

UMDENKEN – VON DER NATUR LERNEN

Unterrichtsmaterial **Hinweise für Lehrende**



Inhalte	Seite
1. Entstehung des Unterrichtsmaterials zu <i>Umdenken</i>	3
2. Bestandteile und Aufbau des Unterrichtsmaterials	3
Bestandteile des Unterrichtsmaterials	3
Aufbau des Unterrichtsmaterials	3
Aufbau eines Moduls	5
3. Zielgruppen	6
4. Einsatz des Unterrichtsmaterials zu <i>Umdenken</i>	6
Kompletter Einsatz	6
Einsatz in Auswahl	7
5. Das Unterrichtsmaterial zu <i>Umdenken</i> und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen	7
6. Methodisch-didaktischer Ansatz des Unterrichtsmaterials zu <i>Umdenken</i>	10
Methodische Prinzipien der Gestaltung des Unterrichtsmaterials	10
7. Themen, Lernziele, Lerninhalte	12
Themen	12
Lernziele	13
Lerninhalte	13
8. Das Übungsangebot	15
Merkmale der Aufgaben und Übungen	15
Arbeitsanweisungen	19
9. Das Grammatikkonzept des Unterrichtsmaterials zu <i>Umdenken</i>	19
10. Unterricht mit dem Unterrichtsmaterial zu <i>Umdenken</i>	19
Allgemeine Hinweise	19
Das Zusammenspiel von Lerner, Lehrer und Unterrichtsmaterial zu <i>Umdenken</i>	20
Klassenklima	27
FAQs – immer wieder gestellte Fragen zum fachsprachlichen Deutschunterricht bzw. zum CLILiG-Unterricht	31

UMDENKEN – VON DER NATUR LERNEN. Hinweise zur Arbeit mit dem Unterrichtsmaterial

1. Entstehung des Unterrichtsmaterials zu *Umdenken*

Das Unterrichtsmaterial *Umdenken* entstand anlässlich der Ausstellung *Umdenken* des Goethe-Instituts. Auftraggeber war die Zentrale, die Projektleitung hatte Dr. Bernd Schneider. *Umdenken* bietet Material für rund 50 Unterrichtseinheiten (UE) für den Sach-/Fachunterricht in Deutsch (CLILiG-Unterricht), Fachrichtung Geografie/Ökologie. Es ist aber auch im fachsprachlichen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF-Unterricht) einsetzbar.

Ziel des Projekts war, Interesse für die Ausstellung, für das Thema *Die vier Elemente* und für den Umgang mit Energie, Erde, Luft und Wasser heute zu wecken bzw. das vielfach vorhandene Interesse von Jugendlichen an Umweltfragen für den Deutsch- und Geographie-/Ökologieunterricht zu nutzen. Es galt also, den Besuch der Ausstellung im Unterricht vorzubereiten und Unterrichtsmaterial zu erstellen, das mit einfachen sprachlichen Mitteln (ab A1/A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)) für Schüler ab der 7. Klasse einerseits Grundkenntnisse in Geographie, Ökologie und Umweltfragen, bezogen auf *Energie, Erde, Luft* und *Wasser*, vermittelt. Andererseits waren kurz der Umgang mit diesen Umweltfaktoren seitens der Menschheit und dessen Folgen aufzuzeigen. *Umdenken* ist schließlich erst möglich, wenn man vorher gedacht hat. Denken aber erfordert eine gewisse Grundlage an Wissen.

2. Bestandteile und Aufbau des Unterrichtsmaterials

Bestandteile des Unterrichtsmaterials

Das Unterrichtsmaterial *Umdenken* besteht aus einer Einheit zur Vorbereitung der Ausstellung *Umdenken* und vier Modulen zu den Elementen *Feuer, Erde, Luft* und *Wasser*. Die Module sind nicht progredient angeordnet. Aufgrund der Sachlogik empfiehlt sich aber ein Einsatz in der Reihenfolge *Feuer, Erde, Luft* und *Wasser*. Diese Themen/Inhalte sind aus geografischer und ökologischer Sicht natürlich nicht zu trennen und bilden die grundlegenden Faktoren für das Ökosystem Erde. Dementsprechend gibt es zahlreiche Interdependenzen (was die Trennung und Zuordnung einzelner Themen teilweise schwierig machte). Im Unterrichtsmaterial gibt es dazu Querverweise.

Das Unterrichtsmaterial ist Lehr- und Arbeitsmaterial zugleich. Es bietet Links zu Videos im Netz, die Einblick in den aktuellen Forschungsstand zum Thema (z. B. *Erde*), zu akuten Problemsituationen (z. B. *Wasser, Luft*) geben und möglichst genutzt werden sollten, und bezieht das Internet, z. B. in der Projektarbeit, mit ein.

Aufbau des Unterrichtsmaterials

Das Unterrichtsmaterial vermittelt grundlegende fachliche Inhalte sowie sprachliche Mittel und Strategien, um im Bereich in der Schule ab der 7. Klasse über die genannten Themen sach- und fachgerecht zu kommunizieren.

In den vier Modulen werden in Abbildungen und Texten, Aufgaben, Übungen und Projekten die folgenden Themen und Inhalte behandelt:

Feuer

Die Sonne und das Sonnensystem

Übung 1, Aufgabe 1, Übungen 2, 3

Die Erde als Himmelskörper

Aufgabe 2, Übungen 4, 5, Aufgaben 3, 4

Abhängigkeit der Lebewesen auf der Erde von der Solarenergie

Aufgabe 5

Energienutzung

Aufgaben 5, 6

Fossile und erneuerbare Energien

Aufgaben 7, 8, 9

Solarflugzeuge

Aufgaben 10, 11

Solarboote

Aufgaben 14, 15, 16, 17

Elektroautos

Aufgabe 18

Weltseeverkehr

Aufgabe 19

Projekt 1: *Energiewirtschaft im Heimatland*

Projekt 2: *Energiewende*

Erde

Die Erde

Übungen 1, 2 Aufgaben 1, 2, 3

Das geografische Koordinatennetz

Übung 3, Aufgaben 3, 4

Der Schalenbau der Erde

Aufgabe 4, 5

Der innere Aufbau der Erde

Übung 4

Die Theorie der Plattentektonik

Aufgaben 6, Übung 5, Aufgabe 7

Vulkanismus

Aufgabe 8

Der Boden

Aufgabe 9, Übung 7, Aufgaben 10, 11

Die „neolithische Revolution“ und ihre Folgen

Aufgabe 12

Landwirtschaft

Aufgaben 13, 14, 15

Projekt 1: *Schrumpfende und wachsende Waldflächen weltweit*

Projekt 2: *Probleme in Megastädten*

Luft

Luft

Übung 1, Aufgabe 1, Übung 2

Land – Meer Verteilung

Aufgabe 2, Übung 3

Luft- und Meeresströmungen

Aufgabe 3, 4

Lee-Luv-Effekt

Aufgaben 5, 6

Wetter und Klima

Übung 4, Aufgaben 7, 8, 9

Die Klimazonen der Erde

Aufgabe 9

Klimaschwankungen und Klimawandel

Aufgabe 10

Treibhauseffekt und Ozonloch

Aufgabe 11

Mögliche Folgen des Klimawandels

Aufgabe 12, Übungen 4, 5

Individuelle Maßnahmen zum Schutz des Klimas

Aufgabe 13

Projekt 1: *Das Kyoto-Protokoll*

Projekt 2: *Die EU-Klimaziele*

Projekt 3: *Luftverschmutzung*

Wasser

Wasser

Übungen 1, 2, 3

Bestandteile der geografischen Hülle der Erde

Übung 4

Wasservorkommen auf der Erde

Aufgabe 1, Übung 5

Der innere Aufbau der Erde

Übung 4

Der Wasserkreislauf

Aufgaben 2, 3, 4

Meeresströmungen

Aufgabe 5

Wellen und Gezeiten

Übung 6

Möglichkeiten der energetischen Nutzung des Meeres

Aufgabe 6

Flüsse

Aufgabe 7

Talsperren

Aufgabe 8

Wasserverwendung

Aufgabe 9

Der Tod des Aralsees

Aufgabe 10

Der Wasserfußabdruck

Aufgabe 11

Wasserverfügbarkeit

Aufgabe 12

Das Problem der Wasserqualität

Aufgabe 13

Gefährdung der Gewässer

Aufgabe 14

Wasserverschmutzung

Aufgabe 15

Projekt 1: *Der Indus*

Projekt 2: *Konflikte wegen der Ressource Wasser*

Projekt 3: *Mineralwasser – Nestlé, Danone, Coca-Cola
und Pepsi-Cola beherrschen den Weltmarkt*

Aufbau eines Moduls

Grundsätzlich ist ein Modul so aufgebaut, dass es vom Grundlegenden zum Spezifischen und Komplexen geht. Das betrifft zum einen die Inhalte, zum anderen aber auch die Fertigkeiten und Sprachaufgaben. Die Inhalte folgen aus methodischen Gründen in Auswahl und Anordnung der fachsystematischen Darstellung in der schulischen Ausbildungsliteratur. Dabei konnten aus den zahlreichen Inhalten nur die wichtigsten ausgewählt werden. Innerhalb eines Moduls gibt es also mehr als eine Progression, u. a. eine fachliche und eine sprachliche.

Die fachliche Progression ist bedingt durch die Systematik des Faches Geographie, die ihrerseits durch methodische und didaktische Prinzipien bestimmt ist.

Autorin: Rosemarie Buhlmann

Copyright © Goethe-Institut

Alle Rechte vorbehalten

3. Zielgruppen

Das Unterrichtsmaterial *Umdenken* ist zur Steigerung ihrer sprachlichen, fachlichen, sozialen (und teilweise auch der interkulturellen) Kompetenz für Schüler in allgemeinbildenden und berufsorientierten Schultypen im Ausland (Gymnasien, Berufskollegs, technische Lyzeen etc.) von Interesse. Es ist ab der 7. Klasse einsetzbar.

Die Lernenden sollten ein Sprachniveau aufweisen, wie man es nach Mitte der Niveaustufe A1 des GER erreicht. Nicht mehr als dieses Sprachniveau ist in vielen Übungen und Aufgaben erforderlich – zudem werden durch die Arbeit mit dem Material auch Erschließungsstrategien auf Wort-, Satz- und Textebene aufgebaut, die einen relativ frühen Einsatz der Module ermöglichen. Außerdem ist in den seltensten Fällen ein Verständnis aller Details eines Textes nötig (und demzufolge durch die Aufgabenstellung auch nicht gefordert), so dass Lernende ab Mitte bis Ende A1 mit dem Unterrichtsmaterial ohne Frust arbeiten können.

Der Einsatz auf diesem Niveau wird begünstigt, wenn Deutsch als 2. Fremdsprache (vorzugsweise nach Englisch) unterrichtet wird.

4. Einsatz des Unterrichtsmaterials *Umdenken*

Das Unterrichtsmaterial *Umdenken* kann für Lernende ab der 7. Klasse und der Niveaustufe A1/2 aufwärts eingesetzt werden.

Folgende Einsatzmöglichkeiten sind gegeben:

- komplett im CLILiG- und im DaF-Unterricht,
- in Auswahl im CLILiG- und im DaF-Unterricht
- nicht alle Module, und diese nur in Auswahl.

Kompletter Einsatz

Mit dem kompletten Unterrichtsmaterial *Umdenken* kann gearbeitet werden, ohne dass gleichzeitig allgemeinsprachliches Deutsch unterrichtet wird (CLILiG-Einsatz). Es können also Geografie- und Deutschstunden zusammengelegt werden. Besser für die Kompetenzentwicklung in Deutsch ist es natürlich, wenn der DaF-Unterricht fortgesetzt wird, insbesondere deshalb, weil parallel zum Einsatz von *Umdenken* begleitend Strukturen behandelt werden können, die ab Mitte A1 – B1/C1 laut *Profile deutsch* noch nicht zur Verfügung stehen (z. B. Genitiv, Passiv, bestimmte Präpositionen, Konjunktiv). Paralleler DaF-Unterricht ist aber nicht unbedingt erforderlich, da die angesprochenen Strukturen nur erkannt und in ihrer Funktion erschlossen werden müssen, was aus dem Kontext ohne weiteres möglich ist. Außer dem Genitiv brauchen diese nicht aktiv benutzt werden.

Das Unterrichtsmaterial ist für ca. 50 UE Präsenz ausgelegt, rund 12 UE pro Modul, 3 UE für die Vorbereitung auf die Ausstellung. Je nach Lernergruppe kann mehr Zeit benötigt werden. Die Lernzeit im Präsenzunterricht kann aber dadurch verkürzt werden, dass Übungen und Aufgaben als Hausaufgaben aus dem Präsenzunterricht ausgelagert werden. Das wird dadurch ermöglicht, dass das Material in kleinen Lernschritten der Fachsystematik gemäß aufgebaut und mit gestuften Übungen versehen ist. Die Diskussion der Arbeitsergebnisse sollte in jedem Fall im Präsenzunterricht stattfinden.

Es hängt jeweils von der Institution und den Gegebenheiten vor Ort ab, wie *Umdenken* eingesetzt wird. Beim Einsatz im Extensivunterricht in der Schule empfiehlt es sich, wenn z. B. nur 2 Wochenstunden für Deutsch zur Verfügung stehen, diese hintereinander zu legen, da eine längere Unterrichtszeit von 90 oder 120 Minuten angesichts der im Unterrichtsmaterial enthaltenen Lernpensen effizienter ist als 2 mal 45 oder 60 Minuten über die Woche verteilt.

Einsatz in Auswahl

Beim Einsatz in Auswahl sind drei Möglichkeiten gegeben:

- Nicht alle vier Module werden eingesetzt.
In diesem Fall sollten die Schüler unbedingt an der Auswahl beteiligt werden. Von ihrem fachlichen Interesse hängen schließlich ihr Einsatz im Unterricht und die Lernergebnisse ab. Ist aus Zeitgründen der Einsatz nicht aller Module möglich, so sollte sich der Lehrer¹ unbedingt die Zeit nehmen, seine Schüler in der Erstsprache über die Themen und Inhalte aller Module und die zur Verfügung stehende Zeit zu informieren, damit die Lernenden ihre Auswahl ihren Lerninteressen gemäß treffen können.
- Ein Modul wird nicht komplett eingesetzt.
Muss aus einem Modul eine Auswahl getroffen werden, so ist sicherzustellen, dass die Inhalte und die Fachlexik vermittelt werden, die für die Bearbeitung der ausgewählten Texte bzw. Übungen und Aufgaben unerlässlich sind. Die ausgewählten Themen/Inhalte, Texte, Aufgaben und Übungen sind also daraufhin zu überprüfen, ob sie noch machbar sind, wenn in ihrem Vorfeld Kürzungen vorgenommen werden. Insbesondere kann die Bearbeitung einiger Projekte problematisch werden, wenn im Grundlagenbereich des Moduls und bei besonders relevanten Themen/Inhalten gekürzt wird.
- Nicht alle Module werden eingesetzt, und die eingesetzten nur in Auswahl.
Bei der Auswahl der Module sollten die Schüler beteiligt werden, der Lehrer muss die ausgewählten Themen/Inhalte, Aufgaben und Übungen auf ihre Machbarkeit überprüfen, wenn er in ihrem Vorfeld Kürzungen plant.

5. Das Unterrichtsmaterial *Umdenken* und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

In heutigen DaF-Lehrwerken ist gewöhnlich die Niveaustufe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), auf denen sie arbeiten, angegeben. Diese Niveaufestlegung der sprachlichen Kompetenzen im GER bezieht sich auf die „Allgemeinsprache“. Sie lässt sich nicht ohne weiteres auf fachsprachliche Kompetenzen übertragen. Ein Abgleich des sprachlichen Bestandes der Texte aus „*Umdenken*“ mit „Profile deutsch, gemeinsamer europäischer Referenzrahmen“, der Konkretisierung und Spezifizierung des GER für Deutsch, macht jedoch deutlich:

Im Bereich der systematischen Grammatik sind die wichtigsten sprachlichen Phänomene, die im Unterrichtsmaterial *Umdenken* auftreten, im Bereich **A1/A2** angesiedelt.

Einschränkend ist anzumerken, dass in *Profile deutsch* folgende fachsprachlich relevante Phänomene auf B1 angesiedelt sind: der Infinitiv mit zu, der indirekte Fragesatz, der uneingeleitete Konditionalsatz, Partizip I und der Infinitiv als Aufforderung. Passiv, Genitiv und einige kausale und konditionale Präpositionen sind B2 zugeordnet. Da sich die meisten dieser in *Profile deutsch* auf B1 und B2 angesiedelten Phänomene über Lesestrategien erschließen lassen und die genannten Phänomene nicht aktiv beherrscht werden müssen, kann das Unterrichtsmaterial zu *Umdenken* m. E. völlig problemlos **ab Mitte/Ende A1** eingesetzt werden, i. d. R. aber früher (s. o. S. 4). Die relevante Fachlexik, die in *Profile deutsch* überhaupt nicht auftaucht, wird im Unterrichtsmaterial allgemeinverständlich präsentiert und ist i. d. R. mit einer Verständniskontrolle versehen. Sie wird zwangsläufig durch Benutzung im Unterricht, z. B. bei der Bearbeitung der Übungen, Aufgaben und der Besprechung der Arbeitsergebnisse, eingeübt.

Hier kurz zur Information der Fachlehrer (Geografie, Ökologie) die Übersicht über die Inhalte der gestuften Sprachkompetenzen auf die Stufen des GER von der niedrigsten Niveaustufe A1 bis zur höchsten Niveaustufe C2:

¹ Wir benutzen hier nur Einfachheit halber die maskuline Form.

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

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: Globalskala²

² Nach: Trim et al. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. S. 35

Autorin: Rosemarie Buhlmann

Copyright © Goethe-Institut

Alle Rechte vorbehalten

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen legt die einzelnen Kompetenzen in gemeinsamen Referenzniveaus für alle Stufen detailliert fest, und zwar u. a. für

- Hörverstehen
- Leseverstehen
- mündliche Produktion
- mündliche Interaktion
- schriftliche Produktion

Diese Niveaustufung bezieht sich, wie bereits gesagt, auf die „Allgemeinsprache“. Die Fertigkeiten lassen sich ohne weiteres auf fachsprachliche Kompetenzen übertragen. Anders ist es jedoch mit der Niveaustufung. Dies zeigt z. B. ein Blick in *Profile deutsch*³, das die Unterfütterung des Referenzrahmens mit konkreten sprachlichen Phänomenen bietet. Nach *Profile deutsch* ergibt sich folgende Stufung relevanter sprachlicher Phänomene, die in *Umdenken* vorkommen (nur die wichtigsten Beispiele können hier aufgeführt werden):

	A1	A2	B1	B2
Thematischer Wortschatz	-	-	-	-
Sprachhandlungen	benennen, beschreiben, definieren, bewerten; fragen (u. a. Sprachhandlungen aus dem Bereich der Redeorganisation, sonst keine Sprachhandlungen aus den Bereichen <i>Geografie, Ökologie</i>)	-	-	-
Kulturspezifische Aspekte	Verstehen signalisieren, rückfragen, um Wiederholung bitten	um Erläuterung bitten		
Systematische Grammatik				
Satz:	Hauptsatz Imperativsatz	Objektsatz, Relativsatz, Kausalsatz, Vergleichssatz, Konditionalsatz	Infinitiv mit zu, indirekter Fragesatz, uneingeleiteter Konditionalsatz	
Verb:	Indikativ Präsens, Imperativ, Präteritum (sein/ haben), Perfekt, Modalverben, trennbare Verben, Hilfsverben	Partizip II, Präteritum, Hilfsverben, werden	Partizip I, Konjunktiv II, Infinitiv als Aufforderung	Konjunktiv I, Konjunktiv II, werden-Passiv
Substantiv:	Pluralformen, Nominativ, Akkusativ, Dativ als feste Wendung	Deklination: Dativ		Deklination Genitiv
Präpositionen:	Präpositionen temporal, lokal, instrumental	Präpositionen temporal, lokal, instrumental	Präpositionen final	Präpositionen kausal, konditional, instrumental

Die Übersicht bestätigt, dass insbesondere im Bereich der systematischen Grammatik die wichtigsten sprachlichen Phänomene, die im Unterrichtsmaterial *Umdenken* auftreten, im Bereich A1/A2 angesiedelt sind. Die sprachlichen Phänomene, die nicht auf A1/A2 angesiedelt sind, wie z. B. Partizip I, Infinitiv mit zu, uneingeleitete Konditionalsätze (B1) oder

³ Glabonat et al. (2002): Profile deutsch, gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

Autorin: Rosemarie Buhlmann

Copyright © Goethe-Institut

Alle Rechte vorbehalten

Genitiv und Passiv (B2), bereiten, wie bereits erwähnt, im Zusammenhang keine Schwierigkeiten und wären nur auf Wunsch der Schüler explizit zu vermitteln. In diesem Zusammenhang gilt nämlich, dass die Übungen die Bearbeitung der Texte derart steuern, dass die ein oder andere unbekannte Struktur die Lernenden nicht am Verständnis hindert (s. 8 *Das Übungsangebot*, S. 13 ff.).

6. Methodisch-didaktischer Ansatz des Unterrichtsmaterials *Umdenken*

Das Unterrichtsmaterial setzt Prinzipien und Ziele der *Kommunikativen Didaktik und der fachsprachlichen Didaktik* und *Methodik, der Handlungsorientierung, des autonomen Lernens*, teilweise auch des *interkulturellen Ansatzes* um. Es enthält entsprechende Merkmale: zahlreiche authentische Bilder und Illustrationen, authentische Aufgaben aus dem Fach, unterschiedliche Textsorten, Übungsformen und Aufgabentypen, z. B. Übungsangebote sowie Links zu Videos aus den Mediatheken verschiedener deutscher Fernsehanstalten.

Methodische Prinzipien der Gestaltung des Lehrwerks

Folgende Prinzipien liegen dem Unterrichtsmaterial *Umdenken* zugrunde:

- **Orientierung an Bedürfnissen der Lernenden/Lernerautonomie**

Das Unterrichtsmaterial orientiert sich an den Handlungszielen der Lernenden, d. h. der kommunikativen Kompetenz in der schulischen Ausbildung mit den Fertigkeiten und Kenntnissen, die diese sprachliche Kompetenz bedingen. Es ist also lernerzentriert. Damit die neu erworbene Fachkompetenz der Lernenden nicht auf die Kommunikation in Deutsch beschränkt bleibt, wird im Unterrichtsmaterial *Umdenken* die Erstsprache in den Lernprozess einbezogen. Es wird von der Muttersprache ausgegangen, die Muttersprache wird immer wieder in den Kommunikationsprozess eingezogen, insbesondere bei komplexen Sprachaufgaben, bei denen das Sprachniveau A1/A2 den Lernern erschweren bzw. nicht erlauben würde, ihre fachliche und intellektuelle Kompetenz ungeschmälert einzubringen. Es wird also auch das „Switchen“ zwischen Erst- und Zielsprache als Lernziel angestrebt, damit über die erarbeiteten Lerninhalte später auch in der Erstsprache verfügt und kommuniziert werden kann.

Die Kommunikation zwischen den Lernenden, das gemeinsame Sprachhandeln im Unterricht als Vorstufe für das Sprachhandeln außerhalb des Klassenzimmers und die Vermittlung von Wissen durch das Unterrichtsmaterial oder den Lehrer sind gleich wichtig. Letztere sollten den Lernprozess begleiten, zum Partner werden.

Um die Lernerautonomie zu fördern, werden selbstentdeckende und induktive Verfahren benutzt, d. h. die Lernenden werden durch bestimmte Arrangements dazu gebracht, eigene Strategien zur Verarbeitung von Texten zu entwickeln. Lernstrategien sollen ihnen helfen, ihr Lernen zu verbessern, Strategien zum selbstständigen Umgang mit Texten werden geübt.

Damit die Lernenden als sie selbst, d. h. als Personen mit ihren eigenen Zielen agieren können, also ihnen gemäße Rollen wahrnehmen können, haben Partnerarbeit und Gruppenarbeit, Meinungsaustausch und Diskussionen in der Arbeit mit dem Unterrichtsmaterial einen hohen Stellenwert.

- **Echte Kommunikation im Unterricht**

Wenn das Ziel des CLILiG-Unterrichts bzw. des fachsprachlichen Deutschunterrichts ist, dass die Lernenden in der Schule in Teilbereichen der Geografie und Ökologie angemessen kommunizieren können, dann sind im Unterricht echte Sprechansätze zu schaffen, bei denen diese als sie selbst kommunizieren und nicht in imaginierten Rollen, mit denen sie sich nicht oder nur schlecht identifizieren können. Solche Ansätze bieten Aufgaben, bei denen die Lernenden gemeinsam Probleme lösen, ihre Meinungen zu Arbeitsergebnissen austauschen, Projektarbeit machen usw. (s. 10. *Unterricht*).

- **Die vier Fertigkeiten**

Im Unterrichtsmaterial *Umdenken* werden die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben ihrer Wichtigkeit in der Ausbildungssituation gemäß entwickelt. Es wird deutlich zwischen ausbildungsspezifischem Verstehen (Lesen, Hören) und ausbildungsspezifischem Mitteilen (Sprechen, Schreiben) unterschieden. Dabei gilt grundsätzlich die Reihenfolge: Rezeption vor Produktion. Das heißt: Zuerst werden Inhalte, Lexik, Redemittel über das Lesen erarbeitet, danach wird das Gelesene/Besprochene primär beim Sprechen, gelegentlich auch beim Schreiben bedarfsgerecht aktiv angewandt. Ein Grund für diese Abfolge der Fertigkeiten ist, dass man so bei der Sprachproduktion auf bereits Erarbeitetem aufbauen kann.

Die fachspezifische Lexik wird im Unterrichtsmaterial *Umdenken* prinzipiell über schriftliche Vorlagen (Abbildungen, Texte) vermittelt. Der Lernende kann immer wieder nachschlagen, wenn er Fachbegriffe vergessen hat, Lerner und Lehrer haben ein gemeinsames Referenzfeld, der Sprachlehrer kommt nicht in die Verlegenheit, einen Fachbegriff spontan korrekt und mit einfachen Worten erklären zu müssen.

- **fachsprachliche Sprachhandlungen und der Ausbau von Strategien**

Angesichts der vielfältigen Anforderungen an die Lernenden ist der Ausbau übertragbarer Strategien bei der Sprachrezeption und -produktion ein wesentliches Lernziel. Sie dienen der Entwicklung der Fähigkeit zu kommunikativ angemessenem Sprachhandeln, sei es mündlich (Hör-Sehen/Sprechen) oder schriftlich (Lesen/ggf. Schreiben). Dabei haben fachsprachliche Sprachhandlungen einen wichtigen Stellenwert.

- **Authentische Vorlagen**

Das Unterrichtsmaterial arbeitet mit authentischen Bildvorlagen und Tabellen, also mit ursprünglich für deutschsprachige Adressaten erstellten Abbildungen und Illustrationen. Es gibt authentische Aufgaben, Texte sind teilweise gekürzt oder in Ausschnitten wiedergegeben.

- **Progressionen im Unterrichtsmaterial**

Die Module des Unterrichtsmaterial *Umdenken* weisen mehrere Progressionen auf: eine fachliche, eine sprachliche, eine fertigkeitenbezogene und eine strategische.

Da von Kompetenzen und den zugrunde liegenden Sprachhandlungen ausgegangen wird, die in der Kommunikation in der schulischen Ausbildung unerlässlich sind, gibt es im Unterrichtsmaterial keine lineare grammatische Progression, sondern eine fachliche Progression und damit auch eine lexikalische. Die Grammatikprogression ist sekundär, je nach Kommunikationsbedürfnissen werden die dafür benötigten Grammatikelemente zugeordnet. Hier sind also die Prinzipien fachsprachlicher Methodik und Didaktik vorherrschend.

Eine sprachliche Progression ist insofern gegeben, als die Komplexität des benutzten Sprachmaterials mit steigenden Übungs- und Aufgabennummern zunimmt. Dieses Prinzip wird in jedem Modul realisiert, da es keine festgelegte Abfolge bei der Bearbeitung der Module gibt.

Die fertigkeitenbezogene Progression äußert sich in der Abfolge der Aufgaben zum *Lesen*, zur *Teilnahme am Gespräch* – darin ist *Hören* eingeschlossen -und zum *monologischen Sprechen*.

- **Sozialformen**

Im Unterrichtsmaterial stehen gemäß den Prinzipien der kommunikativen Didaktik sowie der fachsprachlichen Methodik und Didaktik Gruppen- und Partnerarbeit als vorrangige Sozialformen im Mittelpunkt. Sie werden im Unterricht mit Plenumsarbeit in unterschiedlicher Weise kombiniert, z. B. wird im Plenum eine Fragestellung/ Aufgabenstellung geklärt. Diese wird in Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet, die Resultate werden anschließend in der ganzen Klasse besprochen, und zwar von den Lernenden möglichst unter Leitung eines anderen Lerners. (s. u. *Das Zusammenspiel von Lehrer, Lerner und Unterrichtsmaterial Umdenken*, S. 17).

- **Reflexion**

Am Ende einer Unterrichtssequenz sollte die Frage des Lernenden an sich selbst stehen: Was habe ich gelernt? Und Wie habe ich gelernt? Diese Reflexion gibt den Lernenden die Möglichkeit, ihren Lernprozess zu überdenken, zu beurteilen, ihre Stärken und Schwächen und ihre besonderen Interessen zu erkennen und Anregungen für den Lehrer in den Unterricht einzubringen. Regelmäßig ausgefüllt, können Reflexionsbögen ein Lerntagebuch ergeben.

Reflexionsbögen sind nicht in das Material eingearbeitet, da ihr Einsatzort im Verlauf des Unterrichts nicht vorhersehbar ist. Das folgende Modell hat sich in der Praxis bewährt – es sollte an passenden Stellen in den Unterricht integriert werden.

Reflexion*

1. Was haben wir bisher gemacht?
2. Was war mir besonders wichtig?
3. Welche Übung hat besonders Spaß gemacht? Warum?
4. Wo hatte ich Probleme?
5. Worüber möchte ich mehr wissen?

* Wenn ihr wollt, könnt ihr diese Seite mit Punkten ergänzen, die für euch wichtig sind. Tauscht euch in der ganzen Klasse und mit eurem Lehrer/eurer Lehrerin darüber aus.

7. Themen, Lernziele, Lerninhalte

Themen

Die Themen, die das Unterrichtsmaterial *Umdenken* bietet, sind bestimmt durch die Thematik der Ausstellung. Dabei wurden im Bereich der fachlichen Themen lediglich Inhalte aus den Grundlagen der Ausstellungsthematik ausgewählt – ein komplettes CLILiG-Lehrwerk zu Geografie und Ökologie war nicht intendiert.

Lernziele

Das übergeordnete Ziel (Leitziel), das das Unterrichtsmaterial verfolgt, ist die kommunikative Kompetenz in der schulischen Ausbildung in Bezug auf die Themen *Energie, Erde, Luft* und *Wasser*. Die Lernenden sollen in der Zielsprache Deutsch in der Ausbildung angemessen sprachlich handeln können, d. h. sich informieren, orientieren und verständigen können.

Dieses Leitziel umfasst etliche Grobziele, die angesichts der Lernvoraussetzungen der Lernenden nicht nur sprachliche und inhaltliche Lernziele sind. Die Lernziele bestehen in

- sprachlichen Lernzielen,
- Lernzielen im Bereich der fachlichen Kompetenz (Grundlagen von Geografie und Ökologie),
- Lernzielen im Bereich der Strategien (Rezeptions- und Produktionsstrategien),
- Lernzielen im Bereich der Schlüsselkompetenzen (z. B. soziale Kompetenz, Methodenkompetenz).

Darüber hinaus sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, ihren eigenen Sprachlernprozess zu verstehen und zu reflektieren. Das bedeutet: Anleitung zur Reflexion. Sie sollen auch in die Lage versetzt werden, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und als autonome Lerner zu handeln.

Im Folgenden werden Grobziele in den heute üblichen „Kann-Beschreibungen“ formuliert.

• **sprachliche Lernziele**

Die sprachlichen Lernziele beziehen sich auf die Fertigkeiten Lesen, Sprechen, Hören, Schreiben. Sie werden ihrer Wichtigkeit in der Schule gemäß gewichtet und entwickelt. Folgende Ziele sind zusammenfassend zu nennen:

- Die Lernenden können die für sie relevanten Informationen ohne Hilfsmittel Texten, wie z. B. schriftlichen Fachtexten und Abbildungen, Illustrationen und Tabellen aus Geografie- und Ökologielehrbüchern oder Texten aus dem Internet, entnehmen.
- Die Lernenden können den Klassengesprächen, Präsentationen, Auswertungen und Diskussionen von Arbeitsergebnissen etc. folgen.
- Die Lernenden können Diskussionen leiten.
- Die Lernenden können an den Klassengesprächen teilnehmen.
- Die Lernenden können Kurzreferate, Referate und Präsentationen halten und an Fachgesprächen teilnehmen.

Da es sich bei diesem Papier um Hinweise für den Lehrer und nicht um ein Curriculum für den CLILiG- bzw. den fachsprachlichen Unterricht handelt, werden die Lernzielbeschreibungen auf dieser Ebene belassen und nicht weiter auf die Ebene der Feinziele heruntergebrochen. Was die Abfolge bei der Verfolgung der Lernziele betrifft, so gilt die Reihenfolge: Rezeption vor Produktion. Die Verfolgung dieser Ziele ist an das Verfügen über bestimmte Lerninhalte, wie z. B. lexikalische Einheiten oder Kommunikationsverfahren gebunden.

• **Lernziele im Bereich der fachlichen Kompetenz**

Die Lernenden besitzen je nach Alter Schulkenntnisse und Alltagswissen in Geographie und Ökologie– in diesem Fall sind sie teilkompetent. Durch die Präsentation neuer, mit Aufgabenstellungen versehener fachlicher Inhalte, die über ihr geografisches und ökologisches Alltagswissen hinausgehen, werden in den vier Modulen etliche fachliche Lernziele umgesetzt und die entsprechenden fachlichen Inhalte vermittelt. Diese sind in Kapitel 2 der *Hinweise für den Lehrer (Bestanteile und Aufbau des Unterrichtsmaterials, S. 1 ff.)* aufgelistet.

• **Lernziele im Bereich der Strategien**

Der Aufbau von Strategien ist eine wichtige Voraussetzung für lernerzentriertes und autonomes Lernen. Das selbständige Lernen und das selbständige Weiterlernen nach Abschluss des Unterrichts ist heutzutage angesichts der Notwendigkeit lebenslangen Lernens eine unerlässliche Fähigkeit. Lernfähigkeit ist eine notwendige Qualifikation in

der Schule und im heutigen Arbeitsleben. Deshalb stellt das Lernen des Lernens im Unterrichtsmaterial ein wichtiges Lernziel dar.

Im Bereich der Strategien werden im Unterrichtsmaterial Lernziele in Bezug auf verschiedene Typen von Strategien verfolgt:

- Die Lernenden können, z. B. bei der Sprachrezeption, kognitive Strategien anwenden, wie das Abrufen von Vorwissen, das Erschließen von Bedeutung auf Wort-, Satz- und Textebene etc.
- Die Lernenden können Kommunikationsstrategien anwenden, wie z. B. Fragen stellen, Nachfragen, Kompensationsstrategien.
- Die Lernenden können Lern- und Arbeitsstrategien anwenden, z. B. das Erstellen eines Glossars, die Nutzung von Tabellen als Vorstufe und Hilfsmittel beim Lernen, um z. B. die bei der Lektüre gewonnenen Informationen zu ordnen.
- Die Lernenden können soziale Strategien anwenden, wie die Zusammenarbeit beim Lernen mit anderen in der Gruppe, das Einfordern von gezielten Hilfestellungen seitens des Lehrers etc.

Angesichts der vielfältigen Anforderungen an die Lernenden ist nicht zuletzt der Ausbau übertragbarer kommunikativer Strategien bei der Sprachrezeption und -produktion wichtig. Diese dienen der Entwicklung der Fähigkeit zu kommunikativ angemessenem Sprachhandeln, sei es mündlich (Hören/Sprechen) oder schriftlich (Lesen/Schreiben). Dabei haben fachsprachliche Sprachhandlungen einen wichtigen Stellenwert, Wichtig ist dabei einerseits die Bewusstmachung schon vorhandener, individueller Strategien, andererseits der bewusste Aufbau neuer Strategien mithilfe der Bearbeitung der entsprechenden Übungen und der Thematisierung des Übungsertrags durch die Lernenden.

• **Lernziele im Bereich von Schlüsselqualifikationen**

Ohne Schlüsselqualifikationen können Schüler heutzutage kaum mit Erfolg auf die verschiedenen Anforderungen in der Ausbildung und später im Beruf reagieren. Dementsprechend werden einige Lernziele im Bereich von Schlüsselqualifikationen im Unterrichtsmaterial verfolgt, meist, ohne sie eigens zu benennen oder zu thematisieren. Dazu zählen insbesondere Teamfähigkeit, Sozialkompetenz, Konfliktfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Methodenkompetenz, das Verfügen über Präsentationstechniken. Die Lernziele in diesem Bereich werden meist durch die Bearbeitung und während der Bearbeitung der Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen verfolgt. Folgende Lernziele sind zu nennen:

- Die Lernenden können bei der Bearbeitung von Übungen und Aufgaben ihre Lösungen gemeinsam in der Gruppe erarbeiten und abstimmen.
- Die Lernenden können in unterschiedlichen Gruppen angemessen kommunizieren.
- Die Lernenden können bei der Diskussion von abweichenden Lösungen im Plenum ihre Meinung angemessen verteidigen.
- Die Lernenden können sich selbständig neue Informationsquellen erschließen.
- Die Lernenden können Arbeitsergebnisse angemessen präsentieren und Referate halten.

Lerninhalte

Im Folgenden sollen aus Platzgründen nur einige der Lerninhalte erwähnt werden, die das Unterrichtsmaterial vermittelt. Ich beschränke mich dabei auf folgende sprachliche Lerninhalte:

- Grundlegende fachspezifische Lexik aus Geografie und Ökologie, die zur Kommunikation (Rezeption wie Produktion) über die Themen *Energie, Erde, Luft* und *Wasser* unerlässlich ist.
- Redemittel, die zur Ausführung der Kommunikationsaufgaben benötigt werden, wie das Beschreiben, Referieren, Zustimmung, Ablehnen, Bewerten etc. Dabei werden die Sprachhandlungen jeweils in möglichst „einfacher“ Form präsentiert und bei der Bearbeitung der Aufgaben und Übungen automatisch geübt.

- Kommunikationsverfahren und sprachliche Phänomene, die zur Rezeption und Produktion von fachsprachlichen Texten und Äußerungen erforderlich sind, wie z. B. Definieren, Klassifizieren, Beschreiben, Vergleichen, Beurteilen sowie Wortbildung und –zusammensetzung, Attribuierung, Textbaupläne, Verknüpfung in Texten etc.
- Sprachliche Phänomene, deren Verwendung die für Fachtexte charakteristischen stilistischen Merkmale erzeugen wie Präzision, Eindeutigkeit, Allgemeingültigkeit, Differenziertheit, Ökonomie, Kürze, Dichte etc. (Rechts-/Linkserweiterung, Wortbildung und –zusammensetzung etc.).

8. Das Übungsangebot

Merkmale der Aufgaben und Übungen

Im Unterrichtsmaterial *Umdenken* sind zahlreiche Übungs- und Aufgabenformen für die unterschiedlichen Lernziele enthalten. Die Auswahl der Übungsformen ist nicht beliebig: I. d. R. gibt es für jedes Lernziel und jeden Text eine optimale Übungsform.

Übungen, die formal gleich sind (z. B. Lückentexte) können die unterschiedlichsten Übungsziele und damit auch unterschiedliche Funktionen haben.

Alle Übungen sind praxisbezogen – sie sind an den Handlungszielen der Lernenden orientiert. Es geht also bei der Bearbeitung der Übungen um lebensnahes Lernen.

Um die Ziele und Merkmale der unterschiedlichen Übungs- und Aufgabenformen transparent zu machen, möchte ich im Folgenden eine kurze Übersicht geben. Die Übungen und Aufgaben sind folgendermaßen zu charakterisieren:

- **Fertigkeitsspezifische Übungen und Aufgaben**

Die Übungen und Aufgaben im Unterrichtsmaterial *Umdenken* sind fertigkeitsspezifisch. Es finden sich:

- *Übungen und Aufgaben zum Leseverständnis*

Bei diesen Übungen ist das Hauptziel die Informationsentnahme aus ausbildungsspezifischen Texten. Die Übungen sind so ausgearbeitet, dass sie die Lernenden wie ein Geländer durch den Text führen und die Entnahme der gesuchten Informationen ohne Hilfsmittel ermöglichen. Sie sind so ausgelegt, dass die Lernenden nachweisen können, dass sie die wesentlichen Informationen des Textes verstanden haben. Die Vorentlastung wird u. a. durch die vorausgegangenen Übungen und deren Lernerträge geleistet. Wichtig ist, dass die Lernenden zuerst die Aufgabenstellung zur Kenntnis nehmen (ggf. sollten Sie als Lehrer deren Verständnis überprüfen), denn die Aufgabenstellung führt sie durch den Text. Die Lernenden konzentrieren sich auf die geforderte Leistung und gehen viel leichter über Unverstandenes oder nicht nachgefragte Einzelheiten hinweg.

Die Lektüre sollte, wie jeweils in der Arbeitsanweisung gefordert, in Partnerarbeit oder ggf. in Kleingruppenarbeit erfolgen. Mögliche Schwierigkeiten können auf diese Weise abgebaut werden, eine erste Überprüfung der Leseergebnisse und des Lernwegs erfolgt geschützt. Die Leseergebnisse der einzelnen Gruppen sollten anschließend im Plenum verglichen werden. Dabei sollte ein Lerner die Leitung dieser Arbeitsphase übernehmen. Auf diese Weise entsteht echte Kommunikation, gesteuert durch das Interesse der Lernenden daran, ob die eigenen Ergebnisse richtig sind oder warum sie es möglicherweise nicht sind. Die Lernenden bestimmen Intensität und Dauer der Auseinandersetzung mit dem Text selbst, gesteuert durch ihr Erkenntnisinteresse. Wenn die durch die Aufgabenstellung geforderte Leistung erbracht und eine für alle akzeptable Lösung gefunden ist, ist die Arbeit mit dem Text beendet. Der Text sollte nicht mit einer weiteren Übung oder Aufgabe versehen werden, die entweder die bereits erbrachte Leistung in anderer Form noch einmal fordert oder die Aufmerksamkeit auf unwesentliche Einzelheiten lenkt.

➤ *Aufgaben zum Sprechen*

Bei der Förderung der mündlichen Kompetenz ist zu unterscheiden zwischen der Förderung des dialogischen Sprechens (*An Gesprächen teilnehmen*), z. B. bei der Nutzung der zahlreichen Kommunikationsanlässe, wie sie im Klassengespräch vorliegen, und der Förderung des *monologischen Sprechens*, wie es bei der Vorstellung von Arbeitsergebnissen (Präsentationen als Teil fast aller Aufgabenstellungen) oder Kurzreferaten gegeben ist. Die *Teilnahme am Gespräch* ergibt sich zwangsläufig, wenn bei der Präsentation von Arbeitsergebnissen, z. B. der Bearbeitung einer Übung zum Leseverständnis, unterschiedliche Lösungen präsentiert werden: Dann wird in der sich anschließenden Diskussion eine für alle akzeptable Lösung „ausgehandelt“. Da es sich hier um eine echte Diskussion handelt, in der die Lernenden ihre Meinung vertreten (sie sich also nicht mit einer ihnen fremden Rolle identifizieren müssen), ist hier die Motivation, die eigene Meinung einzubringen und zu vertreten, sehr hoch. Eine ähnliche Wirkung haben die aus Moderationstechniken abgeleiteten Übungen, die in der Regel für eine hohe Redebeteiligung sorgen. Auch Übungen wie Bingo bieten ein hohes Potenzial für dialogisches Sprechen.

Was die Kurzreferate betrifft, so sollten diese anfangs in der Gruppe und nicht vor dem Plenum gehalten werden, später aber nach entsprechender Vorbereitung auch vor dem Plenum. Wichtig dabei für Motivation und die Herstellung einer echten Kommunikationssituation ist, dass die ganze Klasse sich nicht auf dasselbe Kurzreferat vorbereitet und dieses anschließend mehr als einmal zu hören bekommt, sondern dass die Klasse in zwei oder mehr Gruppen aufgeteilt wird, die ähnliche Themen, z. B. Teile eines Themenkomplexes, vorbereiten und dazu referieren. Auf diese Weise ergeben sich echte „Hörverständnisse“ und Kommunikationsanlässe.

Sprachliche Mittel für die erforderlichen Sprachhandlungen finden sich, abhängig von den jeweiligen kommunikativen Aufgaben, in allen Modulen unter dem Titel „*Sie können dabei die folgenden Redemittel verwenden*“.

➤ *Aufgaben zum Schreiben*

Beim Schreiben unterscheidet man *Schreiben als Zielfertigkeit* und *Schreiben als Hilfsfertigkeit*. Übungen, in denen Schreiben als Hilfsfertigkeit genutzt wird, dienen z. B. der Vorbereitung von Kurzreferaten. Die sprachlichen Mittel finden sich, abhängig von den jeweiligen kommunikativen Aufgaben, in allen Modulen unter dem Titel „*Sie können dabei die folgenden Redemittel verwenden*:“.

• **Übungen und Aufgaben zum Erwerb der fachspezifischen Lexik**

Der Aufbau der erforderlichen fachspezifischen Sprachkompetenzen ist gebunden an eine gewisse Menge fachspezifischen Wortschatzes. Die in der Geografie und Ökologie benutzte Fachterminologie ist eine Mischterminologie, die sich aus Termini naturwissenschaftlicher Grundlagenfächer, wie z. B. Mathematik, Physik, Chemie und Biologie, und Termini aus den Disziplinen Geografie und Ökologie zusammensetzt.

Bei der Vermittlung der erforderlichen grundlegenden Termini wird so vorgegangen, dass von dem Schul- und Alltagswissen der Lernenden ausgehend ein neuer Begriff so eingeführt wird, dass er auf Niveau A1/A2 ohne Hilfsmittel wie z. B. Lexika verständlich ist. Sehr oft erfolgt dies über die Identifikation des Fachbegriffs und seines Begriffsinhalts mit einer Abbildung, die in der Regel auch mit schriftlichen Informationen versehen ist. Dieser Präsentation folgt in der Regel eine Übung bzw. Aufgabe, die kontrolliert, ob der Begriffsinhalt verstanden wurde. Die beiden Schritte können auch zusammenfallen. Die vorher erarbeiteten Termini werden dann oft für Kurzreferate in der Klasse genutzt. Bei der Erarbeitung der Fachlexik wird die Erstsprache mit einbezogen, damit die Lernenden über die entsprechende Fachterminologie auch in der Erstsprache verfügen.

Übungen, wie z. B. Kurzreferate, in denen die lexikalischen Einheiten angewendet werden, sind daran gebunden, dass die Lernenden sich diese vorher erarbeitet haben.

Dies muss bei Kürzungen oder Umstellungen berücksichtigt werden, wenn die Übungen machbar bleiben und die Lernenden nicht frustriert werden sollen.

Zur Kontrolle und Einübung spezifischer Lexik werden unterschiedliche Übungsformen eingesetzt, wie z. B. Lückentexte, Zuordnung von Bild und Text, Vervollständigung von Tabellen, etc.

- **Aufgaben zu Strategien**

Im Unterrichtsmaterial *Umdenken* ist die Erarbeitung von Strategien ein wichtiges Ziel. Dabei handelt es sich um Entwicklung und Ausbau von:

- Erschließungsstrategien auf Wortebene
- Lesestrategien (Erschließungsstrategien auf Textebene),
- Strategien zur Teilnahme an Gesprächen
- Strategien zur Vorbereitung von Referaten
- Strategien zur Erstellung schriftlicher Texte.
- Übungen zu Arbeitsstrategien.

Diese sind eine Bedingung für die Fähigkeit, Informationen in Systemen zu organisieren, und damit unerlässlich für die Lernenden, wenn sie sich rationell größere Wissensmengen aneignen wollen.

- **Übungen und Aufgaben zum Lernen Lernen**

Zum Lernen Lernen werden den Lernenden Strategien und Verfahren angeboten, z. B. für die Aneignung des Wortschatzes über die Anlegung eines persönlichen Glossars. Dazu findet sich im Modul *Luft (L/Übungen 6-8)* eine Übung, die in allen Modulen eingesetzt werden kann, aber aus Platzgründen nur einmal ausgearbeitet wurde. Der Lehrer sollte regelmäßig nachfragen, wie weit das Glossar erstellt bzw. weitergeführt wird.

- **Aufgabenstellungen zum autonomen Lernen**

Die am häufigsten genutzte Aufgabenstellung, die zu autonomem Lernen führt, ist in den Arbeitsanweisungen nahezu aller Übungen und Aufgaben im Unterrichtsmaterial zu *Umdenken* enthalten. Die Anweisung: „*Arbeite mit deinem Nachbarn zusammen. Vergleiche anschließend eure Arbeitsergebnisse in der Klasse.*“ führt zu selbständigen Lernprozessen der Lernenden, die große Anteile an kritischem Vergleich und Reflexion enthalten. Sie als Lehrer sollten den Vergleich der Arbeitsergebnisse nicht selbst steuern, sondern die Leitung dieser Arbeitsphase unbedingt einem Lerner überlassen bzw. übertragen. Dann müssen nämlich die Lernenden, wenn es unterschiedliche Arbeitsergebnisse/Lösungen von Aufgabenstellungen gibt, die optimale Lösung unter sich aushandeln. Das führt zu selbständigen Entscheidungen und der Notwendigkeit, diese jeweils zu begründen, also zu einer echten Auseinandersetzung mit den Arbeitsergebnissen und zu einer Steigerung der Argumentations- und Diskussionsfähigkeit. Die Lernenden sollten auch selbstverantwortlich entscheiden können, wann die Diskussion zu ausreichend genauen Lösungen geführt hat, eine Unterrichtsphase also beendet werden kann (vgl. *Das Zusammenspiel von Lehrer, Lerner und Unterrichtsmaterial*, S. 17).

- **Aufgaben zur Reflexion**

Im Unterricht mit *Umdenken* sollten Reflexionsphasen regelmäßig am Ende einer Unterrichtssequenz oder insbesondere nach der Anwendung bestimmter, für die Lernenden möglicherweise ungewohnter methodischer Vorgehensweisen z. B. zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen angesetzt werden (ein Reflexionsbogen findet sich auf S. 10). Sie dienen dem Bewusstwerden und Nachvollziehen des eigenen Lernwegs, der Überprüfung der eigenen Ergebnisse, auch dem Vergleich der eigenen Arbeitsergebnisse mit denen anderer, und dem Nachdenken über Alternativen. So kann der Nutzen von Reflexion bestimmter Phasen, Prozesse und Ergebnisse selbst erfahren werden.

- **Handlungsorientierte Übungen und Aufgaben**
Alle Übungen und Aufgaben im Lehrwerk sind handlungsorientiert. Keine Übung oder Aufgabe kann mechanisch gelöst werden. Es muss bei der Bearbeitung also immer etwas entschieden werden. Diese Entscheidung treffen die Lernenden aufgrund ihres Fachwissens sowie aufgrund logischer Operationen, wenn sie selbstverantwortlich entscheiden können. Die Themen und Inhalte sind auf die Handlungsziele und die persönliche Situation der Teilnehmer bezogen. Aufgrund der Aufgabengestaltung und der Nutzung mehrerer Informationskanäle kann das Lernen ganzheitlich erfolgen. Da es in der Gruppe stattfindet, können selbsttätige Handlungsformen eingesetzt werden.
- **Projektorientierte Aufgaben**
Aufgaben, bei denen die Lernenden gemeinsam etwas recherchieren (z. B. im Internet) oder gestalten, stehen am Ende eines jeden Moduls, wenn man von einem entsprechenden Zuwachs der Sprachkompetenz der Lernenden ausgehen kann. Bei den Projekten handelt es sich meist um komplexe Aufgaben, die außerhalb des Unterrichts zu erledigen sind. Der Lehrer muss vorher überprüfen, ob die Lernenden über die nötigen sprachlichen Mittel verfügen, um sie zu lösen, nur relativ wenige Projekte sind mit A1-Kenntnissen ohne Frust zu bewältigen. In diesen Fällen sollte die Erstsprache bei der Bearbeitung zugelassen bzw. eingesetzt werden.
- **Geschlossene und offene Übungen und Aufgaben**
Das Unterrichtsmaterial weist bei Übungen und Aufgaben Stufen der Steuerung auf. So gibt es z. B. geschlossene Übungen/Aufgaben, bei denen eine einzige Lösung mit z. B. einem Wort möglich ist (insbesondere im Bereich der Lexikarbeit), beispielsweise in Form des Ergänzens von Tabellen, von Lückentexten etc.
Je nach Übungsziel, z. B. bei Aufgaben zum Leserverständnis, kann die Steuerung abnehmen, so dass mehrere Lösungen möglich sind (beispielsweise beim Suchen von Überschriften für einen Text) oder eine offene Aufgabe zu erledigen ist (Projekte).
Die Progression innerhalb eines Moduls geht von der geschlossenen Übung zur offenen Aufgabe. Auf diese Weise stehen die Lernerträge aus den geschlossenen und weniger offenen Übungen/Aufgaben bei den offenen Aufgaben zur Verfügung. Sollten Sie Umstellungen vornehmen oder Übungen weglassen müssen/wollen, so müssten Sie überprüfen, ob eine geforderte Leistung ohne die Lernerträge aus den gestrichenen Übungen erbracht werden kann.
- **Spielerische Übungen und Aufgaben**
Der Einsatz spielerischer Elemente beim Lernen wird insbesondere beim Einüben fachspezifischer Lexik genutzt (z. B. selbst zu erstellende Memory-Spiele, Bingo). Die Phasen spielenden Lernens bieten Gelegenheit, die Festigung leichter, nachhaltiger, abwechslungsreich und vergnüglich zu gestalten, was insbesondere für jugendliche Lerner und Lernende, die weit entfernt von einem deutschsprachigen Land Deutsch lernen, wichtig ist. Dass Lernen Spaß macht, trägt zur Erhaltung der ursprünglichen Motivation der Lernenden bei.
- **Funktionale Übungen und Aufgaben**
Alle Übungen im Lehrwerk sind funktional. Es gibt keine Übungen, die z. B. auf die grammatische Form hinzielen.

Arbeitsanweisungen

Die Arbeitsanweisungen folgen alle demselben Muster: Zuerst kommt der Arbeitsauftrag, unter Umständen mit mehreren nummerierten Teilaufträgen. Anschließend folgt der Hinweis auf die Form der Bearbeitung: „*Arbeite mit deinem Nachbarn zusammen. Vergleiche anschließend eure Arbeitsergebnisse in der Klasse.*“ o. ä. Hier ist es dem Lehrer überlassen, nach wie vielen bearbeiteten Teilaufträgen er jeweils eine Kontrollphase durch Vergleich der Arbeitsergebnisse im Plenum ansetzt. In jedem Fall sollte er während dieses Vergleichs die Steuerung an einen Lerner abgeben und die Lernenden Dauer und Intensität der Diskussion selbst bestimmen lassen.

Die Aufgabenstellungen stehen i. d. R. vor dem zu bearbeitenden Text. Sie sind möglichst einfach formuliert. Als Lehrer sollten Sie sich vor Arbeitsbeginn versichern, dass die Arbeitsanweisung zur Kenntnis genommen und verstanden wurde.

9. Das Grammatikkonzept des Unterrichtsmaterials *Umdenken*

Geht man davon aus, dass die Lernenden im Deutschen das Niveau A1/A2 aufweisen, so sind ihnen zahlreiche/die meisten grammatikalischen Phänomene bekannt, die die Texte im Unterrichtsmaterial enthalten. Es ist also bis auf die eine oder andere Ausnahme (z. B. Genitiv, Passiv) nicht erforderlich, die Kenntnis allgemeinsprachlicher Grammatik zum Lerninhalt zu machen. Anders verhält sich das mit Phänomenen, die für fachsprachliche Texte charakteristisch und für die Rezeption und Produktion ausbildungsrelevanter Texte erforderlich sind. Das sind z. B. fachspezifische Kommunikationsverfahren (beispielsweise Definieren, Klassifizieren, Beurteilen), präzisierende und differenzierende Mittel (Rechts- bzw. Linkserweiterung des Nomens), Wortbildung und Wortzusammensetzung, in Fachsprachen besonders häufig gebrauchte Präpositionen etc. Dabei erscheinen in den Modulen nicht die kompletten Paradigmen der entsprechenden Phänomene, sondern es treten nur die Elemente im Kontext auf, die die Lernenden zur Bewältigung ihrer kommunikativen Aufgaben wirklich brauchen.

Dahinter steht das Konzept einer Lern(er)grammatik. Stellt sich heraus, dass die o. g. Elemente wirklich explizit zu vermitteln sind, so kann dabei z. B. so vorgegangen werden, dass die Lernenden die grammatikalischen Gesetzmäßigkeiten selbst erschließen. Oder Sie können notfalls den Deutschlehrer bitten, das entsprechende grammatikalische Phänomen in (seinem oder Ihrem) Unterricht zu vermitteln.

10. Unterricht mit dem Material zur Ausstellung *Umdenken*

Allgemeine Hinweise

Hauptziel des Unterrichtsmaterials ist, die Handlungskompetenz in Deutsch in der schulischen Ausbildung und in Grundlagen der Geografie und Ökologie gemäß den Bedürfnissen der Lernenden auf- und auszubauen (vgl. 7. *Themen, Lernziele, Lerninhalte*). Dabei werden neue fachliche Inhalte mit bekanntem Sprachmaterial vermittelt, die neuen fachlichen Inhalte werden benannt, die entsprechenden lexikalischen Einheiten werden eingeübt. Mit diesen sprachlichen Mitteln werden neue fachliche Inhalte vermittelt, diese werden wiederum benannt, eingeübt usw.) Der fachliche und ausbildungsmäßige Bezug setzt einen klaren Rahmen für den Unterricht; die Bedeutung der ausbildungsbedingten fachlichen Inhalte für die Unterrichtsgestaltung ist sehr hoch. Die sprachlichen Ziele und Aktivitäten sind gleichermaßen ausbildungsmäßig bestimmt.

Damit sich der Unterricht angemessen an den beruflichen Anforderungen an die Lernenden orientieren kann, muss er bestimmte Merkmale aufweisen. Diese werden im Folgenden beschrieben.

Das Zusammenspiel von Lerner, Lehrer und Lehrwerk im Unterricht mit „Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf“

Der Fremdsprachenlehrer hat – je nach Fachkompetenz in Geografie und Ökologie – im CLILiG- bzw. fachsprachlichen DaF-Unterricht nicht unbedingt den Wissens- und Kompetenzvorsprung, den er im allgemeinsprachlichen Unterricht hat, z. B. in Bezug auf den deutschsprachigen Kulturkreis (Landeskunde, Kultur, Geschichte, politische und gesellschaftliche Realität etc.) und auf die zu benutzende Fachsprache. Von daher ergibt sich zwangsläufig eine Kompetenzverschiebung zugunsten der Lerner.

Beim Aufbau fachlicher und fachsprachlicher Kompetenz im Unterricht muss es jedoch einen Kompetenzträger im Unterricht geben, durch den die fachliche Akzeptanz der Sprachproduktion gewährleistet wird. Der Fremdsprachenlehrer kann diese Rolle unter Umständen nicht wahrnehmen. Die Lernenden sind teilkompetent, bauen ihre fachliche Kompetenz aber laufend weiter aus. Der eigentliche Kompetenzträger im Unterricht mit einer solchen Konstellation muss also das Unterrichtsmaterial sein.

Mit anderen Worten: Der CLILiG- bzw. der fachsprachliche Unterricht ist geprägt durch eine besondere wechselseitige Abhängigkeit zwischen Lerner, Lehrer und Unterrichtsmaterial, die dadurch bedingt ist, dass der Unterricht weitgehend durch die Kommunikation über fachliche Inhalte bestimmt ist, zu der Lehrer, Lerner und Unterrichtsmaterial je nach Kompetenz unterschiedlich beitragen. Die Arbeit mit CLILiG- bzw. fachsprachlichem Unterrichtsmaterial im Unterricht setzt also ein bestimmtes, grundlegendes Rollenverständnis voraus, das man kurz folgendermaßen charakterisieren kann: der Lernende ist im Unterricht vordringlich Subjekt des Lernprozesses und nicht Objekt von Unterweisungen. Der Lehrer schafft die Lernsituation und organisiert den Lernweg mithilfe des Unterrichtsmaterials. Im Unterricht gibt er Impulse, leistet Hilfestellung und berät. Das Unterrichtsmaterial wiederum garantiert den Fachbezug, fachliche Relevanz und Korrektheit und eine der Realisierung der Lernziele angemessene Didaktisierung. Es kann damit als fachliche Instanz fungieren und Referenzfunktion erhalten.

Ich möchte im Folgenden das Zusammenwirken dieser drei Faktoren im Unterricht näher beleuchten.

• **Die Lerner**

➤ *Die Möglichkeit der Veränderung von Lerngewohnheiten*

Im Unterricht mit dem Unterrichtsmaterial *Umdenken* steht der Lernende als handelndes Subjekt im Mittelpunkt und übernimmt die Verantwortung für seinen Lernprozess. Die Bedeutung seiner Verantwortlichkeit für den eigenen Lernerfolg wird ihm durch die Übungen, die Sozialformen und den eigenverantwortlich wahrgenommenen Vergleich der Arbeitsergebnisse einsichtig gemacht. (Es gibt durchaus Lerner – und deren Eltern, die aufgrund ihrer Sozialisation der Auffassung sind, dass der Lehrer allein für ihren Lernerfolg zuständig und verantwortlich sei – dafür wird er ja schließlich bezahlt!). Der Lerner lernt mit dem Unterrichtsmaterial und seinen Inhalten aktiv umzugehen. Er beginnt damit, seine mehr oder weniger gewohnte Rolle als Verantwortlicher für den eigenen Lernerfolg zunehmend wahrzunehmen. Die Bedeutung, die ihm als Individuum und als Teil der Gruppe der Lerner zukommt, spiegelt sich im Unterrichtsmaterial *Umdenken* in der stereotypen Aufforderung in jeder Arbeitsanweisung: „*Arbeite mit deinem Nachbarn zusammen. Vergleiche anschließend eure Arbeitsergebnisse in der Klasse*“. Die Aufgaben zur Reflexion der eigenen Lernfortschritte geben ihm die Möglichkeit, sich als autonomer Lerner mit seinem Lernprozess kritisch auseinanderzusetzen.

Den Lernenden wird im Unterrichtsmaterial *Umdenken* auch bewusst gemacht, wie wichtig es ist, den Mitschülern zuzuhören und ihre Ausführungen ernst zu nehmen. Sie lernen, sich im Rahmen des Unterrichts untereinander als fachlich und sprachlich kompetent für die zu lösende Aufgabe zu akzeptieren, die Argumente der anderen zu verarbeiten und unter Bezug auf das Unterrichtsmaterial als Autorität gemeinsam die korrekte Lösung zu ermitteln, also eigenverantwortlich und sozial kompetent zu agieren (Es gibt Lernergruppen, die aufgrund ihrer

Sozialisation den Ausführungen ihrer Mitschüler keine Aufmerksamkeit schenken, sondern nur den Lehrer als Autorität anerkennen – er wird schon das Richtige und Wichtige sagen und wiederholen; auch dafür wird er ja schließlich bezahlt!).

➤ *Das Interesse an den fachlichen und ausbildungsrelevanten Inhalten als Motor der Lernprozesse*

Die Lernenden haben i. d. R. ein originäres Interesse an der korrekten Lösung der Übungen und Aufgaben. Dieses Interesse können Sie nutzen, um die Lernenden dazu zu bringen, wesentliche Arbeitsschritte bei der Bearbeitung von Übungen und Aufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit selbst zu vollziehen, sich auf eine Lösung zu einigen und anschließend ihre Arbeitsergebnisse in der Klasse unter Leitung eines Kollegen/einer Kollegin zu vergleichen und, wenn notwendig - d. h. bei unterschiedlichen Ergebnissen – in der Diskussion zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen. Diesen sich immer wieder spontan ergebenden zeitaufwändigen Diskussionen zur gemeinsamen Lösungsfindung sollten Sie genügend Zeit einräumen, und zwar aus mehreren Gründen:

- ❖ Die Lernenden haben, wie gesagt, bei der Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten bei einer Übung/Aufgabe ein grundlegendes Interesse daran zu erfahren, ob ihr Lösungsansatz richtig ist. Dieses Interesse können sie nutzen, um Autonomie und Eigenverantwortlichkeit zu entwickeln: Zusammen mit ihren Partnern in der Kleingruppe gestalten die Lerner die Auseinandersetzung darum sprachlich geschützt selbst gemäß ihren Anforderungen an Fachkommunikation. Die Lernenden müssen ihre möglichen Kontroversen ausdiskutieren und sich auf eine gemeinsame Lösung einigen können.

Auch die nächste Arbeitsphase erfordert ihre Zeit, nämlich der Vergleich der Lösungsvorschläge der Teams im Plenum (ggf. Kärtchen, Folie, mündliche Bekanntgabe nach Aufforderung durch einen Lerner, der diese Phase leitet). Hier können sich bei Kontroversen längere Diskussionen (u. U. bis zum Patt) ergeben, in die Sie nicht eingreifen sollten, auch wenn Ihnen die Zeit auf den Nägeln brennt. Greifen Sie in diesen Prozess ein, so nehmen Sie Ihren Lernern die Verantwortung für den Lernerfolg ab. Sie signalisieren damit, dass Ihnen der von Ihnen geplante Unterrichtsablauf wichtiger ist als die Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung. Sollte sich die Diskussion festfahren, so werden sich die Lernenden normalerweise an Sie als Schiedsrichter wenden. In solchen Fällen empfehlen wir ihnen, diese Phase nicht gleich durch die Angabe der „richtigen“ Lösung zu beenden, sondern die Lernenden auf die Referenzstellen im Unterrichtsmaterial zu verweisen. So vergleichen die Lernenden ihre Lösungsansätze nochmals mit der Aufgabenstellung und den inhaltlichen Prämissen: Sie überprüfen ihre Lösung und ihren Lösungsprozess und haben Gelegenheit, ihre Lösungen eigenverantwortlich zu korrigieren.

- ❖ Sie empfinden die Diskussionen um die Lösungsergebnisse anfangs möglicherweise als zeitraubend. Und vielleicht auch als nervig, wenn gerade ein Ergebnis erreicht zu sein scheint und dann die ganze Diskussion von vorn losgeht, weil ein Lerner dieses Ergebnis in Frage stellt. Übersehen Sie jedoch bitte dabei nicht, dass diese Diskussionen eine Phase mündlicher Kommunikation darstellen, in der im Zusammenspiel zwischen den teilkompetenten Lernern, dem Lehrer als möglichem Impulsgeber und dem Rekurs auf das Unterrichtsmaterial als Kompetenzträger intensiv und sachgesteuert Gespräche über fachliche und ausbildungsrelevante Inhalte stattfinden, die zur Entwicklung fachlicher, sprachlicher und sozialer Kompetenzen beitragen. In diesen Diskussionen werden nämlich automatisch Sprechhandlungen praktiziert (geübt!), die wesentlichen Zielen mündlicher Kommunikation in der schulischen Ausbildung dienen, wie z. B. Diskussionen eröffnen und abschließen, Ergebnisse vorstellen, um Begründung bitten, auf Textstellen verweisen, Referieren, Zitieren, Meinungen äußern, Begründen, Widerlegen, Argumentieren, Lösungswege be-

schreiben und vergleichen. Diese Auseinandersetzungen sind für die Lerner – möglicherweise im Gegensatz zu Ihnen – deshalb so wichtig, weil sie betroffen sind; sie wollen es wissen und sie wollen wissen, ob sie ihre Arbeitsergebnisse richtig sind. Eine bessere Form der Motivation gibt es kaum.

- ❖ Möglicherweise werden Sie an dieser Stelle sagen: „Mit meinen Lernern kann ich das nicht machen.“ Damit können Sie – je nachdem wie Ihre Lerner im Unterricht an der Schule sozialisiert worden sind - durchaus Recht haben. Die Bereitschaft, sich als Diskussionsleiter vor der Gruppe zu exponieren, anderen im Plenum zu widersprechen, die eigene Meinung vor der Gruppe zu verteidigen oder sich ggf. davon zu distanzieren, Korrekturen von „gleichgestellten“ Mitschülern oder der ganzen Klasse zu akzeptieren, ist sozialisationsbedingt und kann auch kulturabhängig sein. In solchen Fällen sollten Sie es als Ihre Aufgabe betrachten, diese Bereitschaft allmählich zu entwickeln bzw. zu stärken, ggf. durch Gespräche über Unterricht oder Hinweise, was für ein für alle wichtiger Prozess durch die Unstimmigkeit der Arbeitsergebnisse ausgelöst wurde. Hier hilft auch die Thematisierung und Bewusstmachung der Prozesse bei der vorhergehenden Arbeit mit dem Partner oder in der Kleingruppe - dort hat man schon das eine und andere angstfrei angesprochen, in Frage gestellt oder auch verbessert. Die Bereitschaft der Lerner zur Verhaltensänderung ist an ein positives, angstfreies, entspanntes Klassenklima gebunden (s. u. S. 25). Ein positives, angstfreies, entspanntes Klassenklima wiederum ist an das Vertrauen gebunden, dass die Lerner sich in der Gruppe akzeptiert fühlen und nicht das Gesicht verlieren, wenn sie mal eine „falsche“ Lösung präsentieren oder sprachliche Fehler machen. Hier ist besonders Ihre Steuerung gefragt, insbesondere auch durch Korrekturen bzw. deren Form oder Abwesenheit (s. S. 26).

- **Der Lehrer**

Generell gilt: Der Lehrende stellt die Lernsituation her, organisiert den Lernweg mithilfe des Unterrichtsmaterials, leistet Hilfestellung beim Lernen und berät. Er respektiert die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden und lässt sich von diesen nicht in die vom Lerner oft wieder gewünschte Rolle der alleinigen Autorität und des allein für den Unterrichtsverlauf und die Lernergebnisse Verantwortlichen drängen.

- *Der Lehrer – mitverantwortlich für die Herstellung der Lernsituation*
Sie als Lehrer tragen natürlich nicht die volle Verantwortung für die Gestaltung der Lehr-/Lernbedingungen in der Lernsituation. Sie können aber in der Regel einen sehr großen Einfluss darauf nehmen.
- ❖ Sie können z. B. darauf drängen, einen ausreichend großen Klassenraum für Ihren CLILiG-Unterricht zu bekommen, in dem man auch einmal aufstehen und herumgehen kann. (Gruppenbildung, Präsentations- und Kontrollphasen z. B. per „Galerie“, Auflockerungsübungen etc.). Sie können daran arbeiten, dass in der Klasse eine Sitzordnung in Hufeisenform/U-Form hergestellt wird (mit oder ohne Tische), die wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass sich die Klasse schnell und nachhaltig als Gruppe konstituiert, dass direkte Interaktionen unter den Lernenden stattfinden und dass die Kommunikation in der Klasse nicht nur auf Zweier-Interaktionen zwischen Lehrer und Lerner beschränkt bleibt.
- ❖ Wenn Ihre Institution einen Internet-Zugang hat, sollten Sie darauf bestehen, diesen nutzen zu können. Denn ein wichtiges Mittel im Unterricht mit dem Unterrichtsmaterial *Umdenken* sind die im Internet abrufbaren Informationen für die Projektarbeit.
Das bedeutet, entweder einen PC und einen Beamer bzw. ein interaktives Whiteboard und eventuell Tablets in der Klasse oder Zugang zu dem oft an Institutionen vorhandenen Medienraum zu haben (letzteres ist die weniger günstige

Lösung, in der Regel muss langfristig gebucht werden, es entstehen Unruhe und Zeitverlust, die Videos können nur schwer dann eingesetzt werden, wenn der Zeitpunkt gerade optimal wäre – Sie kennen die Probleme vermutlich).

- ❖ Sie haben höchstwahrscheinlich eine Tafel in der Klasse. Was aber mindestens so wichtig ist, sind (zwei bis drei) Pinnwände. Die benötigen Sie für die zahlreichen Auswertungsphasen von Arbeitsergebnissen, zusammen mit ausreichend Packpapier und Nadeln (notfalls Klebeband wie z. B. Tesakrepp, das beim Ablösen keine Spuren hinterlässt).
Können Sie Ihre Institution nicht dazu bringen, Ihnen Pinnwände in ausreichender Anzahl zur Verfügung zu stellen, so können Sie stattdessen Packpapierbögen an der Wand anbringen, als Wandzeitungen benutzen und z. B. Arbeitsergebnisse, auf Kärtchen notiert, dort anheften lassen. Mit Klebepads, Klebeband oder Magnetknöpfen können Sie natürlich notfalls auch eine Tafel zur Arbeit mit Kärtchen benutzen, aber die zur Verfügung stehende Fläche ist oft nicht groß genug. Dies gilt auch für Flippcharts. Um noch mehr Raum für die Präsentation, z. B. von Plakaten, zu gewinnen, können Sie auch eine Wäscheleine in der Klasse spannen und Wäscheklammern zur Befestigung der Arbeitsergebnisse benutzen.
 - ❖ Unbedingt empfehlenswert sind Dokumentenlesegeräte (Visualizer). Diese haben gegenüber dem Overhead-Projektor den Vorteil, dass Arbeitsblätter direkt eingesetzt werden können und Folien überflüssig sind. Sollte in es in Ihrer Institution jedoch kein Dokumentenlesegerät, dafür aber noch einen Overhead-Projektor geben, so sollten Sie diesen nutzen: Er eignet sich mit vorgefertigten oder in der Klasse ad hoc erstellten Folien ausgezeichnet für eine durch Visualisierung unterstützte Arbeit (lösliche Folienstifte benutzen wegen der Möglichkeit von Korrekturen auf der Folie und der Wiederverwendbarkeit).
 - ❖ Abspielgeräte für Musik sind für Auflockerungs- und Kennenlernspiele gut geeignet, aber nicht unerlässlich.
 - ❖ Was Sie jedoch unbedingt brauchen, sind dicke Filzstifte (mindestens einen pro Lerner, möglichst Moderationsmarker) und jede Menge Kärtchen. Die können Sie leicht und billig selbst herstellen (auch noch im Unterricht, wenn sie mal ausgegangen sein sollten): Sie falten ein DIN A4-Blatt in drei gleiche Teile und schneiden die Teile auseinander.
- *Der Lehrer – verantwortlich für die Organisation des Lernwegs*
Das Unterrichtsmaterial *Umdenken* ist durchdidaktisiert. D. h. Sie brauchen als Lehrer keine Texte oder Sozialformen selbst auszuwählen oder Übungen zu erstellen.
- ❖ In der Unterrichtsvorbereitung wählen Sie mithilfe Ihrer allgemeinen Lehrerfahrung und der Erfahrung mit Ihrer aktuellen Lernergruppe Lernziele, Lerninhalte, Texte und Übungen aus. (Sie sollten bei Zeitmangel vorab versuchen, Ihre Lerner soweit wie möglich an der Entscheidung zu beteiligen, ob (und wenn ja, welche) Prioritäten zu setzen sind, welche fachlichen Inhalte ihnen besonders wichtig und welche weniger interessant für sie sind!).
Sie sollten sich dabei immer vor Augen halten, dass die Bearbeitungsphasen der Übungen und Aufgaben sehr zeitintensiv sein können, wenn Kontroversen auftreten, aber auch sehr schnell gehen können, wenn Einigkeit bezüglich der Lösung besteht. Deshalb ist es empfehlenswert, die Auswahl auf beide Fälle abzustellen – also gewissermaßen doppelt zu planen.
Zur Organisation des Lernwegs gehört auch die Entscheidung über die Hausaufgaben. Wenn es die organisatorischen Gegebenheiten und eine vorhergegangene Abstimmung mit den Lernern, die oft ein großes Interesse an schnellem Weiterkommen haben, erlauben, können Sie den Lernern z. B. Übungen

aus dem Unterrichtsmaterial zum Erwerb der Terminologie als Hausaufgaben geben, in den letzten Lektionen auch Anweisungen für Recherchen zu einem Projekt, wenn die Lernenden über PC und/oder Internetzugang verfügen. Dieses Vorgehen hat sich aus mehreren Gründen bewährt: Es ermöglicht motivierten Lernern mit schwächeren Deutschkenntnissen einen schnellen Anschluss an das sprachliche Niveau der Gruppe, fachlich kompetente Lerner können ihre fachliche Kompetenz nutzen; es wird Zeit gewonnen für die Diskussionen von Lernergebnissen im Unterricht, Präsentationen und anderen mündlichen Kommunikationsaufgaben.

- ❖ Die Entscheidung über die Bildung einer sinnvollen Sequenz sollten Sie im Unterricht modifizieren, wenn sich herausstellt, dass Sie für eine Unterrichtseinheit (zu wie vielen Minuten auch immer) zu viele Lernziele, Lerninhalte, Texte und Übungen angesetzt haben. Hier sollten Sie eine Alternative zur Verfügung haben, die den Abschluss einer sinnvollen Sequenz im Unterricht ermöglicht. Das gilt natürlich auch, wenn Sie zu wenig ausgewählt haben sollten (das ist in der Praxis aber weit seltener!).
- ❖ Im Unterricht rufen Sie vor Beginn der Arbeit mit den Übungen und Aufgaben – soweit nicht bereits in der Aufgabenstellung vorgesehen – die Vorkenntnisse der Lerner ab und bauen einen Erwartungshorizont auf (Vorentlastung). Sie stellen sicher, dass den Lernern vor Arbeitsbeginn die Aufgabenstellung klar ist, d. h., Sie räumen mögliche Stolpersteine aus dem Weg. Sie kümmern sich um die Gruppenbildung, z. B. durch freie Partnerwahl oder beispielsweise mittels folgender Formen der Gruppenbildung:
 - Die Lerner zählen ab, mittels Buchstaben oder Zahlen, und konstituieren so Teams von 2, 3, 4 oder 5 Personen.
 - Jeder Lerner erhält auf Kärtchen den Teil eines Terminus/Vornamen und Nachnamen einer bekannten Persönlichkeit/den Teil eines Sprichwortes/eines auseinandergeschnitten Bildes/eines auseinandergeschnittenen Satzes, sucht bei den Mitschülern die fehlenden Teile und konstituiert so seine Gruppe bzw. die gewünschte Anzahl Teams.
 - Die Lerner stellen sich in der Klasse gegenüber, schließen die Augen, drehen sich drei Mal um sich selbst, gehen aufeinander zu, suchen sich einen Partner und konstituieren so die Zweier-Teams.

Je nach Lernergruppe können Sie eine zeitliche Vorgabe für die Bearbeitung der Aufgabe geben, aber eher als Richtwert. Sie einigen sich mit der Gruppe, welcher Lerner im Folgenden die Diskussionsleitung übernimmt. Dann ziehen Sie sich zurück, z. B. auf einen Platz in der Runde der Lernenden, und übergeben damit gewissermaßen den Lernenden das Steuerrad. Das signalisiert den Lernenden, dass sie jetzt das Geschehen selbst bestimmen.

➤ *Der Lehrer gibt Hilfestellung und berät*

Helfen und beraten können Sie im Unterricht und nach dem Unterricht in der Pause.

- ❖ In den Phasen der Partner- und Gruppenarbeit können sich über den Verlauf der Arbeit informieren und ggf. bei einzelnen Teams auf Wunsch Hilfestellung leisten – möglichst nicht dadurch, dass sie die gesuchte Lösung bekanntgeben, sondern dadurch, dass Sie Hinweise zum Lösungsweg geben.
- ❖ Sie können sich während der Diskussionsphasen im Unterricht und während der Präsentationsphasen zu häufig auftretenden Fehlern Notizen machen, um sie später mithilfe einer Extra-Übung in Angriff zu nehmen. Sie sollten in diese Diskussionsphasen keinesfalls hinein korrigieren, und schon gar nicht morpho-syntaktische Fehler (s. S. 27: *Korrekturverhalten*). Das ist keine Hilfe, sondern das genaue Gegenteil! Sie nehmen nämlich damit den Lernern die Steuerung

dieser Phase und ihre Verantwortlichkeit wieder ab, wenn Ihre Korrekturen (überhaupt) wahrgenommen werden. Wenn Sie um kurze Korrekturen gebeten werden, können Sie weich korrigieren, wenn das Klassengespräch dadurch nicht gestört wird.

- ❖ Wenn Sie Fremdsprachenlehrer sind, sollten Sie bei Fragen nach Unverstandenen, z. B. Sachverhalten oder Termini, die Frage entweder ins Plenum geben oder auf die entsprechende Stelle im Unterrichtsmaterial verweisen. Sie geraten so nicht in Gefahr, passen zu müssen oder etwas „Falsches“ zu sagen. Außerdem müssen sich alle Lerner nochmals mit dem Sachverhalt auseinandersetzen. Dies ist eine bessere Hilfestellung, als eine schnell gegebene und schnell wieder vergessene Antwort.

Bisher wurden nur generelle Aussagen zur Lehrerrolle gemacht und nicht nach den Voraussetzungen der Lehrenden unterschieden. Im Folgenden möchte ich darauf abheben, was ein Fremdsprachenlehrer und was ein Fachlehrer den Unterricht mit dem CLILiG-Unterrichtsmaterial zu *Umdenken* einbringt.

➤ *Fremdsprachenlehrer*

Sie als Fremdsprachenlehrer kennen die Merkmale und Schwierigkeiten bei Sprachlernprozessen und können von daher lernerzentriert arbeiten. Sie sind mit dem Übungsangebot von Sprachlehrwerken und seiner Wirkungen auf den Lernprozess vertraut. Sie wissen, wie lange Aneignungsprozesse dauern und dass Vergessen beim Sprachenlernen normal ist. Sie können von daher ohne Schwierigkeiten ein Ihren Lernern angemessenes Unterrichtstempo wählen. Sie können Defizite im fachlichen Wissen durch Ihre methodisch-didaktische Kompetenz kompensieren (sind sich dessen aber manchmal nicht bewusst).

Die erste Reaktion eines Fremdsprachenlehrers auf CLILiG- bzw. fachlich bezogenen DaF-Unterricht mit Unterrichtsmaterial wie z. B. *Umdenken* ist oft: „Das ist ja alles Naturwissenschaft. Davon verstehe ich nichts. Das kann ich nicht unterrichten!“

Fremdsprachenlehrer lassen sich häufig nur schwer oder gar nicht davon überzeugen, dass sie mit Erfolg ohne spezifische naturwissenschaftliche Fachkenntnisse CLILiG bzw. fachbezogenes Deutsch unterrichten können, wenn sie sich an ein paar einfache Grundregeln halten:

- ❖ Sie sollten sich auf das Unterrichtsmaterial zu *Umdenken* und Ihre teilkompetenten Lerner verlassen (es ist natürlich hilfreich, wenn sie nicht gerade eine ausgewachsene Aversion gegen Fachinhalte und Zusammenhänge haben. Offenheit und Interesse sind schon sehr förderlich!). Sie sollen ja nicht die fachlichen Inhalte selbst vermitteln, sondern sicherstellen, dass der fachsprachlich orientierte Spracherwerb mithilfe des Unterrichtsmaterials glatt abläuft. Die fachliche Qualität des Unterrichts wird von der fachlichen Korrektheit des Unterrichtsmaterials zu *Umdenken* im Zusammenspiel mit der fachlichen (Teil)Kompetenz der Lernenden garantiert.
- ❖ Sie garantieren diesen glatten Ablauf des fachsprachlich orientierten Spracherwerbs, wenn sie nicht gegen das Lehrwerk unterrichten. Sie sollten die Autorität des Unterrichtsmaterials zu *Umdenken* anerkennen und sich nicht darüber stellen, z. B. keinesfalls fach- und ausbildungsbezogene Übungen und Aufgaben einfach umstellen, inhaltlich verändern, variieren, weglassen oder hinzufügen, ohne einen Geografie-/Ökologielehrer an ihre Schule zu konsultieren.
- ❖ Sie sollten sich innerhalb des vom Unterrichtsmaterial zu *Umdenken* abgesteckten Rahmens halten, wenn sie nicht fachlich voll kompetente Lerner unterrichten. Sie und Ihre teilkompetenten Lerner können die fachlichen Konse-

quenzen von „Ausflügen“ in andere Bereiche kaum übersehen; die Chancen, fachlich und sprachlich Schiffbruch zu erleiden, sind groß.

➤ *Fachlehrer*

Als Fachlehrer sind Sie mit den Fachinhalten vertraut und haben darüber hinaus ein einschlägiges naturwissenschaftliches Fachwissen, das auf dem neuesten Stand ist. Sie erkennen die Aussagekraft der Texte, die Authentizität der Abbildungen, die fachliche Systematik des Aufbaus der Module. Sie kennen auch die Anforderungen, die die Ausbildung den Lernenden stellen werden, und wissen, dass die Fachinhalte, die sich im Unterrichtsmaterial finden, nur Grundlagen darstellen. Sie sind sich auch der Wichtigkeit von Schlüsselqualifikationen und ausreichenden Deutschkenntnissen auf Seiten der Lerner bewusst. Vermutlich sind Sie der Ansicht, dass das Lernangebot im Unterrichtsmaterial zu *Umdenken* nicht ausreicht, um die Lernenden fachlich fit zu machen.

Wenn Sie mit diesem Unterrichtsmaterial arbeiten, vergessen Sie bitte nicht, dass Sie mit CLILiG-Unterrichtsmaterial unterrichten, dass mithilfe der Vermittlung fachlicher Inhalte Sprachkompetenz vermittelt, dass Sie es also mit einer Doppelvermittlung von fachlichen und sprachlichen Inhalten zu tun haben (Sach-/Fachunterricht in Deutsch). Sie haben keine Muttersprachler in der Klasse, die sofort alles, was Sie sagen, verstehen, behalten und korrekt wiedergeben können. Das bedeutet im Wesentlichen:

- ❖ Greifen Sie möglichst nicht ohne Not in den Übungsapparat und die Progression der Übungen und Aufgaben ein, auch wenn Ihnen diese Progression zu flach erscheint! Die einzelnen Übungstypen haben unterschiedliche Funktionen (s. 8. *Das Übungsangebot*, S. 13 ff.). Die Aufgaben und Übungen bauen auf den Lernerträgen der vorangegangenen Übungen und Aufgaben auf. Übungen und Aufgaben sind u. U. für die Lerner nicht mehr machbar, wenn diesen aufgrund von Streichungen die entsprechenden Lernzuwächse fehlen.
- ❖ Ersetzen Sie bitte nicht die im Lehrwerk praktizierte schriftliche Lexikvermittlung durch mündliche Lexikerklärungen im Unterricht, weil Ihnen das schriftliche Verfahren zu langsam und aufwändig erscheint oder weil es Sie stört, Ihre fachliche Kompetenz zurücktreten zu lassen und scheinbar an Lerner und Unterrichtsmaterial abzugeben, um zeitaufwändige Selbstlernprozesse zu ermöglichen und den Lernenden die Verantwortlichkeit für den Lernerfolg zuzuweisen. Ausländischen Lernern ist nämlich mit ausschließlich mündlichen Erklärungen von Fachlexik ohne Verständniskontrolle und anschließende Einübung wenig gedient. Wenn Sie die erarbeitete Lexik durch weitere Übungen festigen wollen, so bieten sich dafür die Abbildungen aus dem Unterrichtsmaterial oder vergleichbare Übungen aus anderen Schulbüchern an. Bei letzteren Vorlagen wäre darauf zu achten, dass zur Versprachlichung kein Sprachmaterial erforderlich ist, das den Lernern nicht geläufig ist.
- ❖ Wenn Sie den Rahmen der fachspezifischen Übungen und Aufgaben des Unterrichtsmaterials zu *Umdenken* ausdehnen oder verlassen, um die Fachkompetenz der Lerner zu erweitern, denken Sie bitte daran, genügend Zeit einzuplanen! Die lexikalischen Lernmengen, die in einer bestimmten Zeit bewältigt werden können, sind nicht beliebig, und das Lernen von Lexik über eine deutsch-muttersprachliche Vokabelliste hat sich in den wenigsten Fällen bewährt. Zudem haben Sie möglicherweise kaum eine Kontrolle darüber, ob der Lerner das richtige muttersprachliche Äquivalent in sein Vokabelheft einträgt (vgl. die Erstellung von Glossaren, Modul *Luft*, L/Übung 6-8). Versuchen Sie also, die Lerner daran zu hindern, sich zweisprachige Vokabelhefte anzulegen, ohne dass Sie diese kontrollieren, oder Lexika nicht nachgeprüfter Qualität zu benutzen.

- ❖ Und last but not least: Lassen Sie den Lernern zur Gewinnung ihrer Erkenntnisse genügend Zeit! Versuchen Sie, sich herauszuhalten, wenn fachlich teilkompetente Lerner längere Zeit brauchen, um eine gemeinsame fachlich korrekte Lösung „auszuhandeln“, die Sie schnell mit einem Hinweis herbeiführen könnten.

Auch eine wiederholte Auseinandersetzung mit Texten gleicher Thematik unter jeweils neuen Aspekten fordert die Lernenden heraus und sichert die Lernprozesse, ohne die Motivation zu beeinträchtigen.

- **Das Unterrichtsmaterial**

Das Unterrichtsmaterial zu *Umdenken* ist der dritte Protagonist im Zusammenspiel von Lehrer, Lerner und Material im Unterricht. Es ist auf den Seiten 1 ff. beschrieben. Es liegt gewissermaßen dem CLILiG- bzw. fachsprachlichen DaF-Unterricht zugrunde, und zwar in doppelter Funktion:

- **Vermittlerfunktion**

Mithilfe seiner Texte, Abbildungen, einem funktionalen und differenzierten Übungsapparat vermittelt das Unterrichtsmaterial zu *Umdenken* über die auch im Fach genutzten zwei Informationskanäle, nämlich Abbildungen und Sprache, fachliche Inhalte samt der dazu gehörenden Terminologie, Rezeptionskompetenz, Strategien zur Sprachrezeption und Produktion, Arbeitsstrategien sowie interkulturelle Einsichten (s. 7. Lernziele, Themen, Lerninhalte, S. 10 ff.). Darauf baut dann die Förderung der mündlichen Kompetenzen (*am Gespräch Teilnehmen* und *Sprechen*, wie z. B. Präsentieren, Referate halten, etc.), und die Förderung von Schlüsselqualifikationen im Unterricht auf.

- **Referenzfunktion**

Im Unterricht kann das Unterrichtsmaterial Referenzfunktion haben, besonders im CLILiG-Unterricht mit Fremdsprachenlehrern. Es bietet Lernern und Lehrern die Möglichkeit, sich bei Unsicherheiten, in Zweifelsfällen eines Inhaltes zu versichern, sich bei kontroversen Diskussionen Argumente zum Vertreten des eigenen Standpunktes zu holen oder auch einfach mit wenig Sprachaufwand durch Verweisen auf eine Autorität eine Diskussion zu beeinflussen oder zu beenden. Diese Verweise bringen die Lerner einerseits dazu, ihren Standpunkt nochmals zu überprüfen, andererseits stärken sie Schlüsselqualifikationen, wie z. B. Problemlösungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Methodenkompetenz und interkulturelle Kompetenz. Die Verweismöglichkeiten bieten sowohl den Lernern als auch den Fremdsprachenlehrern Sicherheit im Unterricht (den Fremdsprachenlehrern vielleicht auch grundsätzlich so etwas wie einen Rettungsring).

Klassenklima

Das Klassenklima ist ein äußerst wichtiger Faktor beim Lernen. Ist es angstfrei, entspannt und durch gegenseitige Akzeptanz geprägt, so stellt das eine günstige Voraussetzung für eine Teilnahme aller am Unterrichtsgeschehen und für den Lernerfolg dar. Man „traut sich“ etwas zu sagen, auch wenn man nicht ganz sicher ist, ob es „richtig“ ist, wenn man sich in der Gruppe und beim Lehrer gut aufgehoben fühlt.

Ist die Atmosphäre in der Klasse hingegen angespannt, von Rivalitäten oder Ängsten bestimmt, sich zu blamieren und das Gesicht zu verlieren, oder vor herabsetzender Kritik, Ironie oder harter Korrektur seitens des Lehrers, wenn man etwas Falsches sagt, so wird sich bei den Lernern kaum eine Bereitschaft bilden bzw. erhalten, sich spontan in den Unterricht einzubringen und offen Ergebnisse und Lösungswege zu diskutieren. Einen Löwenanteil bei der Gestaltung des Klassenklimas hat natürlich der Lehrer. Aber auch die Lerner tragen entscheidend dazu bei.

Die im Folgenden angesprochenen Einflussfaktoren – manche äußerst trivialer Art - tragen alle in größerem oder weniger großem Maß zum Klassenklima bei. Der Lehrer kann sie größtenteils beeinflussen:

- Sitzordnung u. ä.,
- Umgang mit Zeit,
- Korrekturverhalten,
- nonverbale Steuerungsmittel,
- Manifestation sozialer Kompetenz, Empathie, Toleranz,
- spielerische Arbeitsformen.

- **Sitzordnung**

Es ist eine Binsenweisheit, dass Faktoren wie Sitzordnung, Temperatur in der Klasse und Sauerstoffanteil in der Luft Auswirkungen auf die Atmosphäre in der Klasse haben. Temperatur und Sauerstoffanteil tragen zur Aufnahmefähigkeit bei. Während die Temperatur u. U. weniger leicht zu beeinflussen ist, ist eine kurze Stoßlüftung i. d. R. leicht durchzuführen und kann je nach Klima kleine Wunder wirken.

Die Sitzordnung wirkt sich auf das Klassenklima aus. Sitzen die Lerner in Hufeisenform oder im Kreis, so lässt sich aus den Individuen in einer Klasse leicht eine Gruppe bilden, da alle Augenkontakt miteinander haben. Die verbale Kommunikation wird durch Mimik und Körpersprache unterstützt, die Lerner können miteinander in einen Dialog treten, wie er unter normalen Umständen stattfindet. Mit einem Gesprächspartner sprachlich interagieren zu müssen, der sechs Reihen hinter einem sitzt (Omnibus-Sitzordnung), ist der Aufnahme und Aufrechterhaltung der Kommunikation nicht gerade förderlich. Nonverbale Kommunikation zwischen den Lernern findet sozusagen nicht statt – nonverbale Signale können nicht zur verbalen Kommunikation genutzt werden. Außerdem kann es sehr störend sein, eine Menge anderer Lerner im Rücken sitzen zu haben und nicht sehen zu können, wie sie auf das eigene Verhalten bzw. den eigenen Beitrag reagieren.

Man braucht sich als Lehrer also nicht zu wundern, wenn bei Omnibus-Sitzordnung die Kommunikation in der Klasse nicht optimal läuft bzw. nur sehr schwer in Gang kommt und die Lerner sich schlecht als Gruppe konstituieren lassen.

- **Umgang mit Zeit**

Der Umgang mit Zeit ist ein starkes Steuerungselement und wichtiger Faktor für das Klassenklima. Lässt der Lehrer den Lernenden genügend Zeit für die Bearbeitung und den Vergleich der Arbeitsergebnisse, so resultiert daraus eine entspannte Lernatmosphäre. Zeit lassen bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Lehrer die Entscheidung darüber, wie lange die Klasse für eine sie zufriedenstellende Arbeit an einer Aufgabe benötigt, an die Lerner abgibt, sich also auch nicht einmischt, wenn er der Meinung ist, dass die Klasse „zu lange“ braucht. Das bedeutet auch, dass der Lehrer das originäre Interesse der Lernenden an der Angemessenheit der Lösung und den Handlungsraum der Lerner achtet und die Steuerung, die er an sie abgegeben hat, nicht wieder zurücknimmt.

Drückt der Lehrer jedoch auf die Zeit, um den „Stoff“ der Stunde durchzubekommen, so können Stress und Nervosität entstehen - niemand fühlt sich mehr wohl. Der Lehrer hat möglicherweise seine vordergründige Lehrziele erreicht, die Lerner aber nicht ihre Lernziele – sie können entsprechend frustriert sein.

- **Korrekturverhalten**

Bei Korrekturen interessieren vor allem folgende Fragen:

- Wer korrigiert im CLILiG- bzw. im fachsprachlichen Deutschunterricht?
- Wann sollte korrigiert werden – wann sollte keinesfalls korrigiert werden?
- Wie sollte korrigiert werden?

- *Wer korrigiert im CLILiG- bzw. fachsprachlichen Deutschunterricht?*

Denkt man an Korrekturen im Fremdsprachenunterricht, so fällt einem wahrscheinlich erst einmal der Lehrer ein, der korrigiert.

Im CLILiG- bzw. im fachsprachlichen Deutschunterricht können sowohl sachlich/fachliche als auch sprachliche Fehler auftreten. Die Korrektur setzt die Kompetenz des Korrigierenden voraus. Hieraus wird deutlich, dass sich der fachlich vielleicht nicht kompetente Fremdsprachenlehrer beim Auftreten fachlicher Fehler grundsätzlich zurückhalten sollte. Er sollte also nicht vorschnell die Verantwortung für die Richtigkeit von Inhalten übernehmen, die er aufgrund seiner mangelnden Kompetenz nicht oder nur bedingt verantworten kann, sondern vielmehr die Verantwortlichkeit und die Steuerung den Hauptkompetenzträgern überlassen, die in diesem Fall die Lerner oder das Unterrichtsmaterial sind und auf das der Lehrer die Lerner zurückverweisen kann.

Das bedeutet, dass der Lehrer seinen Lernern die Möglichkeit einräumen sollte, den Fehler selbst zu korrigieren. Diese Korrekturen werden eigentlich von den Lernern aufgrund ihres Lerninteresses, das Beliebigkeit im Umgang mit den fachlichen Inhalten ausschließt, verlässlich wahrgenommen, wenn der Lehrer sie nicht daran hindert, d. h. ihnen zeitlich die Möglichkeit dazu lässt, also dem Sprecher die Zeit zur Selbstkorrektur oder den anderen Lernern die Zeit zur Korrektur lässt. Das gilt auch für sprachliche Fehler und ist dann besonders wichtig, wenn die Korrektur aus der Klasse nicht spontan und automatisch erfolgt: Hier gilt es für den Lehrer zu signalisieren, dass er die Korrektur aus der Klasse wünscht (*Sind alle einverstanden?*). Sollte einmal eine Korrektur aus der Klasse auch dann noch ausbleiben, so kann der Lehrer auf das Lehrwerk verweisen.

Die Lerner sind bei der Richtigstellung fachlicher Inhalte in der Regel bereit, Verantwortung zu übernehmen und sie bei sich selbst und ihren Kollegen anzuerkennen, d. h. auch Korrekturen von Kollegen zu akzeptieren.

- *Wann sollte korrigiert werden – wann sollte keinesfalls korrigiert werden?*
Was die sprachliche Korrektur betrifft, so muss sich der Lehrer über den Grund, den Zeitpunkt und die Form im Klaren sein. Hinreichender Grund für eine solche Korrektur ist gegeben, wenn keine angemessene Kommunikation zustande kommt. Im CLILiG- bzw. im fachsprachlichen Deutschunterricht manifestiert sich dies in vielen Fällen dadurch, dass die Eindeutigkeit, Richtigkeit und Differenziertheit der inhaltlichen Aussage aufgrund ihrer sprachlichen Form nicht mehr gegeben ist. Es kann aber auch der Fall sein, dass die sprachliche Form den Anforderungen des Anlasses nicht entspricht (z. B. formale Fehler bei der schriftlichen Sprachproduktion als Zielfertigkeit). Hier sind formorientierte Korrekturen unerlässlich.
Ansonsten sollte man gar nicht korrigieren bzw. so wenig korrigieren wie möglich. Dabei ist der Zeitpunkt der Korrektur zu beachten: bei stark gesteuerten Unterrichtsphasen, wie z. B. einer Definitions- oder Beschreibungsübung, kann die Korrektur direkt nach den einzelnen Items erfolgen, bei lernergesteuerten Unterrichtsphasen jedoch sollte die Korrektur nach Abschluss der entsprechenden Phase erfolgen, wenn überhaupt. In Phasen, in denen die Sprache Kommunikationsmittel ist, wie z. B. bei Präsentationen oder Diskussionen von Arbeitsergebnissen, darf der Lehrer keinesfalls in den Arbeitsprozess hinein korrigieren: Abgesehen davon, dass diese Korrekturen meist wirkungslos bleiben, weil die Lerner sich auf ihre Auseinandersetzung mit den Fachinhalten konzentrieren, wirken sie schnell diskussionstörend, da die Lerner sich in ihrer Rolle negiert und damit als Person nicht ernst genommen fühlen. Wenn der Lehrer Fehler aus solchen Phasen aufarbeiten will, sollte er das in Form einer Übung in der nächsten Unterrichtsstunde tun.
- *Wie sollte korrigiert werden?*
Wichtig ist die Form der Korrektur. Die Lerner sind z. B. i. d. R. bereit, den Fremdsprachenlehrer bei fachlichen Defiziten diskret und taktvoll aufzufangen, so dass er sein Gesicht wahren kann. Dementsprechend tut der Lehrer gut daran, weiche Formen der Korrektur zu wählen, um die Atmosphäre von Toleranz, auf die er angewiesen ist, zu erhalten. Harte Korrekturen, z. B. in Äußerungen hinein, zerstören eine entspannte, vertrauensvolle Atmosphäre und können schnell dazu füh-

ren, dass die Lerner nicht mehr bereit sind, sich spontan oder ungeschützt zu äußern.

- **Nonverbale Steuerungsmittel**

Neben den verbalen Steuerungsmitteln gibt es natürlich auch die nonverbalen. Besonders wichtig in Zusammenhang mit dem Thema *Klassenklima* sind Körperhaltung und Stimmführung.

Ein Lehrer, der entspannt sitzt, demonstriert damit, dass er sich auf derselben Ebene versteht wie der Lerner. Mit seiner entspannten Körperhaltung, die es ihm selbst unmöglich macht, übergangslos eine Atmosphäre der Spannung zu erzeugen, stellt er eine für den Lerner berechenbare Situation her, die zu angstfreiem Handeln auffordert.

Ein Lehrer dagegen, der im Unterricht grundsätzlich steht, signalisiert einen Rangunterschied zwischen sich und der Klasse und schafft eine Atmosphäre der Gespanntheit, da er Körperhaltung und Stimmführung jederzeit in einer für die Klasse u. U. unangenehmen und bedrohlichen Weise verändern kann. Tigert er obendrein dauernd hin und her, so bringt er Unruhe in die Klasse und macht die Lerner nervös.

Rangunterschiede werden auch durch Stimmführung signalisiert. Unnatürliche Intonation, Überakzentuierung bei der Aussprache, zu langsame Sprechweise, zu lautes Sprechen machen dem Lerner deutlich, dass er letztendlich nicht als Partner verstanden wird.

- **Manifestation sozialer Kompetenz, Empathie, Toleranz**

Ein wesentlicher Faktor zur Herstellung und Aufrechterhaltung eines entspannten, angstfreien Klassenklimas ist der Wert, der auf die Entwicklung sozialer Kompetenz gelegt wird. Die Lernenden scheuen sich nicht, fachliche und sprachliche Schwierigkeiten offenzulegen, wenn ihnen dadurch kein Nachteil erwächst und die Gruppe hilfreich einspringt. In international zusammengesetzten Gruppen kann man in der Regel davon ausgehen, dass sich die Lernenden untereinander respektieren und oft mit einem bewundernswerten Stil Einwände gegen eine Lösung in die Diskussion bringen, ohne zu kritisieren oder gar zu diskriminieren. Ein derartiger Umgang miteinander erlaubt den Lernenden, angstfrei ihre Ergebnisse – auch falsche! – zu präsentieren und ihren Lösungsweg offen zu diskutieren – ein Ziel, dass der Lehrer für den Umgang der Mitglieder miteinander in jeder Gruppe verfolgen sollte.

In diesem Zusammenhang kann es u. U. angebracht sein, zusätzlich Redemittel bereitzustellen, die z. B. eine vorsichtige Formulierung von Meinungsunterschieden oder eine Hinterfragung fremder Meinungen erlauben. Ausrufe wie: *Total falsch!* sollten in der Klasse nicht (mehr als einmal!) auftreten.

- **Spielerische Arbeitsformen**

Spielerische Übungen bzw. Aufgaben tragen zu einem entspannten Klassenklima bei. Beim Spiel gibt es keine Angstzustände, die das Lernen negativ beeinflussen könnten – selbst wenn man bei einem Wettspiel verliert, so bleibt es nur ein Spiel und hat keine negativen Folgen.

Spielerische Übungen sind ein ausgezeichnetes Mittel, um Gelerntes oft und auf unterschiedliche Art und Weise anzuwenden (z. B. Bingo, Memory). Sie bewirken Aufmerksamkeit und Konzentration, die den Lernprozess positiv beeinflussen, und ermöglichen auch langsameren Lernern eine aktive Teilnahme am Übungsprozess, bei dem diese sich sonst vielleicht aus Angst vor Fehlern zurückhalten. Die emotionalen Erlebnisse (Spaß, Freude, Lachen) unterstützen das Behalten. Wichtig ist, dass alle Lernenden die Spielregeln verstehen und die erforderlichen sprachlichen Leistungen problemlos erbringen können.

Auch eine gewisse Sozialkompetenz ist beim Spielen erforderlich: In Klassen, die an kooperatives Arbeiten nicht gewöhnt sind, sollten Sie sich darauf einstellen, diese zu entwickeln. Wenn spielerische Übungen gegen die Lernerwartung der Lernenden gehen oder aufgrund ihrer kulturellen oder schulischen Sozialisation für sie nicht akzeptabel sind, so sollte „Unterricht über Unterricht“ stattfinden, um aufzuzeigen, wie

spielerische Übungen beim Lernen helfen können, und emotionale Barrieren zu beseitigen.

Die Dauer eines Spieles ist oft schwer einzuschätzen. Ein durch Zeitmangel bedingtes Abbrechen eines Spiels, bevor das Spielziel erreicht ist, ist unbefriedigend und kann frustrierend sein. Deshalb sollte immer genügend Zeit eingeplant werden.

Verantwortung für ihren Lernprozess und -erfolg übernehmen die Lernenden auf Dauer nur, wenn das Klassenklima entspannt und angstfrei ist, wenn Fehler und Umwege zugelassen werden und genügend Gelegenheit zur Reflexion gegeben ist.

FAQs – immer wieder gestellte Fragen zum fachsprachlichen Deutschunterricht bzw. zum CLILiG-Unterricht

Frage	Antwort
<p>1. Kann ich als DaF-Lehrer ohne spezielle Fachkenntnisse überhaupt CLILiG-Unterricht/ fachsprachlichen DaF-Unterricht erteilen?</p>	<p>Ja, wenn Sie über Unterrichtsmaterial verfügen, das die Vermittlung der Fachkenntnisse und der entsprechenden Fachlexik leistet, wie z. B. das Unterrichtsmaterial zu <i>Umdenken</i>. Sie müssen lediglich die Lernsituation herstellen und mithilfe des Unterrichtsmaterials den Lernweg organisieren. Im Unterricht geben Sie dann Impulse, leisten ggf. Hilfestellung. Das Material zu <i>Umdenken</i> garantiert den Fachbezug – es bietet ein der Realisierung der fachlichen und sprachlichen Lernziele angemessenes didaktisiertes Unterrichtsmaterial. Sie brauchen keine Übungen/Aufgaben selbst zu erstellen! Verlassen Sie sich also einfach auf das Unterrichtsmaterial, sein Übungsangebot und die (Teil)Kompetenz Ihrer Lerner! Wenn Sie nicht willkürlich mit dem Lehrwerk umgehen, kann Ihnen nichts passieren!</p>
<p>2. Ich habe als Fachlehrer keine Ahnung von deutscher Grammatik. Kann ich überhaupt CLIL-Unterricht in Deutsch/ fachsprachlichen Deutschunterricht erteilen?</p>	<p>Ja, ohne weiteres, wenn Sie geeignetes Unterrichtsmaterial haben. Sie brauchen z. B. bei der Arbeit mit dem Unterrichtsmaterial zu <i>Umdenken</i> keine deutsche Grammatik zu erklären. Die meisten grammatischen Phänomene, die für die fachsprachliche Kommunikation charakteristisch und wichtig sind, sind Ihren Lernern bekannt oder sind für sie aus dem Kontext ohne weiteres verständlich, wenn sie in Deutsch auf dem Niveau Ende A1/A2 sind (vgl. 5. <i>Das Lehrwerk und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen</i> in den Hinweisen für den Lehrer, S. 5 ff.). Wenn Ihre Lerner parallel Deutschunterricht haben, bitten Sie den Deutschlehrer, das entsprechende Phänomen (z. B. das Passiv) in seinem Unterricht durchzunehmen. Wenn nicht, bitten Sie notfalls den Deutschlehrer für eine Stunde zur Behandlung des in Frage kommenden Phänomens in Ihren Unterricht.</p>
<p>3. Wie kann ich als Deutschlehrer am besten mit den Fachleuten zusammenarbeiten?</p>	<p>Viele Fremdsprachenlehrer haben Berührungängste bezüglich ihrer Fachkollegen und fürchten, ihr Gesicht zu verlieren, wenn sie einem Fachlehrer gegenüber zugeben, dass sie von seinem Fach nichts verstehen. Das ist aber völlig unnötig – die Fachkollegen freuen sich i. d. R. über das Interesse der Fremdsprachenlehrer! Laden Sie den betreffenden Fachkollegen zu einem Kaffee ein, zeigen Sie ihm das Unterrichtsmaterial, erläutern Sie Ihre Ziele mit dem Sprachunterricht und sprechen Sie Ihre Fragen offen an. Vielleicht ergibt sich daraus eine gute Zusammenarbeit.</p>

4. Warum hat das Unterrichtsmaterial zu *Umdenken* kein Arbeitsheft bzw. keine CD-ROM und kein Glossar?

Im Unterrichtsmaterial sind Lehr- und Arbeitsmaterialien integriert. Von daher entfällt die Notwendigkeit, dem Unterrichtsmaterial eine CD-ROM beizulegen – außerdem handelt es sich bei dem Unterrichtsmaterial nicht um ein voll ausgearbeitetes Lehrwerk. Das Unterrichtsmaterial ist für den internationalen Einsatz konzipiert - die Muttersprache der Lernenden lässt sich also kaum voraussehen. Die neue fachspezifische Lexik wird so vermittelt, dass Lernende mit A1/A2-Deutschkenntnissen sie ohne weiteres (z. B. ohne Lexikon) verstehen. Was das Lernen von Lexik betrifft, so gibt das Unterrichtsmaterial den Lernenden Hinweise, wie sie sich ein persönliches Glossar (Modul *Luft*, *L/Übungen 6-8*) erstellen können.
5. Warum hat das Unterrichtsmaterial zu *Umdenken* keine DVD?

Statt einer DVD gibt es Links, die auf einschlägige Videos im Internet verweisen, die kostenlos herunter geladen werden können. Außerdem entstehen zur Thematik von *Umdenken* laufend neue Filme. Die Lernenden sollen eher angeregt werden, selbst im Netz zu recherchieren, als sich auf einen festen Kanon von Videos zu beschränken.
6. Kann ich das Unterrichtsmaterial in sprachlich heterogenen Lernergruppen einsetzen?

Ja! Für die alltagsprachlich fortgeschritteneren Lerner sind Fachtexte meist neu – sie müssen in dieser Richtung dazulernen. Die Redemittel und die fachsprachlichen Kommunikationsverfahren sind für sie ebenfalls größtenteils neu, genauso wie z. B. das Erstellen von Gliederungen zur Vorbereitung von Referaten. In den Klassengesprächen kommen die Lerner auch mit einfacheren sprachlichen Mitteln zurecht – sie haben ja alle die gleiche Fachlexik gelernt. Sie werden im Übrigen erleben, dass sich die sprachlichen Unterschiede bei den fachbezogenen Aktivitäten relativ schnell angleichen.
7. Mir scheinen die Texte im Unterrichtsmaterial für meine Lerner zu schwer zu sein. Kann ich sie nicht vereinfachen?

Das kommt wahrscheinlich daher, dass Ihnen die Inhalte der Texte nicht geläufig sind und Sie den Stil (Ökonomie, Dichte, Präzision, Differenziertheit, Allgemeingültigkeit) nicht gewöhnt sind. Überdies dürfte bei Ihnen möglicherweise das Bedürfnis, den Text wirklich zu knacken, eher gering sein, weil Sie sich wahrscheinlich nicht wirklich brennend für die Thematik interessieren. Bei den Lernern ist das eher anders. Sie lernen mit dem Unterrichtsmaterial die für das Textverständnis erforderlichen Lesestrategien und Fachbegriffe und lassen sich durch die Aufgabenstellung durch den Text führen. Sie suchen auf diese Weise nur nach den relevanten Informationen. Und ruhen in der Auswertung ihrer Arbeit i. d. R. nicht eher, bis ihre Fragen an den Text beantwortet sind.

Wenn Sie übrigens die Texte einmal sprachlich analysieren, werden Sie feststellen, dass die Morphosyntax für Lerner mit A1/A2-Kenntnissen bis auf wenige Ausnahmen geläufig ist. Ungewohnt für alle sind nur die stilistischen Mittel des Textes.

Bitte, versuchen Sie nicht, die Texte „sprachlich“ zu vereinfachen!!! Sie würden es, insbesondere, wenn Sie den Textbauplan nicht einhalten, Ihren Lernern unmöglich machen, Strategien im Umgang mit Fachtexten zu entwickeln, mit denen diese dann „im wirklichen Leben“ konfrontiert sind. Sparen Sie sich diese Arbeit, Sie helfen niemandem damit!
8. Wie bringe ich meine Schüler im CLILIG-Unterricht/im fachsprachlichen Deutschunterricht

Das tun die Übungen und Aufgaben aus dem Lehrwerk für Sie! Durch ihren fachlichen Bezug bewirken sie ein echtes Interesse der Lerner an den Ergebnissen ihrer Arbeit – das

- zum Sprechen?
- bietet jede Menge Kommunikationsanlässe. Wenn einmal nicht sofort eine Antwort/Äußerung kommt, warten Sie einfach!!! Wenn Sie Ihren Lernern genug Zeit lassen und Sie die besseren Nerven haben als ihre Lerner, steigen diese todsicher ein. Denken Sie daran: Je mehr Sie selbst sprechen, desto weniger sagen die Lerner. Warten können ist das A und O!
9. Wie weiß ich, ob die Lösung einer Aufgabe/ein Diskussionsergebnis richtig ist – ich verstehe doch nichts von der Sache!
- Die Lerner geben Ihnen grundsätzlich Rückmeldung, wenn Sie ihnen Zeit lassen und signalisieren, dass Sie diese Rückmeldung wünschen (*Was habt ihr als Lösung? Sind alle mit der Lösung einverstanden?*). Sie haben dazu genug fachliche Kompetenz, wenn Sie sich im Rahmen des Lehrwerks bewegen und keine „Ausflüge“ in andere Themenbereiche und machen.
10. Im CLILiG-Unterricht/im fachsprachlichen Deutschunterricht muss viel Wortschatz gelernt werden. Wie mache ich die Wortschatzarbeit?
- Die Wortschatzarbeit erledigt das Unterrichtsmaterial zu *Umdenken* für Sie. Mithilfe von Abbildungen und Texten werden die erforderliche Begriffe vermittelt, d. h. so präsentiert, dass sie mit A1/A2-Kenntnissen verstanden werden – dann wird das Verständnis kontrolliert. Danach werden die Begriffe angewendet, d. h. eingeübt (diese beiden Schritte können zusammenfallen). Anschließend werden die vorher erarbeiteten Begriffe zwangsläufig im Klassengespräch und bei der Bearbeitung von Übungen und Aufgaben und der Kontrolle der Ergebnisse immer wieder benutzt, so dass sie sich einprägen können. Halten Sie sich also einfach an die Übungen, ihre Abfolge und die Arbeitsanweisungen – dann sind Sie auf der sicheren Seite!
11. Wie verbessere ich die Grammatik meiner Schüler? Sie müssen doch korrekt sprechen können!
- Kein Deutscher stört sich daran, wenn Deutsche oder Ausländer grammatikalische Fehler machen – sie sind daran gewöhnt! Falsche Artikel, Adjektivendungen, Pluralendungen von Substantiven – vergessen Sie es! Sollte die ganze Aussage jedoch nicht mehr verständlich sein, so wird der Deutsche vorsichtig nachfragen. Warum tun Sie das nicht auch? Warum wollen Sie höhere Ansprüche an Ihre Lerner stellen als Deutsche?
- Es ist also mehr oder weniger verschwendete Zeit, immer wieder an morphologischen Fehlern zu arbeiten, die Lerner erfahrungsgemäß bis C2 machen. Sie können i. d. R. auch darauf vertrauen, dass etliche Fehler mit der Zeit von selbst verschwinden. Wenn ihre Schüler selbst wirklich Wert darauf legen, fehlerfrei zu sprechen (was kein Deutscher tut!), werden sie selbst freiwillig daran arbeiten.
12. Wie kann ich die Aussprache meiner Schüler verbessern?
- Ihre Schüler haben das Niveau A1/A2, sie sind also keine Anfänger mehr. Bestimmte Gewohnheiten dürften sich bereits eingeschliffen haben. In der Regel kümmern sich die Lerner selbst um ihre Aussprache, wenn sie ihnen wirklich wichtig ist.
- Ist jedoch die Verständlichkeit ihrer Aussagen nicht mehr gegeben, so sollten Sie eine Sequenz zu besonders häufigen Ausspracheproblemen anbieten (am besten in spielerischer Form) und dabei insbesondere Wort- und Satzakzent nicht außer Acht lassen.
13. Wie bilde ich Lerngruppen?
- Hier gibt es mehrere Möglichkeiten.
- Die Lerner entscheiden selbst, mit wem sie zusammenarbeiten wollen.

- Sie lassen die Lerner abzählen, nach Zahlen oder Buchstaben (geht schnell, braucht nicht vorbereitet zu werden, wird aber auf die Dauer langweilig). Sie bestimmen die Gruppengröße durch die Anzahl der Zahlen/Buchstaben, die Sie vorgeben.
- Jeder Lerner zieht aus einem Topf/Hut/Teller o. ä. ein Kärtchen mit dem Teil eines Terminus/mit dem Vornamen oder Nachnamen einer bekannten Persönlichkeit/den Teil eines Sprichwortes/eines auseinandergeschnitten Bildes/eines auseinandergeschnittenen Satzes, sucht bei den Mitschülern die fehlenden bzw. passenden Teile und konstituiert so seine Gruppe bzw. die gewünschte Anzahl der Teams. Sie bestimmen die Gruppengröße durch die Anzahl der Schnitte (muss vorbereitet werden, macht aber großen Spaß und ist kommunikativ! Sie müssen darauf gefasst sein, dass Lerner fehlen und Sie alternative Möglichkeiten brauchen z. B. 2 statt 3 Schnitte o. ä.).
- Die Lerner stellen sich in der Klasse gegenüber, schließen die Augen, drehen sich drei Mal um sich selbst, gehen aufeinander zu, suchen sich einen Partner und konstituieren so die Zweier-Teams (geht, wenn genügend Platz in der Klasse ist. Braucht keine Vorbereitung und macht großen Spaß.).
- Sie schneiden 2, 3 oder mehr gleichlange Bindfäden (pro Lerner einen Bindfaden). Alle Bindfäden werden aufeinandergelegt, so dass die Enden herunterhängen. Jeder Lerner zieht einen Bindfaden und sucht den/die Lerner, der/die einen Bindfaden gleicher Länge hat/haben (braucht Vorbereitung, macht Spaß).
- Sie bestimmen, welche Lerner welche Gruppen bilden (notfalls, wenn Sie sehr stark steuern müssen. Erfordert Kenntnis der Klasse, macht keinen Spaß).

14. Meine Lerner finden Spiele im Unterricht doof. In ihren Augen ist das Kinderkram. Was soll ich machen?

Die Lerner finden Spiele vor allen Dingen doof, bevor sie sie gemacht haben. Machen Sie z. B. *Bingo* mit ihnen, ohne groß anzukündigen, dass es sich dabei um ein Spiel handelt. Vermutlich wird der Wettbewerb die Unlust vertreiben – schließlich will jeder gern gewinnen. Thematisieren Sie anschließend den Nutzen der Arbeitsform in der Klasse.