst- und Gemüsehändler noch einige Zwiebeln und Karotten oben drauf.

Shopkeeper:

Here's something else. And you can make a tasty soup with these.

You: Was würdest du antworten? Welche Antwort passt wohl am besten? Kreuze A, B, C oder D an. (Nur ein Kästchen ist richtig).

- A ☐ Thank you. But I don't like onions.
- B ☐ Thanks anyway.
- C ☐ That's lovely, thanks a lot.
- D ☐ Is that usual in Scotland?

### Aufgabenbeispiele für Kompetenzniveau C

#### Before lunch

Du reagierst auf eine Äußerung deines Freundes/ deiner Freundin. Dabei kannst du dich **zustimmend** (z.B. „ich auch“) oder auch **nicht zustimmend** (z.B. „ich nicht“) ausdrücken. Wähle die am besten passenden Aussagen (A, B, C oder D) [...] aus. Es gibt **zwei Lösungen**. [...]

Friend: I'd like a ham and cheese sandwich.

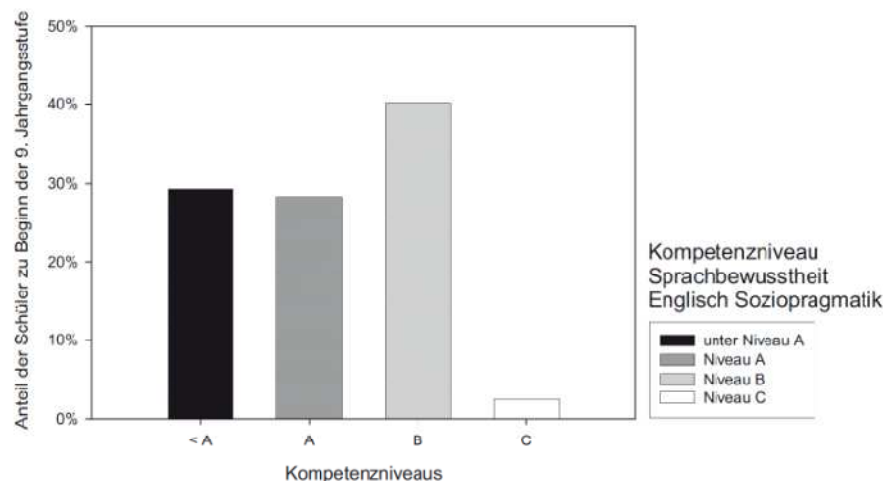
You:

- A ☐ Never mind!
- B ☐ I didn't like a sandwich.
- C ☐ I'd like one as well.
- D ☐ I'd rather have a burger and fries.

## Verteilung auf die Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit Soziopragmatik – Schülerleistungen insgesamt

Zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe verteilen sich knapp 30% der Schülerleistungen auf das Kompetenzniveau A; fast der gleiche Prozentsatz von Schülerleistungen liegt unter diesem Niveau. Die Schülerinnen und Schüler auf Niveau A können elementare Fähigkeiten einsetzen, wenn es darauf ankommt, mit soziopragmatischen Regelungen bewusst umzugehen. 40% der Schülerleistungen sind Niveau B zuzurechnen, weitere 2-3% liegen auf Niveau C. Schon auf Niveau B gelingt es Schülerinnen und Schülern, spezifisches soziopragmatisches Wissen abzurufen und anzuwenden, um mit Fragen der Angemessenheit und Höflichkeit fremdsprachlichen Verhaltens umgehen zu können.

Insgesamt sind in der Realschule die Kompetenzniveaus A und B vorherrschend, während für das Gymnasium das Kompetenzniveau B weitgehend charakteristisch ist, wobei ein nicht zu übersehender Teil der Schülerinnen und Schüler auch das Niveau C erreichen (ca. 8%).



## Diskussion

Es ist bemerkenswert, dass Fragen der Angemessenheit von sprachlichem Verhalten von einer beachtlichen Anzahl von Schülerinnen und Schülern zutreffend bewertet werden. Gleichzeitig ist auch nicht zu übersehen, dass der Erwerb von entsprechenden Kompetenzen der Sprachbewusstheit für viele in der Fremdsprache mit großen Schwierigkeiten verbunden ist. So ist selbst ein positiver Transfer aus soziopragmatischen Vorerfahrungen – beispielsweise aus muttersprachlichen Regelungen – in vielen Fällen nicht ohne zusätzliche Lernanstrengungen zu erwarten. Es ist zu vermuten, dass viele dieser Schülerinnen und Schüler unsicher reagieren in

dem Versuch, eigensprachliche soziopragmatische Normen und Regelungen in einen fremdsprachlichen Kontext zu übertragen. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass ihre fremdsprachliche Sprachbasis noch so bruchstückhaft ist, dass das Wissen um eigensprachliche soziopragmatische Regelungen nicht angemessen aktiviert werden kann.

## Testkonstrukt Sprachbewusstheit Grammatik

Das Testkonstrukt zur Sprachbewusstheit Grammatik richtet das Augenmerk auf Fragen der sprachlichen Korrektheit einschließlich der Fähigkeit zur Fehlerkorrektur. Dabei spielen curriculare Gesichtspunkte eine zentrale Rolle, da sowohl Formen und Strukturen berücksichtigt werden, die schon sehr früh (z.B. *Tense* und *Aspect*, Modalverben, Grundlagen der Wortstellung) als auch relativ kurz vor der Durchführung des Tests (z.B. Passiv, Nebensätze wie Relativsatz, *If*-Sätze, Infinitivkonstruktionen) unterrichtet wurden. Entsprechend dem Testkonstrukt wird demnach untersucht, in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler imstande sind, Verstöße gegen grammatische Regelungen des Englischen zu erkennen und gegebenenfalls zu korrigieren. Darüber hinaus wird die Fähigkeit erfasst, in einem sehr eingegrenzten Bereich fehlende grammatische Formen zu erkennen und mit Hilfe von vorgegeben Alternativen zu ergänzen. Das Sprachbewusstheitskonstrukt Englisch ist damit vorwiegend auf die Fähigkeit zur sprachlichen Fehlerkorrektur ausgerichtet. Es ist dabei weniger bedeutsam, die sprachlichen Regelungen bewusst zu durchschauen und in Regeln fassen zu können.

## Kompetenzniveaus und Aufgabenbeispiele

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D | Kann Fehler in komplexeren syntaktischen Regelungen sowie im Bereich von <i>Tense</i> und <i>Aspect</i> korrigieren, auch wenn die entsprechenden Regelungen der Erstsprache (gegebenenfalls der Zweitsprache) nicht parallel liegen.                                                                                                                                                                                                             |
| C | Kann im Bereich komplexerer morphologisch-syntaktischer sowie syntaktischer Regelungen selbständig Fehler korrigieren, wenn die entsprechenden Regelungen der Erstsprache (gegebenenfalls auch der Zweitsprache) parallel liegen. Wenn diese Regelungen nicht parallel liegen (z.B. <i>Comparison</i> , Komplementierung des Verbs, <i>Tense</i> und <i>Aspect</i> ), können die Fehler zwar erkannt, jedoch nur sehr partiell korrigiert werden. |
| B | Kann im Bereich komplexerer morphologisch-syntaktischer (Verbformen, Modalverb, Verb in indirekter Rede) sowie syntaktischer Regelungen (Wortstellung), selbständig Fehler erkennen, vermag sie allerdings nur sehr partiell zu korrigieren.                                                                                                                                                                                                      |
| C | Kann im Bereich einfacher morphologisch-syntaktischer Regelungen ( <i>Determiners</i> , Relativpronomen) Fehler erkennen, wenn deutliche Hinweise gegeben werden. Kann partiell Fehler korrigieren, wenn sich diese auf besonders vertraute Strukturen ( <i>who/ which</i> ) beziehen.                                                                                                                                                            |

## Aufgabenbeispiele für Kompetenzniveau A

### Fehlt hier nicht etwas?

Vervollständige die folgenden Sätze, indem du eine der vier vorgegebenen Möglichkeiten ankreuzt. Nur eine Möglichkeit ist jeweils richtig.

I have \_\_\_\_\_ money.

- ☐ ivory
- ☐ a lot of
- ☐ a few
- ☐ any

## Aufgabenbeispiele für Kompetenzniveau B und C

### Kannst Du in den folgenden Äußerungen sprachliche Fehler entdecken?

So gehst Du vor:

Zuerst überlege, ob du in dem Kurztexst der Aufgabe einen sprachlichen Fehler entdeckst. Der Fehler kann nur in einem der mit A, B oder C markierten Teile stecken.

Wenn du meinst, dass alles richtig ist, kreuze das Richtig-Kästchen an und gehe weiter zur nächsten Aufgabe.

Wenn Du einen Fehler entdeckst, kreuze eines der Kästchen A, B oder C an, um zu zeigen, wo der Fehler steckt. Dann verbessere den Fehler im Korrekturkasten.

Aufgabe:

Sue: "Justin Timberlake is coming to town. Who **A want** to see him?"

Harry: "We all **B do**. Please **C don't forget** to find out when he is playing!"

## Aufgabenbeispiele für Kompetenzniveau D

Sue: " **A Did you hear that?** She **B wants that we work** ten hours today.

**C Isn't that crazy** ?"

## Verteilung auf die Kompetenzniveaus Sprachbewusstheit Grammatik

Mehr als 70% der Schülerleistungen liegen am Ende der neunten Jahrgangsstufe auf dem Kompetenzniveau A. Ein Anteil von ungefähr 16% der Schülerleistungen liegt unter diesem Niveau. Die Schülerinnen und Schüler auf Niveau A sind imstande, mit sehr elementaren grammatischen Regelungen umzugehen, vorausgesetzt es werden

Lösungsmöglichkeiten vorgegeben oder die einfachen grammatischen Regelungen sind intensiv im Unterricht behandelt worden. Sie besitzen damit ein eingeschränktes Sprachgefühl in der Grammatik des Englischen. Auf Niveau B liegen etwa 9% der Schülerleistungen, weitere 3-4% auf Niveau C. Schülerinnen und Schüler dieser Niveaus verfügen über eine deutlich begrenzte bis etwas stärker entwickelte Sprachbewusstheit in der englischen Grammatik. Sie sind fähig, in bestimmten grammatischen Bereichen sprachliche Verstöße zu entdecken und sie je nach Niveau in unterschiedlichem Maße zu korrigieren. Nur eine verschwindend kleine Gruppe erreicht eine darüber hinaus gehende Sprachbewusstheit (Niveau D) in der englischen Grammatik.

Das erste Kompetenzniveau ist prägend für alle Bildungsgänge. Selbst im Gymnasium befinden sich fast 60% der Schülerinnen und Schüler auf Niveau A. In der Realschule sind es 87%, in der Integrierten Gesamtschule und der Hauptschule 70% und 62%. Der im Vergleich zur Realschule niedrigere Anteil in der Integrierten Gesamtschule und Hauptschule erklärt sich dadurch, dass in den beiden Bildungsgängen der Anteil unter Niveau A vergleichsweise größer ist. Ausschließlich am Gymnasium und der Realschule finden sich Schülerinnen und Schüler, die ein höheres Niveau erreichen. In der Realschule liegt dieser Prozentsatz etwas unter vier Prozent, wobei hier Niveau B deutlich überwiegt. Im Gymnasium erreichen fast 41% der Schülerinnen und Schüler höhere Niveaus (28% Niveau B, 12% Niveau C und 0,2% Niveau D).

## Diskussion

Eine mögliche Ursache für die in allen Bildungsgängen gleichmäßig gering ausgebildete Sprachbewusstheit Grammatik ist unter anderem vermutlich darin zu sehen, dass sprachliche Korrekturen im Englischunterricht generell vorwiegend als eine Aufgabe der Lehrenden verstanden werden und somit Selbstkorrektur oder die Verbesserung durch die Lernenden eher die Ausnahme darstellen. Untersuchungen zum sprachlichen Korrekturverhalten haben jedoch gezeigt, dass insbesondere die Selbstkorrektur, an zweiter Stelle auch die Korrektur durch Mitschülerinnen und Mitschüler sich positiv auf die Sprachentwicklung auswirkt. Einer der Hauptgründe dafür wird darin gesehen, dass die Lehrerkorrekturen nicht als spezifische Verbesserungsvorschläge wahrgenommen werden. Auch bleibt zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler genügend Möglichkeiten haben, um eigengesteuert sprachliche Formulierung zu leisten. Für den Bereich der Soziopragmatik ist zu untersuchen, ob im Englischunterricht ausreichend Gelegenheit gegeben wird, um kulturspezifische Verhaltensweisen, die sich im Diskurs manifestieren, bewusst wahrzunehmen und sie in Auseinandersetzung mit eigenkulturellen Normen stärker zu begreifen.

Günter Nold und Henning Rossa. *Sprachbewusstheit Englisch*. DESI-Konsortium (Hrsg.) Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. Beltz 2008, S. 157-169

### Sprachbewusstheit – Eine eigenständige Kompetenz?

Schon der Gemeinsame europäische Referenzrahmen legt fest, dass Sprachbewusstheit – dort auch Sprachbewusstsein genannt – integrativer Teil des Fremdsprachenunterrichts sein soll. Spätestens ab der Sekundarstufe I sollen Curricula forcieren, dass Schülerinnen und Schüler „ein Gefühl dafür [...] entwickeln, wie man als Lernender mit Sprachen und Sprachlernaktivitäten umgeht“ (Europarat 2001: 167). Dieser Weisung wurde in Deutschland Folge geleistet, indem Sprachbewusstheit neben Sprachlernkompetenz als einer der beiden transversalen Kompetenzbereiche in das Kompetenzmodell der Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) integriert wurde und seither auch in die verschiedenen Bildungs- und Lehrpläne auf Länderebene übernommen wurde.

Dort wird auch betont, dass Sprachbewusstheit „einen eigenen Bildungswert [habe], sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der jungen Erwachsenen als auch auf die Berufs- und Wissenschaftspropädeutik“ (ebd.: 22). Eine Betonung des eigenen Bildungswertes von Sprachbewusstheit bedeutet aber nicht, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem Bereich keinem anderen Kompetenzbereich zugeordnet werden können. Wie die laterale Anordnung und die gestrichelten Grenzen der einzelnen Kompetenzbereiche im Modell verdeutlichen, unterstützt Sprachbewusstheit die Ausbildung anderer Kompetenzen und geht mit ihnen Hand in Hand. Im modernen Fremdsprachenunterricht werden sprachreflexive Kompetenzen immer auch im Kontext kommunikativer Handlung gesehen, wie das übergeordnete Lernziel des Kompetenzbereichs der Sprachbewusstheit zeigt: Die Schülerinnen und Schüler können ihre Einsichten in Struktur und Gebrauch der Zielsprache und anderer Sprachen nutzen, um mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse sicher zu bewältigen (KMK 2012: 21).

Es geht also nicht nur um das Erkennen von Formen und Funktionen, sondern immer auch um die Anwendung dieses Wissens. So mag es zum Beispiel helfen, wenn man erkennt, dass im [Englisch] Laut- und Schriftbild teilweise stark voneinander abweichen. Doch sollte dieses Wissen auch genutzt werden, um Aussprache- und Schreibfehler zu vermeiden. Obwohl Sprachbewusstheit als eigene Kompetenz gefasst ist, heißt dies demnach nicht, dass sich Fremdsprachenunterricht mit dem Nachdenken und Sprechen über Sprache begnügen sollte. Sprachbeschreibung sollte grundsätzlich der Sprachverwendung dienen; es soll als ein wohl überlegter Umgang mit Sprache ermöglicht werden.

### Kennen und Können

Eine solche Auffassung von Sprachbewusstheit setzt voraus, dass durch kognitiverende Verfahren eine bessere Sprachverwendung erreicht wird, wobei die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen und sprachlichen Gebrauchs den Lernprozess fördert und nicht hemmt. Dies ist keineswegs selbstverständlich, wie die Geschichte der Fremdsprachendidaktik gezeigt hat.

Während die Grammatik-Übersetzungsmethode rein kognitiverend vorging, versuchte die Audio-Linguale Methode Kognitiverung zu vermeiden und setzte auf automatisierende Verfahren durch sprachanwendende Imitation. Ziel war im ersten Fall eine Schulung des Geistes durch das Kennen sprachlicher Formen und Inhalte (in literarischen Werken) und im zweiten ein Zurechtkommen in der Zielsprachlichen Welt durch kommunikatives Können (in Alltagssituationen). Historisch gesehen sind Kennen und Können also zwei entgegengesetzte Pole.

Nichtsdestotrotz geht man mittlerweile davon aus, dass durch Sprachkenntnisse auch Sprachkönnen gefördert werden kann. Empirische Studien belegen, dass „der aufmerksame und reflexive Umgang mit Sprache [...] die vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten ausbaut und damit zu einem erfolgreichen schulischen Lernen beiträgt. Wie und in welchem Maße explizites in implizites Wissen überführt werden kann, bleibt zwar ungewiss; es ist jedoch unumstritten, dass moderner Fremdsprachenunterricht sowohl kognitiverende als auch automatisierende Phasen beinhalten sollte. Dabei stellt sich Lehrkräften die Frage, in welchem Verhältnis kognitiverende und automatisierende Verfahren zueinander stehen sollten und wie man diese optimal miteinander verknüpft.

### Katalysator des Fremdsprachenlernens

Spätestens bei Überlegungen zum autonomen Lernen wird klar, dass ein aufmerksamer Umgang mit Sprache hilfreich ist. Für lebenslanges Lernen ist Sprachbewusstheit geradezu unabdingbar, dient sie doch als Stütze der anderen Kompetenzen – insbesondere Sprachlernkompetenz. Wenn Lernende sprachliche Phänomene bemerken und verarbeiten, können sie sprachliche Interaktion aktiv für ihren Lernzuwachs nutzen. Anders ausgedrückt: Wer aufmerksam durchs Leben geht, lernt mehr fürs Leben.

Wenn man zum Beispiel *Google Translator* nicht einfach nur einsetzt, um möglichst schnell an eine (oftmals fehlerhafte) Übersetzung zu kommen, sondern man über die Funktionsweise maschineller Translation nachdenkt und Produkte derselben kritisch hinterfragt, wird man auch seine Sprachmittlungsstrategien optimieren. So können Lernende durch die Erforschung dieses Tools erfahren, inwiefern die Idiomatik von Ausdrücken (z.B. bei feststehenden Begriffen oder Phrasemen) und die Bedingungen für deren Gebrauch eine Rolle spielen. Zudem werden die Grenzen automatisierter Übersetzung deutlich: Sobald Sprache kreativ eingesetzt wird, ist eine Übersetzung nahezu unmöglich – bei Wortspielen auf grafischer oder phonetisch-morphologischer Ebene kann man Botschaft und Witz höchsten erklären. So dürfte wohl jedem bewusst werden, dass man sich nicht blindlings auf Übersetzungs-Tools verlassen sollte.

Wohl dosierte kognitiverende Elemente können das Fremdsprachenlernen also effizienter machen, d.h. generell effektiver gestalten oder zumindest beschleunigen. Sprachbewusstheit kann dementsprechend als Katalysator des Fremdsprachenlernens fungieren.

## Systematische Förderung

Prinzipiell kann jede Auseinandersetzung mit Sprache die Entwicklung von Sprachbewusstheit fördern. Will man aber auf bestimmte Kompetenzen hinarbeiten, muss man eine gezielte Auseinandersetzung mit Sprache(n) herbeiführen. Dabei kann das Sich-mit-Sprache-Auseinandersetzen sowohl durch metasprachliche Aktivitäten (Sprechen über Sprache(n) und deren Gebrauch) als auch durch Sprachexploration (Entdecken von Sprache(n) und deren Gebrauch) angeregt werden. Die Möglichkeiten sind dabei so vielfältiger Natur, dass man leicht den Überblick verliert.

## Systematisierung nach Teilkompetenz

Zunächst lässt sich Sprachbewusstheit durch deren Schnittstellen mit anderen Kompetenzbereichen noch weiter untergliedern. Die somit in vier Unterbereiche einteilbare Kompetenz der Sprachbewusstheit wird in Anlehnung an das Kompetenzmodell (KMK 2012) als Tabelle präsentiert und erläutert.

|                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Sprachlernbewusstheit</b><br>Reflexion über Sprachlernprozesse und Entwicklung von Strategien, um diese zu optimieren<br>→ z.B. Ausprobieren verschiedener Vokabellernmethoden mit begleitender Reflexion in einem Lerntagebuch | <b>(inter-)kulturelle Bewusstheit</b><br>Reflexion über verschiedene Kulturen und das Wesen und die Funktionen kultureller Bräuche<br>→ z.B. kulturelle Prägung von Essenswortschatz durch Bildersuche im Internet herausarbeiten (Abendbrot vs. <i>supper</i> )                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Sprach(struktur)bewusstheit</b><br>Begreifen sprachlicher Schemata und Nutzung dieser in Sprachrezeption & -produktion<br>→ z.B. Erarbeitung der Regel, dass das Verb in der dritten Person Präsens mit -s am Ende gebildet wird                                                                          |
|                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Kommunikationsmittelbewusstheit</b><br>Reflexion über den Einsatz von Medien in Kommunikationssituationen und die Steuerung des eigenen Medieneinsatzes<br>→ z.B. Sprachbausteine und Bild-Text-Verknüpfungsmuster aus Beispiel-Lernvideos herausfiltern und für die Erstellung eigener Lernvideos nutzen |

## Systematisierung durch Varietätenbezug

Bei der Förderung von Sprachbewusstheit spielt zudem die Auswahl an betrachteten Varietäten eine Rolle. Hier bietet sich eine Dreiteilung in einzelsprachliche, sprachvergleichende und sprachübergreifende Bewusstheit an.

| Sprachbewusstheit                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sprachbewusstheit                                                                                                                                                                   | Sprachenbewusstheit                                                                                                                                       | Sprachfunktionsbewusstheit                                                                                                                                                                                       |
| Mono-/intra lingual                                                                                                                                                                 | Pluri-/interlingual                                                                                                                                       | Omni-/translingual                                                                                                                                                                                               |
| Bezogen auf das englische Sprachsystem und die englischsprachige Kommunikation<br>→ Analyse des Englischen und Vermittlung eines Gefühls für die engl. Sprache im Anwendungskontext | Bezogen auf mehrere Sprachsysteme und Kommunikation in diesen Sprachen<br>→ kontrastive Analysen, z.B. durch Paralleltexte oder Heranziehen von Vorwissen | Bezogen auf die menschliche Sprachfähigkeit und Kommunikation im Allgemeinen<br>→ Thematisierung von Kommunikation selbst                                                                                        |
| z.B. Höflichkeitskonventionen: möchte man jmd. Bitten, etwas zu tun, wird die Aufforderung häufig als Frage formuliert                                                              | z.B. situative Verwendung von Sprachen im Vergleich: Bitten werden im Deutschen als Aufforderung formuliert                                               | z.B. Gesprächsanalysen und Kommunikationsmodelle wie das 4-Ohren-Modell von Schulz von Thun: <i>Die Ampel ist grün</i> kann als Feststellung, Aufforderung zum Handeln (Fahr los!) oder als Vorwurf gemeint sein |

## Kommunikationsorientiertes Planungsmodell

Egal, welche Kompetenzbereiche, Domänen und Varietäten fokussiert werden: Sprachreflexion sollte nicht für sich selbst stehen bleiben, sondern darüber hinaus kommunikative Anwendung finden. Bei der Förderung von Sprachbewusstheit im engeren Sinn, d.h. wenn eine Bewusstmachung (und nicht die Entwicklung eines Sprachgefühls) angestrebt wird, steht daher im Zentrum der Unterrichtsplanung zwar eine kognitiverende Phase, doch es sollte in der nachfolgenden Transferphase eine möglichst konkrete und lebensweltlich relevante Anwendung stattfinden. Passenderweise werden die Schülerinnen und Schüler hierfür zunächst auf ein sprachliches Phänomen gestoßen, welches dann näher erarbeitet und schließlich für die eigene Sprachverwendung nutzbar gemacht wird.



vgl. Janina Reinhardt. *La conscience linguistique: Sprachbewusstheit fördern, um Kommunikation zu fördern*. In: DFU Französisch. Sprachbewusstheit. 173. 2021. 2-8

Die lebendige, gesprochene Sprache ist die entscheidende Grundlage des Fremdsprachenunterrichts mit dem Ziel des selbstständigen und kreativen Sprachgebrauchs. Die Grammatik kann deshalb nur ein **Hilfsmittel** sein, das wohlüberlegt einzusetzen ist. Das geschieht immer dann, wenn Lernende während der interaktiven und mitteilungsbezogenen Anwendung von Sprache **sprachsystembezogene Unsicherheiten erspüren**, die nur **kognitiv** beseitigt werden können.

Dies bedeutet **konkret**, dass die Lernenden und Lehrenden

- ein grammatisches Phänomen in einem kommunikativen Handlungszusammenhang orten und beabsichtigen, diesen zu klären
- anschließend das grammatische Phänomen isolieren, kognitivieren und übend verfestigen
- schließlich wieder in den ursprünglichen kommunikativen Kontext einbinden, wobei später auch gewisse Transferleistungen eingefordert werden

Dies alles geschieht gezielt anwendungsorientiert, wobei semantisch-grammatische Kategorien ebenso beachtet werden wie die Kategorien der kommunikativen Funktionen, die sich auf den Austausch von Informationen und Meinungen beziehen und emotionale Beziehungen berücksichtigen.

### Drei Phasen der kommunikativen Grammatikübung

#### Phase 1:

formales Üben (in EA das Einsetzen in Lückentexte, Problemstelle üben):

\_\_\_ you ever \_\_\_ to Rome?

#### Phase 2:

prä-kommunikatives Üben (in PA/GA Sprechreihe, Frage- & Antwortstrukturen üben)

Pupil 1: *Mary, have you been to Italy?*

Pupil 2: *Yes, I have. Peters, have you ever been to Spain?*

#### Phase 3:

Kommunikatives Üben im Handlungskontinuum (im Plenum Umfrage planen, umsetzen und auswerten, mitteilungsbezogen, aufgaben- und handlungsorientiert üben)

Teacher: *Which countries have you already been to? Let's make a survey and a graph showing the results.*

| Traditionelle Grammatik                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Kommunikative Grammatik                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• (meist) konstruierte Beispiele</li> <li>• Wörter und Sätze</li> <li>• Fokus: sprachliche Form</li> <li>• Ausdruck → Inhalt</li> <li>• Form → Funktion</li> <li>• Untersuchung formaler Merkmale (z.B. Flexion)</li> <li>• Ziel: besseres Verstehen von Grammatik</li> <li>• Ziel: grammatikalisch korrektes Produzieren von Sätzen</li> <li>• normatives Potenzial</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• authentische Kommunikation</li> <li>• komplexe Texte</li> <li>• Fokus: sprachliche Handlung</li> <li>• Inhalt → Ausdruck</li> <li>• Funktion → Form</li> <li>• Untersuchung funktionaler Merkmale (z.B. Deagentivierung durch Passiv)</li> <li>• Ziel: besseres Verstehen von Kommunikation</li> <li>• indirektes Ziel: angemessenes Produzieren von Kommunikation</li> <li>• sprachkritisches Potenzial</li> </ul> |

| Merkmale guter kommunikativer Grammatikübungen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Anlass:</b> S*S nehmen Schwierigkeiten bei Sprachrezeption bzw. -produktion wahr</li> <li>• <b>Ziel:</b> Fähigkeit zur Erledigung von konkreten Sprechhandlungen</li> <li>• <b>Kontext:</b> sinnvoll, alltäglich; authentische Sprache; klare Erkennbarkeit von Sprecher, Thema, Ort, Zeit, Redeanlass/ -absicht; natürlich erhöhte Häufung des Phänomens</li> <li>• <b>Sozialformen:</b> Partnerarbeit oder Plenum</li> <li>• <b>Ganzheitlichkeit:</b> Ansprechen der rechtshemisphärischen Fähigkeiten des Gehirns sowie der entsprechenden Arbeitsweisen des Bewusstseins</li> <li>• <b>Integration</b> der Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) und sprachlichen Systeme (Grammatik, Vokabular, Rechtschreibung und Aussprache)</li> <li>• <b>Anwendungsorientierung:</b> keine Beschränkung auf deklaratives Wissen</li> <li>• <b>Aufgabenorientierung</b> (<i>task based</i>) bzw. <b>Mitteilungsbezogenheit</b> (<i>message oriented</i>); bei Bedarf Rekurrenzen auf formale und präkommunikative Wissensbestände</li> <li>• <b>Schülerorientierung</b> (<i>personalized grammar</i>) und primär auf die Ich-Du-Beziehung (oder „Erste-Person-Perspektive“) ausgerichtet („<i>What would you do in a situation like that?</i>“), somit <b>Relevanz</b> für den Lernenden (individuelle Betroffenheit)</li> <li>• <b>lernstrategische &amp; arbeitstechn. Ziele</b> (Wie kann ich mir Struktur am besten merken?)</li> <li>• <b>geringe Fehlertoleranz</b> wegen stattfindender Verbindung von Inhalt und Form im Handeln</li> <li>• <b>kompakte Organisation</b> zur Ermöglichung tatsächlichen Lernens</li> </ul> |

vgl. Werner Kieweg, *Kommunikative Grammatikübungen*, in: DFU 82, 2006, S.1-5

## Frageliste zur Übungsevaluation

### Ziele

- Welche Auffassungen von Sprache und Sprachenlernen liegen der Übung zugrunde?
- Passt das Ziel der Übung zum Konzept des handlungsorientierten, komm. EUnterr.?
- Inwieweit entspricht das Ziel der Übung dem tatsächlichen Sprachgebrauch?
- Inwieweit können S\*S zur Erreichung des Ziels möglichst viel Vorwissen einbringen?
- Inwieweit motiviert die Übungsaufgabe?

### Sprachliche Gestaltung

- Welche sprachlichen Vorgaben enthält die Übung?
- Ist die Sprache authentisch oder didaktisiert?

### Steuerung

- Ist der Ablauf insb. gesteuert durch Aufgabenstellung, Material, L oder S\*S?
- Inwiefern können die S\*S den Übungsablauf selbst beeinflussen?
- Wie stark ist die Steuerung?

### Übungstätigkeiten

- Passen die Übungstätigkeiten zu Ziel, Sprachmaterial und Kenntnisstand der S\*S?
- Welche verschiedenen Tätigkeiten verlangt die Aufgabenstellung?
- Inwiefern müssen rezeptive und produktive Fertigkeiten eingesetzt werden?
- Welche Sozialformen sind vorgesehen?
- Enthält die Übung ein Element des *information gap* oder *opinion gap*?
- Inwieweit werden Gespräch und Kooperation ermöglicht?
- Inwieweit enthält die Übung Gelegenheit zum Erwerb/ Training best. Lernstrategien?

### Durchführung

- Ist die Durchführung der Übung auf das Klassenzimmer beschränkt?
- Werden die S\*S ausreichend motiviert?
- Welche Probleme ergeben sich bzgl. Aufgabenstellung, Material, sprachlicher Umsetzung, S\*S?
- Welche spontanen Änderungen sind notwendig?

### Niveau

- Ist die Aufgabe dem Leistungsstand der S\*S angemessen? Falls nicht, ist Anpassung möglich?
- Lässt sich die Übung für verschiedene Lernniveaus adaptieren?

### Lernerfolgskontrolle

- Woran erkennt die Lehrperson, ob die S\*S erfolgreich geübt haben?
- Woran können die S\*S ihren Lernertrag ersehen?
- Stehen Übungsaufwand und Lernertrag in sinnvollem Verhältnis?

Quelle: J.-P. Timm, S.332; Frageliste zur Übungsevaluation im kommunikativen Englisch-unterricht (Anlehnung an Nunan, 1989, S.133)

## Systematisches Üben

Laut Lempsychologen sollte sich das gesamte Unterrichtsgeschehen auf 30% Neueinführung und 70% Üben unterteilen. Dies ist aufgrund der knapp bemessenen Unterrichtszeit und der vom Lehrplan verordnete Stofffülle nicht durchführbar.

Üben ist nicht interessant. Üben ist Arbeit. Als mittlere Stufe des klassischen Sprachstundenschemas *presentation - practice - production* wird das Üben oft vernachlässigt. Im Unterricht erworbenes Können muss aber nicht nur wiederholt, sondern auch systematisch geübt werden, damit es verbessert, geläufig und automatisiert wird.

### Ein Übungseffekt kann auf zweierlei Gebieten liegen

- Übungen mit Ziel korrekter Sprachverwendung (*accuracy*) lenken Aufmerksamkeit auf best. sprachliche Phänomene/ Abläufe, die isoliert geübt werden (*focal attention*)
- Übungen zur *fluency* sorgen durch eingebettete Wiederholungen dafür, dass bestimmte Abläufe geläufiger, schneller und mit weniger bewusster Planung durchgeführt werden können

### Prototypen fremdsprachlichen Übens zur Förderung ...

des Fertigkeiten Hören und Lesen

- **Auswählen:** Begründung individueller Auswahl, Diskussion der Auswahlkriterien
- **Ergänzen/ Entfernen:** kein mechanisches Ausfüllen (z.B. *defective dialogues* erfordern Ergänzen längerer Äußerungen)
- **Imitieren:** z.B. Aussprachetraining im Anfangsunterricht (Chorsprechen)
- **Sortieren:** vorstrukturierte Sprache, keine Eigenproduktion (z.B. Diskussion vs. Ranglisten)
- **Umformen:** z.B. *Rewrite the story from a different point of view*; Paraphrasierungsübungen, Aussagen in Ihr Gegenteil verkehren

des produktiven Sprachgebrauchs

- **Beantworten/ Fragen:** Fragen zum Text, Fragebögen, Interviews und Ratespiele erfordern kontextgebunden unterschiedliche Fragestrukturen
- **Darstellen:** Nachspielen oder improvisierende Veränderung von Dialogen
- **Gestalten:** Bild, Foto, Begriff, Text zur Weiterführung/ Kontrastierung (*creative writing*)
- **Problemlösen:** komplexe Aktivität in mehreren Stufen, oft in Kooperation mehrerer S\*S (z.B. *moral dilemmas*, *survival situations*, Kombinationsaufgaben, logische Puzzles)
- **Vergleichen:** Austausch von Informationen, Zusammensetzen eines Textpuzzles, Vergleich von Bildern erfordern Aufmerksamkeit und Genauigkeit

Abwechslungsreiches, systematisches und sinnvolles Üben dient der Verbesserung des Sprachkönnens der S\*S sowie dem Training von Arbeits- und Lerntechniken.

vgl. Friederike Klippel, *Systematisches Üben in: J.-P. Timm (Hrsg.), Englisch lernen und lehren*, Cornelsen Verlag, Berlin 2007, S. 328-341

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Mengenangaben:</b> S*S fragen bei ungenau verfasstem Rezept nach Mengen (<i>How much/ many do we need? – a spoonful of, some drops of, a pint of</i>) und Abläufen (<i>What do we have to do first?</i>).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p><b>one/ones:</b> S*S erstellen Einkaufslisten (<i>clothes, shoes, stationery</i>) und agieren im Stegreifspiel (<i>I'd like a blue felt-tip and a red one. Which ones? The red one/s, please!</i>)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b>some/any:</b> S*S erarbeiten Programm für Austauschschüler mit Besichtigung von Sehenswürdigkeiten, Party, Ausflügen etc. <b>Alternative:</b> S*S erstellen Werbeprospekt für Heimatort/ unmittelbare Umgebung, drucken und verschicken ihn an Partnerschule/ veröffentlichen ihn in Schülerzeitung (<i>someone, -thing, -where, anyone, -thing, -where</i>)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>comparison with -er/-est bzw. more/most:</b> S*S entwerfen landeskundliches Quiz (<i>Ben Nevis, Zugspitze or Mont Blanc – which of them is the highest?</i>), pilotieren es in anderen Klassen und bieten es Schule als Selbsttestinstrument an (auch für Vertretungsstunden)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p><b>question tags:</b> S*S intonieren die beiden Möglichkeiten des <i>question tag</i> richtig und erklären mit Sprechabsicht: a) echte Fragen = ansteigende Intonation, b) nach Bestätigung verlangende Frage = fallende Intonation (<i>I've given you all my money, haven't I?</i>)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b>modals: Vorschriften:</b> S*S sprechen über Verhaltensregeln in Schule und vergleichen mit europäischen Schulen; S*S diskutieren, was man für mehr Gerechtigkeit in der Welt tun müsste (<i>can-can't, must-mustn't, need-needn't, should-shouldn't</i>); S*S stellen <b>Vermutungen</b> zu Bildern von Menschen in außergewöhnlichen Situationen an (<i>He must have overlooked the traffic lights.</i>); <b>Aushandlungen:</b> S*S diskutieren mit Partner über passenden Ferientaufenthalt (<i>We could go to Cornwall. Why don't we take our bikes?</i>) <b>Empfehlungen:</b> S*S demonstrieren Vorteile selbstentworfenen Geräts (z.B. <i>crazy bike</i>); preisen in Verkaufspräsentation Objekt ihrer Wahl an (<i>You shouldn't miss a ride. You needn't ever worry about flat tires again.</i>)</p> |
| <p><b>have to:</b> S*S sprechen über Verpflichtungen/ Rollenverteilung von Jungen und Mädchen zu Hause und erstellen einen <i>classroom survey</i>; S*S sammeln Möglichkeiten zur Aufbesserung des Taschengelds und bewerten diese (<i>I (don't) have to ... Do you have to ...?</i>)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b>adverbs of frequency:</b> S*S erstellen Fragebogen, wie häufig sich Mitschüler sportlich betätigen, im Haushalt helfen, Hobbys ausüben, bestimmte Dinge essen, fernsehen (<i>Do you jog a lot? What do you do to keep fit?</i>), erstellen aus Ergebnissen einen Ratgeber für gesunde Ernährung und Sport, verteilen diesen.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>Kausatives „have“:</b> S*S berichten, was sie regelmäßig machen lassen, z.B. Haare schneiden, zum Zahnarzt gehen, Fahrrad checken (<i>I have my hair washed every Friday.</i>)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p><b>simple present:</b> S*S diskutieren Vor- und Nachteile der Hundehaltung in Großstadt (<i>S1: Dogs foul on the pavements. S2: They don't if you teach them. S3: Dogs are a lot of work. S4: Yes, you're right, but they make good friends.</i>) <b>Alternativen:</b> Tierversuche, Ganztagschulen, Handys, Schuluniformen, etc.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>simple present - questions:</b> A hat vollständig ausgefülltes, B leeres Kreuzworträtsel. B muss durch geschickte Fragen die nötigen Informationen für die Lösung einholen (<i>A: Nr 1 across is an animal. B: Where does it live? A: In caves and in the attics of old buildings. B: Is it a good hunter?</i>) <b>Varianten:</b> Tierrätsel, Berufe, Speisen, Örtlichkeiten, Sportarten, Fahrzeuge</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p><b>simple present - Umschreibung mit „to do“ + interrogative pronoun:</b> S*S erstellen <i>classroom survey</i> zu Tagesablauf, Arbeitswoche, Freizeitaktivitäten, Unterricht, Schulweg (<i>When do you get up? How do you get to school?</i>), stellen Ergebnisse als Diagramme dar; <b>Varianten:</b> S*S erstellen Fragebogen für Promi-Interview; <i>customer comment</i> für Hotel; sprechen über Essgewohnheiten (<i>What do you have for tea?</i>)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b>present perfect – Erfahrungen mitteilen:</b> S*S erweitern in GA ungewöhnliche Ereignisse (<i>Have you ever been invited to an expensive restaurant? Have you ever been asked to give a speech at a friend's birthday party? You have? What was it like?</i>), <b>Varianten:</b> S*S sprechen darüber, was sie auf Reisen gesehen, gegessen, getan haben (<i>I've been to England twice. I've never been to Spain yet.</i>); S*S fertigen Collage mit Reisebüro-Broschüren und Ansichtskarten an, kommentieren Fotoausstellung, berichten mithilfe Speisekarte über bes. Restaurant</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p><b>present perfect resultative:</b> S*S stellen Wochenplan auf (<i>Copy the new words into your vocabulary book. Learn them by heart. Get some information about the „Big Eye“ in Greenwich.</i>) werden eine Woche später befragt, ob sie alles erledigt haben (<i>Have you copied the new words?</i>), S*S haken auf Checkliste ab (<i>Yes, I have. Not yet. Sorry.</i>); <b>Alternative:</b> S*S tragen auf Bild eines Hauses Veränderungen zeichnerisch ein; da Anweisungen der L unklar sind, müssen S*S immer wieder nachfragen (<i>L: This is what the Hunts' house looked like a few weeks ago. Today it looks quite different. They've added a garage. S: On which side? L: On the right – next to the pond. They've cut down one of the old trees. S: Which one? Varianten:</i> Auto (<i>He's loved the suspension. He's tinted the windows.</i>), Landschaft (<i>They've changed the whole area. They've built a new ring road.</i>)</p> |
| <p><b>present perfect / present perfect progressive:</b> S*S sagen, wie lange sie schon etwas machen, z.B. Instrument lernen, Verein angehören, Haustier/ Computer/ Führerschein haben, Sport ausüben (<i>I've been a member of our local football club for ten years. I've been learning French for three years now.</i>); S*S sprechen mit Bildunterstützung über ihr Hobby</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p><b>simple past + interrogative pronouns:</b> Aussagen, Verneinungen, Fragen und Kurzantworten: S*S sprechen über vergangenes Wochenende/ Ferien/ Ferienjobs, um beliebteste Aktivität herauszufinden; S*S arrangieren Ausstellung mit Collagen, tragen persönliche Erfahrungen über Ferienjob mündlich vor und diskutieren darüber (<i>Did you ...? Yes, I did. / No, I didn't. Why didn't you ...?</i>)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p><b>past progressive:</b> S*S berichten, was man gerade tat, als ein besonderes Ereignis eintrat, z.B. Stromausfall, Sirenengeheul, Unwetter (<i>We were having dinner when the lights went out all of a sudden.</i>) <b>Variante:</b> Zeitungs-Schlagzeilen und Rollenspiel: Der Polizeibeamte befragt den Verursacher über den Unfallhergang (<i>How fast were you going? - I was doing about thirty miles.</i>)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

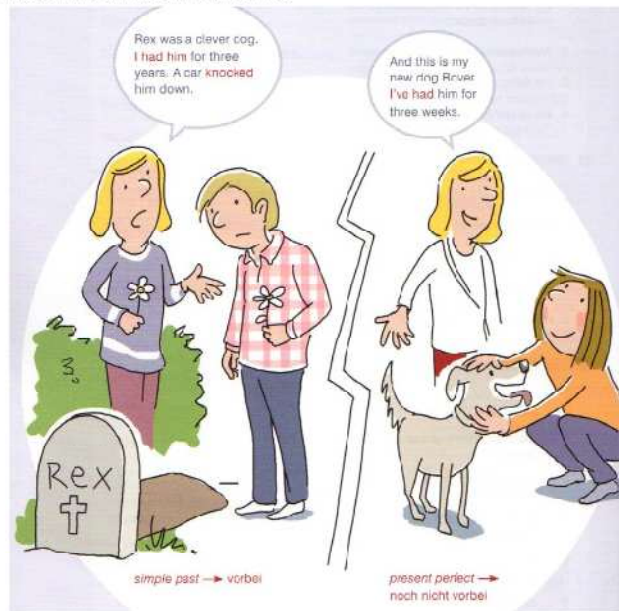
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>past perfect:</b> <u>Rollenspiel:</u> S*S werden als Verdächtige nach Verkehrsunfall/ Einbruch vernommen, liefern lückenlosen Tagesablauf (<i>After I had finished my meal, I phoned a friend of mine. After I had talked to her ...</i>); <u>hist. Betrachtungen:</u> S*S versprachlichen Geschichtsfries an Wand (<i>After he had married Anne Boleyn, Henry VIII's first marriage was annulled.</i>)</p> <p><b>going to future:</b> <u>Absicht:</u> S*S sprechen über Vorhaben für Ferien/ Wochenende/ Zeit nach Abi (<i>I'm going to look for a holiday job ...</i>), stellen Umfrageergebnisse nach Geschlecht getrennt grafisch dar; <u>Alternative:</u> S*S erstellen Wahlprogramm (<i>You are the leader of a newly elected government. You are presenting your politics on television. "We are going to lower the prices/ to tax the rich/ to cut the taxes."</i>); <u>deutliche Anzeichen:</u> S*S kommentieren Entwicklungen im Bereich Umwelt/ Wirtschaft/ Politik/ Arbeitswelt (<i>The job situation is going to improve pretty soon.</i>); <u>Vermutungen:</u> S*S stellen Vermutungen zu weiterem Verlauf sukzessiv demonstrierter Bildergeschichte an (<i>I think he's going to shoot.</i>)</p> <p><b>will-future:</b> <u>Vorhersage:</u> S*S entwerfen Horoskop für Mitschüler/ L (<i>You'll get an important letter next week.</i>), hängen dies in Klasse aus; <u>Alternative Rollenspiel:</u> („Fortune Teller“: <i>Work with your partner. View his/ her "life line" which runs across the palm. Talk about major changes that will take place during the next years, about hopes and plans, etc.</i>); <u>spontaner Entschluss:</u> S*S entscheiden in Rollenspielen, spontan zu helfen, wenn jmd. Stift nicht findet/ kein Geld dabei hat/ etw. nicht weiß/ kann (<i>A: I've got a terrible headache. B: I'll get you an aspirin. A: That's the doorbell. B: I'll ... A: Ouch! I've cut myself. B: ... A: I asked you to tidy your room. B: ...</i>); <u>Verabredung:</u> S*S erhalten Diskursmuster <i>Mit Freund etwas unternehmen:</i> A: Mache einen Vorschlag. B: Stelle eine Bedingung. A: Akzeptiere die Bedingung. B: Schlage Zeit und Treffpunkt vor. (<i>When shall we meet? How long will it take us to get there?</i>)</p> <p><b>present progressive future:</b> S*S erarbeiten in GA Reisepläne für Fahrt nach England, präsentieren Ergebnisse (<i>We're going to England next summer.</i>), Mitschüler haben die Möglichkeit, weitere Informationen zu erfragen.</p> <p><b>if-clauses:</b> <u>real</u> (beide Sätze Präsens): S*S erklären PC-Programme, -Spiele, Suchaufträge im Internet (<i>If you press this button the programme starts.</i>), erstellen Gebrauchsanweisung; machen jmd. auf Folgen seines Verhaltens aufmerksam (<i>If you don't put your coat on, you'll catch a cold.</i>); Funktionen: <i>advice, offer, warning, threat, suggestion</i></p> <p><b>if-clauses:</b> <u>unreal:</u> S*S formulieren drei Wünsche an gute Fee (<i>If I met a fairy god-mother, I would ask her to grant me three wishes.</i>); <u>Alternative:</u> S*S bekommen Beschreibung ungewöhnlicher Situation und tragen ihre Vorstellungen zu deren Bewältigung vor (<i>What would you do in a situation like that? A: I would ... B: No, I wouldn't do that. I'd rather ...</i>); mögliche Kontexte: Schwierigkeiten mit Freund*in, Zeuge unrechtmäßiger Handlungen, Missgeschick, Unglück; <u>Alternative:</u> S*S formulieren Ratschläge zu vorgegebenen Fakten (<i>A: My dog keeps biting people. B: If I were you, I'd ...</i>); S*S sagen Handeln in bestimmter Situation vorher und rechtfertigen moralisch (<i>What would you do if you found a lot of money in the street?</i>)</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>if-clauses:</b> <u>unreal condition in the past:</u> S*S berichten, was man heute nicht mehr machen würde, was man heute bereut, was man seinerzeit unter anderen Bedingungen hätte tun sollen (<i>If I had worked harder, I wouldn't have failed the test.</i>)</p> <p><b>relative clauses:</b> S*S wählen aus <i>Guinness Book of Records</i> Superlativ aus und stellen vor (<i>This is the largest windmill that has ever been built.</i>); erarbeiten Quizfragen (<i>A person whose wife has died? A place where you keep money?</i>); erstellen Katalog an Verhaltensweisen, auf die man allergisch reagiert (<i>I don't like people who don't listen / talk about themselves all the time / pick their nose in public / eat noisily / gossip a lot / have bad breath, etc.</i>)</p> <p><b>reported speech:</b> S*S denkt sich Gerücht aus, der andere stellt ihn zur Rede, Ange-schuldigter muss sich verteidigen (<i>Work in pairs. Tell each other a lie about another pupil. Mingle and then tell each other the lies you heard about them. If you are accused of lying, deny it. Peter: Mary listen. Tim said you ate up all his chocolate. Mary: Hey, Tim. Why did you tell Peter I ate up all your chocolate? Tim: I said you ate up my chocolate because you thought it was yours.</i>)</p> <p><b>tense shift in reported speech:</b> S*S befragen andere Jugendliche zu bestimmten Themen im Chat, tragen Ergebnisse vor (<i>He told me he would like to visit Germany.</i>)</p> <p><b>passive voice:</b> S*S suchen in Zeitungen nach ungewöhnlichen Gewaltereignissen, z.B. Randalen nach Fußballspiel/ Demonstration, berichten als <i>mediation task</i> darüber (<i>Some hooligans were arrested.</i>) und beantworten Fragen der Mitschüler</p> <p><b>gerund:</b> S*S beschreiben Fähigkeiten bekannter Personen, Mitschüler, L, deren Na-men zu erraten sind (<i>She's good at telling jokes and she's good at Maths. Who is it?</i>)</p> <p><b>accusative + infinitive</b> (Aci): S*S arbeiten in einem Projekt mit unterschiedlichen Aufgaben, z.B. Informationen besorgen, im Internet nachschauen, Bilder aus-schneiden, Collage erstellen, Werkzeug besorgen. (<i>I want you to search the Internet. Do you want me to help you? I want you to ...</i>)</p> <p><b>prepositions + ing-form:</b> S*S stellen unbekanntes Gerät vor, beantworten Fragen der Mitschüler (<i>What is it used for? Is it used for cracking nuts?</i>)</p> <p><b>register:</b> S*S ordnen Anweisungen nach deren Höflichkeit (<i>Put the following requests in order from the most formal to the most informal. Think about a possible relationship between the speakers: a) Quiet, please. b) Would you mind being a little less noisy? c) Could you please be quiet? d) Shut up! e) Will you be quiet, please?</i>)</p> <p><b>phrasal verbs vs. full lexical verbs:</b> S*S ersetzen Vollverben durch <i>phrasal verbs</i> (<i>We still have all our books in the cellar and don't have access to them until tomorrow. We still have all our books in the cellar and can't get at them until tomorrow.</i>)</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

vgl. Werner Kieweg, *Kommunikative Grammatikübungen*, in: DFU 82, 2006, S.38-40

| Arbeitsauftrag                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Prüfen Sie einen für Ihren Unterricht relevanten Vorschlag auf seine Anwendbarkeit. |

### Was vorbei oder noch nicht vorbei ist



Grammatische Struktur: *Present perfect* und Vergangenheit / *Present perfect* and *simple past*

Kontext: Über Haustiere sprechen / *Talking about pets*

Klassenstufen: ab Klasse 6

Beschreibung: Der Unterschied zwischen den Verbformen kann einfach visualisiert werden und die Lernenden erkennen die unterschiedlichen Konzepte. Da die Lernenden bei ihrer Sprachgenerierung i.d.R. vom Deutschen ausgehen, machen sie oft Fehler: *Ich habe seit drei Jahren einen Hund* = *\*I have a dog for three years* anstatt *I've had a dog for three years*.

Neben der Visualisierung durch Bilder kann ein Zeitstrahl zum Einsatz kommen:



### Methodische Empfehlungen

**SCHRITT 1:** Das Situationsbild wird gezeigt und die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, die Sprechblasen zu lesen. Dann sollten sie die beiden Verbformen unterstreichen und den Unterschied in der Bedeutung ausformulieren.

|                                      |                                                                       |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <u>I had</u> him for three years.    | Das ist vorbei. Sie hatte einen Hund namens Rex. Der lebt nicht mehr. |
| <u>I've had</u> him for three weeks. | Sie hat einen Hund namens Rover. Sie hat ihn erst seit drei Wochen.   |

**SCHRITT 2:** Die Schülerinnen und Schüler setzen bei Aufgabe 2 ihre Häkchen an die richtige Stelle.

|                                        | <b>vorbei</b>                       | <b>nicht vorbei</b>                 |
|----------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| I had a guinea pig at the age of four. | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |
| My son has had one since his birthday. |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |
| I've always wanted a pet.              |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |
| I wanted a dog when I was a child.     | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |
| Rex was very ill for a long time.      | <input checked="" type="checkbox"/> |                                     |
| Rex has been very ill for a long time. |                                     | <input checked="" type="checkbox"/> |

**SCHRITT 3:** Die Schülerinnen und Schüler übersetzen die Sätze in Aufgabe 3.

|                                                |                                         |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Ich habe seit sieben Jahren eine Katze.        | I've had a cat for seven years.         |
| Ich wollte schon immer einen Hund.             | I've always wanted a dog.               |
| Als Kind wollte ich kein Haustier.             | I didn't want a pet when I was a child. |
| Ich kenne meinen Freund schon sehr lange.      | I've known my friend for a long time.   |
| Ich kannte auch ihre Eltern sehr gut.          | I also knew her parents very well.      |
| Sie hat den Hund gerade zum Tierarzt gebracht. | She's just taken the dog to the vet.    |

**SCHRITT 4:** Anschließend wird der Unterschied zum Deutschen erklärt:

|                                       |                            |
|---------------------------------------|----------------------------|
| I have had a dog for three years.     | <i>Present perfect</i>     |
| Ich habe seit drei Jahren einen Hund. | <i>Gegenwart (Präsens)</i> |

- 1 Unterstreiche die Verbformen in den beiden Sätzen und erkläre den Unterschied in der Bedeutung.

**ACHTUNG:  
EINSPRACHIGKEIT!**

- 1 I had him for three years. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 2 I've had him for three weeks. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 2 Was ist vorbei und was ist nicht vorbei? Kreuze richtig an.

**vorbei**      **nicht vorbei**

- |                                          |                          |                          |
|------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 I had a guinea pig at the age of four. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 My son has had one since his birthday. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 I've always wanted a pet.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 I wanted a dog when I was a child.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Rex was very ill for a long time.      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Rex has been very ill for a long time. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 3 Wie sagt man das auf Englisch?

- |                                                  |       |
|--------------------------------------------------|-------|
| 1 Ich habe seit sieben Jahren eine Katze.        | _____ |
| 2 Ich wollte schon immer einen Hund.             | _____ |
| 3 Als Kind wollte ich kein Haustier.             | _____ |
| 4 Ich kenne meinen Freund schon sehr lange.      | _____ |
| 5 Ich kannte auch ihre Eltern sehr gut.          | _____ |
| 6 Sie hat den Hund gerade zum Tierarzt gebracht. | _____ |

- 4 Welche Verbformen werden in den beiden Sprachen verwendet?

- |                                         |       |
|-----------------------------------------|-------|
| 1 I have had a dog for three years.     | _____ |
| 2 Ich habe seit drei Jahren einen Hund. | _____ |



**Grammatische Struktur:** Verkürzte Nebensätze mit Fragewörtern + Infinitiv (*question words + infinitive*)

**Kontext:** Nach dem Weg fragen (*Asking the way*)

**Klassenstufen:** ab Klasse 7

**Beschreibung:** Infinitivsätze sind in der gesprochenen Sprache hochfrequent. Die folgenden Syntagmen sind einfach zu speichern:

*I don't know ...*

- where to go
- what to do
- how to get there
- which line to take

Visualisierung der Satzverkürzung durch Untereinanderschreiben:

Do you know which line I should take to Oxford Circus?  
 Do you know which line to take to Oxford Circus.

vgl. Werner Kieweg, *Grammatik visualisieren*, Seelze 2012, S.22-25

**SCHRITT 1:** Die Schülerinnen und Schüler werden beauftragt, die Sprechblasen zu lesen und zu sagen, was die Touristen alles erfragen und wissen wollen.  
One of them wants to ...

**SCHRITT 2:** Die Schülerinnen und Schüler ordnen die Beispielsätze in die richtige Spalte ein. Das jeweils erste Beispiel ist vorgegeben.

| Nebensätze                                                  | verkürzte Nebensätze (Infinitiv)                               |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| (1) I don't know which line I should take to Oxford Circus. | (2) And can you tell me <b>where to find</b> a bank near here? |
| (4) Do you know how I can get there?                        | (3) I don't know <b>how to get to</b> Buckingham Palace.       |
| (6) And can you tell me where I can buy a guide book?       | (5) I don't know <b>where to park</b> my car.                  |
| (8) I don't know how I can get back to the hotel.           | (8) I don't know <b>what to do</b> .                           |

**SCHRITT 3:** Den Schülerinnen und Schülern wird der Verkürzungsprozess erklärt. Tafelanschrieb:

Do you know **how I can get** there?

↓

Do you know **how to get** there?

**Fragewort + Infinitiv**

vgl. Werner Kieweg, *Grammatik visualisieren*, Seelze 2012, S.94-98

### Regeln beim Erstellen von Tafelbildern

- Übersichtlichkeit (Vorplanung bezüglich Platznutzung)
- sprachliche Einheitlichkeit (Erwartungshorizont formulieren)
- Überschrift
- Lesbarkeit (Schriftgröße besonders bei Schüleranschrieb vorgeben)
- Flexibilität (verschiedene Medien nutzen)
- Überarbeitung von Schülerbeiträgen (Bewusstmachung)
- Vorbildverhalten (Saubерkeit, Verwendung des Lineals)
- Vorausplanung / Antizipation
- bewusster Einsatz von Farben
- Verständlichkeit auch für Außenstehende
- Altersangemessenheit (analytischer Zugang)
- ...

Quelle: Ipsen & John

### Grammatik bewegungsreich vermitteln / Drei-Phasen-Modell

(Martin Bastkowski, Theresa Summer)

#### Phänomene motivierend einführen lassen

Ein flexibles Drei-Phasen-Modell bietet die Möglichkeit, Grammatikpensen in lebendiger Weise zu trainieren. Dabei stehen Kontextualisierung und Kommunikation im Vordergrund, um das Interesse der Lernenden zu wecken und die Anwendung in authentischen Situationen zu gewährleisten.

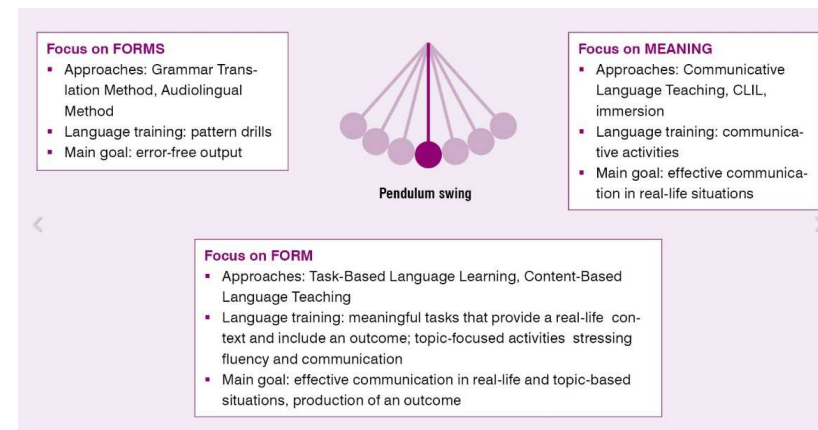
„Grammar teaching has always been one of the most controversial and least understood aspects of language teaching“, konstatierte Scott Thornbury 1999 in seiner Einleitung zu *How to teach grammar*. Dieser Umstand erweist sich bis heute als unverändert. Das Thema Grammatik bleibt ein heiß umstrittener Dauerbrenner in der Fremdsprachendidaktik.

Aber wie sollen Englischlehrkräfte auch einen Konsens finden, wenn bundesweit unterschiedliche Vorgaben existieren? Man betrachte nur die schriftlichen Abschlussprüfungen, in denen die Einbindung grammatischer Phänomene stark variiert. In Baden-Württemberg beispielsweise werden sie explizit, in Niedersachsen hingegen integriert geprüft. Dementsprechend ist auch der Unterricht in den Bundesländern unterschiedlich ausgelegt.

Nach wie vor sind insbesondere folgende Fragen Gegenstand kontroverser Diskussionen:

- Soll Grammatik induktiv oder deduktiv gelehrt werden?
- Wie hoch sollte der Grammatikanteil im Unterricht sein?
- Welche grammatischen Phänomene sind überhaupt relevant?
- Was sind die effektivsten Wege, um grammatische Kompetenz im Unterricht zu entwickeln?
- Welche Übungen und Aufgaben eignen sich für das Trainieren von Grammatik?

#### Das Pendel in der Grammatikvermittlung



Man kann sich die Grammatikvermittlung seit der Einführung des Englischunterrichts an staatlichen Schulen im 19. Jahrhundert in Form eines hin- und herschwingenden Pendels vorstellen. Jeder Pendelausschlag bedeutet die Hinwendung zu anderen Ansätzen und Methoden. Das Spektrum geht von der Umsetzung sprachlicher Phänomene durch reine Grammatikübersetzungen über *pattern drills* bis hin zur ausschließlich kommunikativen Anwendung von Strukturen, bei der die Bewusstmachung von Regeln kaum eine Rolle spielt. Die Abgrenzungen sind dabei stellenweise fließend. In der Wissenschaft ist man sich heute jedoch weitgehend einig, dass es keine perfekte Lösung gibt. Verschiedene Aspekte, darunter das Alter der Lernenden, ihr individuelles Lernprofil, ihre Leistungsstärke und die Komplexität eines grammatischen Phänomens, sind ausschlaggebend bei der Entscheidung, wohin das Pendel schwingen sollte.

### Das Alter und Grammatiklernen

Ein Faktor, der gerade in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 einen erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg haben kann, allzu häufig aber ignoriert wird, ist das Alter der Lernenden. Während Menschen in den ersten sechs Lebensjahren eine Sprache in allen Kompetenzbereichen wie ein *native speaker* erlernen können, wird der Spracherwerb bis zum Alter von 16 Jahren stetig schwieriger. Dabei schwindet allerdings nicht das Vermögen an sich, eine Sprache und ihre Grammatik zu erlernen, sondern vielmehr die Fähigkeit, diese implizit zu erwerben (DeKeyser 2017). Kinder sind gut darin, eine Sprache ohne Bewusstmachung von Regeln zu lernen; sie saugen sprachliche Mittel regelrecht auf. Teenager hingegen sind zunehmend in der Lage, sich explizites Wissen über Sprache und ihre Grammatik anzueignen und es dann anzuwenden.

Aufgrund dieser Beobachtungen ist es sinnvoll, in den Klassen 5 und 6 Grammatik durch Bereitstellung von zahlreichen *chunks* und viel audiovisuellem Material vorrangig lexikalisch zu vermitteln, während in den folgenden Schuljahren mehr Kognitivierungen ergänzt werden sollten. Mit anderen Worten: Es ist wichtig, Grammatik in einer Weise zu vermitteln, die den Lernenden in ihren verschiedenen Entwicklungsphasen gerecht wird.

### Notwendigkeit eines flexibel nutzbaren Paradigmas

Seitens vieler Englischlehrkräfte besteht der Wunsch, ein praktikables Modell zur Einführung grammatischer Phänomene zu erhalten. Im Lauf der Zeit wurden unterschiedlichste Methoden konzipiert, die je nach fachdidaktischer Ausrichtung zwischen drei und teilweise über zehn Vermittlungsschritte beinhalten. Interessanterweise wurde allerdings in den letzten beiden Jahrzehnten wenig Neues entwickelt, weshalb beispielsweise die erwerbsorientierte Methode von Detlef und Margaret von Ziegésar aus dem Jahr 1992 immer noch Gegenstand der Lehrerbildung ist. Sie besteht aus einer Systematik mit den fünf Phasen 1) Wahrnehmung, Verstehen und Reagieren, 2) Kognitivierung I (bewusste oder unbewusste Verwendung von Strukturen), 3) Kognitivierung II (Kontrastierung zur Muttersprache, Visualisierung und/oder Formulierung von Merk- und Regelsätzen), 4) Sprachgebrauch (angeleitete Übungen mit Korrektur der Lehrperson) und 5) Automatisierung (eigenständige Anwendung von Strukturen in komplexeren Kontexten).

Die erwerbsorientierte Methode zeichnet sich unseres Erachtens dadurch aus, dass sie induktiv verfährt und somit entdeckendes Lernen gewährleistet, kontextualisiert und

kommunikationsorientiert ist sowie eine zielgruppenangepasste Bewusstmachung grammatischer Phänomene ermöglicht.

Gleichwohl möchten wir uns hier für einen offeneren Ansatz aussprechen, da sich nicht alle grammatischen Phänomene nach dem gleichen Muster einführen lassen. Vielmehr sind häufig Adaption und Eigenregie gefragt. Das im Folgenden dargestellte Drei-Phasen-Modell, dem sowohl aktuelle fachdidaktische Leitprinzipien als auch empirische Befunde zugrundeliegen, bietet aus unserer Sicht ein flexibles framework, aus dem sich sinnvolle Verfahren für einen modernen Grammatikunterricht ableiten lassen.

### Das Drei-Phasen-Modell

Das Drei-Phasen-Modell besteht aus den Schritten *ENGAGE – DISCOVER – ACTIVATE*, die individuell von jeder Lehrkraft durch Einbindung verschiedener Aktivitäten gestaltet werden können.

- In der *Engage*-Phase wird der Kontext in einer Weise eingeführt, die Interesse bei den Lernenden weckt. Anschließend verwenden sie vorgegebene Zielstrukturen reproduktiv und rein lexikalisch in unterschiedlichen motivierenden Aktivitäten und internalisieren sie bereits bis zu einem gewissen Grad, ohne sich dessen bewusst zu sein.
- In der *Discover*-Phase analysieren die Lernenden die Zielstrukturen. Die Möglichkeiten des zentralen und dezentralen Arbeitens bei der Kognitivierung sprachlicher Phänomene sind vielfältig, wie die Beispiele in Tabelle 1 zeigen.
- In der *Activate*-Phase setzen die Schülerinnen und Schüler das Gelernte in kommunikativen Aufgaben um, in denen sie die Zielstruktur in authentischen Zusammenhängen verwenden können. Wie in anderen natürlichen Sprechsituationen greifen sie gleichzeitig auf ihr sonstiges sprachliches Repertoire zurück. Je nach Leistungsniveau erhalten sie hierbei Unterstützung durch *scaffolding* oder führen eigenständig (*mini-tasks*) durch.

Bei der Konzeption von Unterrichtsstunden nach dem Drei-Phasen-Modell hat die Lehrkraft diverse variable Möglichkeiten. Beispielsweise kann es in manchen Fällen sinnvoll sein, mit zwei *Engage*-Phasen hintereinander einzusteigen oder im Wechsel zwei *Engage*- und zwei *Discover*-Phasen zu planen. Dies hängt vor allem von der Komplexität des jeweiligen grammatischen Phänomens ab. Als Grundcredo sollte dabei aber stets gelten, dass Sequenzen zur Vermittlung von Grammatik vor allem eine thematisch-kontextuelle Einbettung sowie einen kommunikativen Fokus benötigen. Selbstverständlich können vereinzelt auch kurze isolierte Übungen zur Wiederholung und Festigung von Pensen verwendet werden – diese sollten jedoch klar als *exercises* deklariert werden. Wenn wir hingegen neue grammatische Phänomene mit dem Ziel der kommunikativen Anwendung in einer *task* einführen möchten, dann ist die kontextualisierte Einbindung von größter Relevanz.

Tabelle 1

| Phase    | Procedures                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Examples                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| engage   | <b>Contextualisation</b><br>A topic is presented in a contextual setting and learners receive language input with the new grammatical structure (= target structure).                                                                                                                                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1 The teacher gives input, e.g. through storytelling. (My best holiday – simple past)</li> <li>2 The input is given with a text, e.g. an audio, a short video, a tweet, or a song.</li> <li>3 Learners use the new structure, e.g. in a dictation race or a role play. (In a café – questions in the simple present)</li> </ol> |
|          | <b>Focus on meaning</b><br>Learners do activities or contextualised exercises that require them to focus on and understand the language input.                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>contextualised exercises (e.g. true/false, multiple choice, matching sentence parts/pictures with sentences)</li> <li>for more advanced levels: discussion questions, e.g. open questions</li> </ul>                                                                                                                            |
|          | <b>Reproducing chunks</b><br>Learners are given chunks (word combinations) so they can use the target structures as lexical items. The aim is for learners to practise the pronunciation of target structures and internalise them.                                                                    | Receptive communicative activities that contain the target structure so that it can be used and internalised: <ul style="list-style-type: none"> <li>pre-given questionnaires</li> <li>interviews with pre-given questions</li> <li>milling around</li> <li>call-and-response activities</li> </ul>                                                                    |
| discover | <b>Focus on the target structure</b><br>Form, function, and use of the target structure are analysed by means of (self-)guided discovery, consciousness-raising exercises, teacher explanations, explanatory videos etc. (depending on the structure as well as learners' age, abilities, level etc.). | The explicit discovery of the target structure can be supported by <ul style="list-style-type: none"> <li>pre-given explanations that have to be matched, filled in, illustrated with examples, etc.</li> <li>chunk lists/examples of how the target structure is used in context</li> <li>timelines</li> <li>grammar posters</li> <li>grammar cards</li> </ul>        |
| activate | <b>Using the target structure in ...</b><br><ol style="list-style-type: none"> <li>1 receptive communicative activities in which it is not freely produced, but used with the help of pre-given grammatical chunks or sentence parts (= input scaffolding)</li> </ol>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>questionnaires with some pre-given items</li> <li>interviews with some prompts</li> <li>role plays</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                   |
|          | <ol style="list-style-type: none"> <li>2 productive communicative activities and tasks in which learners freely produce the target structure, possibly also in a new context, and create an outcome. Input scaffolding can be provided.</li> </ol>                                                     | Tasks with various outcomes: <ul style="list-style-type: none"> <li>written (email, chat message, tweet)</li> <li>spoken (mini-presentation, role play)</li> <li>multi-skill (video, podcast)</li> </ul>                                                                                                                                                               |

Unterrichtsstunden sollten beispielsweise keine Titel wie *The simple past* tragen, sondern ein Thema wie *Melanie's last birthday party* oder *An exciting weekend* vorgeben, da es um die inhaltliche Ausrichtung geht, nicht um Grammatik als Selbstzweck. Hier ist Kreativität seitens der Lehrkraft gefragt, denn die Lehrpläne bieten in der Regel lediglich eine Auflistung der einzuführenden grammatischen Strukturen. Es muss gut durchdacht werden, in welchen Kontext Strukturen eingebettet werden können, damit ein schülernahes Thema mit einem motivierenden Rahmen angeboten wird.

Für die drei Phasen der Vermittlung eines grammatischen Phänomens im kompetenzorientierten Englischunterricht eignen sich Umsetzungen und Beispiele wie in Tabelle 1 aufgelistet. Es ist wichtig, dass *grammar activities* stets folgende Merkmale aufweisen: *contextualised, meaning-focused, multi-skill, lexical, varied, and interesting*. Zusammen fungieren diese Kriterien als *grammar activity generator* und sollten grundsätzlich sowohl bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien als auch bei der individuellen Stundenplanung berücksichtigt werden (Summer 2020).

### Die Bedeutung von *receptive practice*

Sowohl in der *Engage*- als auch in der *Activate-Phase* haben sogenannte *receptive communicative activities* einen hohen Stellenwert. Dabei handelt es sich um sprachliche Aktivitäten, die zwischen *exercises* und *tasks* angesiedelt sind und bei denen die Lernenden kommunikativ interagieren, indem sie vorgegebene Strukturen verwenden und dabei in Bedeutungsaustausch mit anderen Lernenden treten.

Beispielsweise kann ihnen die Lehrkraft zur Einführung von Entscheidungsfragen im *simple present* einen Interviewbogen mit vorformulierten Fragen zu Lieblings Speisen geben. Die Lernenden üben die neuen Fragestrukturen dann beim wiederholten Ablesen („Do you like fruit?“, „Do you like spaghetti?“), konzentrieren sich aber primär auf die Bedeutungsebene (*focus on meaning*), weil es darum geht, Informationen einzuholen und den Interviewbogen auszufüllen. Dass sie dabei auch Fragestrukturen mit *do* trainieren und internalisieren, ist ihnen höchstwahrscheinlich nicht bewusst. Solche Übungsphasen ermöglichen also implizites Lernen. Wie oben erläutert, ist dies gerade für jüngere Lernende sehr wichtig.

### Leistungssteigerung durch Bewegung

Bewegung wird im Sprachunterricht immer noch häufig vernachlässigt, doch neurobiologische Befunde belegen, dass Lerninhalte, die mit Bewegung kombiniert werden, meist dauerhafter im Gedächtnis verankert bleiben. Im Gehirn wird eine zusätzliche motorische Spur zu den betreffenden Lerninhalten angelegt, die dabei hilft, diese zu festigen (Sambanis & Arndt 2017).

Bewegung unterstützt den Spracherwerb, indem sie die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler steigert und durch das freudbetonte Lernen die Unterrichts Atmosphäre verbessert. Positive Emotionen gewährleisten die Aufrechterhaltung der Motivation.

Vor allem Jugendliche profitieren von Bewegungselementen im Unterricht. Ihr Wachstum verläuft oft nicht proportional (wenn sie beispielsweise ständig neue Schuhe brauchen, obwohl ihre Körperlänge gleich geblieben ist), was zu ungenauen Bewegungskoordinationen und Ungeschicklichkeit führen kann. Für die Nachjustierung benötigen sie dann mehr motorische Angebote. Hierzu kann auch der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag leisten (Sambanis & Walter 2019).

Es ist sinnvoll, die Notwendigkeit von Bewegung im Unterricht auch explizit anzusprechen: *Why is moving so important? How can we benefit from it in the classroom?* Die Tipps in der Abbildung *How to motivate your students to move* bieten Vorschläge für schülergerechte Erläuterungen.

### How to motivate your students to move

**TIP 1**

Inform your students about the positive effects of moving on learning, e.g. that it helps them to concentrate and to memorize language input.

**TIP 2**

Tell your learners that movement is a fun factor that creates a good atmosphere in the classroom which will evoke positive emotions and therefore help them improve their English.

**TIP 3**

Talk to your class about people's basic need for social integration. Moving while learning fosters a sense of community, which in turn can have a positive effect on students' learning experience.

based on Sambanis & Walter 2019

### Grammar motion activities

Je nach Funktion können verschiedenste Aktivitäten eingesetzt werden, die Grammatiklernen und Bewegung miteinander verbinden – und zwar in allen drei Phasen des Modells. *Grammar motion activities* lassen sich für zahlreiche (die meisten für fast alle) grammatischen Phänomene entwickeln. In Tabelle 2 werden diverse Beispiele für solche *activities* aufgeführt, die genutzt werden können, um Lernende motivierend und zielführend beim Anbahnen ihrer grammatischen Kompetenz zu unterstützen.

### Fazit

Grammatik ist in jedem Klassenzimmer präsent, doch nicht unbedingt immer sonderlich beliebt. Vermutlich wird weiterhin kontrovers diskutiert werden, wie sie sich am besten vermitteln lässt. Dieser Beitrag versteht sich als Appell, grammatische Phänomene niemals als Pensum per se zu behandeln, sondern sie konsequent in einen Kontext und eine kommunikative Situation einzubetten. Das Modell mit den drei Phasen *engage – discover – activate* erlaubt eine induktive Herangehensweise, die Schülerinnen und Schülern viel Input gibt, um implizites Lernen zu ermöglichen und das Internalisieren von *chunks* (Mehrwortseinheiten) zu fördern.

Wie die in diesem Heft vorgestellten Sequenzen zeigen, bietet das Modell eine klare Struktur und ist dennoch flexibel in verschiedenen Jahrgangsstufen einsetzbar. Die Einbeziehung von Bewegungselementen in die verschiedenen Phasen macht Lernenden nicht nur Spaß, sondern dient vor allem auch der Förderung ihrer grammatischen Kompetenz.

| Phase             | Activity                  | Procedures                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| engage            | dictation race            | Different texts with the target structure are put on the walls. Two learners work together. Student A runs to a text and memorizes a sentence, then runs back and dictates it to his or her partner. (Some students might be able to memorize two sentences.) Student B writes down the sentence. This is continued until student B has written down the entire text.                                                            |
|                   | jumping songs             | The learners listen to a song and stand up when they hear certain words or phrases (e.g. <i>if</i> -clauses type I in the song "Count on me" by Bruno Mars).                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                   | reading walk              | The learners read a text. They are given instructions or questions for each section of the text which they have to pick up from the teacher's desk. When they have completed an activity, they can check their results on a "key table" and continue working on the second section of the text with new instructions. The target structure is embedded in the text.                                                              |
|                   | emotional call & response | Learners are asked to read out a short text that contains the target structure (e.g. a monologue, a dialogue, a speech) showing different emotions (e.g. pretending to be surprised, sad, happy, tired, in love). The activity can be done in pairs, in groups, or with the whole class.                                                                                                                                         |
|                   | recall, share & chat      | Learners are given a list of chunks with the target structure which they have to memorize (e.g. in 60 seconds). Then they have to share them with a partner and the class. Finally, they are asked to use them in a "chat" by creating an oral or a written dialogue.                                                                                                                                                            |
| engage & activate | chat stations             | Envelopes with questions on various topics are distributed around the classroom. In pairs, learners discuss the questions in short dialogues. The target structure is integrated into the questions and thus applied by learners in context.                                                                                                                                                                                     |
|                   | grammar bingo             | All learners receive a bingo card with questions containing the target structure which they use as a lexical chunk (e.g. topic "music" and present perfect: "Have you ever played the drums?"). The learners walk around the classroom, ask some classmates the questions, and complete their grid. As soon as a learner has been able to add student names to a horizontal, vertical or diagonal row, he or she shouts "Bingo". |
|                   | milling around            | The learners receive a worksheet with four to eight questions containing the target structure. While milling around the classroom, they ask different classmates the questions and take notes on their answers (e.g. topic "families" and simple present: "Do you have a brother?", "Does your mum/dad ...?").                                                                                                                   |
|                   | miming                    | In this activity one student uses movements to model actions while the others react verbally by guessing what they are seeing (e.g. topic "daily routines" and present continuous: "You are brushing your teeth."). A worksheet with sentences containing the target structure can be given to the students who mime the actions.                                                                                                |
|                   | speed dating              | The learners line up in two rows and answer questions (on cards / the board / a worksheet). After each question, one row moves to the right, so that everyone has a new partner to talk to. The person who steps out of the row on the right goes to the first position on the left.                                                                                                                                             |
| activate          | swap-it cards             | Learners are given cards with questions containing the target structure. Students walk around the classroom until a signal is given. They form pairs, ask each other the questions on the cards, answer them, and then exchange them. After that they walk around the room again until they hear the next signal.                                                                                                                |
|                   | collective storytelling   | In small groups, learners continue story beginnings at different tables. After adding three to five sentences to a story, the groups move to the next table and continue the next story. The target structure is integrated into the storyline.                                                                                                                                                                                  |
|                   | role play                 | Learners are given a role play (possibly with some gaps or an open ending) that they complete, practise, and act out in class or to other students at their school. This activity aims to integrate aspects of drama pedagogy in foreign language education.                                                                                                                                                                     |

Wenn die Lernenden einer neuen grammatischen Struktur zum ersten Mal begegnen, wird von ihnen sprachlich viel verlangt. Sie müssen sowohl die äußere Form als auch den Gebrauchswert, den Funktionsbereich und die Anwendungsmöglichkeiten eines ihnen bisher unbekannten sprachlichen Mittels verstehen. Das kann nur unter Bedingungen gelingen, die der Lehrer in der künstlichen Situation des Schulunterrichts selbst schaffen muss.

### Bedingungen

- Der Lehrer muss eine Kommunikationssituation wählen, die für den Schüler völlig **klar** ist. Das Verstehen der neuen Struktur muss sich aus der Logik der Situation heraus eindeutig ergeben.
- Die Kommunikationssituation muss so gewählt werden, dass die neue grammatische Struktur **angemessen** verwendet wird, d.h., die gewählte Situation muss typisch sein für den Strukturgebrauch.
- Die Kommunikationssituation muss **sprachlich** so **ergiebig** sein, dass möglichst viele Sätze der gewünschten Sprachform – mindestens 10 bis 15 – routinetauglich und in möglichst natürlicher Weise vorgesprochen werden können.
- Die Präsentation muss **lebendig** sein. Je mehr Sinne der Schüler durch Mimik, Gestik, ausgeprägte Intonation und Anschauungsmaterial angesprochen werden, je verzweigter also die semantische Verarbeitung der neuen Struktur ist, desto größer ist die Aufmerksamkeit, und desto besser sind Verständnis und Behalten.
- Die Präsentation muss **interessant** und **schülerorientiert** sein. Nur wenn der Inhalt des **Kommunizierten** an die Interessen, die Belange und Bedürfnisse der Schüler anknüpft, wird sich der Lernende angesprochen fühlen und innerlich beteiligen.
- Der gewählte situative Rahmen muss **lernzielorientiert** sein, d.h. er darf nicht so weit gewählt werden, dass die neue Struktur von anderen Spracherscheinungen überlagert wird und die Schüler vom eigentlichen Sprachproblem abgelenkt werden.

### Methode zur ERSTEINFÜHRUNG von Grammatikstrukturen:

Laut Annahmen der Spracherwerbsforschung bestehen deutliche Parallelen zwischen dem Erstspracherwerb und dem Fremdsprachenlernen.

Die erwerbsorientierte Methode besteht aus **vier Phasen** plus einer optionalen Bewusstmachungsphase, die im Anschluss an die zweite Phase an jeder Stelle erscheinen kann.

### Phase 1: Demonstration

- Vorführung der Struktur in einem Lehrer-Demonstrationsgespräch
- Wahl einer für die Lernenden lebendigen, interessanten und klaren Situation
- situationsangemessene Verwendung der Strukturen
- zwangloses Vorsprechen des Lehrenden - je nach Bedarf bis zu 15mal

### Phase 2: Verstehen und Reagieren

- Lernende beweisen, dass sie die neue Struktur hörend verstehen
- sprachliche Reaktion der Lernenden mit Hilfe bereits bekannter Sprachmittel
- keine eigene Anwendung der neuen Struktur
- genügend Zeit und Ruhe zur Verarbeitung des neuen Sprachmaterials
- keine Verunsicherung durch eine verfrühte, erzwungene Verwendung

### Phase 3: Reproduzieren

- Lehrkraft spielt Lernenden die Struktur im Dialog immer wieder kommunikativ sinnvoll zu
- außer situationsbedingten, geringfügigen Veränderungen von Vokabeln lediglich Reproduktion durch die Lernenden

### Phase 4: Produzieren

- Lernende wenden die Struktur hauptsächlich in Gruppen-/ Partnerarbeit erstmals selbstständig an
- Aufgaben sind so gewählt, dass die Lernenden gemäß den Zielen des kommunikativen und interaktiven Fremdsprachenunterrichts erfahren, mit dem neuen Sprachmittel konkret etwas erreichen zu können

#### Hinweis:

echte Kommunikation über Inhalte, keine Einzelsätze!

### Phase 5: Bewusstmachung

- eine bewusste Formulierung der Grammatikregel erfolgt in den meisten Fällen erst nach der vierten Phase, nachdem die Lernenden eine ausreichend große Sprachenerfahrung gemacht und sowohl den pragmatisch-semantischen Gehalt als auch die formal-grammatische Struktur des neuen Sprachmittels schon einigermaßen durchschaut haben
- soweit wie nötig induktive Erarbeitung der Regeln von den Lernenden unter Mithilfe des Lehrers
- adressatengemäße Regelformulierung am Ende jedes Unterrichtsmodells
- Je nach Lernertyp kann die Phase der Bewusstmachung auch schon nach der dritten Phase erfolgen, und in der dritten und vierten Phase kann schriftlich gearbeitet werden

vgl. Detlef & Margaret von Ziegésar, *Einführung von Grammatik im Englischunterricht*, München, 1992, S. 14

**Hinweis Hauptintention:** Inhalt nicht aus den Augen verlieren!

**Hinweis Gelenke:** inhaltliche Überleitungen schaffen für den roten Faden!

### Phase 1: Demonstration - Planning a Trip to Britain

Mithilfe einer Europakarte und Reiseprospekten wird über eine hypothetische Reise nach GB gesprochen, wobei die Lehrkraft die neue Form benutzt und die S\*S zunächst nur Informationen beisteuern. Die neue Struktur wird aus der Situation heraus verstanden und als Instrument sprachlichen Handelns erfahren.

L: *If you go to Britain, you'll need a passport or identity card, of course. If you don't have these documents, they won't let you into the country. Now let's think about how you'll get there. How could you travel?*

S: *Fly. / By train and ferry.*

S\*S kennzeichnen Verbindungen auf Landkarte.

L: *If you go from Calais, you'll arrive in Dover. Who can show us this route? etc.*

### Phase 2: Verstehen und Reagieren - In Britain: Signs and Notices

Auf **Folie** zeigt die L in GB übliche **Verkehrs-, Verbots- und Gebotsschilder** und verbalisiert diese unter Verwendung der neuen Struktur. Sie fordert die S\*S (evtl. PA) auf, ihre Beschreibungen (evtl. zusätzlich AB) den Zeichen zuzuordnen.

1. *They won't let you into the country if you haven't got one.* (A)
2. *If you go faster, you'll have to pay a fine.* (F)
3. *They won't let you in here if you're not dressed properly.* (E)



Die S\*S weisen das Verstehen der neuen Struktur durch Handlung nach, ohne zu produzieren.

### Phase 3: Reproduzieren - Habits and Customs in Britain

Auf der Informationsgrundlage der in den ersten beiden Phasen und in früheren landeskundlichen Stunden vermittelten Kenntnisse provoziert die L die S\*S mit **inhaltlich falschen Aussagen** über Bräuche und Gewohnheiten in Großbritannien und fordert sie zur **Korrektur** auf. An geeigneten Stellen wiederholt die L die neue Struktur (Lehrerecho).

*Yes or No?*

L: *If you drop your passport in the street, you'll have to pay a fine.*

S: *No. If you drop paper in the street, you'll have to pay a fine.*

L: *If you go to Britain, you won't need a raincoat.*

S: *If you go to Britain, you will need a raincoat.*

Legt die L Wert auf **explizite Bewusstmachung**, werden **Beispielsätze** an die **Tafel** geschrieben. Die S\*S verwenden die neue Struktur erstmalig als **Reproduktion**, da sie bei der Korrektur die syntaktische Struktur der Falschaussagen noch im Kurzzeitgedächtnis haben und sie nur mit geringfügigen inhaltlichen Veränderungen wiedergeben müssen.

### Phase 4: Bewusstmachung

Die erwerbsorientierte Methode der Grammatikeinführung lehrt Sprachphänomene implizit, indem sie diese grundsätzlich als **Transportmittel für Informationen** gebraucht und den Lernenden genügend Gelegenheit gibt, **eigene Hypothesen über Regelmäßigkeiten** zu bilden und die neuen Strukturen gemäß der Arbeitsweise ihres Gehirns zu verarbeiten und zu vernetzen.

Eine explizite Bewusstmachung stellt eine Option dar. Entscheidet sich die L dafür, empfehlen wir das Verfahren der **geleiteten Induktion**, bei dem die grammatischen Regeln nicht von der L vorgegeben, sondern von den S\*S selbst erarbeitet werden.

### Phase 5: Produzieren - Tips for Going to Britain

In **Partnerarbeit** und mithilfe von **Tandembögen** geben sich die S\*S gegenseitig Ratschläge über einen zukünftigen Aufenthalt in GB. Jeweils zwei Partnern wird ein inhaltlich verschiedener, aber im Aufbau gleicher Bogen ausgeteilt.

Auf den Bögen stehen in Lückenform die Antworten, die zuerst in Stillarbeit zu vollständigen Konditionalsätzen umgewandelt werden müssen, und die an den Partner zu stellenden Fragen.

**Achtung:** keine echte Kommunikation am Schluss! Anpassen!

## Phase 5 – Tandembögen

### Bogen A:

#### I. TIPS FOR GOING TO BRITAIN

*Your partner is going to ask you for some tips about going to Britain. Here is some help with your answers. First write the sentences out so that you will be able to answer your partner correctly. Be careful with the tenses.*

#### YOUR ANSWERS

Example: passport?  
If – go to Britain – need a passport or identity card  
→ *If you go to Britain you'll need a passport or identity card.*

1. fly?  
If – fly – expensive  
You – not see much – if – fly
2. go by train?  
See more – if – go by train  
If – go by train – cheaper
3. travelling?  
If – travel around – be able to get cheap day tickets
4. 'Request stop'?  
'Request stop' means – bus – only stop if – put hand out  
usw.

#### II. GIVING TIPS

*You and your partner want to go to Britain sometime. Your partner asks you for some tips. Can you help? Look at what you have just written.*

#### III. ASKING FOR TIPS

*Now you ask for some tips:*

- a) Is it difficult to find hotels?
- b) Do you know anything about phoning?
- c) Can anyone go into pubs?
- d) What about electricity?

usw.

### Bogen B:

#### I. TIPS FOR GOING TO BRITAIN

*Your partner is going to ask you for some tips about going to Britain. Here is some help with your answers. First write the sentences out so that you will be able to answer your partner correctly. Be careful with the tenses.*

#### YOUR ANSWERS

Example: passport?  
If – go to Britain – need a passport or identity card  
→ *If you go to Britain you will need a passport or identity card.*

1. hotel?  
If – need a hotel – help you at the tourist information office
2. phoning?  
If – buy a Phonecard from the post office – not have to collect coins
3. Can I go into pubs?  
They – not serve you – if – under eighteen
4. electricity?  
Need adaptor – if – take electric things  
usw.

#### II. ASKING FOR TIPS

*You and your partner want to go to Britain sometime. Ask your partner for some tips.*

*You start:*

- a) Should I fly?
- b) What if I go by train?
- c) Can you give me any tips about travelling around?
- d) What does 'Request stop' mean?

usw.

#### III. GIVING TIPS

*Now you give your partner some tips. Look at what you have written.*

*vgl. Detlef und Margaret von Ziegésar, Die systematische Einführung von Grammatik in: Johannes-P. Timm (Hrsg.), Englisch lernen und lehren, Cornelsen Verlag, Berlin 1998, S. 291-298*

| Phase 1: Demonstration                                 |  |
|--------------------------------------------------------|--|
| • Grobverständnis durch Logik des situativen Kontextes |  |
| • Vorsprechen in genügend hoher Anzahl (12-15)         |  |
| • ergiebige Kommunikationssituation                    |  |
| • typische Kommunikationssituation für Struktur        |  |
| • echter Informationsaustausch                         |  |
| • Sprachbeitrag des Lehrers                            |  |
| • authentisches Material                               |  |

| Phase 2: Verstehen und Reagieren              |  |
|-----------------------------------------------|--|
| • Aufforderungscharakter                      |  |
| • Reaktion mit bekannten sprachlichen Mitteln |  |

| Phase 3: Reproduzieren                 |  |
|----------------------------------------|--|
| • realistische Kommunikationssituation |  |
| • Reproduktion der neuen Struktur      |  |

| Phase 4: Produzieren                         |  |
|----------------------------------------------|--|
| • selbstständige Anwendung in PA / GA        |  |
| • echter Informationsaustausch               |  |
| • zusammenhängende Sätze (keine Einzelsätze) |  |

| Phase 5: Bewusstmachung  |  |
|--------------------------|--|
| • induktive Erarbeitung  |  |
| • schriftliche Fixierung |  |

**Themen- und Kompetenzorientierung (Formulierungshilfe Entwurf!)** S\*S können ...

|                                                                                          |                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Personen, Sachverhalte, Tätigkeiten, Geschehnisse bezeichnen und beschreiben             | <i>singular/ plural, adjective/ adverb, determiners, pronouns, prepositions</i> |
| Sachverhalte affirmativ/ verneinend ausdrücken                                           | <i>word order, to do, some/ any, question tags, (in) direct object</i>          |
| Besitzverhältnisse darstellen                                                            | <i>genitives, possessive adjectives</i>                                         |
| Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darstellen                         | <i>present, past, future tenses</i>                                             |
| Fragen stellen und beantworten                                                           | <i>question words, to do, short answers</i>                                     |
| Vergleiche anstellen                                                                     | <i>adj./ adverb, comparative/ superlative</i>                                   |
| Art und Weise angeben                                                                    | <i>adverbs of manner</i>                                                        |
| Mengen und Reihenfolge angeben                                                           | <i>numbers, quantifiers</i>                                                     |
| Erlaubnisse, Verbote, Verpflichtungen, Möglich-, Wahrscheinlich-, Fähigkeiten ausdrücken | <i>modals and their substitutes</i>                                             |
| Aufforderungen, Bitten und Wünsche ausdrücken                                            | <i>imperative, want to</i>                                                      |
| Gefühle, Meinungen, Befürchtungen, Hoffnungen äußern                                     | <i>gerund and infinitive</i>                                                    |
| Angaben zu Ort, Zeit und Grund machen                                                    | <i>subordinate clauses, adverbials</i>                                          |
| Informationen geben/ erfragen, Bedingungen/ zeitliche Relationen/ Hypothesen ausdrücken  | <i>conditional clauses</i>                                                      |
| Geschehen aus Sicht des Verursachers darstellen                                          | <i>active, passive voice</i>                                                    |
| wiedergeben, was andere gesagt haben                                                     | <i>reported speech</i>                                                          |
| Personen, Gegenstände, Sachverhalte, Geschehnisse näher bezeichnen                       | <i>relative clauses</i>                                                         |
| Aussagen über Umstände machen                                                            | <i>adverbials, adverbial clauses</i>                                            |
| Aussagen über Zustände machen                                                            | <i>adjective as subject, object complement</i>                                  |
| Aussagen über (un)bestimmte Mengen, Konkrete und Abstrakta machen                        | <i>articles, (un)countable nouns/ adjectives</i>                                |
| Aussagen über reflexive/ reziproke Tätig. machen                                         | <i>reflexive pronouns</i>                                                       |
| Dauer und Wiederholung von Sachverhalten/ Handlungen ausdrücken                          | <i>progressive forms, used to, would</i>                                        |
| Sachverhalte/ Handlungen/ Personen betonen/ hervorheben                                  | <i>emphatic do, it's me who</i>                                                 |

aus: Bildungsstandards für Englisch, Gymnasium Klasse 6, 8, 10. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, Entwurfsfassung 13.8.2002

**Lehrertypen und Lehrwerkseinsatz**

|                |                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Typ I</b>   | fühlt sich nur mit dem Lehrwerk und der dort vorgesehenen sprachlichen und inhaltlichen Progression und der Systematik der Stoffaufbereitung sicher.                                                                                                   |
| <b>Typ II</b>  | sieht das Lehrwerk als sinnvolle Sammlung von Bausteinen, denen er meist folgt und aus denen er sich nach Bedarf Materialien und Aufgabenformen herausnimmt, sie aber durch andere ergänzt. Dabei orientiert er sich an der Systematik des Lehrwerkes. |
| <b>Typ III</b> | kennt die Systematik der verschiedenen Lehrwerke, arbeitet aber bewusst und mit hohem persönlichen Engagement lehrwerksfrei, um sich voll auf die Lerngruppe einstellen zu können. Dies erfordert einen großen Aufwand an Vor- und Nachbereitung.      |

Quelle: Frank Haß (Hrsg.): *Fachdidaktik Englisch*, Stuttgart 2006, S.242-247

**Die Arbeit mit dem Lehrwerk**

Das Lehrwerk (*course*) umfasst das Lehrbuch und alle weiteren darauf abgestimmten Begleitmaterialien. Es nimmt eine bedeutende Stellung als Mittler zwischen offiziellem Lehrplan und konkreter Stunde ein. Sein Einsatz kann die Arbeit der Lehrkraft erleichtern, vereinfachen und verbessern.

**Die Arbeit ohne das Lehrwerk**

Die Arbeit ohne Lehrwerk stellt höchste Ansprüche an die didaktisch-methodische sowie die fremdsprachliche Kompetenz der L\*L, die meist keine Muttersprachler sind.

Wer seine Arbeitsmaterialien permanent selbst erstellt, wird sehr bald an Arbeitsüberlastung erkranken. Selbst konzipierte Materialien können ähnlich einseitig, einschränkend und langweilig sein wie es Verlagsprodukten vorgeworfen wurde.

**Fazit**

Inwieweit das Potenzial des Lehrwerks genutzt wird, hängt entscheidend von der Lehrkraft ab, die das Lehrbuch sinnvoll nutzen, gezielt Texte & Aufgaben auswählen und ergänzen kann.

Die Lehrkraft kann das Lehrwerk auch missbrauchen, indem sie sklavisch an Inhalten und Progression klebt, nie die Relevanz der Angebote für ihre Lerngruppe überprüft und ihr Ziel in einem Abarbeiten aller Inhalte sieht.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Wortschatzarbeit</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>learning vocabulary (word fields, mind maps); finding synonyms / opposites / paraphrases</i></li> <li>• <i>practising how to use a dictionary; focusing on style, register</i></li> </ul>                                                                                                                      |
| <b>Grammatikarbeit</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>finding grammatical constructions (reported speech/ if-clauses etc.), revising their rules ...</i></li> <li>• <i>tenses: finding out / giving reasons why a particular tense is used</i></li> <li>• <i>prepositions / phrasal verbs: picking out expressions, completing them with a dictionary</i></li> </ul> |
| <b>Hörverstehen</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>listening for gist; listening for filling gaps</i></li> <li>• <i>listening for detail; summing up / paraphrasing / mediating</i></li> </ul>                                                                                                                                                                    |
| <b>Leseverstehen</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>practising reading: reading out loud, speed-reading, skimming, scanning</i></li> <li>• <i>reading for gist; reading and summarising; reading for filling gaps</i></li> <li>• <i>reconstructing a text (changed e.g. by cutting, tearing off bits, mixing parts of the text)</i></li> </ul>                     |
| <b>Sprechen/ mündliche Interaktion</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>using the text as a basis for discussion / debating</i></li> <li>• <i>answering questions on the text (orally)</i></li> <li>• <i>acting out / role playing / hot-chairing; recording interviews, radio plays etc.</i></li> </ul>                                                                               |
| <b>Schreiben/ kreative Textproduktion</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>writing down questions on the text for an interview; taking notes / summarising</i></li> <li>• <i>creative writing; commenting on the text</i></li> </ul>                                                                                                                                                      |
| <b>Visualisierung</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>structuring by using different colours; developing posters and mind maps</i></li> <li>• <i>finding emblems or symbols to sum up ideas / concepts</i></li> <li>• <i>drawing pictures, graphs, charts / turning the text into a comic strip; making videoclips</i></li> </ul>                                    |
| <b>Textvergleiche</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>comparing texts by the same author;</i></li> <li>• <i>comparing a short story with a novel (on a similar subject);</i></li> <li>• <i>comparing a text with other texts by different authors; or with its film version</i></li> </ul>                                                                           |

Frank Haß (Hrsg.), *Fachdidaktik Englisch*, Klett Verlag, Stuttgart 2006, S. 163-164

Wer im Umgang mit Fehlern neue Methoden ausprobieren möchte, gelangt schnell zu der Frage: „Wann führt Korrektur zum Lernen?“ Natürlich gibt es dafür kein Patentrezept, aber einige Empfehlungen:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Wann immer es sich einrichten lässt, sollten die Schüler Gelegenheit erhalten, ihre Fehler selbst zu entdecken – dann ist der Lerneffekt am größten.                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2. Es ist hilfreich, die Schüler zu einem kreativen, mutigen Umgang mit der Sprache zu motivieren. Der Grund: Mutige Schüler machen zwar Fehler, lernen aber meistens auch schneller dazu als diejenigen, die aus Angst vor Fehlern nur wenige kurze Sätze produzieren.                                                                                                                   |
| 3. Bei mündlichen Aufgaben gilt: Inhalt vor Form. Das heißt, dass Korrekturen nie den inhaltlichen Zusammenhang unterbrechen oder übergehen sollten.                                                                                                                                                                                                                                      |
| 4. Leitfrage bei jedem Fehler: „Ist die Kommunikation gefährdet?“ Wenn ja, sollte eine Korrektur erfolgen. Wenn nicht, ist – je nach Übungskontext – nicht immer eine Korrektur nötig.                                                                                                                                                                                                    |
| 5. Eigene Fehler sind besonders schwer zu entdecken: Anders sieht es aber mit denen der Mitschüler aus – ein guter Grund, häufiger auf <i>peer correction</i> zu setzen, zumindest schriftlich. Mündlich ist Vorsicht geboten: Zu harsche Kritik der Mitschüler kann bloßstellend wirken.                                                                                                 |
| 6. Auf die Diagnose kommt es an: Bei vielen Fehlern liegt eine Fossilisierung vor, der Lernprozess ist hier zum Erliegen gekommen. Ihn wieder aufzunehmen, erfordert gezielte Bewusstmachungsübungen – allerdings keine stumpfen <i>pattern drills</i> !                                                                                                                                  |
| 7. Bei hartnäckigen Fehlern hilft nur eins: Durchatmen und gelassen bleiben – und vielleicht den Blickwinkel wechseln: Viele dieser Fehler, zum Beispiel das fehlende „s“ in der 3. Person Singular und falsche Zeitformen in if-Sätzen, beeinträchtigen die Kommunikation nicht. Auch wenn es langfristig wünschenswert ist, sie zu beheben, hat ihre Korrektur nicht oberste Priorität. |
| 8. Nicht nur auf die Fehler fokussieren, sondern möglichst ein allgemeines Feedback geben: Besonders gelungene Ausdrücke sollten ein ebenso wichtiger Bestandteil der Rückmeldung an den Schüler sein.                                                                                                                                                                                    |
| 9. Die meisten Eltern haben in ihrer eigenen Schulzeit einen rigoroseren Umgang mit Fehlern kennen gelernt. Damit die Schüler keinen widersprüchlichen Erwartungen in Schule und Elternhaus ausgesetzt sind, ist es hilfreich, die Eltern von Anfang an ins Boot zu holen und ihnen den Umgang mit Fehlern und die Bewertungskriterien zu erklären.                                       |

Quelle: A. v. der Groeben, *Produktiver Umgang mit Fehlern*, in: *At Work* 15, 2008, S.5

#### Arbeitsauftrag

Identifizieren Sie bis zu drei Empfehlungen, auf die Sie verstärkt achten wollen und bis zu drei Empfehlungen, die Sie für weniger wichtig erachten oder kritisch sehen.

#### Fehlerprophylaxe

Fehlerprophylaktische Informationen gehören zu den Serviceleistungen, die man von den Lehrkräften im modernen Fremdsprachenlernen erwartet.

- Die Lerner werden im Vorfeld auf **potenzielle Fehlerquellen** aufmerksam gemacht, die erfahrungsgemäß munter sprudeln.
- Fehlerprophylaxe oder Fehlervermeidungsstrategien beinhalten überwiegend **kognitive Merkmale**, die bei den Lernenden die entsprechende Einsicht auslösen sollen. Somit können sie als **deklaratives Wissen** bezeichnet werden, das bei der Sprachgenerierung hilfreich steuernd eingreifen kann (Monitor) und später zum **prozeduralen Wissen** wird.
- Häufiges Üben kann die Kognition nicht ersetzen. Es ist das **Zusammenspiel kognitiver, emotionaler und strategischer Elemente**, die den Lernerfolg ausmachen.
- Unstrittig ist allerdings die Tatsache, dass ein **qualitativ hochwertiges Sprech-vorbild** der unterrichtenden Lehrkraft die beste Fehlerprophylaxe darstellt.

#### Auf dem Weg zum autonomen Lernen

Zur erwünschten Lernerautonomie gehört die Fähigkeit zur Selbstevaluation und somit die Fähigkeit, Fehler zu entdecken, diese als Lernanlass zu betrachten und zukünftig zu vermeiden.

- Die Lerner bekommen DIN-A4-Blatt mit **Fehlerquellen** und kleben es ins Schulheft.
- Die Lerner gestalten ein **Lernposter** für den Klassenraum, das laufend ergänzt wird.
- Die Lerner führen eine **individuelle Fehlerstatistik**. Auch ein Fehlerspiegel der ganzen Klasse ist empfehlenswert (durchschnittliche Fehlerzahl der Klasse).
- Die Lerner werden zur **Selbstkorrektur** ihrer schriftlichen Arbeiten verpflichtet. Dies geschieht u.a. durch das strategische Vorgehen bei der Textproduktion.
- Mit den Lernern werden häufige **fehleranalytische Gespräche** im Unterricht geführt, wobei auf Fehlerursachen und deren Bekämpfung hinzuweisen ist.
- Den Lernern werden **Nachschlagewerke** und alternative Verfahren zur Selbstkorrektur angeboten, z.B. Online-Wörterbücher, Lernergrammatiken, *false friends*-Sammlungen etc.
- Die Lerner üben sich im **error spotting**. Die entsprechenden Texte können sowohl sprachliche Fehler enthalten als auch Auslassungen von Wörtern (*omitted words*) aufweisen.
- Die Lerner überprüfen einen selbst erstellten Text sowohl auf Inhalt als auch auf sprachliche Richtigkeit. Dazu können sie textspezifische **Checklisten** und andere gängige Hilfsmittel benutzen, die auch formale Aspekte beinhalten.

Quelle: Dr. Werner Kieweg, *Fehler erkennen – Fehler vermeiden*, *Der fremdsprachliche Unterricht*. Heft 88, 2007, S.8f.

|                                                                                                 |                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Einfluss der Muttersprache                                                                      | <i>*I live here since Christmas.</i><br><i>*I have my car for ten years.</i>                                         |
| divergente Lernstruktur zw. D und E                                                             | <i>*I noticed somebody.</i><br><i>That's life, he remarked ironically.</i><br><i>She didn't realize her mistake.</i> |
| Übertragung deutscher Wortbildungsregularitäten                                                 | <i>*bag-thief</i> anstatt <i>pickpocket</i>                                                                          |
| Übergeneralisierung einer Regel                                                                 | <i>*She goed to the pictures.</i><br><i>*She cans speak French.</i>                                                  |
| geringer Kontrast zw. Wörtern im E                                                              | <i>skirt</i> vs. <i>shirt</i><br><i>become</i> vs. <i>becoming</i>                                                   |
| geringer Kontrast zw. D und E                                                                   | <i>balloon</i> vs. <i>Ballon</i><br><i>sensible</i> vs. <i>sensibel</i>                                              |
| fehlende Ausdifferenzierung eines Konzepts                                                      | <i>chair</i> vs. <i>stool</i><br><i>table</i> vs. <i>counter</i><br><i>depart</i> vs. <i>leave</i> vs. <i>quit</i>   |
| mangelndes Auswendiglernen                                                                      | <i>*lie – lied – lien</i>                                                                                            |
| eingeschränktes Verstehen des Zeitelements                                                      | <i>*How long are you playing the guitar?</i>                                                                         |
| unbewusster Rückfall in die Muttersprache                                                       | <i>*I hit him without Absicht.</i>                                                                                   |
| Verfremden deutscher Wörter mit englischen Morphemen                                            | <i>*He nimms the remote control and switches aus the television.</i>                                                 |
| proaktive Lernhemmung durch zweifelhafte / nicht kontextgebundene Aufgabe                       | S*S verlieren Gefühl für funktionale Satzperspektive, wenn sie reihenweise Aktivformen ins Passiv transformieren     |
| falsches Nachschlagen im Wörterbuch                                                             | <i>*She didn't remark me.</i>                                                                                        |
| ungewöhnlich hohe Gewichtung gramm. Strukturen im Schülerbuch                                   | Das <i>Present Progressive</i> wird zu stark geübt, was zu proaktiven Lernhemmungen führt.                           |
| L spricht geschriebenes E, benutzt keine contracted forms (unterrichts-induzierter Fehler)      | <i>I am from Munich. I have got a dog. I would like you to do this exercise.</i>                                     |
| Lehrplan verteilt best. Strukturen auf mehrere Jahre und erschwert damit Lernprozess erheblich. | <i>If-clause I:</i> 6. Klasse<br><i>If-clause II:</i> 7. Klasse<br><i>If-clause III:</i> 8. Klasse                   |
| unerklärliche Gründe                                                                            | <i>blackout, slip of the brain, slip of the tongue, unique goofing</i>                                               |

Quelle: W. Kieweg, Fehler erkennen – Fehler vermeiden, in: *DFU Heft 88*, 2007, S.12

### Verstoß gegen die Sprachrichtigkeit (error)

|                                       |                                                                               |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| grammar - syntax                      | <i>*As you know works my father in Munich.</i>                                |
| grammar - morphology                  | <i>*That would be even badder.</i>                                            |
| grammar - tenses                      | <i>*I know him for a long time.</i>                                           |
| grammar - tense / aspect              | <i>*When managers' leadership skills are poor, productivity is suffering.</i> |
| grammar - tense / aspect              | <i>*I ring from Paris and I'd like to know ...</i>                            |
| vocabulary - verb + preposition       | <i>*I've told you that you'd end in prison.</i>                               |
| vocabulary - concept                  | <i>*Take me some tea and then bring me to the station.</i>                    |
| vocabulary - collocation              | <i>*She's a strong smoker.</i>                                                |
| vocabulary - colligation <sup>1</sup> | <i>*I'm much taller as my brother.</i>                                        |
| vocabulary - non-existent word        | <i>*The pocket thief was arrested.</i>                                        |

### Verstoß gegen die sprachliche Norm (mistake)

|                                |                                                                                             |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| style – inappropriate item     | <i>*I wish you a good appetite.</i>                                                         |
| style – inappropriate choice   | <i>*I would be extremely grateful if you could possibly tell me the way to the station.</i> |
| style – idioms                 | <i>*He's heavy on wire.</i>                                                                 |
| style – discourse organization | <i>*She didn't study. This was because she failed the test.</i>                             |

### Mündliche Fehler

- *Meaning clear:* Trotz eines Fehlers bleibt die Bedeutung einer Aussage oftmals uneingeschränkt verständlich, z.B. bei morphologischen Unregelmäßigkeiten (*\*He cans play the guitar. / \*I goed to the market.*)
- *Meaning vague:* Fehler können den Kommunikationserfolg negativ beeinflussen und zu Irritationen beim *native speaker* führen, ohne den völligen Zusammenbruch der Kommunikation auszulösen. Fehler dieser Art werden i.d.R. durch die Situationsparameter ausgeglichen, die bis zu 80% zur Verständlichkeit einer sprachlichen Äußerung beitragen können, z.B. *\*Can I sleep in your hotel for three days?*
- *Meaning distorted:* Viele Fehler führen zum Abbruch der mdl. Kommunikation, weil der Hörer die Mitteilungsabsicht des Sprechers nicht mehr erkennen kann. Verwechselt man *tap* mit *rooster* oder *"I've been working for Siemens."* mit *"I worked for Siemens."*, entstehen gravierende Verstehensprobleme. Fehlertolerantes Verhalten wäre hier fehl am Platz.

Quelle: W. Kieweg, Fehler erkennen – Fehler vermeiden, in: *DFU 88*, 2007, S.4f.

<sup>1</sup> colligation: type of collocation where a lexical item is linked to a grammatical one. *Surprising, amazing and astonishing* are nearly synonymous. We can say it is *astonishing / surprising / amazing*, but we tend to say "it is not surprising" and not the others – surprising colligates with the negative.

## C Unterrichtsvorschläge

### Grammatik am Thema Smartphone-Nutzung

| ZEIT 2x45 min<br>KLASSE 5-6 | UNTERRICHT | MATERIALPAKET                                     | KOMPETENZEN                                                                                                  |
|-----------------------------|------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | PL 15'     | Über Regeln in der Schule sprechen                | <b>Sprechen:</b> sich in Kleingruppen austauschen und diskutieren; Arbeitsergebnisse vortragen und begründen |
|                             | PL/BA 30'  | Spielerisch über Handy-Regeln ins Gespräch kommen |                                                                                                              |
|                             | 15'        | Quiz-Ergebnisse diskutieren                       | <b>Grammatik:</b> über Regeln sprechen (to be allowed to)                                                    |
|                             | 20'        | Klassenregeln zum Umgang mit dem Handy erstellen  |                                                                                                              |
|                             | 10'        | Klassenregeln sichern                             |                                                                                                              |

THOMAS RAITH

## Allowed or not allowed?

### Regeln für die Smartphone-Nutzung abwägen

Die meisten Schülerinnen und Schüler nutzen schon in der 5. und 6. Klasse ein Smartphone und schreiben regelmäßig Textnachrichten oder posten in sozialen Netzwerken. Für den sicheren Umgang mit dem Smartphone ist es wichtig, dass Kinder Regeln kennen, die ihre eigenen Rechte und die Rechte anderer schützen.

Diese Unterrichtsidee zeigt, wie man im Englischunterricht die Regeln für die Smartphone-Nutzung diskutieren und dabei *to be allowed to* kontextuell in einen lebensnahen Kontext einbetten kann. Da in vielen Klassen auch ein Klassenchat besteht, über den sich die Schülerinnen und Schüler austauschen, ist das Ziel der Stunde, gemeinsam Regeln für den Klassenchat zu erstellen.

#### Über Regeln in der Schule sprechen

Zum Einstieg wird das vertraute Wissen über Dinge, die in der Schule nicht erlaubt sind, und Dinge, die in der Schule erlaubt sind, bewusst gemacht und die sprachliche Struktur *allowed to/not allowed to* eingeführt. Die Schülerinnen und Schüler sammeln zunächst in Einzelarbeit, was sie im Schulalltag nicht dürfen, und nutzen dazu die Struktur *We are not allowed to ... at our school*. Sie vergleichen ihre Sätze

kurz mit einem Partner, ehe die Verbote im Plenum gesammelt werden, z.B.: *We are not allowed to run in the hallway/eat during lessons/use our mobile phones at our school*. Im Anschluss überlegen sich die Schülerinnen und Schüler, was sie alles dürfen (*What are you allowed to do at our school?*) und verwenden die Struktur *I am/We are allowed to ... at our school*.

#### Spielerisch über Handy-Regeln ins Gespräch kommen

Die Lehrkraft zeigt ihr Handy und leitet zur Erarbeitungsphase über, z.B. mit dem Satz *Are there things you are not allowed to do with your mobile phone?*

Zunächst sammeln die Schülerinnen und Schüler, was ihnen spontan zu der Frage einfällt. Im Anschluss arbeiten sie in Dreiergruppen: Sie beantworten die Quizfragen auf dem Arbeitsblatt *Are you allowed to do these things?* (1). Hier finden sich Beispiele für aus unterschiedlichen Gründen erlaubte und unerlaubte Handlungen rund um die Smartphone-Nutzung. Die Gruppen klären im Gespräch, ob eine Handlung erlaubt ist oder nicht.

Die Antworten werden im Plenum ausgewertet und die Sieger (welche Gruppe hat die meisten richtigen Antworten?) werden ermittelt.

#### Quiz-Ergebnisse diskutieren

Die Gruppen äußern sich zu den Ergebnissen und begründen ihre Einschätzungen. Auch können sie außerschulische Erfahrungen beitragen. Die Lehrkraft kann Informationen zur Rechtslage (Zur Sache, S. 5) ergänzen.

#### Klassenregeln zum Umgang mit dem Handy erstellen

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler mit den richtigen Antworten inklusive Begründung auseinandergesetzt haben, geht es nun darum, Regeln für den Umgang mit dem Handy in der Klasse und Schule aufzustellen und die Regeln auf einem Plakat festzuhalten:

- Welche Regeln würden die Schülerinnen und Schüler ergänzen?
- Welche der Regeln finden sie am wichtigsten?

Zunächst werden die zusätzlichen Regeln an der Tafel gesammelt und auf dem Arbeitsblatt bzw. im Heft ergänzt. Es sollte darauf geachtet werden, dass *allowed to* und *not allowed to* verwendet werden.

In den Dreiergruppen erstellen die Lernenden dann ein Ranking und vergeben Punkte von 5 bis 1 für die ihres Erachtens

## LERNEN & ÜBEN



Sind alle einverstanden, ist ein Foto selbstverständlich erlaubt. Anders sieht es aus, wenn das Foto auf Social Media geteilt werden soll.

fünf wichtigsten Regeln. An vielen Schulen gibt es bereits Regeln für den Umgang mit Smartphones. Auf diese Regeln kann die Lehrkraft an dieser Stelle verweisen. Die Regeln können mit in die Auswertung einfließen.

#### Klassenregeln sichern

Im Plenum wird das Ergebnis per Handzeichen ausgewertet. Es entsteht ein Klassenranking mit den fünf Regeln, die der Klasse am wichtigsten erscheinen. Die Regeln werden von den Schülerinnen und Schülern im Heft aufgeschrieben und auf einem Plakat in der Klasse aufgehängt.

#### ZUR SACHE Handynutzung und Social Media: Was ist erlaubt?

Bei der Nutzung sozialer Medien ist es wichtig, grundlegende Persönlichkeitsrechte zu kennen und zu berücksichtigen. Insbesondere das Recht auf informationelle Selbstbestimmung und das Recht am eigenen Bild sind hier von Bedeutung. Persönliche Daten (z.B. Name und Adresse) und Abbildungen einer Person dürfen ausschließlich mit Zustimmung der Person gespeichert oder weitergegeben werden. Bei Kindern kommt noch hinzu, dass die Erziehungsberechtigten gefragt werden müssen, bis das Kind die „Einsichtsfähigkeit“ erreicht hat, was in der Regel mit 14 Jahren der Fall ist.

Wenn Kinder unter 14 Jahren mit dem Smartphone z.B. Bilder oder Videos von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern machen möchten, müssen sie zunächst die betroffene Person und laut Gesetz auch die Erziehungsberechtigten dieser Person um Erlaubnis fragen. Wenn in der Klasse ein Klassenchat auf WhatsApp oder einem anderen Messengerdienst (z.B. Telegram, Signal oder Threema) besteht, sollten die Eltern mit einbezogen werden, um gemeinsam den Umgang mit den Persönlichkeitsrechten der Kinder zu besprechen.

| Situation                                                                                       | Rechtslage                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) take pictures of a friend                                                                    | Erlaubt, wenn Freund/in einverstanden ist, bei Kindern auch die Erziehungsberechtigten. ➔ Recht aufs eigene Bild.         |
| b) take pictures of a person I don't know                                                       | Erlaubt, wenn die Person einverstanden ist, bei Kindern auch die Erziehungsberechtigten.                                  |
| c) share a picture of a friend online (option: yes, if s/he said it was OK to take the picture) | Erlaubt, wenn die Person einverstanden ist, bei Kindern auch die Erziehungsberechtigten.                                  |
| d) listen to music on YouTube                                                                   | Erlaubt.                                                                                                                  |
| e) upload a music video to YouTube                                                              | Erlaubt, wenn es sich um ein eigenes Lied handelt. Nicht erlaubt, wenn es ein Lied von jemand anderem ist. ➔ Urheberrecht |
| f) share the address and phone number of a classmate in our class chat                          | Erlaubt, wenn die Person zustimmt, bei Kindern auch die Erziehungsberechtigten. ➔ Datenschutz                             |
| g) share my address and phone number in our class chat                                          | Erlaubt, wenn die Eltern zustimmen.                                                                                       |
| h) film a group of friends on my smartphone                                                     | Erlaubt, wenn alle zustimmen, bei Kindern auch die Erziehungsberechtigten.                                                |

name:

date:

ALLOWED OR NOT ALLOWED?

### Quiz: Are you allowed to do these things?

1. Read the phrases below and decide if you are allowed to do these things. Mark your answers.

- ☒ You are allowed to ...  
☒ You are not allowed to ...  
☒ You are allowed to ... if ...

Are you allowed to ...

|                                                                    | ✓                        | ✗                        | *                        |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) take pictures of a friend?                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) take pictures of a person you don't know?                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) share a picture of a friend online?                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) listen to music on YouTube?                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) upload a music clip to YouTube?                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) share a classmate's address and phone number in our class chat? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) share my address and phone number in our class chat?            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) film a group of friends on my smartphone?                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) buy an app for my smartphone?                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) share a picture which a friend has sent me?                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) meet up in real life with someone I have met online?            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) chat online with someone I don't know?                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Note down reasons for your answers.

3. Are there any rules that you would like to add? Make a list.

---



---



---



---



---



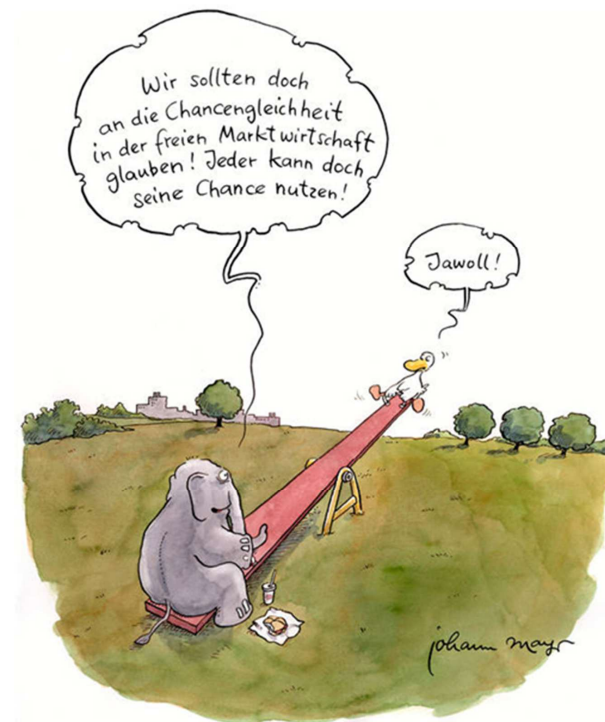
---

4. Which rules are the most important?

Choose five rules you find important.

Rate the rules from 5 (most important) to 1 (important).

### Cartoon:



### Arbeitsaufträge:

- Erstellen Sie eine These zum Cartoon.
- Skizzieren Sie eine mögliche Begründung aus Ihrem Unterrichtsalltag.