



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Vermittlung von Sprachlernstrategien in der DaZ-
Erwachsenenbildung“

verfasst von / submitted by

Verena Brandstätter BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Master)

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhalt

1. Einleitung.....	1
2. Sprachlernstrategien.....	3
2.1 Begriffsdefinition	3
2.2 Funktion.....	7
2.3 Klassifikation.....	8
2.3.1 Kognitive (direkte) Sprachlernstrategien.....	10
2.3.2 Metakognitive (indirekte) Sprachlernstrategien.....	11
2.3.3 Affektive Sprachlernstrategien.....	12
2.3.4 Soziale Sprachlernstrategien	12
2.4 Sprachlernstrategien und Lernendenautonomie	13
3. Sprachlernstrategievermittlung	16
3.1 Strategietrainingstypen	16
3.2 Modelle des Strategietrainings.....	18
3.2.1 Modell nach Oxford (1990).....	19
3.2.2 Modell nach Grenfell und Harris (1999).....	21
3.2.3 Das CALLA-Modell.....	22
3.2.3.1 Das CALLA-Modell in empirischen Studien.....	27
4. Rahmenbedingungen	30
4.1 Zielgruppe	30
4.2 Curriculum	30
4.3 Didaktische Prinzipien	31
5. Didaktisierung.....	35
5.1 Strategietrainingstyp.....	35
5.2 Prozess der Sprachlernstrategievermittlung im Klassenzimmer	35
5.2.1 Darstellung der ersten Unterrichtssequenz	36
5.2.2 Darstellung der zweiten Unterrichtssequenz	44
5.2.3 Darstellung der dritten Unterrichtssequenz	54
5.2.4 Darstellung der vierten Unterrichtssequenz.....	63
5.2.5 Darstellung der fünften Unterrichtssequenz.....	70
6. Resümee und Ausblick	77
Abstract	84
Literaturverzeichnis.....	85
Internetquellen	88
Abbildungsverzeichnis	88
Tabellenverzeichnis	89
Anhang	90
Didaktisierung	90

1. Unterrichtssequenz	90
2. Unterrichtssequenz	101
3. Unterrichtssequenz	109
4. Unterrichtssequenz	120
5. Unterrichtssequenz	135

1. Einleitung

Ein wichtiger Faktor, um erfolgreich eine Fremdsprache zu lernen, ist, neben Motivation, Sprachlernneigung und anderen Gesichtspunkten, die Anwendung von Sprachlernstrategien (vgl. Bimmel, 2012, S. 4). Im Zuge meiner Masterarbeit möchte ich die Vermittlung von Sprachlernstrategien erforschen. Im Fokus steht dabei die Vermittlung in der DaZ-Erwachsenenbildung.

Im Rahmen meines Masterstudiums habe ich oftmals hospitiert und dabei fiel mir auf, dass Sprachlernstrategien im Unterricht, mit lediglich einer Ausnahme, nie thematisiert wurden. In diesem Einzelfall wurde auch nur ganz kurz darauf hingewiesen und die Lernenden hatten zudem nicht die Möglichkeit diese zu testen. Wenn ich an eigene Fremdsprachenlernerfahrungen zurückdenke, kann ich mich ebenso wenig erinnern, dass Lernstrategien im Unterricht thematisiert wurden. Aus diesem Grund habe ich mich vor zwei Jahren in einer Seminararbeit mit Sprachlernstrategien in Lehrwerken auseinandergesetzt, mit denen ich selbst auch schon als DaZ-Trainerin gearbeitet habe und immer noch arbeite. Die Ergebnisse waren ernüchternd, daher ergab das Fazit, dass es fast ausschließlich an den Lehrenden liegt, Sprachlernstrategien im Unterricht zu vermitteln. Für mich als zukünftige DaZ-Trainerin ist dieses Thema von großer Relevanz, da ich den Lernenden ein möglichst erfolgreiches Lernen ermöglichen möchte. Es existieren bereits zahlreiche Unterrichtsmodelle zur Vermittlung von Sprachlernstrategien, eines davon ist das sogenannte CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*)-Modell von Chamot & O'Malley (1994). Dennoch scheint es, dass diese in der Praxis noch nicht angekommen sind.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage inklusive Unterfragen, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit bearbeitet werden:

- *Wie können Sprachlernstrategien im DaZ-Unterricht erfolgreich vermittelt werden?*
 - *Welche Strategien eignen sich grundsätzlich zur Vermittlung?*
 - *Welche Vorteile zeigt das CALLA-Modell gegenüber anderen Unterrichtsmodellen? Welche Alternativen gibt es hierzu?*

Zur Erforschung werden theoretische Aspekte beschrieben und anschließend eine Didaktisierung anhand des CALLA-Modells erstellt und analysiert.

Diese Masterarbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Im zweiten Kapitel wird zunächst der komplexe Begriff *Sprachlernstrategien* definiert. Die Problematik dieses Begriffes besteht in der inkonsistenten Verwendung, welche auch im Fachdiskurs besteht. Daher werden unterschiedliche Definitionen präsentiert und anschließend wird argumentiert, welche dieser die Basis für diese Forschungsarbeit bilden soll. Es gilt auch die Funktionen von Sprachlernstrategien zu erläutern.

Ebenso die Klassifikation von Strategien ist von vielen unterschiedlichen Meinungen im Fachdiskurs geprägt. Zumeist werden mindestens vier Gruppen unterschieden: kognitive oder direkte, metakognitive oder indirekte, affektive und soziale Sprachlernstrategien. Diese werden in vier Unterkapiteln im Detail erläutert und zudem werden konkrete Beispiele hierfür angeführt.

Im dritten Kapitel wird schließlich auf die Sprachlernstrategievermittlung eingegangen, welche den Kern dieser Masterarbeit bildet. Zunächst werden unterschiedliche Strategietrainingstypen präsentiert und deren Vor- und Nachteile aufgezählt. In einem weiteren Unterkapitel werden drei bekannte Modelle zum Strategietraining vorgestellt: das Modell nach Oxford (1990), das Modell nach Grenfell & Harris (1999) und das CALLA-Modell nach Chamot & O'Malley (1994). Letzteres wurde aufgrund seines Erfolgs in etlichen empirischen Studien auch als Basis für die hier erstellte Didaktisierung ausgewählt. CALLA besteht grundsätzlich aus fünf Phasen: Vorbereitung, Präsentation, extensives Üben, Evaluation und Expansion. Diese Phasen werden in Kapitel 3.2.2 näher beschreiben. In Kapitel 3.2.2.1 werden vier aktuelle Studien vorgestellt, die eine erfolgreiche Vermittlung von Sprachlernstrategien mithilfe von CALLA belegen.

Im vierten Kapitel werden die Rahmenbedingungen für die erstellte Didaktisierung wiedergegeben. Die Zielgruppe sind Deutschlernende ab 16 Jahren an einem privaten Sprachinstitut in Wien. Weiters wird ein kurzer Einblick in das institutseigene Curriculum gegeben, welches bei dem Unterrichtsentwurf berücksichtigt wurde. Ebenso spielten didaktische Prinzipien eine maßgebliche Rolle bei der Vorbereitung der Unterrichtssequenzen. Diese Prinzipien werden kurz erläutert.

Es folgt der wichtigste Teil dieser Forschungsarbeit: die Didaktisierung. Zunächst wird der Strategietrainingstyp begründet und anschließend werden die fünf Unterrichtssequenzen à 90 Minuten beschrieben und die Vorgehensweisen argumentiert. Zudem wird immer ein Bezug zur Theorie hergestellt. Die Strategievermittlungsphasen nach CALLA werden explizit hervorgehoben.

Abschließend werden in einem Resümee die wichtigsten Erkenntnisse festgehalten sowie die Forschungsfrage(n) beantwortet. Weiters wird ein Ausblick gegeben.

2. Sprachlernstrategien

Seit den 1980er Jahren ist in der Fremdsprachendidaktik die Eigenverantwortung der Lernenden in den Fokus gerückt. Im Unterricht spielten Lernstrategien und Lerntechniken eine immer wichtigere Rolle und in der Theorie wurde das Konzept der Lernendenautonomie häufig diskutiert (vgl. Rösler, 2012, S. 121). Ab Mitte der 1990er Jahre finden sich bereits in manchen Lehrwerken Lernstrategieangebote. Inzwischen thematisieren die meisten Lehrwerke, wie man beim Lernen vorgehen kann, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß (vgl. Bimmel, 2012, S. 3-4). Zwischen der Verwendung von Lernstrategien und Lernerfolg gibt es einen eindeutigen und vorhersagbaren Zusammenhang (vgl. Prokop, 1993, S. 12). Aus diesem Grund ist die Lernstrategieforschung von großer Relevanz für die Fremdsprachenforschung, da Lernenden durch die Anwendung von Strategien ein erfolgreiches Sprachenlernen ermöglicht wird.

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff Sprachlernstrategien definiert und anschließend wird die Funktion dieser geklärt. Im dritten Unterkapitel wird eine Klassifikation von Sprachlernstrategien präsentiert. Lernstrategien stehen, wie bereits erwähnt, in einer engen Beziehung mit dem Konzept der Lernendenautonomie, aus diesem Grund widmet sich ein weiteres Unterkapitel diesem Thema.

2.1 Begriffsdefinition

In der Fremdsprachenforschung gibt es keinen Konsens, wie der Begriff *Sprachlernstrategien* definiert wird. Chudak (2007) nennt einige unterschiedliche Definitionsversuche: „Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels“, „Aktivitäten, die Lerner mit dem Ziel ausüben, ihre Kompetenz zu erweitern“, „Handlungsprogramme“, „Entscheidungsregeln zur Wahl geeigneter Methoden und Mittel zur Erreichung eines Ziels“, „Wissen von Strategien“ oder auch „allgemeines Spracherwerbswissen“ (Chudak, 2007, S. 57). Aufgrund dieser Vielfalt an Erklärungsversuchen werden im Folgenden unterschiedliche Begriffsdefinitionen präsentiert, wobei eine dieser die Basis für diese Arbeit bildet.

Zunächst muss die Etymologie des Begriffes *Strategie* geklärt werden: Der Terminus stammt von dem griechischen Wort *stratēgia* und beschreibt einen genauen Plan des eigenen Vorgehens, welcher dazu dient, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Zudem wird versucht, Faktoren, die bei diesem Vorgang Auswirkungen haben könnten, miteinzukalkulieren (vgl. Online-Duden, 2019). Ein anderer, aber verwandter Terminus ist *Taktik*. Hierbei handelt es sich um Werkzeuge, um den Erfolg von Strategien zu erreichen. Diese Begriffe werden häufig synonym verwendet, denn immerhin teilen sie einige zugrundeliegende Charakteristika, wie beispielsweise Planung oder Zielgerichtetheit. Dennoch muss festgehalten wer-

Ausgangspunkt ist eine Aufgabe bzw. eine Problemstellung. Die Lernenden bestimmen ein konkretes Ziel und entwickeln einen Plan, wobei es sich im Prinzip um die Lernstrategie handelt. Dieser Plan wird von den Lernenden ausgeführt und gleichzeitig überwacht (engl. *monitoring*). Es wird eruiert, ob die Ziele mit dieser Strategie auch erreicht werden können. Wenn dies nicht der Fall ist, wird der Plan, also die Strategie, geändert. Nachdem die Strategie ausgeführt wurde, findet eine Evaluation des gesamten Prozesses statt.

O'Malley und Chamot (1990) beschreiben Ähnliches: Die Lernenden fokussieren sich auf bestimmte Aspekte neuer Information, analysieren und überwachen (*monitoring*) die Information während der Aneignung und organisieren und elaborieren die neue Information während des Entschlüsselungsprozesses. Weiters evaluieren sie das Lernen, wenn es beendet ist, oder stellen sicher, dass das Lernen erfolgreich sein wird, um vorhandene Ängste zu mindern (vgl. O'Malley & Chamot, 1990, S. 43). Hier sind Parallelen zur Definition Bimmels (1993) erkennbar, vor allem beim *Monitoring* und bei der Evaluation.

Oxford (1990) definiert Lernstrategie als spezifische Handlungen seitens der Lernenden, um das Lernen zu erleichtern, zu beschleunigen, angenehmer zu machen, selbstgesteuert und effektiver zu arbeiten sowie die Lernstrategien auf andere Situationen zu übertragen. Sie weist aber ebenso auf den zugrundeliegenden Plan und die bewussten Handlungen, um ein Ziel zu erreichen hin (vgl. Oxford, 1990, S. 8).

Die Strategieforschung zeichnet sich, wie durch die obigen Darstellungen belegt, durch Definitionsschwierigkeiten des Strategiebegriffes aus. Vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeiten definiert Gu (2012) im Rahmen der Prototypentheorie den Begriff (vgl. auch Schramm, 2017, S. 139):

Strategy is not a static concept. On the contrary, a prototypical strategy is a dynamic process with problem-solving as its central aim. The ideal strategy involves at least the following procedures:

Selective attention

Analysis of task

Choice of decisions

Execution of plan

Monitoring of progress and modification of plan

Evaluation of result

[...] From selectively attending to a problem, to the analysis of self, problem and situation, to the making, execution and evaluation of a plan, all the way till the solution of the problem, every step is an integral link of the strategy chain; and every step involves the strategic choice on the part of the problem solver. (Gu, 2012, S. 336-337)

Eine prototypische oder ideale Strategie ist demnach ein dynamischer Problemlösungsprozess. Wie eine prototypische Strategie im Detail aussieht, zeigt die folgende Grafik:

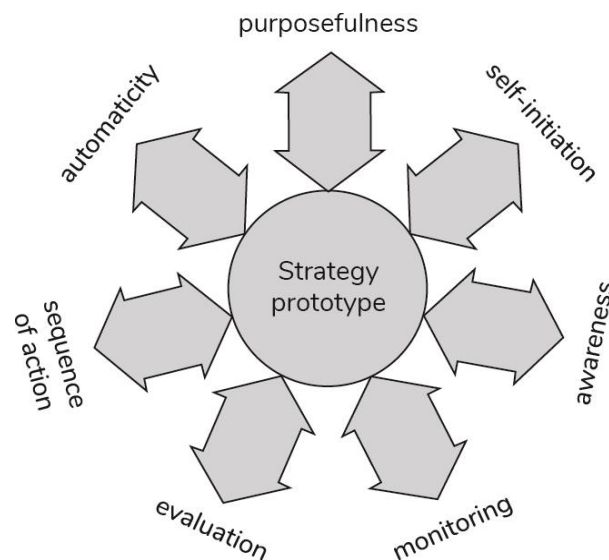


Abbildung 2: Prototyp einer Strategie und Variationsdimensionen nach Gu (2012, S. 341)

Im Zentrum befindet sich der prototypische Kern einer Strategie. Die Strategie ist eine Abfolge von Problemlösungsschritten. Diese Problemlösungsschritte sind zielgerichtet, selbst-initiiert, bewusst und automatisch. Zudem werden sie überwacht und evaluiert. Eine prototypische Strategie ist ein dynamischer Problemlösungsprozess bestehend aus kognitiven und metakognitiven Komponenten (vgl. Gu, 2012, S. 341-342). Aufgrund ihrer Aktualität und der Beachtung in der aktuellen Forschung wird auch im Kontext der vorliegenden Arbeit diese Definition als Grundlage verwendet (vgl. Schramm, 2017, S. 139). Zudem vereint diese Definition kompakt die relevanten Aspekte, die eine Strategie ausmachen.

Ein wichtiger Punkt, der in diesem Kapitel noch angesprochen werden muss, ist die Abgrenzung zwischen Lernstrategien und Lerntechniken. Lerntechniken beziehen sich auf Fertigkeiten, welche die Lernenden anwenden können, um etwas zu lernen. Die/Der Lernende muss die in einer Strategie enthaltene Handlung (oder auch enthaltene Handlungen) ausführen können, d. h. sie/er muss die Lerntechnik beherrschen. Im Folgenden wird die Differenzierung anhand eines Beispiels von Bimmel & Rampillon erläutert (2000, S. 54):

- *Lernstrategie:*
Ich möchte die Bedeutung eines Wortes ermitteln, daher schlage ich das Wort in einem Wörterbuch nach.
- *Lerntechnik:*
Es handelt sich um die Fertigkeit, die Wortbedeutung im Wörterbuch nachzuschlagen.

Im Sinne von Bimmel und Rampillon (2000) wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff *Lerntechnik* allerdings nicht verwendet, da eine Unterscheidung zum Teil sehr schwierig ist. Der Begriff *Lernstrategie* wird übergreifend eingesetzt.

Auch wenn viele unterschiedliche Definitionsversuche existieren, so gibt es dennoch Gemeinsamkeiten: Die meisten Begriffsklärungen für Lernstrategien aus der Fremdsprachenforschung ähneln sich in folgenden Kriterien: Problemorientierung, Zielgerichtetheit/Intentionalität und der Bewusstheit von Strategien (vgl. Tönshoff, 2003, S. 332). Basis dieser Arbeit bildet die Definition von Gu (2012) und zudem wird der Begriff Lernstrategien übergreifend verwendet. Im Folgenden Unterkapitel wird die Funktion von Sprachlernstrategien näher erläutert.

2.2 Funktion

Wie bereits erwähnt, gibt es einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Anwendung von Lernstrategien und Lernerfolg. Lernende, die über ein großes Repertoire an Sprachlernstrategien verfügen und die dazu notwendigen Lern-techniken beherrschen, sind tendenziell erfolgreicher. Denn Lernstrategien verhelfen dazu, den Lernprozess optimal zu gestalten, damit positive Ergebnisse entstehen (vgl. Chudak, 2007, S. 61; Bimmel & Rampillon, 2000, S. 58).

Des Weiteren kann durch die Anwendung von Lernstrategien die Lernendenautonomie gefördert werden. Die Lernenden emanzipieren sich aus der Situation der Fremdbestimmung und wählen selbst passende Übungen oder Aufgaben aus. Sie bestimmen ihren Lernweg (vgl. Chudak, 2007, S. 62). Dies wiederum fördert die Motivation, das Selbstvertrauen und die Unabhängigkeit der Lernenden, baut den Leistungsstress ab und ermöglicht ein selbstständiges Weiterlernen in der Zukunft (vgl. Chudak, 2007, S. 62; Bimmel & Rampillon, 2000, S. 57-60). Auf den Aspekt der Lernendenautonomie wird unten noch näher eingegangen.

Lernstrategien sollten auch deshalb ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts sein, weil in einer modernen Informationsgesellschaft ein stetiger Wandel vollzogen wird. Lebenslanges Lernen ist essentiell, um in der heutigen Gesellschaft zu bestehen und die Lernfähigkeit stellt eine zentrale extrafunktionale Qualifikation in allen Bereichen des Arbeitslebens dar (vgl. Tönshoff, 2003, S. 332). Aus diesen Gründen schließe ich mich folgender Aussage an: „[...] Angebote von Lern- und Arbeitstechniken, die zur Herausbildung autonomer Lernformen und -strategien führen können, [sind] von besonderer Bedeutung.“ (Beirat DaF, 1997, S. 21)

Im folgenden Unterkapitel werden nun Typologien von Lernstrategien vorgestellt.

2.3 Klassifikation

Die Fremdsprachenforschung fokussierte sich lange Zeit auf die Klassifikation von Lernstrategien. Manche Strategieparadigmen sind äußerst umfangreich und variieren u.a., in welchem Ausmaß folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Erfassung von Lern- und/oder Kommunikationsstrategien¹,
- Unterscheidung von Strategiegruppen und Annahme von Hierarchiebeziehungen,
- Bezug auf unterrichtliches und außerunterrichtliches Lernverhalten,
- Lerninhaltsabhängige oder -unabhängige Beschreibung der Strategien (allgemeine Lernstrategien oder spezifische Strategien),
- explizite Zuordnung der Strategien in verschiedene Fertigkeitsbereiche.

Häufig werden unter dem Begriff *Lernstrategien* Lern- und Sprachanwendungsstrategien (Kommunikationsstrategien) zusammengefasst. Diese Strategien gleichen sich zwar in gewissen Punkten, jedoch muss berücksichtigt werden, dass entweder ein Augenmerk auf den Lernaspekt (Lernstrategien) oder auf den Gebrauchsaspekt (Sprachanwendungsstrategien) gelegt wird (vgl. Tönshoff, 2003, S.332).

In diesem Kapitel werden nun zwei Klassifikationen vorgestellt, wobei jene in Anlehnung an Oxford (1990) und O'Malley und Chamot (1990) detaillierter dargestellt wird, da es sich um eine angesehene und auch gängige Klassifikation handelt. Als Kontrast wird aber auch eine Typologie Prokops (1993) präsentiert. Prokops (1993) Untersuchungen an der Universität Alberta ergaben sechs Gruppen von Lernstrategien, die im Folgenden kurz erläutert werden. Die angeführten Beispiele sind Prokop (1993) zufolge alle vermittelbar.

1. Gruppe: Beachtung der Details der Lernaufgabe

In diese Gruppe fallen Lernstrategien, bei denen sich die Lernenden auf sprachliche Formen fokussieren und die Aufmerksamkeit auf einzelne Strukturelemente legen. Ein konkretes Beispiel hierfür ist das Kennzeichnen von Schlüsselwörtern oder Schlüsselphrasen, die für eine Zusammenfassung eines Textes von Relevanz sind.

¹ Tönshoff (2003) bezeichnet diese auch als Sprachverwendungsstrategien. Aus dem Beitrag geht allerdings nicht klar hervor, ob dieser Begriff synonym zu Sprachgebrauchsstrategien ist. Sprachgebrauchsstrategien beziehen sowohl Rezeptions- als auch Produktionsstrategien mitein, während Kommunikationsstrategien sich häufig nur auf Produktionsstrategien beziehen.

2. Gruppe: Kreative Verwendung der Sprache

Lernstrategien dieser Gruppe betreffen das freie Sprechen und Schreiben. Erfolgreiche Lernende versuchen mit der Sprache zu spielen und riskieren dadurch Fehler oder Kritik seitens der Lehrperson. Lernende, die mehr zur Vorsicht neigen und keine Fehler machen möchten, gebrauchen diese Lernstrategien nicht. Ein Beispiel ist das Notieren von Assoziationen zu bekannten Wörtern in Form von Assoziogrammen oder Wortfeldern.

3. Gruppe: Unbekanntes wird mit Bekanntem verknüpft (Relationaler Lernansatz)

Hierbei handelt es sich um Lernstrategien, die die Fähigkeit der Lernenden betreffen Grundmuster zu erkennen, von Bekanntem auf Unbekanntes zu schließen, Sachverhalte zu verallgemeinern, Konzepte zu unterscheiden oder zu kontrastieren. Ein Beispiel für eine Lernstrategie aus dieser Gruppe wäre Bezug herzustellen von neuen mit bereits bekannten Konzepten, sei es in der Lexik, Lautlehre oder in der Formenlehre.

4. Gruppe: Vermittelnde Lernstrategien

Bei Lernstrategien dieser Gruppe handelt es sich um vermittelnde Assoziationen. Informationen sind dadurch leichter abrufbar bzw. speicherbar. Zum Beispiel verbinden Lernende die zu lernenden Wörter mit Bildern von Objekten oder Handlungen.

5. Gruppe: Globaler Lernansatz

Globale Lernstrategien müssen Prokop (1993) zufolge zunächst im Unterricht ausprobiert und geübt werden. Diese Strategien sind insbesondere für das Verstehen bei den Fertigkeiten Hören und Lesen von Relevanz. Ein Beispiel ist das Suchen von zugrundeliegenden Gedanken und Konzepten vor dem Lesen. Die Lernenden versuchen den Inhalt als Ganzes zu verstehen, ohne sich auf Details zu konzentrieren.

6. Gruppe: Linearer Lernansatz

Dieser Ansatz ist eher problematisch. Die Lernenden versuchen häufig jedes einzelne Wort zu übersetzen. Beim Vokabellernen werden diese ohne Kontext memoriert und Regeln werden ohne Hinblick auf die Sprachanwendung gelernt. Die Lernenden haben in Folge oft in der freien und kreativen Sprachanwendung Schwierigkeiten, da diese Strategien v.a. im Anfängerunterricht angewendet werden (vgl. Prokop, 1993, S. 13-17).

Eine gängigere Klassifikation in der Sprachstrategieforschung ist in Anlehnung an Oxford (1990) und O'Malley und Chamot (1990) die Unterscheidung von mindestens vier Typen von Sprachlernstrategien: kognitive Sprachlernstrategien, metakognitive Sprachlernstrategien, affektive Sprachlernstrategien und soziale

Sprachlernstrategien. Bimmel und Rampillon (2000, S. 64) bezeichnen kognitive Lernstrategien auch als direkte Strategien. Bimmel (2012) zählt hierzu auch Gedächtnisstrategien, Sprachverarbeitungsstrategien und Sprachgebrauchsstrategien. Oxford (1990) zählte diese noch als eine eigene Kategorie, doch ebenso Schramm (2017, S. 139) beurteilt die Einordnung in diese Kategorie als sinnvoll, da es sich um das Erreichen kognitiver Ziele handelt. Metakognitive Sprachlernstrategien werden bei Bimmel und Rampillon (2000, S. 64) auch als indirekte Strategien bezeichnet.

2.3.1 Kognitive (direkte) Sprachlernstrategien

Hierzu zählen Gedächtnisstrategien, die zur Speicherung neuer Informationen im Gedächtnis dienen. In diesem Fall handelt es sich bei den Informationen um sprachliche Mittel. Diese werden aus dem Arbeits- in das Langzeitgedächtnis überführt, sogenannte (1) Enkodierungsstrategien. Es gilt die sprachlichen Mittel im Gedächtnis zu erhalten, dazu sind (2) Erhaltungsstrategien notwendig. Weiters sollen die Lernenden auch dazu fähig sein, die Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen und ins Arbeitsgedächtnis zu übertragen, sogenannte (3) Abrufstrategien (vgl. Schramm, 2017, S. 139).

Konkrete Beispiele hierfür nennen Bimmel und Rampillon (2000, S. 65): So können mentale Bezüge hergestellt werden, beispielsweise die Bildung von Wortgruppen oder das Erfinden von Kontexten. Die Lernenden können auch Bilder und Laute verwenden, z. B. Wortigel herstellen oder Lautverwandtschaften nutzen. Sperber (1993) empfiehlt Gedächtnisbilder, um sich die *sein*-Verben zu merken. Die Lernenden sollen eine ihnen gut bekannte Person (Verwandte, Freunde, Prominente) als *sein*-Symbol auswählen, diese Person soll an einem den Lernenden gut bekannten Ort (Garten, Wohnzimmer, Sportplatz), am sogenannten *sein*-Ort, die Handlung des Verbs vor dem inneren Auge vollziehen (vgl. Sperber, 1993, S. 22-23). Eine weitere Möglichkeit ist das regelmäßige und geplante Wiederholen, indem man beispielsweise eine Vokabelkartei verwendet. Man kann aber auch von Handlungen Gebrauch machen, d. h. man stellt z. B. Wörter und Ausdrücke schauspielerisch dar.

Bimmel und Rampillon (2000, S. 65) führen zudem Sprachverarbeitungsstrategien an. Schramm (2017, S. 140) schlägt hierfür die Bezeichnungen Phonetik-, Lexik-, und Grammatikstrategien vor. Beispiele für Strategien dieser Art sind die Verwendung von Hilfsmitteln wie Wörterbücher oder Grammatiken oder auch Sprachvergleiche (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, S. 65).

Sprachgebrauchsstrategien ordnet Bimmel (2012, S. 5) ebenso den kognitiven Lernstrategien zu. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) wird

zwischen Produktions-, Rezeptions- und Interaktionsstrategien unterschieden (vgl. Europarat, 2001, 63-87).² Produktionsstrategien beziehen sich auf Schreib- und Sprechstrategien, bei Rezeptionsstrategien handelt es sich um Lese- und Hörstrategien. Interaktionsstrategien werden in der unmittelbaren Interaktion von Produzenten und Rezipienten angewandt (vgl. Schramm, 2017, S. 140-141).

2.3.2 Metakognitive (indirekte) Sprachlernstrategien

Metakognitive Ziele beinhalten die Selbststeuerung der strategischen Lernhandlungen, d. h. die Planung und Einrichtung, die Kontrolle (*monitoring*) und Steuerung (*regulation*), die Reflexion und Auswertung des eigenen Lernens. Die Lernenden erkunden eine Aufgabe, setzen sich Ziele und elaborieren dazu passende Handlungspläne (=Lernstrategien). Bei der Ausführung dieser beobachtet sich die/der Lernende selbst, im Sinne des *monitoring* und greift falls notwendig ein, indem das Vorgehen verändert wird (vgl. Bimmel, 2012, S. 5-6). Es kommen Kontroll- und Steuerungsstrategien zum Einsatz. Beispiele hierfür sind eine effektive Zeitplanung, d. h. häufige und kurze Übungsphasen als Wochenpläne gestaltet, die Minimierung von Störfaktoren wie Lärm oder Müdigkeit, realistische Zielsetzungen, die Auswahl von adäquaten Materialien in Bezug auf Lernstand und Interessen, Selbstevaluationen anhand von Lösungsschlüsseln und Checklisten zur Beurteilung des Vorgehens, der Selbstreflexion und der Planung (vgl. Schramm, 2017, S. 142). Kleppin und Grotjahn (2015, S. 141-143), aber auch Neuner-Anfindsen (2005, S. 23) führen das Europäische Sprachenportfolio (ESP) als ein Instrument an, welches vor allem für Selbstevaluation, aber auch für formative Evaluation fremdsprachlicher Kompetenzen mittels der Lehrkraft eingesetzt werden kann.

In erster Linie hat ein Sprachenportfolio eine dokumentarische Aufgabe. [...] Gleichzeitig enthält es möglichst vollständige Informationen über die Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen, welcher der Inhaber / die Inhaberin erworben hat [...] Das Portfolio hat auch eine erzieherische Funktion, indem es dabei hilft, den Sprachlernprozess bewusst zu machen. Die Zusammenstellung des Portfolios wird Sprachlerner ermutigen und ihnen dabei helfen, ihr Lernen zu planen, organisieren und bewerten. Dadurch wird zum lebenslangen Lernen ermutigt (Europarat 1999, S. 1).

Das ESP enthält Checklisten zu den unterschiedlichen Niveaus des GER. Demnach wäre das ESP ein Instrument, um im Fremdsprachenunterricht metakognitive Sprachlernstrategien zu fördern.

Neben kognitiven und metakognitiven Sprachlernstrategien gibt es auch affektive und soziale Lernstrategien. An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass es zu

² Es werden auch Strategien der Sprachmittlung genannt (vgl. Europarat, 2001, S. 90), welche allerdings für das Thema dieser Arbeit nicht von Relevanz sind.

den letzteren Kategorien weniger Informationen gibt und da sie im Rahmen dieser Arbeit keine essentielle Rolle spielen, werden sie im Folgenden nur kurz erläutert. Dennoch sind sie für ein erfolgreiches Lernen insgesamt von Relevanz.

2.3.3 Affektive Sprachlernstrategien

Bei affektiven Sprachlernstrategien stehen die Gefühle der Lernenden beim Fremdsprachenlernen und deren Gebrauch im Vordergrund. Ziel ist es, sich emotional auf das Lernen vorzubereiten. Hier gilt es Gefühle zu registrieren und zu äußern, beispielsweise mittels eines Lerntagebuchs oder auch mit Checklisten. Weiters soll Stress reduziert werden. Das Lernen einer Fremdsprache geht oft mit Gefühlen wie Überforderung, Unsicherheit oder Angst einher. Dies kann zu Hemmungen führen, daher sollten sie abgebaut werden, z. B. mittels Entspannungsübungen oder Lachen. Zudem sollte auch das Selbstvertrauen der Lernenden gestärkt werden. Strategien hierfür sind Belohnungen oder sich Mut einreden. Auch beim Führen eines Lerntagebuchs handelt es sich um eine affektive Sprachlernstrategie (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, S. 65; S. 72-73).

2.3.4 Soziale Sprachlernstrategien

Soziale Sprachlernstrategien kommen im sozialen Bereich vor, um die Zusammenarbeit mit den anderen Lernenden sowie mit der Lehrkraft zu optimieren, z. B. Fragen stellen oder sich in andere hineinversetzen (vgl. Bimmel, 2012, S. 6). „Social strategies provide increased interaction and more empathetic understanding, two qualities necessary to reach communicative competence.“ (Oxford 1990) An dieser Stelle wird eine Tabelle zur kompakten Übersicht der in diesem Kapitel erläuterten Sprachlernstrategien präsentiert:

Kategorie	Strategien
Kognitive Sprachlernstrategien	<u>Gedächtnisstrategien</u> • Enkodierungs-, Erhaltungs- und Abrufstrategien <u>Sprachverarbeitungsstrategien:</u> • Grammatik-, Phonetik- und Lexikstrategien <u>Sprachgebrauchsstrategien</u> • Produktions-, Rezeptions- und Interaktionsstrategien
Metakognitive Sprachlernstrategien	• Kontrollstrategien • Steuerungsstrategien
Affektive Sprachlernstrategien	• Emotionale Vorbereitung auf das Lernen
Soziale Sprachlernstrategien	• Soziale Interaktion und Empathie

Tabelle 1: Übersicht Sprachlernstrategien in Anlehnung an Oxford (1990), O'Malley und Chamot (1990); Ergänzungen / Modifikationen von Schramm (2017), Bimmel (2012) und Bimmel und Rampillon (2000)

Ein Problem bei allen Klassifikationen von Sprachlernstrategien ist, dass eine eindeutige Zuordnung der Strategien nicht immer möglich ist. Die Funktion einer Lernstrategie ist abhängig von der Intention, die Lernende mit der Verwendung verbindet. So kann beispielsweise dieselbe Strategie sowohl kognitiv als metakognitiv sein. Eine Textzusammenfassung kann z. B. während des Lesens kognitiv sowie metakognitiv angewandt werden. Bei einer Textzusammenfassung wird sprachliches Material bearbeitet, somit kann es sich um eine kognitive Strategie handeln. Allerdings hat sie auch metakognitiven Charakter: Durch eine Zusammenfassung können die wichtigsten Informationen eines Textes herausgearbeitet werden und „[...] so [kann] eine metakognitive Strategie zur weiteren Bearbeitung des sprachlichen Inputs verstanden werden.“ (Neuner-Anfindsen, 2005, 128)

2.4 Sprachlernstrategien und Lernendenautonomie

Wie bereits mehrfach erwähnt, spielt in Zusammenhang mit Sprachlernstrategien auch die Lernendenautonomie eine maßgebliche Rolle. Wenn Lernende keine oder nur ineffiziente Lernstrategien entwickeln, bleiben sie immer von der Lehrperson abhängig (vgl. Bimmel, 1993, S. 4).

Das didaktische Konzept der Lernendenautonomie entwickelte sich zu Beginn unabhängig von Bezugswissenschaften. In weiterer Folge kristallisierten sich allerdings drei wichtige Bezugswissenschaften heraus: die kognitive Psychologie, die Neurowissenschaft und der Konstruktivismus (vgl. Wolff, 2003, S. 322-323).

Über die Definition des Begriffes *Lernendenautonomie* herrscht ebenso wenig Konsens wie über den Terminus *Lernstrategien*. Der Begriff gehört zwar Schmenk (2012) zufolge, zu den „Top Ten“ der fremdsprachendidaktischen Begrifflichkeiten, dennoch herrscht eine Inkonsistenz in der Verwendung des Begriffes (vgl. Schmenk, 2012, S. 57).

Auch hier wird zunächst die Begriffsherkunft geklärt: Der Terminus *Autonomie* stammt von dem griechischen Wort *autonomía* ab und bedeutet Unabhängigkeit oder Selbstständigkeit und in der Philosophie bezeichnet es auch Willensfreiheit (vgl. Online-Duden, 2019). Häufig wird Lernendenautonomie daher mit Alleinlernen gleichgesetzt, wobei es sich allerdings um ein Missverständnis handelt (vgl. Schmenk, 2012, S. 59). Little (1991) schreibt hierzu:

Perhaps the most widespread misconception is that autonomy is synonymous with self-instruction; that it is essentially a matter of deciding to learn without teacher. Certainly, some learners who follow the path of self-instruction achieve a high degree of autonomy, but many do not. For autonomy is not exclusively or even primarily a matter of how learning is organized. (Little, 1991, S. 3)

Der GER beschreibt, dass die meisten Lernenden reaktiv lernen, d. h. sie befolgen Anweisungen und führen Aktivitäten durch, die entweder von der Lehrperson oder vom verwendeten Lehrwerk vorgegeben werden. Wenn nun jedoch der Unterricht endet, müssen die Lernenden autonom, d. h. selbstgesteuert lernen. Die Förderung des autonomen Lernens ist von großer Relevanz. Hierzu muss das Lernen als fester Bestandteil des Sprachenlernens angesehen werden. Die Lernenden müssen ihr Bewusstsein über eigene Lernmethoden erweitern sowie über Optionen und die Eignung der jeweiligen Methoden. Wird dies gewährleistet, so können die Lernenden selbst in institutionellen Kontexten Ziele, Materialien und Arbeitsmethoden auswählen, die eigene Bedürfnisse, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen berücksichtigen (vgl. Europarat, 2001, S. 140).

Holec (1981, S. 3) definiert Autonomie als die Fähigkeit Verantwortung über sein eigenes Lernen zu übernehmen. Das betrifft alle Entscheidungen hinsichtlich des Lernens: Bestimmung der Ziele, Definierung der Inhalte und der Progression, die Auswahl von Methoden und auch eine Evaluation dessen, was gelernt wurde. Auch der GER weist wiederum auf die Verantwortung der Lernenden über ihr eigenes Lernen hin:

Natürlich sind es letztendlich die Lernenden, die sich mit Spracherwerb und Lernprozessen auseinandersetzen. Sie sind es, die die Kompetenzen und Strategien entwickeln (sofern sie dies noch nicht getan haben) und die Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse ausführen müssen, die für eine effektive Beteiligung an kommunikativen Ereignissen erforderlich sind. Jedoch nur wenige von ihnen lernen aktiv und ergreifen die Initiative, um ihren eigenen Lernprozess zu planen, zu strukturieren und auszuführen (Europarat, 2001, S. 140).

Der Beirat DaF (1997, S. 21) definiert, ähnlich wie Holec (1981), autonome Lernende als solche, die Lerninhalte auswählen können, ihre Progression festlegen, welche zu einem konkreten Lernziel führt, Lernwege identifizieren und ihre Lernfortschritte evaluieren können.

Es kann demnach festgehalten werden, dass die Lernenden die Fähigkeit erwerben, selbstständig Entscheidungen über Gestaltung, Durchführung und Evaluation des Lernprozesses zu treffen. Gleichzeitig sind sie weniger abhängig von Lehrpersonen, Lehrmaterialien oder Lehrinstitutionen. Sprachlernstrategien stellen ein äußerst relevantes Instrument dar, um dieses Ziel zu erreichen. Hierbei ist das Wissen über Strategien und die Fähigkeit, diese effektiv einzusetzen, maßgeblich. Wenn das Ziel im Fremdsprachenunterricht die Förderung der Lernendenautonomie ist, so müssen Lernstrategien im Curriculum implementiert werden (vgl. Neuner-Anfindsen, 2005, S. 29-30).

In der Fremdsprachendidaktik des deutschsprachigen Raums existieren (mindestens) sechs verschiedene Autonomieversionen, die sich zum Teil stark voneinan-

der unterscheiden: situative und technizistische Autonomiebegriffe, handlungstheoretische Autonomiekonzeptionen, strategisch-technische Autonomiebegriffe, (radikal-) konstruktivistische Autonomiekonzeptionen, entwicklungspsychologische Autonomiekonzeptionen und pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiekonzeptionen (vgl. Schmenk, 2010, S. 13-19). Diese unterschiedlichen Vorstellungen der Lernendenautonomie beeinflussen maßgeblich die Zielvorstellungen und somit auch die Unterrichtspraxis (vgl. Schmenk, 2012, S. 61).

Da im Rahmen dieser Arbeit Lernstrategien behandelt werden, ist ein strategisch-technischer Autonomiebegriff naheliegend. Diese Autonomieauffassung zeichnet sich dadurch aus, dass Lernende autonom sind, wenn sie über Lernstrategien bzw. -techniken verfügen. Diese können sie, wie schon erwähnt, einem Ziel entsprechend einsetzen, um dieses zu erreichen. Schmenk (2010) merkt zudem an, dass bei dieser Auffassung von Autonomie, Lernen als effektives Selbstmanagement betrachtet wird. Lernende sind umso erfolgreicher, je größer ihr Lernstrategienrepertoire ist und je gezielter sie es nutzen können (vgl. Schmenk, 2010, S. 15-16). Im Unterricht werden Techniken und Strategien trainiert, sozusagen eine „[...] Instruktion zur optimalen Nutzung von strategischen Kenntnissen und Handlungsspielräumen.“ (Schmenk, 2010, S. 16)

Zusammenfassend kann hier nun festgehalten werden, dass der Lernstrategiebegriff von Gu (2012) die Grundlage dieser Arbeit bildet. Dieser Begriff entstand vor dem Hintergrund der Prototypentheorie und geht von einem dynamischen Problemlösungsprozess als Strategie aus. Die wichtigste Funktion von Lernstrategien ist, dass sie zu großen Teilen den Lernerfolg bestimmen. Sprachlernstrategien werden in Anlehnung an Oxford (1990) und Chamot und O'Malley (1990) in vier Gruppen unterteilt: Kognitive, metakognitive, affektive und soziale Sprachlernstrategien. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit spielen v.a. kognitive und metakognitive Sprachlernstrategien eine Rolle. Anschließend wurde noch auf die Lernendenautonomie eingegangen, wobei hier ein strategisch-technischer Autonomiebegriff zugrunde liegt. Im folgenden Kapitel wird nun auf die Sprachlernstrategievermittlung eingegangen, wobei die dort erläuterten Ansätze die Basis für die Erstellung und Analyse der Didaktisierung bilden.

3. Sprachlernstrategievermittlung

In diesem Kapitel wird nun auf die Sprachlernstrategievermittlung eingegangen, da im Rahmen dieser Masterarbeit eine Didaktisierung erstellt wird und somit die Vermittlung von Lernstrategien im Vordergrund steht. Im vorigen Kapitel wurde bereits geklärt, was Sprachlernstrategien sind, welche Funktion sie haben, wie sie kategorisiert werden können und inwiefern sie mit dem Konzept der Lernendenautonomie zusammenhängen.

Grundsätzlich sind Sprachlernstrategien lehr- und lernbar, zudem können im Rahmen eines Strategietrainings vorhandene, aber womöglich ineffiziente Strategien modifiziert werden (vgl. Prokop, 1993, S. 12). Zur Lernstrategievermittlung gibt es bereits zahlreiche Studien, worauf in diesem Kapitel noch näher eingegangen wird. Der Erfolg oder Misserfolg ist stark abhängig von der gewählten Vermittlungsmethode, aber auch von den Lernzielen (vgl. Bimmel, 2012, S. 7). Die Vermittlung von Sprachlernstrategien sowie die Förderung der Lernendenautonomie sind mittlerweile in vielen Fremdsprachencurricula als Lernziele verankert (vgl. Neuner-Anfindsen, 2012, S. 11). Rieger (1999) nennt drei wichtige Punkte, welche beim Strategietraining grundsätzlich berücksichtigt werden sollten:

- „Lehrende sollten sich selbst als Lernende darstellen und ihre bevorzugten Lernstrategien beschreiben.“
- „Das Strategietraining sollte stets in einen sinnvollen Kontext eingebettet und auf den Lerninhalt bezogen sein.“
- „Im Strategietraining sollten unbedingt bewusst machende Verfahren angewandt werden.“ (Rieger, 1999, S.13-14)

Zunächst werden in diesem Kapitel fünf unterschiedliche Typen des Strategietrainings dargestellt. Anschließend werden drei konkrete Modelle zur Lernstrategievermittlung vorgestellt, wobei ein besonderer Fokus auf das CALLA-Modell (*Cognitive Academic Language Approach*) gelegt wird. Dieses wird zunächst theoretisch beschrieben und anschließend wird auf Studien zu diesem Modell eingegangen, indem einige Ergebnisse dieser präsentiert werden.

3.1 Strategietrainingstypen

Oxford (1990, S. 202-203) unterscheidet zwischen mindestens drei Arten, wie Sprachlernstrategietraining stattfinden kann: Bewusstseinstraining (*awareness training*), Einmaliges Strategietraining (*one-time strategy training*) und Langzeit-Strategietraining (*long-term strategy training*).

(1) Bewusstseinstaining

Bei dieser Art steht die Bewusstmachung, aber auch das Kennenlernen von Sprachlernstrategien im Fokus. Die Teilnehmenden lernen das Konzept und die Funktion von Sprachlernstrategien kennen. Allerdings wenden die Lernenden die Sprachlernstrategien nicht an, dennoch ist diese Art des Trainings sehr wichtig, da es sehr oft den individuellen Zugang zu Lernstrategien eröffnet. Oxford (1990) schreibt, dass es Spaß machen sollte und die Lernenden dadurch motiviert werden sollten. Die Teilnehmenden sollen dazu ermutigt werden, ihr Wissen über Strategien auszubauen. Daher ist ein Vortrags-Format für diese Art von Training weniger geeignet.

(2) Einmaliges Strategietraining

Bei einem einmaligen Strategietraining werden ein oder mehrere Sprachlernstrategien gelernt und anhand konkreter Aufgaben geübt. In der Regel finden diese Training-Sessions im Sprachunterricht statt. Die Teilnehmenden erhalten Informationen darüber, wann sie die Strategien anwenden können, wie sie sie anwenden und wie sie den Erfolg dieser evaluieren können. Ein einmaliges Training eignet sich, wenn die Lernenden konkrete Bedürfnisse mit einem klaren Ziel haben. Dies funktioniert jedoch nur, wenn eine Strategie hierzu existiert, die in einer oder wenigen Einheiten vermittelt werden kann, z. B. Gedächtnisstrategien. Ein einmaliges Training kann aber keinesfalls mit einem Training über längeren Zeitraum verglichen werden.

(3) Langzeit-Strategietraining

Wie das einmalige Training wird beim *Long-Term Strategy Training* eine Sprachlernstrategie anhand einer praktischen Aufgabe gelernt und geübt. Wiederum lernen die Teilnehmenden, wie gewisse Strategien verwendet werden, wie man die Anwendung überwachen kann (*monitoring*) und wie die Leistung bewertet werden kann. Es findet jedoch über einen längeren Zeitraum statt und beinhaltet mehr Sprachlernstrategien und ist zudem effektiver als ein einmaliges Training. Die Inhalte sollten an den Rahmen, in dem das Fremdsprachenlernen stattfindet und somit an die Ziele in diesem Kontext angepasst werden.

Als vierte und fünfte Gruppe werden hier noch sogenannte separate Trainings und in den Unterricht eingebettete Trainings gegenübergestellt. Hierbei geht es darum, ob die Vermittlung im Sprachunterricht stattfindet oder außerhalb des Unterrichts:

(4) Separates Training vs. (5) eingebettetes Training

Die Effektivität bei separaten Trainings ist umstritten: Bimmel und Rampillon (2000) schreiben, dass Trainingsprogramme, welche isoliert vom Sprachunterricht angeboten werden, wenig Erfolg haben. In den 1970er und 1980er Jahren

wurden diese an etlichen Universitäten und Schulen durchgeführt. Die Lernstrategien funktionieren zwar im Rahmen des Trainings, allerdings findet kein Transfer zu anderen Bereichen statt (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, S. 91). Sulikowska (2011) weist auch auf Vorteile des separaten Strategietrainings hin. So können allgemeine Strategien vermittelt werden, welche in unterschiedlichen Fächern angewandt werden können. Insbesondere indirekte Lernstrategien können in dieser Form des Trainings erworben werden. Zudem wird der Fokus ausschließlich auf die Strategien gelegt (vgl. Sulikowska 2011, S. 169). Allerdings betont sie ebenso, indem sie sich auf andere Forschende stützt (Bimmel 1993; Desselmann 1988; Häuptle-Barcélo 1995; Prokop 1993), „[...] dass das in den Unterricht eingebettete Training für die Vermittlung der kognitiven Lernstrategien angemessener als das separate Training ist.“ (Sulikowska, 2011, S. 170)

Man könnte des Weiteren noch zwischen implizitem und explizitem Training unterscheiden, wobei das explizite Training dem Bewusstseinstaining Oxfords (1990) entspricht. Bei einem impliziten oder auch indirekten Strategietraining steht der Inhalt im Vordergrund und nicht die Strategievermittlung (vgl. Sulikowska, 2011, S.167). Es handelt sich dabei um sogenannte *blind trainings*, die zwar im Unterricht stattfinden, jedoch wenig Erfolg zeigen (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, S. 91). Den Lernenden wird nämlich nicht bewusst gemacht, dass sie Strategien anwenden und wie bereits oben erwähnt, sollte eine Bewusstmachung bei der Vermittlung von Lernstrategien stattfinden.

Abschließend muss noch darauf hingewiesen werden, dass diese Typen der Strategievermittlung als Mischformen auftreten, z. B. ein Langzeit-Strategietraining, welches im Unterricht eingebettet ist.

3.2 Modelle des Strategietrainings

Den meisten Vorschlägen zur Vermittlung von Lernstrategien liegt Tönshoff (2003) zufolge ein Muster aus vier Punkten zugrunde, welches sich auch in den Modellen, die in den folgenden Unterkapiteln präsentiert werden, widerspiegelt:

- (1) Bewusstmachung der vorhandenen individuellen Strategien und Lerngewohnheiten

Hier findet meist ein Erfahrungsaustausch statt, häufig in Gruppenarbeit oder im Plenum. Es wird ein Lernproblem bearbeitet und anschließend werden die eingesetzten Strategien diskutiert. Ebenso Fragebögen, Partnerinterviews oder eventuell auch Lerntagebücher eignen sich hierbei zur Bewusstmachung der bereits vorhandenen Strategien.

(2) Präsentation (alternativer) strategischer Verhaltensweisen

Die Lehrkraft erklärt in dieser Phase, warum, wann und wie einzelne Strategien eingesetzt werden können. Es finden Strategiedemonstrationen (*modeling*) statt, wenn die Strategien von außen beobachtbar sind. Wichtig hierbei ist das sogenannte Laute Denken, d. h. die Verbalisierung von Planungs-, Durchführungs- und Kontrollschritten.

(3) Erprobung der thematisierten Strategien anhand von Übungsaufgaben im Unterricht und bei der häuslichen Eigenarbeit

Die Strategien werden gezielt eingesetzt für bestimmte Übungsaufgaben und zudem findet eine zyklische Wiederholung von Strategien(-gruppen) statt.

(4) Evaluation und Erprobungsverfahren

Schließlich tauschen sich die Lernenden über die Erfahrungen mit den neuen Strategien aus und evaluieren diese hinsichtlich des Lernerfolgs. Hierzu eignen sich Evaluationsbögen oder wiederum Lerntagebücher (vgl. Tönshoff, 2003, S. 333-334).

Die unterschiedlichen Modelle zur Vermittlung von Lernstrategien haben alle gemeinsam, dass die Bewusstmachung der Lernenden über den eigenen Lernprozess eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Haukås, 2012, S. 24).

Es existieren zahlreiche Modelle, um Lernstrategien zu vermitteln (siehe z. B. Cohen 1998; Graham & Harris 2003; Grenfell & Harris 1999; O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990). In den folgenden Unterkapiteln werden drei bekannte Modelle dargestellt und erläutert: das Modell nach Oxford (1990), das Modell nach Grenfell & Harris (1999) und das CALLA-Modell nach O'Malley & Chamot (1990). Ein besonderer Fokus liegt auf letzterem, welches auch als Grundlage zur Erstellung der Didaktisierung dient.

3.2.1 Modell nach Oxford (1990)

Oxford (1990, S. 203-209) hat ein Modell zur Strategievermittlung entworfen, welches acht Schritte umfasst. Das Programm ist besonders effektiv für ein Langzeit-Strategietraining (*long-term strategy training*). Die Schritte müssen nicht immer der Reihe nach erfolgen bzw. sie können auch parallel durchgeführt werden. Voraussetzung ist, dass bereits vorhandene Lernstrategien der Lernenden erfragt wurden. Die Schritte sehen wie folgt aus:

(1) Bestimmung der Bedürfnisse der Lernenden und der verfügbaren Zeit

Zuerst gilt es zu bestimmen, wer die Lernenden sind. Handelt es sich um Kinder, Jugendliche, Erwachsene, AnfängerInnen oder geflüchtete Personen; all das muss berücksichtigt werden. Auch Stärken und Schwächen müssen ermittelt

werden sowie Strategien, welche für die Lernenden von Nutzen sein können. Aber auch das Zeitmanagement muss geklärt werden.

(2) Sorgfältige Auswahl der Lernstrategien

Es sollen Lernstrategien ausgewählt werden, welche den Charakteristika und Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. Zudem sollten mehrere Strategien vermittelt werden und auch solche, die für mehrere sprachliche Situationen anwendbar sind. Man sollte einige sehr einfache Strategien auswählen und auch solche, die sehr nützlich sind, aber vielleicht etwas anspruchsvoller. Zudem sollten alle Typen von Sprachlernstrategien vermittelt werden (kognitive, metakognitive, affektive und soziale).

(3) Integration des Strategietrainings in den Unterrichtsrahmen

Die Strategievermittlung sollte in den Unterrichtsrahmen integriert werden. Es sollten die Aufgaben, Ziele und die verwendeten Materialien des Regelunterrichts verwendet werden, denn Lernende nehmen Strategietraining, das nicht mit den aktuellen Sprachtraining verbunden ist, manchmal weniger gut auf. Die Bedeutung für die Lösung der Aufgaben und den Unterricht bewirkt, dass die Strategien besser memoriert werden.

(4) Berücksichtigung motivationaler Faktoren

Die Lehrperson muss entscheiden, ob sie möglicherweise Noten oder Pluspunkte vergibt, wenn neue Strategien angewandt werden. Alternativ geht sie davon aus, dass die Lernenden neue Strategien anwenden, einfach um den Lernerfolg zu verbessern. Möglicherweise funktioniert auch eine Kombination beider Vorschläge. Eine andere Möglichkeit zur Erhöhung der Motivation ist die Lernenden mitentscheiden zu lassen, welche Strategien und Aufgaben behandelt werden sollen.

(5) Vorbereitung von Materialien und Aktivitäten

Die Materialien für die Sprachvermittlung dienen auch zur Strategievermittlung. Zusätzlich sollte man jedoch auch Handouts zur Erläuterung und den Verwendungsmöglichkeiten der vermittelten Lernstrategien bereitstellen. Weiters könnte man auch ein Handbuch für die Lernenden erstellen, welches sich insbesondere für ein Langzeit-Training rentiert.

(6) Durchführung eines „*completely informed training*“

Die Lernenden sollten vorab darüber informiert werden, welche Vorteile eine Strategievermittlung mit sich bringt und wie die Strategien auch in anderen Situationen verwendet werden können. Es gilt mehrere Aufgaben bereitzustellen, um die Strategien zu testen. Den Lernenden soll explizit die Möglichkeit gegeben werden, die getesteten Strategien zu evaluieren. Die Lehrperson erklärt und de-

monstriert die neue Sprachlernstrategie und hilft auch bereits vorhandene Strategien zu optimieren.

(7) Evaluation des Strategietrainings

Die Lernenden evaluieren die neuen Strategien sowie die Vermittlung selbst. Selbstüberwachung (*self-monitoring*) und Selbstevaluation (*self-evaluation*) spielen hier eine wichtige Rolle und somit können diese Fähigkeiten ausgebaut werden. Zudem sind die Erkenntnisse für die Lehrperson von großem Nutzen.

(8) Überarbeitung des Strategietrainings

Wie erwähnt, können die Ergebnisse der Evaluation zur Überarbeitung des Strategietrainings herangezogen werden.

3.2.2 Modell nach Grenfell und Harris (1999)

In diesem Unterkapitel wird nun kurz das sechsschrittige Modell zur Strategievermittlung nach Grenfell und Harris (1999) erläutert. Sie präsentieren in ihrem Beitrag praktische Beispiele für folgende Strategiebereiche: Lesestrategien, Hörstrategien, Gedächtnisstrategien, Strategien, um Schreibprodukte zu überprüfen und Kommunikationsstrategien.

(1) Bewusstmachung

Ziel dieses Schrittes ist, dass die Lernenden beginnen über ihren Lernprozess zu reflektieren. Sie bekommen eine Aufgabe und verbalisieren anschließend, wie sie beim Lösungsprozess vorgegangen sind. Die Lernstrategien, die sie dabei angewandt haben, teilen sie mit den anderen Lernenden. Grenfell und Harris (1999, S. 58) nennen diesen Vorgang auch „*class brainstorm*“.

(2) Demonstration der Lernstrategien

Im ersten Schritt wurden bereits bekannte Strategien mit den anderen Teilnehmenden geteilt. Im zweiten Schritt sollen nun weniger bekannte Lernstrategien vermittelt werden, indem die Lehrperson diese demonstriert.

(3) Übungsphase

Damit die Lernenden diese neuen Strategien in ihr Repertoire aufnehmen, folgt eine extensive Übungsphase, in der die Lernenden Aufgaben erhalten mit Hinweisen, welche Strategie sie bei der Lösung anwenden können.

(4) Handlungsplan; Zielsetzung und Überwachung

Für diesen Schritt empfehlen Grenfell und Harris (1999, S. 60-61) ein Portfolio, in welchem die Lernenden ihre Ziele beschreiben und ihre Ergebnisse kontrollieren. Dies eignet sich allerdings mehr für fortgeschrittene Lernende. Für AnfängerInnen kann man einen Handlungsplan (für ein Beispiel siehe Grenfell & Harris 1999, S. 80) erstellen. Dieser beinhaltet folgende Aspekte: *Was möchte ich können? Welche Strategien habe ich ausgewählt? Warum weiß ich, dass ich mich*

verbessert habe? Dennoch benötigen die Lernenden womöglich Hilfe bei der Auswahl adäquater Strategien, um ihre Ziele zu erreichen.

(5) Fokussierte Übungsphase und Reduktion der Strategiehinweise

Nachdem die Lernenden ihre Handlungspläne erstellt haben, stellt die Lehrperson Aufgaben zur Verfügung, um die Ziele zu erreichen (z. B. in Punkto Lesestrategien oder Hörstrategien). In Schritt 5 werden die Strategiehinweise sukzessive reduziert bis nur mehr darauf hingewiesen wird, Strategien zu anzuwenden, die zuvor thematisiert wurden. Ziel ist es, dass die Lernenden die Lernstrategien verinnerlichen und diese automatisch anwenden.

(6) Evaluation des Strategieerwerbs und Beginn eines neuen Zyklus

Der Zeitpunkt, um den letzten Schritt zu vollziehen, ist individuell und variiert von Person zu Person. Dieser Aspekt sollte von der Lehrperson berücksichtigt werden. Die Lehrperson kann auch anhand des Aktionsplans mit den Lernenden über den Erfolg der einzelnen Strategien diskutieren. Stellt sich kein Erfolg ein, so können Lernende und Lehrpersonen gemeinsam Lösungen finden. Diese Lösungen bilden wiederum die Basis für den nächsten Handlungsplan. Ist die Strategievermittlung erfolgreich gewesen, kann ein neuer Zyklus begonnen werden (vgl. Grenfell & Harris, 1999, S. 57-62).

3.2.3 Das CALLA-Modell

Ein bekanntes Modell zur Vermittlung von Strategien ist das sogenannte CALLA-Modell von Chamot & O'Malley (1994). Das Akronym CALLA³ steht für *Cognitive Academic Language Learning Approach*. Es ist ein Modell, welches für ESL (*Englisch as a second language*)-Lernende in der Elementar- und Sekundarbildung entworfen wurde. Seit der Einführung des CALLA-Modells wurde es weiterentwickelt und auch erweitert (siehe Chamot, 2005; Chamot & O'Malley 1987, 1994, 1996), anhand wissenschaftlicher Untersuchungen und Erfahrungen von Schulen, Lehrenden und Lernenden, welche das Modell implementiert haben. CALLA eignet sich nicht nur für Zweitsprachen-Lernende, sondern auch für ErstsprachlerInnen mit Problemen im Erstsprachenunterricht. Es kann vom AnfängerInnen-Unterricht an verwendet werden bis zu höheren Sprachlevels. Das Modell basiert auf wissenschaftlichen Untersuchungen von Lernstrategien, akademischer Sprache (*academic language*) und Inhaltsvermittlung (*content instruction*). Zudem stützt es sich auf kognitive und sozio-kulturelle Lerntheorien. CALLA setzt

³ Die Aussprache des Akronyms /ka-la/ ruft einige positive Konnotationen aus anderen Sprachen hervor (z. B. Sanskrit: *kala*=Kunst, Hebräisch: *kala*=Stolz). Wird es jedoch spanisch ausgesprochen, so ist die Bedeutung *leise sein* – was bei CALLA keineswegs der Fall sein sollte (vgl. Chamot, 2009, S. 2).

sich aus drei Komponenten zusammen: Inhalt, akademische Sprachentwicklung und Lernstrategien (vgl. Chamot, 2009, S. 1; 6).

In CALLA, students are taught to use learning strategies derived from a cognitive model of learning to assist their comprehension and retention of both language skills and concepts in the content area. (Chamot & O'Malley, 1987, S. 227)

Wie bereits erwähnt, basiert CALLA auf kognitiven Lerntheorien. Lernen ist demzufolge ein aktiver und dynamischer Prozess, bei dem Lernende Informationen aus ihrer Umwelt auswählen, die Information organisieren, basierend auf dem, was sie bereits wissen, speichern, was sie für wichtig erachten, die Information in entsprechenden Situationen verwenden und über den Erfolg ihres eigenen Lernfortschrittes reflektieren (vgl. Chamot & O'Malley, 1996, S. 262). Ein Mensch verfügt über mindestens fünf Gedächtnissysteme, welche in unterschiedlichen Gehirnarealen lokalisiert werden. Das deklarative Gedächtnis ist das Speichersystem für Fakten und Informationen. Es ist häufig bewusst, denn man ist sich darüber im Klaren, dass man Informationen lernt und memoriert. Das prozedurale Gedächtnis hingegen ist das Speichersystem für Handlungen bzw. motorische Abläufe (vgl. Anderson, 1993, zit. n. Chamot, 2009, S. 9). Das deklarative Wissen kann am besten aufgebaut werden, indem man sich auf bereits im Gedächtnis vorhandenes deklaratives Wissen stützt, z. B. Konzepte oder Schemata, die man bereits kennt. Prozedurales Wissen kann am besten durch die praktische Anwendung in einem Kontext erworben werden. In vielen Fällen findet eine Interaktion zwischen dem deklarativen und prozeduralen Gedächtnis statt (vgl. Chamot & O'Malley, 1996, S. 262). Es ist möglich, dass Lernende durchaus über deklaratives Wissen zu komplexen mentalen Vorgängen, wie es Lernstrategien sind, verfügen, jedoch nicht in der Lage sind, diese effektiv anzuwenden. Die Verbalisierung der Strategieanwendung in Kombination mit vielen Aufgaben im Lernprozess helfen die Strategieverwendung zu etablieren und zu kontrollieren (vgl. Chamot, 2009, S. 10).

Ebenso sozio-kulturelle Theorien spielten bei der Entwicklung von CALLA eine maßgebliche Rolle, insbesondere geht es hierbei um die Motivation der Lernenden, aber z. B. auch um den Einfluss der Erstsprache (vgl. Chamot, 2009, S. 10-11).

Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, gibt es mindestens vier Gruppen von Lernstrategien. Kognitive, metakognitive, affektive und soziale Sprachlernstrategien. Chamot & O'Malley (1994) fassen letztere beide in eine Kategorie zusammen. Chamot (2009, S. 68-69) präsentiert fünf Punkte, die bei der Auswahl berücksichtigt werden sollten:

(1) Berücksichtigung des Curriculums und der Aufgaben

Das erste Prinzip, welches bei der Auswahl von Strategien berücksichtigt werden sollte, ist, dass die Strategien von der Art der Aufgaben, die die Lernenden im Unterricht bearbeiten, bestimmt werden. Die Lehrkraft orientiert sich an den sprachlichen und inhaltlichen Zielen, wählt anhand dieser die Aufgaben und Materialien aus und diese wiederum bestimmen die Strategien, welche vermittelt werden. Die sprachlichen und inhaltlichen Ziele hängen meist von den Curricula ab oder auch von „[...] *state frameworks that describe the standards, goals, objectives, benchmarks, and representative learning tasks and activities.*“ (Chamot, 2009, S. 68) Letzteres betrifft auch den GER. Lernende und Lehrende sollen den Mehrwert von Strategien zur Bearbeitung von Aufgaben erkennen. Zudem sollten sie auch als wichtiger Teil des Curriculums erkannt werden.

(2) Beginn mit einer kleinen Anzahl an Strategien

Die Strategievermittlung sollte mit einer kleinen Zahl an Strategien (eine oder zwei) beginnen. Dieser Punkt muss unbedingt bei jüngeren Lernenden sowie bei AnfängerInnen beachtet werden. Beginnt die Lehrperson das Strategietraining mit einer hochkomplexen Strategie oder mit sehr vielen Strategien, so könnten die Lernenden schnell das Gefühl bekommen, dass Strategien sehr schwierig sind und sich der Aufwand, diese zu lernen, nicht lohnt. Zudem sind Lernende motivierter für weitere Strategien, wenn sie sehen, dass die zuvor erlernte erfolgreich ist. Schlussendlich sollte die Lehrperson darauf hinweisen, dass die Lernenden Strategien auch kombinieren können oder dass sie eine oder mehrere aus ihrem Repertoire auswählen, die sie für gewisse Lernaufgaben für besonders nützlich halten.

(3) Verwendung anspruchsvoller, aber machbarer Aufgaben

Die Lernaufgabe, bei welcher die neue Strategie angewandt wird, darf weder zu schwierig noch zu einfach sein. Wenn die Aufgabe zu schwierig ist, können die Lernenden keinen Erfolg erfahren und glauben dadurch, dass die Strategie nicht sinnvoll ist. Ist die Aufgabe zu einfach, so ist die Strategie zur Lösung gar nicht notwendig und die Lernenden halten sie für überflüssig. In Anlehnung an Krashen (1985) sollte der Schwierigkeitsgrad $i+1$ sein, d. h. Input ein Level über den aktuellen Wissensstand der Lernenden.

(4) Beginn mit Demonstrationen leichter Strategien

Es gibt Lernstrategien, die von außen beobachtbar und konkret sind, z. B. graphische Hervorhebungen, aber auch abstraktere und rein mentale Strategien, wie die Identifizierung von Problemen. Die weniger konkreten Strategien, können von der Lehrperson durch lautes Denken vermittelt werden, allerdings sind diese

wahrscheinlich zu Beginn der Vermittlung für die Lernenden schwerer nachvollziehbar als eine sichtbare Handlung oder ein Produkt.

- (5) Vermittlung von Strategien, die auf andere Fächer/Kontexte übertragen werden können

Eine letzte Empfehlung von Chamot (2009) ist, sich auf Strategien zu konzentrieren, die in mehreren Fächern/Bereichen angewandt werden können. Handelt es sich z. B. um eine Lesestrategie, so ist sie auch für andere Bereiche von Relevanz und somit interessanter für die Lernenden.

Das CALLA-Modell besteht aus fünf Stufen. Die erste Stufe beinhaltet die Vorbereitung (Wissensaktivierung), es folgt die Präsentation der Strategie (Erklärung, Demonstration), bei der dritten Stufe handelt es sich um eine extensive Übungsphase, die vierte Stufe ist die Evaluation der Strategie und schließlich erfolgt die fünfte Stufe der Expansion (Transfer). Der Ablauf muss nicht linear erfolgen, er kann auch rekursiv sein. Lernenden und Lehrenden wird ermöglicht, vorangegangene Stufen wieder aufzugreifen (vgl. Chamot & O'Malley, 1996, S. 267).

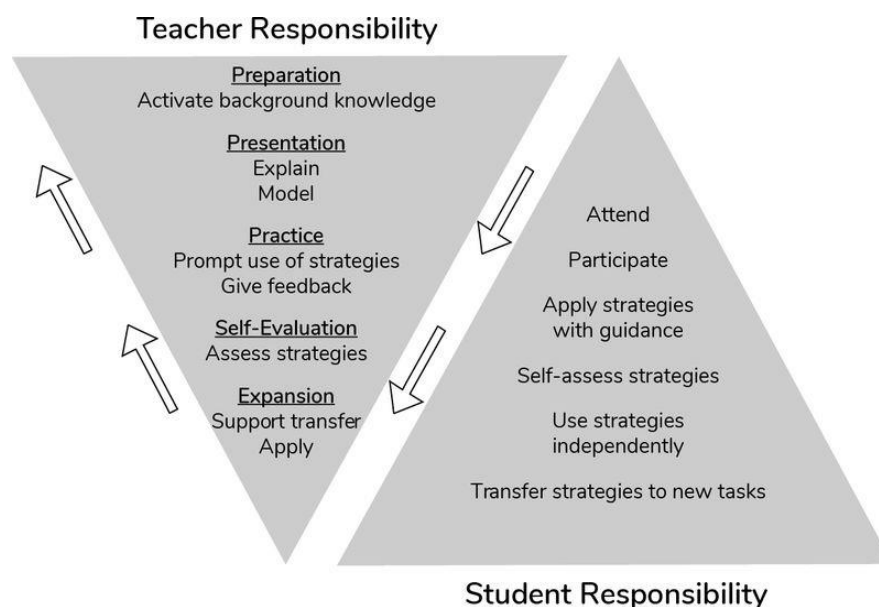


Abbildung 3: Das CALLA-Modell nach Chamot & O'Malley (1994, S. 66)

Diese Grafik zeigt die oben beschriebenen Stufen des CALLA-Modells und unterscheidet hierbei zwischen der Verantwortlichkeit der Lehrenden aber auch der Lernenden. Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Phasen näher erläutert.

(1) Vorbereitung und (2) Präsentation

Ziel der Vorbereitung ist, das strategische Vorwissen der Lernenden in Bezug auf ein gewisses Lernproblem zu aktivieren. Metakognitive Fähigkeiten der Lernenden sollten in dieser Phase etabliert werden (vgl. Chamot, 2009, S. 71). Zur Aktivierung des metakognitiven Wissens eignen sich beispielsweise Fragebögen. Aber auch Lerntagebücher, Partner-, Gruppen- und Klassengespräche bilden

eine Möglichkeit, um das strategische Vorwissen zu aktivieren (vgl. Chamot, 2009, S. 71; Schramm, 2017, S. 144).

Möglicherweise denken Lernende zu Beginn des Strategietrainings, dass Lernstrategien abstrakt und schwierig zu verstehen sind. Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, dass man als Lehrperson diese so konkret wie möglich darstellt. Bei der Präsentation der eigenen Strategieverwendung, teilt die Lehrperson ihr eigenes Denken mit der Klasse. Diese Vorführung kann durch *lautes Denken*, während man an einem Lernproblem arbeitet, stattfinden. Nach ein paar Minuten des lauten Denkens sollte eine Diskussion initiiert werden. Die Lernenden erzählen, wie sie bei dem konkreten Lernproblem vorgegangen sind. Neben der Präsentation der Strategie sollte die Lehrperson diese benennen und erklären, wann, wie und warum diese Strategie angewandt wird (vgl. Chamot, 2009, S. 72).

(3) Extensive Übungsphase

Die meisten Lernenden benötigen etliche Übungsmöglichkeiten, bevor sie die Lernstrategien unabhängig und ohne Hinweis der Lehrperson anwenden können (vgl. Chamot, 2009, S. 72). Aus diesem Grund folgt in einer weiteren Phase das intensive Üben der neuen Strategie. Hierbei ist die Unterstützung durch erfahrene StrategiebenutzerInnen maßgeblich. In Bezug auf Wygotski wird dies als *scaffolding* bezeichnet. Wenn die Lernenden an Sicherheit gewinnen, wird die Hilfestellung immer weiter reduziert (vgl. Chamot & O'Malley, 1994, S. 69). Wenn nun beispielsweise Strategien vermittelt werden, wie *Notizen machen*, werden bei Einführung dieser Strategie noch wichtige Punkte vorgegeben und die Lernenden müssen lediglich Lücken ergänzen. Diese Stütze wird von Übung zu Übung allmählich zurückgezogen.

(4) Evaluation und (5) Expansion

In den letzten Phasen erfolgen die Evaluation und Expansion der Lernstrategie. Diese Phasen stellen Schramm (2017, S. 145) zufolge, einen zentralen Aspekt für den nachhaltigen Lernerfolg dar.

Nach dem extensiven Üben einer neuen Lernstrategie muss den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, darüber zu reflektieren, wie sie die Lernstrategie eingesetzt haben und wie erfolgreich sie war. Die Lehrperson kann beispielsweise die Lernenden bitten, die Strategien, die sie verwendet haben, zu notieren und eventuelle Modifikationen, die sie vorgenommen haben, festzuhalten. Die Evaluation kann durch eine Gruppendiskussion, Lerntagebücher, Checklisten o.Ä. erfolgen. Diese Phase ist insbesondere für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten von Bedeutung (vgl. Chamot, 2009, S. 74).

Ein Hauptziel bei der Strategievermittlung ist der Transfer der Strategien, welche erworben wurden, auf neue Lernprobleme und Situationen. Untersuchungen zu

Lernstrategien zeigten, dass eine Übertragung häufig nicht automatisch erfolgt (siehe Davidson & Sternberg, 1998; O'Malley & Chamot, 1990). In der Regel identifizieren Lernende die erworbenen Lernstrategien mit dem spezifischen Kontext, in dem sie angewandt wurden. Es gibt zwei Wege, um den Transfer zu unterstützen: Erstens die Entwicklung von metakognitiven Fähigkeiten durch explizite Vermittlung der Strategien und zweitens durch konkrete Ideen, in welchen anderen Kontexten die Lernstrategien verwendet werden können (vgl. Chamot 2009, S. 74).

3.2.3.1 Das CALLA-Modell in empirischen Studien

In diesem Kapitel werden nun vier aktuelle Studien und deren Ergebnisse vorgestellt. Jede Studie beschäftigte sich mit dem Erfolg der Strategievermittlung anhand des CALLA-Modells im Fremdsprachenunterricht.

Die Studie von Nejad & Mahmoodi-Shahreabki (2015) beschäftigte sich mit der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien zum Leseverstehen. Bei der Testgruppe handelte es sich um 111 iranische Englischlernerinnen⁴ an einer High School, welchen in fünf Übungseinheiten Lernstrategien anhand des CALLA-Modells vermittelt wurden. Die Resultate zeigten eine positive Beziehung zwischen der Verwendung metakognitiver Lesestrategien und den Ergebnissen beim Leseverstehen. Ebenso zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Verwendung des CALLA-Modells und den Resultaten der Leseaufgaben.

Die Ergebnisse zeigten einen signifikanten Unterschied im Post-Test zwischen der Versuchsgruppe, welche ein Strategietraining erhielt, und der Kontrollgruppe, in der keine Strategievermittlung stattfand. In der folgenden Tabelle ist dies sichtbar:

	Group	mean	Std. deviation	T	df	significance
Pre-test	control	9.47	1.78	0.3	58	0.76
	experimental	9.57	1.04			
Post-test	control	10.83	1.64	8.12	58	0.00
	experimental	14.13	1.50			

Tabelle 2: Ergebnisse des Independent Sample t-Tests (Nejad & Mahmoodi-Shahreabki, 2015, S. 146)

⁴ Es nahmen ausschließlich weibliche Probandinnen teil.

Um den Zusammenhang zwischen metakognitiver Strategievermittlung mittels CALLA und den Resultaten der Leseaufgaben zu ermitteln, wurde ein *Sample t-Test* und ein *Independent t-Test* durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass das Strategietraining effizient war.

Die Studie von Hu (2015) beschäftigte sich mit Lesestrategievermittlung im DaF-Bereich. Bei den ProbandInnen handelte es sich um chinesische Germanistikstudierende. Hu (2015) betont, dass hierbei gewisse Faktoren berücksichtigt werden müssen: „[...] chinesische Lernende [haben] eine sehr lange Lerntradition und größtenteils einige Lerngewohnheiten, die für das Fremdsprachenlernen ungünstig sind, wie z. B. Schweigen, Zurückhaltung, Bescheidenheit, etc. [...]“ (Hu, 2015, S. 144) Dies kann die Vermittlung anhand von CALLA womöglich erschweren.

Um die Wirksamkeit der Strategievermittlung zu überprüfen wurde ein Pre-/Post-Test-Verfahren angewandt. Die Studierenden erhielten innerhalb von vier Wochen 32 Einheiten Leseunterricht. Kontroll- und Versuchsgruppe bestanden jeweils aus 24 ProbandInnen. Beide Gruppen hatten dieselbe Lehrperson, während in der Versuchsgruppe eine Lesestrategievermittlung stattfand, wurde diese in der Kontrollgruppe nicht durchgeführt.

Nach zwei Monaten verbesserte die Versuchsgruppe ihr Leseverstehen im Gegensatz zur Kontrollgruppe und auch deren Strategiegebrauch hatte sich im Vergleich gesteigert. Die folgende Tabelle zeigt die Resultate des Pre- und Post-Tests:

	Pre-Test		Post-Test	
	Kontrollgruppe (N = 24)	Versuchsgruppe (N = 24)	Kontrollgruppe (N = 24)	Versuchsgruppe (N = 24)
Leseleistung	M = 51.24 SD = 2.20	M = 51.56 SD = 2.26	M = 53.38 SD = 2.24	M = 58.46 SD = 2.14
Significance (2-tailed)	$t = .832, P = .387$ (not statistically significant)		$t = 10.56, P < .001$	

Tabelle 3: Ergebnisse des Pre- und Post-Tests (Hu, 2015, S. 170)

Die Studie von Albashtawi (2019) beschäftigte sich ebenso mit dem Erfolg von CALLA bei Englischstudierenden. Wie bei den beiden bereits vorgestellten Studien wurden hier Lesestrategien näher untersucht. Bei den ProbandInnen handelte es sich um 122 jordanische Englischlernende. Wiederum gab es eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe. Die Daten wurden durch einen „*academic reading test (ART)*“ und durch Fokusgruppen-Interviews erhoben. Die Versuchsgruppe erhielt ein Strategietraining auf Basis von CALLA. Anschließend wurden die qualitativen Daten und quantitativen Daten analysiert, es handelt sich um

eine Mixed-Methods-Studie. Die Ergebnisse des Lesetests zeigten nur bei der Versuchsgruppe eine Verbesserung der Resultate, wie die folgende Tabelle zeigt:

Group	Mean	Std. Deviation	N
Control	15.73	4.353	60
Experiment	24.95	4.038	62
Total	20.42	6.235	122

Tabelle 4: Ergebnisse des ART (Albashtawi, 2019, S. 693)

Die Interviews zeigten, dass die Strategievermittlung mittels CALLA von den Studierenden sehr positiv aufgenommen wurde und spiegeln das Ergebnis der quantitativen Untersuchung wider.

Die qualitative Studie von Diaz (2015) untersuchte die Vermittlung metakognitiver Lernstrategien, welche jungen kolumbianischen Englischlernenden beim Wortschatzaufbau und bei der Memoriation von Vokabeln helfen sollten. Bei den ProbandInnen handelte es sich um zehn SchülerInnen (sechs Mädchen und sieben Jungen) zwischen acht und zehn Jahren. Das Sprachniveau lag bei A1.

Diaz (2015) wertete die Daten mittels *Grounded Theory* aus. Es wurden folgende Daten mit unterschiedlichen Methoden erhoben: Fragebogen (Bedürfnisanalyse), Mindmap, Lerntagebücher und Feldnotizen. Zunächst wurde vor der pädagogischen Intervention durch CALLA die Bedürfnisanalyse in der L1 der SchülerInnen durchgeführt. Danach erhielten die ProbandInnen während einer Dauer von sechs Wochen 15 Stunden Strategietraining. Die Ergebnisse zeigten, dass die Lernenden ihren Wortschatz verbessern konnten, da sie unterschiedliche Strategien kennenlernten, um Wortbedeutungen zu finden und zu verstehen. Das Bewusstsein über Lernstrategien während des Lernprozesses wuchs, als die Lernenden mehrere Wortschatzstrategien angewandt haben und auch die Integration metakognitiver Lernstrategien identifizieren konnten.

In diesem Kapitel wurden zunächst unterschiedliche Strategietrainingstypen präsentiert, wobei ein Langzeit-Training, welches in den Unterricht eingebettet ist, am meisten Erfolg verspricht. Als nächstes wurden drei Modelle zur Strategievermittlung präsentiert, wobei der Fokus auf dem CALLA-Modell lag, welches in der Forschung viel beachtet wird. Der Erfolg des Modells spiegelt sich auch den vorgestellten quantitativen und qualitativen Studien wider, aus diesem Grund wurde es auch für die im kommenden Kapitel vorgestellte Didaktisierung ausgewählt.

4. Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel wird der Kontext, für den die Didaktisierung erstellt wurde, näher erläutert. Es wird auf Rahmenbedingungen wie die Kursart, die Zielgruppe und das Curriculum eingegangen. Zudem werden didaktische Prinzipien präsentiert, die bei der Erstellung des Unterrichtsentwurfes beachtet wurden.

Die Didaktisierung wird für erwachsene Lernende an einem privaten Sprachinstitut in Wien erstellt. An diesem Institut bin ich seit einigen Monaten als Trainerin tätig. Konkret handelt es sich um einen Intensivkurs, der Montag bis Freitag zu je zwei Übungseinheiten (UE) à 45 Minuten stattfindet. Dieser Intensivkurs wird parallel zu einem Standardkurs angeboten, welcher sich wiederum in einen Grammatik- und einen Konversationskurs (ebenso je zwei UE) unterteilt. Die Inhalte des Standardkurses sind durch ein institutseigenes Curriculum vorgegeben, was im Folgenden noch näher erläutert wird. Des Weiteren wird im Standardkurs auch ein Lehrwerk verwendet, welches allerdings im Intensivkurs nicht verwendet werden darf.

4.1 Zielgruppe

Die Lernenden sollten mindestens die Niveaustufe A1 laut GER in Deutsch erreicht haben, da sich die Didaktisierung an den curricularen Vorgaben für A2.1 orientiert. Die Kursteilnehmenden sind mindestens 16 Jahre alt. Die gesprochenen Erstsprachen sind meiner Erfahrung nach sehr unterschiedlich, z. B. Russisch, Spanisch, Französisch, Kirgisisch, Englisch, Italienisch, Koreanisch, etc. Für die meisten Lernenden ist es nicht die erste Fremdsprache, die sie lernen. Auch die Gründe, warum sie Deutsch lernen, sind unterschiedlich: Manche möchten in Österreich studieren/leben. Andere wiederum brauchen Deutsch für ihre Arbeit und planen, danach wieder in ihre Herkunftsländer zurückzukehren. Die Gruppengröße beträgt maximal acht Personen.

4.2 Curriculum

Um das Niveau A2.1 zu erreichen, ist ein vierwöchiges schulinternes Curriculum vorgesehen. Es wird im Folgenden beschrieben, was die Teilnehmenden in der Woche vor, während und nach der erstellten Didaktisierung lernen. Prinzipiell kann im Intensivkurs, im Gegensatz zum Standardkurs, von dem Curriculum abgewichen und auf individuelle Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden. Lediglich ein Vorgreifen auf den Lernstoff ist nicht erwünscht. Das im Standardkurs verwendete Lehrwerk ist *Menschen A2*. Aus diesem Grund wird dieses, wie oben erwähnt, im Intensivkurs nicht verwendet.

- *Lernstoff in der Woche davor*

Die Lernenden können Verben mit dem Dativ inklusive der Personalpronomen verwenden. Des Weiteren können sie die Modalverben *wollen*, *können* und *sollen* korrekt anwenden. Ebenso beherrschen sie die Themen Wechselprepositionen, Imperativ und Höflichkeitsformen wie *Könnten Sie/Würden Sie...?* und Wünsche wie *Ich würde gern/Ich hätte gern...* Zudem wiederholen die Lernenden trennbare Verben im Kurs.

- *Lernstoff während der Woche, in der CALLA implementiert wird*

Die Lernenden können weitere Modalverben (*dürfen* und *müssen*) anwenden. Des Weiteren sind Ordinalzahlen und das Präteritum von den Verben *sein* und *haben* Themen in dieser Woche. Ein weiterer Punkt ist der Konnektor *denn* sowie die Wiederholung des Imperativs und der Personalpronomen im Akkusativ.

Es sollen auch bereits behandelte Themen vertieft werden: Begrüßung, Alphabet, Zahlen, Angaben zur Person (Berufe, Familie, Länder und Sprachen), Bürogegenstände bezeichnen, Einkaufen (Möbel, Preisangaben), Essen und Trinken und Freizeit und Hobbys.

- *Lernstoff in der Woche danach*

Die Teilnehmenden kennen die Genetivform von Eigennamen. Ein weiterer Punkt ist die Präposition *von* + *Dativ* als Alternativform zum Genetiv. Zudem werden Possessivartikel inklusive Personalpronomen und das Perfekt wiederholt. Es können auch folgende Themen vertieft werden: Verabredungen (Uhr- und Tageszeit, Wochentage), Mengenangaben, Feste sowie Jahreszeiten und Monate.

4.3 Didaktische Prinzipien

Bei der Erstellung der Didaktisierung werden ebenso didaktische Prinzipien berücksichtigt. Folgende Prinzipien dienen als Grundlage: Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Lernendenorientierung, Lernendenaktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung und Aufgabenorientierung (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr, 2013, S. 26). Diese didaktischen Prinzipien werden an dieser Stelle kurz erläutert:

Handlungsorientierung: Der handlungsorientierte Ansatz wird im GER besonders hervorgehoben:

Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen handlungsorientiert, weil er Sprachverwendende und Sprachlernende vor allem als sozial handelnde betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. (Europarat, 2001, S. 21)

In Hinsicht auf den Sprachunterricht bedeutet dies, dass Lernenden ermöglicht werden soll, in authentischen kommunikativen Situationen sprachlich zu handeln. Hierfür benötigen die Lernenden sprachliche Mittel. Ein Beispiel für Handlungsorientierung wäre, Informationen, die für die Lernenden interessant sind, im Internet zu recherchieren oder auch nach dem Weg in einer Stadt fragen zu können (vgl. Ende et al., 2013, S. 27-28).

Kompetenzorientierung: Kompetenzen spielen im GER ebenso eine Rolle. „Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.“ (Europarat, 2001, S. 21) Ziel des Unterrichts ist es, die Entwicklung von Kompetenzen zu fördern und auch das Erreichen der Ziele zu überprüfen. Hierbei gilt es allerdings zu beachten, dass nicht alle Lernziele Prüfungsziele sind. So spielen persönlichkeitsbezogene Kompetenzen bei Prüfungen keine Rolle. Prozedurale Teilkompetenzen wie z. B. Hörverstehen, Leseverstehen, etc. werden hingegen sehr wohl überprüft. Die Leistungserwartungen werden in Kann-Beschreibungen formuliert (vgl. Ende et al., 2013, S. 28-29).

Lernendenorientierung: Die Berücksichtigung der Individualität, Interessen und Bedürfnisse von Lernenden spielt ebenso eine maßgebliche Rolle. Bei diesem Aspekt sollten auch unterschiedliche Lerntypen berücksichtigt werden. Insbesondere bei der Vermittlung von Sprachlernstrategien sollten sich die Lernenden ihres Lerntyps bewusst sein (vgl. Hu, 2015, S. 135). Bimmel und Rampillon (2000) unterscheiden acht Lerntypen. Der erfahrungsbezogene Lerntyp bevorzugt exemplarisches und entdeckendes Lernen. Analytische Lerntypen hingegen neigen zur Strukturierung und Abstrahierung von Lerngegenständen, d. h. sie bevorzugen Schemata und Modelle. Ein handlungsorientierter Lerntyp wiederum experimentiert gern, somit ist Projektunterricht geeignet. Kognitiv-abstrakte Lernende ziehen exakte und systematische Observation vor. Der kommunikativ-kooperative Lerntyp hingegen tauscht gern Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen mit anderen aus. Aus diesem Grund ist Einzelarbeit für diesen Typus ungeeignet. Visuell orientierte Lernende prägen sich Informationen mittels mentaler Bilder ein. Im Gegensatz zum analytischen Lerntyp widerstrebt ihnen die Abstrahierung der Lerninhalte. Gehörte Lerngegenstände werden von auditiv geprägten Lernenden gut aufgenommen. Es ist möglich, dass begleitende visuelle Angebote als ablenkend empfunden werden. Schließlich gibt es noch den haptischen Lerntyp, welcher sich Lerninhalte durch Basteln, Anfassen oder Tasten aneignet (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, S. 78-79).

Lernendenaktivierung: Lernende, welche sich im Unterricht aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, erzielen häufig bessere Lernergebnisse. Sie sind in gewissen Aufgabenkontexten konzentrierter und motivierter, zudem können sie ihre sprachlichen Fähigkeiten besser einschätzen und verfügen über ein Bewusstsein, wie sie eine Sprache lernen (vgl. Ende et al., 2013, S. 29).

Interaktionsorientierung: Die Kooperation unter den Teilnehmenden soll gefördert werden, dadurch lernen sie, andere zu verstehen und sich selbst, verständlich auszudrücken. Im Unterricht sollen demnach Aufgaben, die die Interaktion untereinander anregen (z. B. Rollenspiele, unterschiedliche Sozialformen, etc.), durchgeführt werden (vgl. Ende et al., 2013, S. 29).

Förderung von autonomem Lernen: Wie in Kapitel 2.4 bereits erwähnt, gibt es einen Zusammenhang zwischen Lernendenautonomie und Sprachlernstrategien. Dieses Prinzip wird u.a. durch die Vermittlung von Sprachlernstrategien erfüllt. Die Lernenden sollen den Lernprozess bewusst und selbstreflexiv wahrnehmen, d. h. bereits vorhandenes Wissen sollte effektiv genutzt werden (vgl. Ende et al., 2013, S. 30). Es gilt ebenso die Rolle der Lehrperson in einem autonomen Klassenzimmer zu definieren. Bimmel und Rampillon (2000) weisen darauf hin, dass die Lehrperson dafür verantwortlich ist, die Lernenden im Unterricht auf das autonome Lernen vorzubereiten. Vor allem die Vermittlung und das Training von Lernstrategien sind maßgeblich, um dieses Ziel zu erreichen. Aber auch andere Aspekte sind relevant, um die Lernendenautonomie zu fördern, beispielsweise die Aufgabendifferenzierung im Unterricht, um auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen (siehe Prinzip der Lernendenorientierung). Es gilt zu beachten, dass sich die Rolle der Lehrperson im Unterricht ändert, wenn autonomes Lernen gefördert werden soll (vgl. Bimmel & Rampillon 2000, S. 33-34; 43). Little (1991) schreibt zur veränderten Rolle der Lehrperson folgendes:

For a teacher to commit himself to learner autonomy requires a lot of nerve, not at least because it requires him to abandon any lingering notion that he can somehow guarantee the success of his learners by his own effort. Instead, he must dare to trust the learners (Little, 1991, S. 45).

Er betont die Relevanz des Vertrauens, welches die/der Lehrende zu den Lernenden haben muss. Chudak (2007) schreibt über die veränderte Rolle Lehrperson, dass diese als LernberaterIn agiert und ein wichtiger Faktor ist, der zum Lernerfolg der Lernenden beiträgt (vgl. Chudak, 2007, S. 116).

Interkulturelle Orientierung: Die interkulturelle Orientierung sollte im Sprachunterricht ebenfalls berücksichtigt werden. Im Idealfall erwerben die Teilnehmenden Wissen und kommunikative Strategien, um sich in der deutschsprachigen Lebenswelt zu orientieren (vgl. Ende et al., 2013, S. 30).

Mehrsprachigkeitsorientierung: Hierbei werden (Sprach-) Biografien der Lernenden berücksichtigt. Vorhandenes Sprachwissen kann durchaus ein Vorteil sein, so können vorangegangene Sprachlernprozesse können, wenn die Lernendenautonomie bereits gefördert wurde (Reflexion), für das Erlernen von Deutsch genutzt werden (vgl. Ende et al. 2013, S. 30).

Aufgabenorientierung: Der aufgabenorientierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht entstand während der 1980er-Jahre. Der Realitätsbezug im Sprachunterricht war nicht gegeben (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth, 2005, S. 2). In einem aufgabenorientierten (*task based language teaching*) Fremdsprachenunterricht richten sich die Aufgaben nach den lebensweltlichen Anforderungen der Lernenden. Somit werden sie auf die konkreten Anforderungen außerhalb des Klassenzimmers vorbereitet (vgl. Raith, 2010, S. 10). Zunächst muss hier der Begriff *Aufgabe* definiert werden. Aufgaben bezeichnen alles, was man mit Sprache macht, z. B. sich zu informieren oder sich mit anderen auszutauschen. Es handelt sich um die kommunikativen Lernziele des Unterrichts, also um Sprachhandlungen. Aufgaben fördern etliche Kenntnisse und Fertigkeiten. Ein klassisches Beispiel für eine Aufgabe im Fremdsprachenunterricht ist das Lesen eines Fahrplans und das Ausdrucken einer Verbindung (vgl. Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2017, S. 11-12). Dieses Prinzip hat einen engen Bezug zum ersten Prinzip der Handelsorientierung. Lebensweltliche Handlungen der Lernenden werden im Unterricht miteinbezogen (vgl. Ende et al., 2013, S. 30). Rod Ellis (2003, S. 9) hat ein Beschreibungsraaster für Aufgaben (*tasks*) skizziert. Dieses enthält sechs Kategorien:

- (1) Bandbreite (*scope*): Eine Aufgabe erfordert einen Arbeitsplan.
- (2) Perspektive (*perspective*): Eine Aufgabe ist weniger formfokussiert, vielmehr steht der Inhalt (*focus on meaning*) einer Äußerung im Fokus.
- (3) Authentizität (*authenticity*): Eine Aufgabe ist realitätsbezogen.
- (4) Sprachliche Fertigkeiten (*language skills*): Eine Aufgabe kann sich auf alle sprachlichen Fertigkeiten beziehen.
- (5) Kognitive Prozesse (*cognitive processes*): Eine Aufgabe erfordert kognitive Prozesse.
- (6) Ergebnisse (*outcomes*): Aufgaben ergeben kommunikative Produkte.

Übungen hingegen dienen dazu Aufgaben vorzubereiten, z. B. bauen sie den Wortschatz aus oder trainieren gezielt gewisse grammatische Strukturen. Ziel ist die freie Anwendung der trainierten Aspekte in den nachfolgenden Aufgaben. Wichtig ist, dass die Übung aufzeigt, auf welche Aufgabe sie vorbereitet. Das heißt, das Lernziel soll transparent sein. Werden Übungen isoliert durchgeführt, sind sie eine bloße Zeitverschwendung (vgl. Funk et al., 2017, S. 14).

In diesem Kapitel wurden nun die Rahmenbedingungen und didaktischen Prinzipien, nach welchen sich die Didaktisierung richtet, näher beschrieben. Im fünften Kapitel wird nun das erstellte Unterrichtskonzept präsentiert.

5. Didaktisierung

In diesem Kapitel wird nun die erstellte Didaktisierung präsentiert und erläutert. Zunächst wird der ausgewählte Strategietrainingstyp und schließlich werden die fünf einzelnen Unterrichtssequenzen, die nach dem CALLA-Modell erstellt wurden, im Detail beschrieben und in Bezug zu theoretischen Punkten dargestellt.

5.1 Strategietrainingstyp

Die vorliegende Didaktisierung ist für ein in den Unterricht eingebettetes Langzeit-Training konzipiert. Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, werden in einem Langzeit-Training die Inhalte an den Rahmen, in dem das Fremdsprachenlernen stattfindet und somit an die Ziele in diesem Kontext, angepasst (vgl. Oxford, 1990, S. 202-203). Im Rahmen von CALLA ist ohnedies nur ein eingebettetes Training möglich, da, wie in Kapitel 3.2.2 angeführt, ein inhaltlicher Rahmen gegeben sein muss. Insgesamt werden fünf Sequenzen à 90 Minuten (zwei UE) vorbereitet.

5.2 Prozess der Sprachlernstrategievermittlung im Klassenzimmer

Chamot (2009, S. 93) präsentiert eine Vorlage zur Unterrichtsvorbereitung, die *CALLA Instructional Sequence Guidelines*. Auf dieser Vorlage werden Leitfragen zu den fünf Schritten (Vorbereitung, Präsentation, extensive Übungsphase, Selbstevaluation und Expansion) präsentiert. An diesen Leitfragen orientiere ich mich auch bei der Darstellung der Unterrichtssequenzen. Zunächst werden allerdings die Lernziele sowie der Curriculumsbezug einer jeden Sequenz kurz dargestellt. Im Folgenden wird im Detail beschrieben, was in den einzelnen Unterrichtsphasen geschieht, wobei die Strategievermittlung explizit hervorgehoben wird. Abschließend wird jede Unterrichtssequenz kurz resümiert.

Die angeführten Arbeitsblätter sowie eine Lehrskizze befinden sich im Anhang. Es wurden sowohl vorgefertigte Arbeitsblätter, welche im Internet auf diversen DaF/DaZ-Unterrichtsseiten frei zugänglich sind, als auch eigens angefertigte Arbeitsblätter verwendet.

Wenn die Möglichkeit besteht, kann vor der ersten Unterrichtssequenz ein CALLA-Lernstrategie-Fragebogen (*CALLA Learning Strategies Questionnaire*) durch-

geführt werden. Ein Beispiel für einen solchen Fragebogen findet sich bei Cha-mot (2009, S. 123). Darauf wurde hier verzichtet, da die KursteilnehmerInnen für den Intensivkurs immer erst am Morgen des Kursbeginns feststehen und somit keine Möglichkeit besteht, diesen vorab auszufüllen.

Bei der Darstellung der Unterrichtssequenzen wird einerseits zwischen den Pha-sen der expliziten Strategievermittlung in Anlehnung an CALLA (Vorbereitung, Präsentation, extensive Übungsphase, Evaluation und Expansion) und anderer-seits zwischen Phasen zum Training der jeweiligen Fertigkeiten unterschieden (Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen/Hören/Schreiben/Sprechen). Die Phasen der Strategievermittlung werden mit dem Buchstaben S und der jeweili-gen Ziffer der Phase (1-5) markiert (z. B. S1 = Vorbereitung, S2 = Präsentation, usw.). Die Strategien erhalten Namen, welche ebenso bei der jeweiligen Phase angegeben werden. Die Phasen der jeweiligen Fertigkeiten werden folgender-maßen dargestellt: L = Lesen, H = Hören, SCHR = Schreiben, SPR = Sprechen; die Phasen werden von 1-3 (vor, während nach) nummeriert. In den späteren Sequenzen vermischen sich diese Phasen häufig, da oftmals eine Expansion von zuvor vermittelten Sprachlernstrategien stattfindet. Dies wird jedoch auch explizit hervorgehoben.

5.2.1 Darstellung der ersten Unterrichtssequenz

Thema dieser ersten Unterrichtssequenz ist Kulinarik. Die globalen Lernziele sind, dass die Lernenden Rezepte mit der Imperativform verstehen und selbst-ständig schreiben können. Auf kommunikativer Ebene ist das Bestellen im Res-taurant mit Höflichkeitsformen ein Ziel. Demzufolge stehen die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen im Zentrum. Aus diesem Grund wird auch hierfür je-weils eine Sprachlernstrategie vermittelt. Es handelt sich dabei um zwei Strate-gien, die Neuner-Anfindsen (2012) für die Niveaustufen A1 und A2 vorschlägt: Für die Fertigkeit Sprechen schlägt sie vor, dass die Lernenden formelhafte Wendungen verwenden und für die Fertigkeit Schreiben empfiehlt sie das Arbei-ten mit Mustertexten und Textbausteinen (vgl. Neuner-Anfindsen, 2012, S. 15-16). In der ersten Unterrichtssequenz werden zwei grammatische Aspekte aus dem Curriculum wiederholt: der Imperativ und Höflichkeitsformen wie *Könnten Sie/Würden Sie...?* und Wünsche wie *Ich würde gern/Ich hätte gern...*

Zu Beginn erfolgt eine Vorstellung des Themas Kulinarik bzw. Essen und Ko-chen. Hierzu können auch Fotos von Essen gezeigt werden, um bereits das Vor-wissen der Teilnehmenden zu aktivieren. Um einen Überblick über die Sequenz zu geben, kann die Lehrperson erzählen, was gemacht wird (*Wir lernen Vokabel zum Thema Kochen, dann lesen wir ein Rezept, danach sehen wir ein Kochvi-*

deo, etc.) und eventuell die wichtigsten Punkte an der Tafel notieren oder alternativ auch ein kleines Handout mit den Lernzielen austeilen.

➤ Phase: SCHR1

Um die Lernenden auf die Schreibaufgabe vorzubereiten, wird zunächst der Wortschatz zum Thema Kulinarik aktiviert. Sie erhalten Bild- und Wortkarten, welche sie ordnen müssen. Es handelt sich um Gegenstände, welche sich in einer Küche befinden. Nachdem diese Aktivität bewältigt wurde und der Wortschatz sowie das Vorwissen aktiviert wurden, wird ein Rezept gelesen, welches für die im Folgenden vermittelte Strategie von Relevanz ist. Das Rezept ist in der Imperativ-Form verfasst. Dieser grammatische Aspekt soll auch in dieser Sequenz wiederholt werden. Die Teilnehmenden werden dazu aufgefordert, diese zu markieren und anschließend wird die Bildung des Imperativs im Plenum kurz wiederholt.

➤ Phase: SCHR2

Nach dieser Aktivität wird ein Kochvideo (Link siehe Unterrichtsskizze im Anhang) angesehen, wobei der Ton ausgestellt wird (*Silent-Viewing*). Die Lernenden werden dazu aufgefordert, sich beim Ansehen des Videos Notizen zu machen⁵ und anschließend in Partnerarbeit ein Rezept zu verfassen. Das Video muss aller Wahrscheinlichkeit nach zwei oder drei Mal abgespielt werden, damit die Teilnehmenden ausreichend Zeit haben, um ihre Notizen zu vervollständigen. Diese Aufgabe ist aus mehreren Gründen als Partnerarbeit konzipiert: Die Notizen der Lernenden können sich ergänzen, soziale Kompetenzen werden gestärkt und es findet ein Aushandlungsprozess beim Schreiben statt. Die Lernenden müssen darüber sprechen, wie und was sie schreiben. Die Fertigkeit Sprechen wird demnach auch trainiert.

➤ Phase: S1 (*Schreiben am Modell*)

In der Vorbereitungsphase der Strategievermittlung gilt es herauszufinden, was die Lernenden bereits über das Thema wissen und welche Sprachlernstrategien sie bereits für diese Art von Aufgabe kennen (vgl. Chamot, 2009, S. 93). Hierzu eignen sich beispielsweise Fragebögen, Lerntagebücher, Partner-, Gruppen- und Plenumsgespräche. Im Idealfall lernen die Lernenden dabei bereits neue Strategien kennen (vgl. Schramm, 2017, S. 144). Aufgrund der Gruppengröße von maximal acht Personen wird ein Plenumsgespräch gewählt. Die Lehrperson notiert das sprachliche Lernziel an der Tafel: *Wir schreiben ein Rezept*. Sie fragt nun die Teilnehmenden, was sie machen, um diese Aufgabe zu lösen. Es ist hilf-

⁵ Hierbei handelt es sich im Prinzip auch um eine Lernstrategie, welche in den folgenden Sequenzen noch intensiv behandelt wird.

reich, wenn sie ein paar Beispiele gibt (*Ich sehe mir den Modelltext genau an und analysiere den Text. Ich analysiere die Struktur des Textes, etc.*). Nun sollte eine Diskussion, welche von der Lehrperson moderiert wird, entstehen, um das strategische Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Man könnte hier die Lernenden auch zusätzlich Strategieposter in Gruppenarbeit erstellen lassen.

➤ Phase: S2 (*Schreiben am Modell*)

In der Präsentationsphase muss überlegt werden, wie der Inhalt am besten präsentiert werden kann, sodass die Lernenden die Konzepte verstehen, welche Lernstrategien vorgeführt oder erklärt werden sollten oder an welche erinnert werden muss und zudem auch wie eine differenzierte Instruktion stattfinden kann (vgl. Chamot, 2009, S. 93). Die Präsentation der Strategie erfolgt durch die Lehrperson mittels lauten Denkens (*Ich sehe mir den genau Modelltext an. Da sehe ich einmal eine Liste von den Zutaten. Dann muss ich alle Schritte erklären. Ich sehe da wichtige Verben, z. B. schneiden, braten, dazugeben, rühren, usw. Das Rezept ist im Imperativ.*) Die Strategie sollte einen gut memorierbaren Namen erhalten (vgl. Schramm, 2017, S. 144), z. B. *Schreiben mit einem Modell*.

➤ Phase: S3 (*Schreiben am Modell*)

In dieser Phase sollte die neue Strategie durch extensive Einübung vom deklarativen metakognitiven Strategiewissen in das prozedurale Wissen übergehen (vgl. Schramm, 2017, S. 145). Die Lernenden erhalten nun die Möglichkeit, die Strategie bei der Bewältigung der Schreibaufgabe zu testen, dabei sollte sie die Lehrperson unterstützen bzw. können sich die Lernenden gegenseitig unterstützen, falls diese Strategie bereits zu ihrem Repertoire zählt. Die Strategie wird auch in den folgenden Sequenzen weiter eingeübt, denn wie in Kapitel 3.2.3 erwähnt, muss der Ablauf von CALLA nicht linear erfolgen, er kann auch rekursiv verlaufen.

➤ Phase: SCHR3

Die Lehrperson korrigiert anschließend die Texte, wobei ein besonderes Augenmerk auf den Imperativ-Formen sowie auf der Anwendung des neuen Wortschatzes liegen sollte. Im Plenum kann zur Vorbereitung auf die Hausaufgabe besprochen werden, was die Lieblingsspeisen der Teilnehmenden sind. Sie sollen auch kurz berichten, welche Zutaten die jeweiligen Speisen enthalten und wie diese zubereitet werden. Es folgt ein Übergang zu einer Sprechaktivität.

➤ Phase: SPR1

Der letzte Abschnitt der Einheit widmet sich den kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden. Zur Vorbereitung erhalten sie einen Dialog und eine Speisekarte eines Restaurants. Der Dialog beinhaltet Höflichkeitsformen wie *Könnten Sie/Würden Sie...?* und Wünsche wie *Ich würde gern/Ich hätte gern...* Diese

Formulierungen kennen die Lernenden bereits, es handelt sich also um eine Wiederholung. Zunächst lesen sie den Dialog und auch die Speisekarte.

➤ Phase: S1 (Redemittel)

An dieser Stelle werden nun die Lernenden auf die Vermittlung der zweiten Strategie vorbereitet. Es wird dabei, wie oben beschrieben, vorgegangen. Die Lehrperson aktiviert das strategische Vorwissen der Lernenden. Sie notiert wiederum das sprachliche Lernziel an der Tafel: *Ich kann im Restaurant kommunizieren*. Zunächst nennt sie Beispiele (*Ich sehe mir den Modelldialog an. Da gibt es Textbausteine, die kommen oft vor, z. B. Ich hätte gern... Die kann ich auswendig lernen...*). Im Idealfall lernen die Teilnehmenden auch hier neue Strategien kennen. Wie bereits erwähnt, könnte man die Lernenden auch hier ein Strategie-Poster gestalten lassen.

➤ Phase: S2 (Redemittel)

Die hier vermittelte Strategie ist das Auswendiglernen von formelhaften Wendungen wie Begrüßungen, Verabschiedungen aber auch häufig verwendete Sätze. In diesem Fall Sätze, die in der vorliegenden Situation eines Restaurantbesuchs relevant sind, z. B. *Könnten Sie/Würden Sie...?* und Wünsche wie *Ich würde gern/Ich hätte gern...* Hierbei handelt es sich um sogenannte *chunks*. Lernende können schon bald kommunikativ wichtige, aber von ihrer Konstruktion her komplexe Satzstrukturieren wiedergeben (vgl. Aguado, 2012, S. 16). In diesem Fall handelt es sich um den Konjunktiv II, dessen Bildung erst auf einer höheren Niveaustufe thematisiert wird. Wie bereits zuvor, modelliert die Lehrperson die Strategie mittels lauten Denkens (*Wenn ich mir hier den Dialog so ansehe, gibt es so typische Sätze. Z. B. bei der Begrüßung oder bei der Verabschiedung. Dann gibt es auch noch diese Sätze wie Ich hätte gern... Die kann ich mir notieren und auswendig lernen. Die kann ich dann immer in dieser Situation sagen...*). Hierzu wird der Modelldialog herangezogen. Diese Strategie könnte man *Redemittel* nennen.

➤ Phase: S3 (Redemittel)

Danach werden Gruppen mit je drei Personen gebildet. Die Lernenden sollen nun angehalten werden, die vorgestellte Strategie einzusetzen. Sie können formelhafte Wendungen markieren und herausschreiben und auch überlegen, ob sie andere Varianten für die Begrüßungen oder Verabschiedungen kennen. Wiederum agiert die Lehrperson unterstützend bei der Anwendung der Strategie, aber auch Lernende, die mit dieser bereits vertraut sind, können die anderen Mitglieder in ihrer Gruppe unterstützen. Diese Strategie wird ebenso in den folgenden Sequenzen weiter eingeübt werden.

➤ Phase: SPR2

Zusätzlich soll eine Beschwerde in den Dialog eingebaut werden. Hinweise, wie man sich beschweren kann, sind auf dem Arbeitsblatt vermerkt, allerdings nicht, wie die/der KellnerIn damit umgeht. Hier können die Teilnehmenden kreativ sein. Die Rollenspiele werden anschließend vorgespielt, indem in die Mitte der Klasse ein Tisch gestellt wird, an dem die Gäste Platz nehmen. Hierbei kann die Lehrperson auch Utensilien wie einen Notizblock, eine Geldbörse, Spielgeld, Geschirr, Kerzenhalter etc. mitbringen, um die Situation etwas realistischer zu gestalten und zudem die Stimmung aufzulockern.

➤ Phase: SPR3

Die Lernenden erhalten ein mündliches Feedback von der Lehrperson, wobei ein Augenmerk auf den Höflichkeitsformen liegt.

➤ Phase: S4 (*Schreiben am Modell und Redemittel*)

In der Evaluationsphase sollen die Lernenden ihren eigenen Lernprozess beurteilen, hinsichtlich des Inhalts, der Sprache und der Lernstrategien (vgl. Chamot, 2009, S. 93). Hierbei können wie in der Vorbereitungsphase Checklisten, Lerntagebücher oder Gespräche eingesetzt werden (vgl. Schramm, 2017, S. 145). Die Lernenden erhalten eine Checkliste, auf der sie die Strategien bewerten können. Es gibt drei Bewertungsstufen, die anhand von Smileys dargestellt werden. Man kann ggf. diese Stufen auch verfeinern. Ich denke jedoch, dass zu Beginn des Strategietrainings drei Stufen ausreichend sind, um die Lernenden nicht zu überfordern. Die Checkliste geht konkret auf die zwei vermittelten Sprachlernstrategien ein. Die Checkliste kann auch mit der Lehrperson individuell besprochen werden. Weiters wird auch die Selbstreflexion bezüglich der Lernstrategien angeregt. Die Reflexionsfragen können auch in der L1 beantwortet werden, da es möglicherweise auf der Niveaustufe A2.1 schwierig ist, diese relativ komplexen Prozesse zu beschreiben. Die Checkliste füllen sie, je nachdem wie viel Zeit bleibt, im Unterricht oder zu Hause aus. Eine Besprechung müsste außerhalb des Unterrichts stattfinden. Hier wäre es sinnvoll, individuelle Termine zu vereinbaren nach bzw. vor dem Unterricht. Alternativ oder auch zusätzlich könnten die Lernenden ein Lerntagebuch während dieser Woche führen. Dieses Instrument ist auch für die Lehrperson von großem Nutzen, da man auf eventuelle Schwächen im Unterricht eingehen kann. Dies ist auch bei dieser Gruppengröße sehr gut möglich. Die Checkliste bietet zudem für ein Lerntagebuch einen guten Ausgangspunkt.

Rizou (2012, S. 18-19) präsentiert einige Ratschläge zum Umgang mit Lerntagebüchern: Lerntagebücher sollten auf freiwilliger Basis geführt werden. Im Fachdiskurs gelten Lerntagebücher als bewährte Reflexions- und Evaluationsinstru-

mente. Die Lernenden können darin über Lernstrategien, Arbeitsweisen, Ereignisse, Schwierigkeiten, Vorlieben oder auch Gefühle beim Lernen und beim Sprachgebrauch reflektieren. Zudem bietet es der Lehrkraft einen direkten Zugang zu den Lernenden. Bei AnfängerInnen sollte ein Lerntagebuch in der L1 verfasst werden, wobei man die Teilnehmenden dazu ermutigen soll, Wörter oder gewisse Ausdrücke, die sie bereits kennen, auf Deutsch zu notieren. Durch ein Lerntagebuch wird die Lernendenautonomie gefördert, da sie Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. Dies gilt insbesondere für einen schulischen Kontext, aber auch in der Erwachsenenbildung kommt es zu einer Autonomieförderung. Wenn ein Lerntagebuch geführt wird, werden Lernstrategien zur Regulierung des eigenen Lernprozesses angewendet und trainiert. Es handelt sich dabei um metakognitive oder indirekte Sprachlernstrategien. Die Lernenden konzentrieren sich auf ihr eigenes Lernen und dessen Steuerung. Zu Beginn gibt die Lehrkraft Leitfragen für die Lerntagebucheinträge vor. Rizou (2012, S. 19) schlägt folgende vor:

- Was hast im heutigen Unterricht besonders wichtig und interessant gefunden?
- Was hat dir besonders gut gefallen? Was hat dir nicht gefallen?
- Was hat dir Schwierigkeiten bereitet?
- Was hast du gelernt?
- Bist du mit deiner Leistung/deinem Verhalten im Unterricht zufrieden?
- Wie findest du die neue Lernmethode? Ist sie für dich hilfreich?

Ähnliche Fragen sind auch auf der Checkliste im Anhang zu finden. Im Laufe der Zeit entwickeln die Lernenden eine Routine beim Verfassen der Lerntagebücher und können somit ihren Lernprozess immer besser reflektieren. Sie können Lernziele bestimmen und kontrollieren, ob sie diese erreicht haben. Zudem können sie Schlussfolgerungen für ihr zukünftiges Lernen ziehen. Lerntagebücher können auch für die Lehrkraft ein Feedbackinstrument bieten und sogar Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts oder der Materialien enthalten. Die Ideen, Vorschläge und Kritikpunkte seitens der Teilnehmenden müssen ernst genommen werden. Wenn die Lernenden sehen, dass ihre Anmerkungen in den Unterricht einfließen, kann das Klassenklima positiv beeinflusst werden und auch die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden wird gestärkt. Zudem motiviert ein Lob die Lehrpersonen enorm (vgl. Rizou, 2012, S. 19; 21-22). Aufgrund dieser positiven Auswirkungen eines Lerntagebuchs sollten die Lernenden dazu animiert werden, selbst welche zu führen. Der Selbstevaluationsbogen, der nach jeder Sequenz ausgeteilt wird, sollte in diesem Sinne gewissenhaft und intensiv

bearbeitet und möglicherweise zu einem routiniert geführten Lerntagebuch ausgeweitet werden.

Man könnte auch, je nach Ressourcen, noch weiter gehen und ein Sprachlerncoaching anbieten. Es bietet den Lernenden eine strukturierte Hilfe zum Nachdenken über das eigene Lernen, wobei der Coach die Verantwortung für den *Coaching-Prozess* übernimmt. Hierbei muss man mit aufeinander aufbauenden Phasen und mit kommunikativen bzw. systemischen Gesprächs- und Fragetechniken arbeiten. Beim Coaching entscheidet nur die/der Lernende, welche Themen besprochen werden, somit übernehmen die Lernenden selbst die Verantwortung über die Lösung. In diesem Sinne wird auch die Lernendautonomie gefördert (vgl. Kleppin & Spänkuch, 2012, S. 43). Das Coaching besteht aus sechs Schritten, die hier nun kurz aufgezeigt werden:

(1) Kontakt/Kontrakt: Was bringt mir eigentlich ein Coaching?

In diesem Schritt wird das Thema des Lernprojekts oder der Lernschwierigkeit diskutiert und auch die Erwartungen an das Coaching werden geklärt. Ebenso werden die Rollenverhältnisse thematisiert. Dies findet vor dem eigentlichen Lerncoaching statt.

(2) Thema- und Zielklärung: Worum geht es? Was will ich am Ende meines Lernprojekts erreicht haben?

Der Ist-Zustand wird präzisiert und das Thema wird schriftlich fixiert. Ebenso wird der Soll-Zustand formuliert.

(3) Ressourcenidentifikation: Wer oder was steht mir zur Verfügung?

Es handelt sich hierbei um die personellen Ressourcen wie z. B. eigene Lernerfahrungen, Lernstrategien, etc., aber auch um materielle Ressourcen wie z. B. Lern- und Übungsmaterialien. Diese Ressourcen werden identifiziert. Ebenso findet eine bisherige Reflexion des Lernverhaltens statt.

(4) Entwicklung und Auswahl von Handlungsmöglichkeiten (Lernwegen): Wie gehe ich vor?

Lernwege werden gemeinsam entwickelt und auch ausgewählt. Es wird ein konkreter Handlungsplan erstellt. Die einzelnen Schritte und die zeitliche Abfolge wird mit dem Lerncoach gemeinsam festgelegt. Potenzielle Probleme werden eruiert und Lösungsstrategien werden diskutiert.

(5) Erprobungsphase (außerhalb des Lerncoachings)

In dieser Phase erfolgt eine Erprobung des festgelegten Handlungsplans und der angewandten Lernstrategien. Bei Bedarf können die Lernenden den Coach aufsuchen.

(6) Controlling/Evaluation: Habe ich mein Ziel erreicht? Wie profitiere ich von dem Coaching?

Dieser Schritt findet nach dem eigentlichen Lerncoaching statt. Die Ressourcen werden adaptiert an die jetzige Situation und die Selbstlernkonzeption wird ausgebaut, da die Lernenden idealerweise mehr Sicherheit in der Planung und Umsetzung zukünftige Lernprojekte oder der Behebung von Lernproblemen gewinnen (vgl. Kleppin & Spänkuch, 2012, S. 43-44).

Ein Sprachlern-Coaching ist demnach sehr aufwändig, wenn auch mit Sicherheit wirksam. Dieses könnte als Zusatzangebot außerhalb des regulären Sprachkurses implementiert werden.

➤ Phase: S5 (*Schreiben am Modell*)

In der Expansionsphase geht es darum das Thema der Sequenz auf andere Kontexte zu übertragen, z. B. auf das Leben der Lernenden, die Kultur und die Sprache. Im schulischen Kontext spielt auch die Involvierung der Eltern eine Rolle. Den Lernenden soll auch geholfen werden, das Gelernte auf neue Situationen zu übertragen (vgl. Chamot, 2009, S. 93). Es kann noch in der Sequenz mit den Lernenden im Plenum besprochen werden, für welche anderen Kontexte diese Strategien angewandt werden können. Zudem sollte die Expansion im Laufe der Sequenzen stattfinden, indem die erlernten Strategien werden immer auf neue Kontexte übertragen. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrperson die Teilnehmenden erinnert bzw. ermutigt diese einzusetzen (vgl. Schramm, 2017, S. 146). Zusätzlich erhalten die Teilnehmenden eine Hausaufgabe. Auch Chamot (2009) nutzt in ihren Unterrichtsvorschlägen Hausaufgaben als Expansionsmöglichkeit (siehe z. B. Chamot, 2009, S. 200). Die Lernenden sollen ihr Lieblingsrezept aufschreiben (am besten unter Anwendung der Strategie *Schreiben am Modell*). Sie müssen einen klaren Gewinn aus ihrem Einsatz erhalten, der Lernerfolg muss für sie sichtbar werden. Nur wenn dies der Fall ist, sind sie bereit Zeit für Hausaufgaben aufzuwenden. Um diese Zeit effektiv zu nutzen, muss im Unterricht das in Kapitel 4.2 erwähnte Prinzip des autonomen Lernens berücksichtigt werden. In der Unterrichtssequenz sollten den Teilnehmenden Anregungen und Methoden zum selbständigen Lernen vermittelt werden (vgl. Kurtz, 1993, S. 39). Die Strategie *Redemittel* wird in den folgenden Sequenzen erneut aufgegriffen, wodurch eine Expansion stattfinden soll.

In dieser Unterrichtssequenz wurden allen voran die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen behandelt. Die Fertigkeiten Lesen und Hören wurden nur indirekt trainiert. Hierzu gab es keine konkrete Übung oder Aufgabe. Die Lernenden wurden mit zwei Lernstrategien konfrontiert, die anhand von CALLA vermittelt wurden. Es handelt sich dabei um Produktionsstrategien für die Fertigkeiten Schreiben und

Sprechen, welche zu den kognitiven bzw. direkten Sprachlernstrategien gezählt werden. Es wurde versucht, den beschriebenen didaktischen Prinzipien gemäß, differenzierte Zugänge für die Lernenden zu schaffen. Eine Handlungsorientierung wurde durch den Dialog im Restaurant geschaffen. Ebenso werden die Lernenden durch die Aufgabenstellungen aktiviert und zur Interaktion mit den anderen animiert. Weiters wurden unterschiedliche Sozialformen gewählt und auch eine Gruppenarbeit fand statt.

Die zweite Sequenz fokussiert sich nun auf die Fertigkeit Hören und auf die Vermittlung damit verbundener Rezeptionsstrategien.

5.2.2 Darstellung der zweiten Unterrichtssequenz

Die Themen dieser Unterrichtssequenz sind Hobbys, Sport und Freizeit. Die globalen Lernziele sind, dass sich die Lernenden über Freizeit und Hobbys unterhalten bzw. schreiben können sowie dass sie Interviews zu diesem Thema verstehen können. Zudem vertiefen sie ihre Kenntnisse über Modalverben. Ein weiteres Ziel ist das Recherchieren von Informationen auf deutschsprachigen Webseiten. Weiters lernen sie Lernstrategien kennen, die bei der Fertigkeit Hören nützlich sind, aber auch in anderen Kontexten hilfreich sein können.

In der zweiten Unterrichtssequenz werden zwei Punkte aus dem Curriculum bearbeitet. Zum einen wird das Thema Freizeit und Hobbys aufgegriffen und zum anderen werden auch die Modalverben *wollen*, *sollen*, *dürfen*, *können* und *müssen* geübt. Die ersten beiden sind bereits aus der Vorwoche bekannt und die letzteren sind in dieser Kurswoche Stoff.

Zunächst wird wieder der Ablauf der Sequenz besprochen (*Wir sehen ein Video zum Thema Hobbys und Sport, dann machen wir etwas Grammatik, etc.*) und die Lernziele werden offengelegt. Es können z. B. Stichworte an die Tafel geschrieben werden oder es kann auch eine PowerPoint-Präsentation gezeigt werden.

➤ Phase: H1

Als nächstes wird ein Video (Link siehe Unterrichtsskizze im Anhang) gezeigt. In diesem Werbevideo einer Kamera sind Menschen zu beobachten, wie sie verschiedene Sportarten betreiben. Die Lernenden werden dazu aufgefordert sich Notizen zu machen. Das Video sollte mindestens zwei Mal angesehen werden. Anhand der visuellen Impulse sollen das Vorwissen bzw. der Wortschatz aktiviert werden. Zudem wird das Interesse am Thema geweckt, da außergewöhnliche Sportarten an vielen unterschiedlichen Orten (Wälder, Wüsten, Ozeane, etc.) gezeigt werden. Die Notizen werden in Einzelarbeit gemacht und anschließend werden die Ergebnisse in Partnerarbeit verglichen. Danach schreibt die Lehrperson die Wörter an die Tafel, hierbei sollten auch die Verben bei manchen Sport-

arten berücksichtigt werden, da sie für die kommende Aktivität benötigt werden (z. B. Boot fahren, Motorcross fahren, etc.).

Der nächste Schritt dient ebenso der Vorbereitung auf den Hörtext, den die Lernenden später hören werden. Zudem wird auch ein grammatischer Aspekt aus dem Curriculum aufgenommen. Zunächst stellt die Lehrperson im Plenum Fragen mit dem Modalverb *wollen* in Verbindung mit den zuvor gesehenen Sportarten: *Willst du windsurfen? Willst du Motorcross fahren? Willst du tauchen?*, etc. Eventuell müssen die Lernenden daran erinnert werden, wie das Modalverb *wollen* konjugiert wird und dass es mit dem Infinitiv verwendet wird. Anschließend befragen sich die Lernenden in Paaren gegenseitig, wie die Lehrperson zuvor demonstriert hat, mit dem Modalverb *wollen* und den Sportarten. In der folgenden Grammatik-Übung werden auch vier andere Modalverben hinzugezogen: *können*, *sollen*, *dürfen* und *müssen*. Diese Übung wird in Einzelarbeit durchgeführt und im Plenum verglichen. Ein besonderer Fokus wird nun auf das Modalverb *können* gelegt. Die Lehrperson stellt die Frage: *Was kann man in Wien (in der Freizeit) machen? Welche Aktivitäten kann man in Wien machen?* Z. B. *Man kann im Schlosspark Schönbrunn spazieren gehen*. Die Lernenden werden nun dazu aufgefordert in Gruppen Aktivitäten in Wien zu recherchieren und Sätze mit dem Modalverb *können* zu notieren. Danach präsentieren die Gruppen kurz ihre Ergebnisse. Diese Aufgabe dient ebenfalls zur Vorbereitung des Hörtextes, da es sich um ein Interview handelt, bei dem eine Frau über ihre Freizeitaktivitäten in Wien spricht. Ein Nebeneffekt ist, dass die Lernenden mehr über die Stadt Wien erfahren und die Recherche von Informationen auf deutschsprachigen Webseiten üben. Die Lehrperson sollte gegebenenfalls Tipps geben, auf welchen Webseiten die Lernenden suchen können.

Es folgt eine Überleitung zum Hörverstehen. Die Lehrperson sagt, dass man auch in eine Therme gehen könne. Eventuell muss der Begriff noch geklärt werden, es können auch Bilder hergezeigt werden. Des Weiteren weist sie darauf hin, dass nun ein Interview gehört wird. Eine Frau erzählt, was sie in den Osterferien macht.

Nun wird das Aufgabenblatt zum Hörtext ausgeteilt. Der Hörtext wurde einerseits ausgewählt, weil er zum Thema passt und andererseits und weil die sprachliche Färbung des Interviews Wienerisch ist und der Sprachkurs, für den die Didaktisierung erstellt wurde, in dieser Stadt stattfindet. Zudem bezieht sich auch das Thema auf eine Freizeitaktivität in Wien. Die regionale und soziale Vielfalt der deutschen Sprache wird in manchen Lehrwerken zunächst nicht berücksichtigt, um Hörtexte für die Lernenden einfacher zu gestalten. Jedoch führt dies zu einer großen Distanz des Hörens in realen kommunikativen Situationen (vgl. Rösler,

2012, S. 132). Um die Lernenden zumindest in kleinem Umfang für dialektale Färbungen zu sensibilisieren, wurden für diese Didaktisierung nur Hörtexte mit einer Wiener Dialekt-Färbung herangezogen, da dies die Lebensumgebung der Teilnehmenden ist.

Bei einem Hörtext gilt es im Gegensatz zu einem Lesetext zu berücksichtigen, dass das Gehörte zwar mehrfach präsentierbar ist, aber grundsätzlich von einer Flüchtigkeit geprägt ist (vgl. Rösler, 2012, S. 135). Zunächst bekommen die Lernenden Zeit, sich die Fragen und die Aussagen durchzulesen, dabei können sie mit einem Wörterbuch arbeiten.

➤ Phase: S1 (*Wörterbuch*)

An dieser Stelle können Lernstrategien im Umgang mit digitalen bzw. auch mit Online-Wörterbüchern kurz thematisiert werden. Neuner-Anfindsen (2012) schlägt bei der Fertigkeit Hören vor, Hilfsmittel zu verwenden wie z. B. Wörterbücher oder Übungsgrammatiken (vgl. Neuner-Anfindsen, 2012, S. 14). Zur Vorbereitung fragt die Lehrperson im Plenum, ob die Lernenden digitale oder Online-Wörterbücher verwenden. Wenn ja, kann sie fragen, was die Lernenden genau machen und in welchen Situationen sie diese verwenden. So kann das strategische Vorwissen aktiviert werden. Wiederum kann auch hier zusätzlich ein Strategieposter von den Lernenden angefertigt werden.

Dringó-Horváth (2012) beschäftigte sich mit den Schwierigkeiten bei der Verwendung von Wörterbüchern und mit Strategien zur Benutzung dieser, nachdem eine Studie von Hesky (2009) zeigte, dass Lernende meist die Struktur von Wörterbüchern für weniger wichtig halten. Auch Lehrende klammern die Wörterbucharbeit häufig aus dem Unterricht aus. Im Gegensatz zu Printwörterbüchern verändert sich die lineare Struktur bei digitalen Wörterbüchern, so werden auf der Benutzeroberfläche alle Elemente eines Wörterbuchs eingebunden. Teilweise sind Verweise unsichtbar oder manchmal werden sie auch als Hyperlink präsentiert. Ein großer Vorteil im Gegensatz zu Printwörterbüchern ist, dass auch Audio- oder Videodateien verwendet werden können. Die Nutzung von Wörterbüchern gehört zu den kognitiven Sprachlernstrategien. Die Arbeit mit dem Wörterbuch sollte auch stets in Zusammenhang mit Strategien zur Speicherung fremdsprachlicher Elemente stattfinden: Dies kann einerseits durch Gedächtnisstrategien wie z. B. einer Mindmap geschehen, andererseits auch mittels Sprachverarbeitungsstrategien wie z. B. die Analyse von Wörtern und das Finden von Regeln (vgl. Dringó-Horváth, 2012, S. 34-37).

➤ Phase: S2 (*Wörterbuch*)

Grundsätzlich kann zwischen folgenden Aufgabentypen der Wörterbuchbenutzung unterschieden werden: Erkennen und Auswählen der zur Lösung der Auf-

gabe relevanten Inhalte, Interpretieren des strukturellen Aufbaus der Wörterbuchartikel, Vergleichen verschiedener Wörterbücher/Wörterbuchartikel, Transformation der Wörterbuchartikel in einen zusammenhängenden Text, Gruppierung von Wörtern nach verschiedenen Gesichtspunkten und Sammeln von Wörtern zur Textrezeption oder Textproduktion (vgl. Dringó-Horváth, 2012, S. 38-39). In diesem Fall sollen Wörter zur (auditiven) Textrezeption gesammelt werden. Zur Präsentation wird ein Beamer oder ein anderes Gerät, bei dem alle Lernenden den einzelnen Schritten folgen können, benötigt. Die Lehrperson nimmt das Substantiv *Wasserratte* und das Verb *planschen* aus dem Hörtext und gibt es bei einem Online-Wörterbuch¹ ein. Für diese Modellierung wurde das Online-Wörterbuch von PONS ausgewählt. Die Lehrperson tippt ein Wort ein und wählt eine beliebige Fremdsprache für die Präsentation aus z. B. Englisch. Sie vermittelt nun mittels lauten Denkens, wie sie vorgeht, wenn mehrere Übersetzungen angezeigt werden (*So, da sehe ich jetzt viele Übersetzungen. Dann schau ich mir genau an, was da steht. Da sind auch Beispielsätze dabei. Dann schaue ich mir den Text an. Ok, da geht es um einen Ausflug in die Therme und um Kinder. Da müsste diese Übersetzung passen...*). Daraufhin zeigt die Lehrperson einige Funktionen, wie das Anzeigen der Verbtabelle oder von Synonymen, Links zu weiteren Informationen oder das Anhören des Wortes. Zudem führt sie auch vor, wie man die gesuchten Wörter für einen Vokabeltrainer speichern kann. Ebenso werden die Kürzel besprochen die vorkommen. Diese Strategie erhält den Namen *Wörterbuch*. Die folgenden drei Bilder zeigen einige der erwähnten Funktionen des Online-Wörterbuches:

Verbtabelle für planschen • Konjugation mit haben

Indikativ

Konjunktiv

Imperativ

Unpersönliche Formen

INDIKATIV

Präsens

ich	plansche
du	planschst
er/sie/es	planscht
wir	planschen
ihr	planscht
sie	planschen

Präteritum

ich	planschte
du	planschtest
er/sie/es	planschte
wir	planschten
ihr	planschtet
sie	planschten

Perfekt

ich	habe	geplanscht
du	hast	geplanscht
er/sie/es	hat	geplanscht
wir	haben	geplanscht
ihr	habt	geplanscht
sie	haben	geplanscht

Plusquamperfekt

ich	hatte	geplanscht
du	hattest	geplanscht
er/sie/es	hatte	geplanscht
wir	hatten	geplanscht
ihr	hattet	geplanscht
sie	hatten	geplanscht

Futur I

ich	werde	planschen
du	wirst	planschen

Futur II

ich	werde	geplanscht
du	wirst	geplanscht

Abbildung 1: Verbtabelle
(de.pons.com/verbtabellen/deutsch/planschen?r=480064&l=d)een)

¹ Dringó-Horváth (2012) schreibt ihre Empfehlungen zwar für digitale Wörterbücher, aber meiner Erfahrung nach verwenden fast alle Lernenden gratis Online-Wörterbücher.

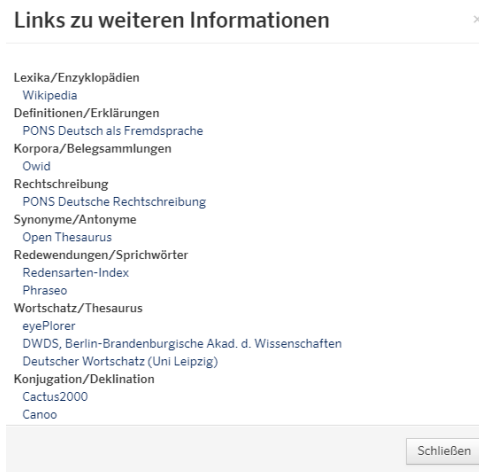


Abbildung 5: Links zu weiteren Informationen
(de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-englisch/wasserratte)

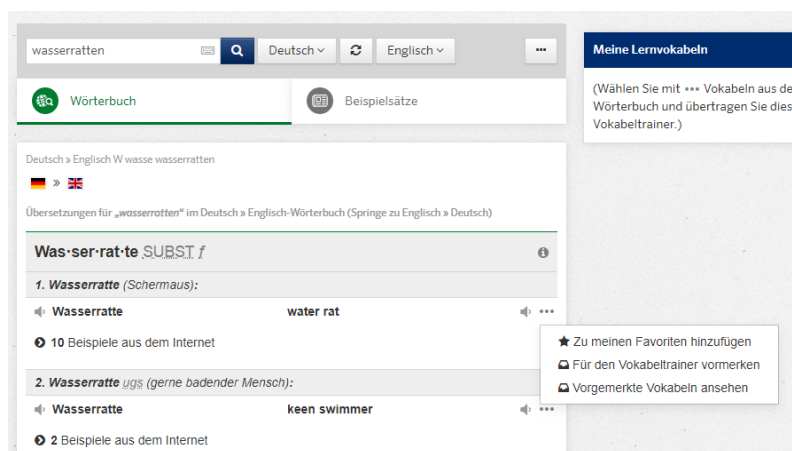


Abbildung 6: Vokabeltrainer
(de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-englisch/wasserratte)

➤ Phase: S3 (Wörterbuch)

In der extensiven Übungsphase erhalten die Lernenden nun die Möglichkeit die Strategie einzuüben. Sie suchen die ihnen unbekannten Wörter des Arbeitsblattes und werden dazu angehalten die vorangegangenen vorgestellten Strategien im Umgang mit einem Online-Wörterbuch umzusetzen. Dabei werden sie von der Lehrperson unterstützt. Die Strategie soll auch während des Hörverstehens angewandt werden. Im Laufe der folgenden Sequenzen erinnert die Lehrperson die Teilnehmenden auch immer wieder die Strategie *Wörterbuch* einzusetzen.

➤ Phase: H2

Das Interview wird nun abgespielt, wobei die Lernenden die Übungen des Arbeitsblattes bearbeiten. Insgesamt wird der Hörtext zwei bis drei Mal abgespielt.

➤ Phase: S1 (selektiv hören)

Davor wird allerdings eine weitere Hörstrategie vermittelt und zwar *selektive Aufmerksamkeit*. Chamot (2009, S. 193) verwendet diesen Begriff in Zusammenhang mit Lesestrategien. Es gibt jedoch auch unterschiedliche Verstehensstile im Zusammenhang mit Hörverstehen:

Eggers (1996, S. 20-21) listet folgende Verstehensstile auf (bei der Bezeichnung der Hörstile folgte er Neuf-Münkel (1988) und Nebe (1994)):

- (1) Globales Hörverstehen bezeichnet das Hineinhören in einen Hörtext. Es werden Informationen entnommen, die im *top down*-Prozess⁷ zu erwarten sind. Weiters kann auch der Versuch gemeint sein, Schlüsselbegriffe zu verstehen oder die Textstruktur zu begreifen.
- (2) Beim selektiven Hörverstehen wird die Konzentration der Lernenden auf eine bestimmte Information gelenkt. Sie wissen, dass diese im Hörtext enthalten ist. Die exakte Aufgabenstellung wird vor dem Hören bekannt gegeben.
- (3) Selegierendes Hörverstehen wird von individuellen Entscheidungen bestimmt. Um den Hörtext beispielsweise zusammenzufassen entnehmen die HörerInnen Informationen, die ihnen relevant erscheinen. Dieser Stil ist sehr authentisch und realitätsbezogen. Der Prozess verläuft *top down*.
- (4) Das detaillierte Hörverstehen bezeichnet das „Erhören“ von Texten (Ehner, 1984, zit. n. Eggers, 1996, S. 20). Die Hörtexte werden detailliert von den Lernenden erfasst. Der Verarbeitungsprozess ist *bottom up* und auch *top down*.

Eggers (1996, S. 21) nennt ergänzend noch das reflektierende Hörverstehen und das totale Hörverstehen. Das totale Hörverstehen kommt sogar sehr selten im ersprachlichen Kontext vor, daher ist es hier nicht von Relevanz. Das reflektierende Hörverstehen bezieht er in das detaillierte Hörverstehen mitein. Rösler (2012, S. 133), wie auch Dahlhaus' (1994, S. 79) Unterscheidung ist hingegen weniger differenziert. Sie unterscheiden zwischen dem globalen bzw. kursorischen Hören, dem selektiven bzw. selegierenden Hören und dem detaillierten bzw. totalen Hören. Krumm (2001, S. 1091) unterscheidet vier Hörstile: das Einhören bzw. orientierende Hören, das Globalverstehen bzw. extensive Hören, das analytische bzw. selektive Hören und das Wort-für-Wort-Verstehen bzw. intensive Hören. Die Verstehensabsicht bestimmt, ob wir einen Hörtext extensiv oder intensiv hören (vgl. Solmecke, 1992, S. 5). Beim intensiven Hören werden alle Informationen des Hörtextes als relevant angesehen. Dahlhaus (1994, S. 79) sieht den Terminus parallel zum detaillierten bzw. totalen⁸ Hören. Beim extensiven Hören hingegen unterscheidet sie zwischen mehreren Hörstilen. Sie nennt das selektive bzw. selegierende Hören⁹ und das globale bzw. kursorische Hören.

⁷ *bottom up* → Information gelangen vom Text zum Hörer, *top down* → Wissen der Hörenden wird an den Text herangetragen (vgl. Honnef-Becker, 1996, S. 47)

⁸ Dieses entspricht dem selektiven Hören von Eggers (1996).

⁹ Dieses entspricht dem selegierenden Hören von Eggers (1996).

Das Lernziel bestimmt letztendlich den Hörstil, aber auch die Auswahl des Hörtextes (vgl. Krumm, 2001, S. 1091). In diesem Fall eignet sich das selektive Hören am besten. Die Lernenden sollen ihre Aufmerksamkeit den Stichwörtern, welche in den Aussagen vorkommen, schenken. Die Lehrperson notiert das Lernziel *Ich höre etwas und möchte eine bestimmte Information verstehen* an die Tafel. Sie fragt nun die Lernenden, wie sie vorgehen und was sie beim Zuhören machen, um wieder das strategische Vorwissen zu aktivieren.

➤ Phase: S2 (*selektiv hören*)

Diese Strategie kann beispielsweise modelliert werden, indem die Lehrperson die erste Aussage vorliest (diese ist bereits beantwortet) und dann das Interview kurz anspielt und bei dem Stichwort *Söhne* reagiert (mit Mimik oder Gestik). Auch lautes Denken ist eine Möglichkeit, um den Prozess für die Lernenden sichtbar zu machen. Den Lernenden soll klar gemacht werden, dass sie nicht jedes einzelne Wort verstehen müssen, sondern lediglich die geforderten Informationen sammeln sollen. Diese Art von Hörverstehen kann zwar durchaus in lebenswirklichen Situationen hilfreich sein, aber sie dient auch zur Vorbereitung auf Sprachzertifikate, die die Lernenden häufig ablegen möchten. Darauf sollte die Lehrperson ebenso hinweisen, damit der Zweck dieser Übung geklärt wird. Die Strategie wird *selektiv hören* genannt.

➤ Phase: S3 (*selektiv hören*)

Beim Bearbeiten der ersten Übung am Arbeitsblatt werden die Lernenden angehalten die Strategie zu verwenden und zudem werden sie von der Lehrperson dabei unterstützt. Die nächste Übung am Arbeitsblatt sieht vor die falschen Aussagen zu korrigieren. Diese Korrektur können die Lernenden in Partnerarbeit machen. Sie sollen versuchen aus dem Gedächtnis heraus die Aussagen zu berichtigen. Anschließend wird das Interview noch einmal gehört und die Lernenden können somit vergleichen. Bei der letzten Übung zum Hörverstehen wird erneut das Interview abgespielt. Die Lernenden werden dann erinnert, das selektive Hören anzuwenden. Sie müssen einen Lückentext ergänzen.

➤ Phase: H3

Die Übungen werden im Plenum verglichen und der Lückentext wird von einer/einem Lernenden vorgelesen. Diese Übung entspricht zwar nicht dem Prinzip der Handlungsorientierung, allerdings folgt noch eine Aktivität im Sinne dieses Prinzips. Zusammenfassungen sind ebenso eine Strategie zur Textrezeption. Sie können auch bei Lesetexten verwendet werden. Lernende haben häufig Schwierigkeiten, wenn es um das Zusammenfassen von Lese- und Hörtexten geht, wobei ein Hörtext oft problematischer ist, da, wie oben erwähnt, dieser von einer Flüchtigkeit geprägt ist und man daher beispielsweise keine graphischen Marker

einfügen kann. Die Hauptgedanken des Textes können anhand der W-Fragen wiedergegeben werden: *Wer? Was? Wann? Warum? Wo? Wann? und Wie?* (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, S. 113-114). Die Lehrperson sollte an dieser Stelle kurz erwähnen, dass es sich bei diesem Lückentext um eine Zusammenfassung handelt, ebenso kann man kurz die W-Fragen anhand des Lückentextes beantworten. Eine eigene Zusammenfassung eines Hörtextes wird erst in der vierten Sequenz erfolgen. Zuvor wird noch ein Lesetext bearbeitet, denn Bimmel und Rampillon (2000) betonen, dass „[d]iese Reihenfolge der Bearbeitung (Leseverstehen – Hörverstehen) [...] nicht umgekehrt werden [sollte], weil der Schwierigkeitsgrad unterschiedlich ist.“ (Bimmel & Rampillon, 2000, S. 113) Dieser kurze Verweis seitens der Lehrperson soll lediglich zur Vorentlastung der folgenden Sequenz dienen.

Nach dem Hören sollte die Anschlusskommunikation gefördert werden (vgl. Rösler, 2012, S. 137). Aus diesem Grund werden in dieser Unterrichtsphase noch zwei weitere Aufgaben durchgeführt, die indirekt auch mit dem Interview zusammenhängen. Hierbei wird nun auch wieder das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung berücksichtigt. Die Lernenden mussten zuvor schon eine Rechercheaufgabe durchführen, dadurch sind sie schon etwas geübter. Einerseits müssen sie ein kurzes Leseverstehen lösen, auf welches sie durch die vorangegangenen Aktivitäten schon vorbereitet wurden und andererseits müssen sie bestimmte Informationen über die Therme Wien auf deren Webseite finden.

Es folgt die letzte Aufgabe dieser Unterrichtssequenz: Die Lernenden planen in einer Gruppenarbeit einen Nachmittag mit Freizeitaktivitäten in Wien. Zunächst suchen sie eine Attraktion und beschreiben diese kurz. Ähnlich wie bei der Rechercheaufgabe zuvor, sollen sie herausfinden, wo sich die Freizeitaktivität befindet, wie die Öffnungszeiten sind und wieviel die jeweilige Attraktion kostet. Sie sollen auch begründen, warum sie diese Freizeitattraktion ausgewählt haben. Die Lehrperson sollte darauf hinweisen, Wörterbücher zu verwenden und mit den vorher gezeigten Funktionen zu arbeiten. Die Lernenden gestalten Mini-Plakate, die dann auch im Klassenzimmer aufgehängt werden können. Zum Abschluss präsentiert jede Gruppe kurz die Ergebnisse. Hierbei kann die Lehrperson an die Verwendung der Sprechstrategie *Redemittel* hinweisen, wobei typische Redemittel einer Präsentation besprochen werden müssen.

➤ Phase: S4 (*Wörterbuch und selektiv hören*)

Am Ende dieser Unterrichtssequenz findet, wie zuvor in der ersten Sequenz, eine kurze Phase (bei Zeitmangel zu Hause) der Strategie-Evaluation statt. Die beiden Sprachlernstrategien werden bewertet. Wiederum sollen die Lernenden darauf hingewiesen werden, dass die Reflexionsfragen in der Erstsprache beantwortet

werden können. Die Lernenden werden gefragt, was sie machen, wenn mehrere Übersetzungen angezeigt werden und, ob sie diese Zusatzfunktionen in Anspruch nehmen und ob sie einen Vokabeltrainer für sinnvoll erachten. Eventuell kommen auch andere Zusatzfunktionen zur Sprache. Auch über Hörstrategien wird reflektiert. Somit wird das Bewusstsein über bereits vorhandene Strategien angeregt oder die vermittelten Strategien werden adaptiert.

➤ Phase: S5 (*Wörterbuch, Schreiben am Modell und Redemittel*)

In der Expansionsphase sollen die Strategien auf andere Kontexte übertragen werden. Sie sollen einen Text über ihre eigene Freizeit schreiben und sich dabei mit folgenden Fragen auseinandersetzen: *Was machst du in deiner Freizeit? Was sind deine Hobbys? Was kannst du? Wie lange machst du dieses Hobby? Was gefällt dir daran? Was gefällt dir nicht? Welche Sportarten (oder andere Freizeitaktivitäten) willst du probieren? Warum?* Die Lehrperson soll wiederum auf die Arbeit mit (Online-) Wörterbüchern hinweisen. So wird diese Strategie auf die Fertigkeit Schreiben übertragen. Aber auch an die Strategie *Schreiben am Modell* (hierzu muss man allerdings einen Modelltext parat haben) kann hingewiesen werden. Weiters kann in diesem Kontext auch die Strategie *Redemittel* angewandt werden. Im Unterricht wurden grammatische Strukturen (Modalverben) und auch nützliches Vokabular für einen solchen Text besprochen.

Als Alternative können die Lernenden auch ein Interview mit einer beliebigen Person führen. Sie können die oben genannten Fragen oder andere verwenden. Dieses zeichnen sie mit einem Diktiergerät oder mit einem Handy auf. Sie sollen daran erinnert werden hierbei die Strategie *Redemittel* einzusetzen. Hausaufgaben sollten ein Angebot zur Selbstarbeit der Lernenden darstellen, wobei die Lehrperson Materialien bereitstellt. Man sollte den Lernenden die Freiheit geben einen Text auszuwählen, der sie interessiert oder Aufgaben bzw. Übungen zu machen, die sie als sinnvoll erachten. Daher sollte die Lehrperson ein Angebot verschiedener Aktivitäten für zu Hause in petto haben, d. h. immer wieder neue Texte bzw. Textsorten und vor allem aktuelle Themen motivieren die Teilnehmenden zu Hause Eigenarbeit zu leisten. Zudem müssen Alternativen angeboten werden, daher sollte die Lehrperson nach verschiedenartigen Materialien und Varianten suchen. Weiters ist eine intensive Beschäftigung mit den Lernenden notwendig. Ein weiterer Punkt, den es bei Hausaufgaben oder „Selbstlern-tätigkeiten“, wie Diaz (1993) sie nennt, zu beachten gilt, ist, dass Teilnehmende die Texte, Hörtexte, Gedichte, etc. außerhalb des Unterrichts produzieren, vortragen oder Kommentare zu diesen erhalten. Dieser Punkt ist maßgeblich, um die Motivation der Lernenden zu fördern (vgl. Diaz, 1993, S. 37-38).

In dieser Sequenz wurde allen voran die Fertigkeit Hören in den Vordergrund gestellt, da sie in der vorigen Sequenz kaum Beachtung fand. Zu Beginn wurde wieder Wortschatz zum Thema anhand eines visuellen Inputs aufgebaut, um die Lernenden zu aktivieren und auch visuelle Lerntypen anzusprechen. Als nächstes wurden die Modalverben wiederholt, welche auch in das Rahmenthema eingebettet wurden. Die zweite Aktivität allerdings trainiert rein den grammatischen Aspekt, da diese nichts mit dem Thema Freizeit zu tun hat. In der nächsten Aktivität wird jedoch das Rahmenthema wieder in Verbindung mit den Modalverben *können* und *wollen* aufgegriffen. Ebenso wurde versucht das Prinzip der Handlungsorientierung weitestgehend zu erfüllen. Die Lernenden führen eine Recherche durch und formulieren Ideen, was man in Wien in seiner Freizeit machen kann. Hierbei könnten auch kulturelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in der Freizeitgestaltung zur Sprache kommen. Anschließend hören die Lernenden ein Interview. Das Interview ist zwar nicht authentisch, aber zumindest bietet die sprachliche Färbung des Wiener Dialekts eine interessante Abwechslung. Durch die vorigen Übungen und Aufgaben wurden die Lernenden auf das Hörverstehen vorbereitet. An dieser Stelle wurde die Arbeit mit Online-Wörterbücher kurz thematisiert und Strategien im Sinne von CALLA für das Hantieren mit diesen präsentiert. Ebenso wurde eine Strategie für das Hören vermittelt: *selektiv hören*. Danach wurde das Interview abgespielt und unterschiedliche Übungen dazu bearbeitet. Es mussten wahre und falsche Aussagen erkannt werden, wobei die falschen Aussagen in einer Übung korrigiert wurden und abschließend wurde ein Lückentext ergänzt, welcher eine Zusammenfassung des Hörtextes darstellte. Diese Zusammenfassung bildete einen Ausblick auf eine Sprachlernstrategie, die in der nächsten Sequenz thematisiert wird. Die folgenden Aufgaben hängen ebenso indirekt mit dem Hörtext zusammen, es wurden wiederum Informationen recherchiert. Bei ersterer noch zum Thema des Interviews und bei letzterer wurde in einer Gruppenarbeit ein Freizeitausflug geplant. Die Ergebnisse wurden präsentiert. Abschließend hat, wie gehabt, eine Evaluation stattgefunden. Die Hausaufgabe bietet eine gewisse Binnendifferenzierung, da die Lernenden auswählen können, welche sie bearbeiten. Generell wurde versucht das Prinzip der Lernendenorientierung umzusetzen, indem abwechslungsreiche Übungen und Aufgaben mit unterschiedlichen Materialien bereitgestellt wurden. Um das Prinzip der Interaktionsorientierung zu erfüllen, wurden während allen Unterrichtsphasen verschiedene Sozialformen gewählt, insbesondere Gruppen- und Partnerarbeit. Die dritte Sequenz fokussiert sich vor allem auf die Fertigkeiten Lesen und damit verbundene Sprachlernstrategien.

5.2.3 Darstellung der dritten Unterrichtssequenz

Das Rahmenthema der dritten Unterrichtssequenz ist Reisen. Das globale Lernziel ist, dass die Lernenden einen Text über Vergangenes, in diesem Fall einen authentischen Blogeintrag, verstehen und über eigene Erlebnisse in der Vergangenheit berichten können. Zudem können sie eine Reise planen und sprachlich aushandeln sowie ihre Ideen präsentieren.

Das Thema Reisen bietet die Möglichkeit die Themen Länder und Sprachen aus dem Curriculum zu wiederholen, die den Lernenden bereits bekannt sind. Zudem wird der grammatische Aspekt der Verben *sein* und *haben* im Präteritum vertieft und weiters mit dem Perfekt verbunden. Außerdem spielen die Themen Essen und Trinken sowie Freizeit und Hobbys auch beim Rahmenthema Reisen eine Rolle und bilden somit eine Anbindung an die erste und an die zweite Unterrichtssequenz.

Wie bereits erwähnt, steht im Fokus dieser Sequenz ein Lesetext. Die Lernenden lernen hierzu Lesestrategien kennen. Früher wurde in der Fremdsprachendidaktik das sogenannte Lernlesen im Unterricht präferiert. Hierbei ging es darum neuen Wortschatz und neue Strukturen zu erfassen. Die unbekannten Wörter wurden nachgeschlagen und das Lesen erfolgte Wort für Wort. Im Anfängerunterricht wird diese Art des Lesens häufig praktiziert. Allerdings wird hierbei die Hauptaussage des Textes oft nicht verstanden, aus diesem Grund ist ein interesse- und informationsgeleitetes Lesen auch auf niedrigen Niveaustufen sehr wichtig (vgl. Rösler, 2012, S. 129). Diese Art des Lesens ist auch für die vorliegende Didaktisierung relevant.

Zunächst gilt es wieder den Lernenden einen Überblick über die Sequenz zu geben und die Inhalte kurz zu besprechen (*Heute lesen wir einen Text zum Thema reisen. Zuerst suchen wir Vokabel zum Thema Reisen, danach spricht ihr über eure letzte Reise, etc.*). Wiederum können unterstützend Stichwörter an die Tafel geschrieben werden, es kann ein Handout ausgeteilt werden oder eine Power-Point-Präsentation gezeigt werden. An dieser Stelle würde es sich anbieten die Ordinalzahlen (siehe Curriculum) zu wiederholen (1. [erstens] *Wir suchen Vokabel zum Thema Reisen.* 2. [zweitens] *Ihr spricht über eure letzte Reise, etc.*).

➤ Phase: L1

Anschließend muss wieder Wortschatz zum Thema aufgebaut werden. Die Lehrperson macht mit den Lernenden gemeinsam eine Mindmap an der Tafel. Die Lehrkraft schreibt in die Mitte der Tafel das Wort *Reisen*. Die Lernenden werden dazu aufgefordert selbst zur Tafel zu gehen und Wörter zu ergänzen.

➤ Phase: S1 (*Artikelsymbole und Artikelfarben*)

Die Vermittlung einer Sprachlernstrategie bietet sich hier an. Deutsche Artikel bilden oft ein großes Problem für Lernende. Diese Erfahrung habe ich auch in meinem Unterricht gemacht. Die Lernenden wünschen sich oft mehr Übungen zu diesem Thema. Es existieren zwar ein paar Regeln, dennoch müssen die Lernenden die Substantive immer mit den Artikeln lernen. Die Lehrperson fragt im Plenum, wie sich die Lernenden die Artikel merken. Idealerweise lernen sie hier bereits neue Strategien kennen und es könnten auch Strategieposter angefertigt werden.

➤ Phase: S2 (*Artikelsymbole und Artikelfarben*)

Die Lehrperson modelliert nun eine Strategie und zusätzlich erhalten die Lernenden ein Handout. Man kann sich Symbole für die Artikel ausdenken, z. B. maskulin – der Tiger, neutral – das Auto, feminin – die Ballerina (vgl. Funk & Koenig, 1991, S. 58). Die Lernenden können sich dann z. B. Sätze notieren, in denen die Symbole vorkommen: *Die Ballerina tanzt auf der Lampe* oder alternativ könnten sie auch eine Zeichnung von einer Ballerina auf einer Lampe machen. Bei beiden Strategien handelt es sich um direkte oder kognitive Sprachlernstrategien. Sie können zu den Gedächtnisstrategien gezählt werden. Auf dem Handout wird zusätzlich mit Farbcodes gearbeitet, dabei handelt es sich ebenso, um eine Gedächtnisstrategie (rot – feminin, blau – maskulin, grün – neutral). Diese Farbcodes finden sich ebenso in den im Standardkurs verwendeten Lehrwerk wieder. Die neue Strategie erhält den Namen *Artikelsymbole* bzw. *Artikelfarben*.

➤ Phase: S3 (*Artikelsymbole und Artikelfarben*)

In dieser Phase erhalten die Lernenden die Möglichkeit, die Strategie selbst zu testen. Sie arbeiten mit den Substantiven, die sich in der Mindmap finden und versuchen Symbole oder Farben für die Wörter zu finden. Diese Strategie kann immer wieder bei neuem Wortschatz angewandt werden. Die Lehrperson sollte die Teilnehmenden bei späteren Aktivitäten im Sinne einer Expansion daran erinnern.

➤ Phase: L1

Die Unterrichtsphase vor dem Leseverstehen wird nun fortgesetzt. Bevor der Text gelesen wird, muss dessen Hintergrund erklärt werden, um die Lernenden darauf vorzubereiten: Ein Pärchen reiste gerne in der Welt und schreibt darüber in einem Blog. In diesem Blogeintrag geht es um eine Reise nach Marokko. Diese Hintergrundinformationen erhalten die Lernenden von der Lehrkraft in oraler Form.

➤ Phase: S1 (*Vorwissen aktivieren*)

An dieser Stelle kann nun eine Lesestrategie vermittelt werden. Chamot (2009) empfiehlt, das Vorwissen zu aktivieren (vgl. Chamot, 2009, S. 153), um einen Text besser zu verstehen. Die Lehrperson kann nun im Plenum fragen, was die Lernenden machen bevor sie einen Text lesen. Hier kann die Lehrkraft wiederum ein paar Beispiele nennen (z. B. *Ich sehe mir Bilder an, wenn da welche sind. Ich überlege, was ich schon zu dem Thema weiß. Vielleicht mache ich eine Mind-map...*)

➤ Phase: S2 (*Vorwissen aktivieren*)

Die Lehrperson modelliert die Strategie mit Hilfe eines auf einem DIN A3 ausgedruckten Textes. Durch lautes Denken demonstriert sie, was man bei dieser Strategie macht (*Ich sehe hier das Thema ist Roadtrip in Marokko. Was weiß ich über Marokko? Da ist auch ein Bild. Was sehe ich auf dem Bild?*). Die Strategie erhält den Namen *Vorwissen aktivieren*.

➤ Phase: S3 (*Vorwissen aktivieren*)

In der extensiven Übungsphase wird die neue Strategie nun eingeübt. Den Lernenden wird ein Bild, welches dem Blog beigefügt ist, gezeigt. Die Lehrperson stellt folgende Fragen zu dem Bild: *Wer ist auf dem Bild? Wo ist diese Person? Was denkt ihr, was diese Person macht? Wie fühlt sich diese Person?* Bei den letzten beiden Fragen werden die Antworten variieren. Anschließend nennt die Lehrperson den Titel des Eintrages: *Roadtrip in Marokko*. Sie fragt nun die Lernenden, ob sie schon einmal in Marokko waren oder ob sie schon einmal einen Roadtrip gemacht haben.

➤ Phase: L1

Die nächste Aktivität dient ebenso der Vorbereitung auf das Lesen. Die Lernenden werden dazu aufgefordert in Partnerarbeit über ihre letzte Reise zu erzählen. Die Leitfragen werden an die Tafel geschrieben: *Wo warst du? Wie lange warst du auf Urlaub? Welches Transportmittel hast du genommen? Was hast du gemacht? Mit wem warst du auf Urlaub? Was hat dir sehr gut gefallen/was hat dir nicht so gut gefallen?* An dieser Stelle wird der grammatische Aspekt aus dem Curriculum angesprochen: das Präteritum von *sein* und *haben* sowie das Perfekt. Die Lehrperson versucht zusammen mit den Lernenden die Bildung des Perfekts an die Tafel zu schreiben sowie die Konjugation von *sein* und *haben* im Präteritum. Sie erhalten ein Merkblatt mit Beispielen. Der grammatische Aspekt wird hier nicht weiter durch explizite Übungen thematisiert, da die Lernenden dieses Thema einerseits im Grammatikkurs besprechen und da die Vergangenheitsformen im Lesetext vorkommen und sie auch bei der Hausaufgabe verwendet werden müssen. Wenn die Lehrkraft hier noch Förderbedarf sieht, können auch ex-

plizite Übungen durchgeführt werden oder Arbeitsblätter auf freiwilliger Basis bearbeitet werden. Es würde auch interessante Gedächtnisstrategien zu den Verben mit dem Auxiliar *sein*¹⁰ geben, allerdings, denke ich, würde eine weitere Strategie, die Lernenden mehr verwirren als ihnen von Nutzen sein.

➤ Phase: L2

In dieser Phase erhalten die Lernenden nun den Lesetext und lesen diesen in Einzelarbeit. In der zweiten Sequenz wurden die unterschiedlichen Verstehensstile beim Hören bereits erläutert. So ähnlich verhält es sich auch beim Lesen: Lutjeharms (2010) unterscheiden zwischen folgenden fünf Lesestilen:

(1) Suchendes/selektives Lesen (*scanning*)

Hierbei wird nach gewissen Inhaltswörtern, Zahlen, Namen, etc. gesucht. Man sucht Informationen zu spezifischen Inhalten. Bei elektronischen oder gespeicherten Texten kann hierzu auch die Suchfunktion verwendet werden.

(2) Orientierendes/überfliegendes Lesen (*skimming*)

Bei diesem Lesestil wird meistens anhand der Überschriften ein Text überflogen, an manchen Stellen wird ein Satz gelesen. Man möchte einen Eindruck gewinnen.

(3) Cursorisches Lesen

Beim cursorischen Lesen folgt man dem Textaufbau und liest den Text global.

(4) Gründliches/totales Lesen

Dies ist notwendig, wenn das Leseziel eine sehr genaue Verarbeitung des Inhaltes ist.

(5) Argumentatives Lesen

Die/der Lesende setzt sich intensiv mit dem Text auseinander und elaboriert (vgl. Lutjeharms, 2010, S. 11).

In diesem Fall handelt es um den vierten Lesestil: gründliches bzw. totales Lesen, da im Folgenden sehr intensiv mit dem Text gearbeitet wird. Im Folgenden werden Sprachlernstrategien zum Umgang mit Lesetexten vermittelt.

➤ Phase: S1 (*Markieren, Notizen und Zusammenfassung*)

In dieser Phase wird nun intensiv mit dem Lesetext gearbeitet. Hierzu werden einige Sprachverarbeitungsstrategien, welche zu den kognitiven Sprachlernstrategien zählen, herangezogen. Das Strukturieren von Texten ist sowohl bei den rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen), als auch bei den produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) äußerst hilfreich. Es gibt hierzu unterschiedliche Strategien (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, S. 69). Aufgrund dieser vielseitigen Einsetzbarkeit bei allen vier Fertigkeiten wurden diese für die vorliegende

¹⁰ Für Strategien zu deutschen Verbformen siehe Sperber (1993, S. 19-28).

Didaktisierung ausgewählt. Folgende Sprachlernstrategien werden vermittelt: Markieren, sich Notizen machen und Zusammenfassen. Ziel ist, dass die Lernenden eine kurze Zusammenfassung schreiben und anschließend über den Text, auch in Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen, sprechen.

Zunächst notiert die Lehrperson das Lernziel an der Tafel: *Ich möchte einen Text verstehen*. Sie fragt nun im Plenum, was die Lernenden machen. Dabei kann sie auch Beispiele geben (*Ich markiere immer wichtige Wörter, dabei nehme ich viele unterschiedliche Farben...*). Sie kann auch auf die bereits besprochene Strategie *Wörterbuch* hinweisen. Wiederum kann ein Strategieposter angefertigt werden.

➤ Phase: S2 (*Markieren*)

Häufig haben Lernende beim Lesen eines Textes Schwierigkeiten, die wichtigsten Punkte herauszufinden. Anhand des ersten Absatzes modelliert die Lehrperson, wie man Wichtiges markieren kann. Hierzu wird der erste Absatz am besten stark vergrößert ausgedruckt, sodass ihn die Lernenden sehen können. Das Blatt wird an der Tafel befestigt und mittels lauten Denkens zeigt die Lehrkraft, wie sie vorgeht. Die Strategie erhält den Namen *Markieren*.

➤ Phase: S3 (*Markieren*)

Anschließend werden die Lernenden dazu aufgefordert, relevante Punkte der restlichen Absätze zu markieren. Danach können sie mit einer/einem PartnerIn vergleichen und darüber sprechen, warum sie gewisse Punkte markiert haben und warum andere nicht. Durch den Ergebnis- und Erfahrungsaustausch mit anderen Lernenden wird eine Bewusstmachung des Lernens (*learning awareness*) initiiert (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, S. 109).

➤ Phase: S2 (*Notizen*)

Als nächstes werden Notizen zum Lesetext gemacht. „*Take notes is an essential strategy for remembering information listened to or read.*“ (Chamot, 2009, S. 65). Notizen können zur Aufnahme von fremdsprachlichen Texten sowohl beim Hören als auch beim Lesen herangezogen werden, aber auch, um sich auf ein Gespräch vorzubereiten. Sie können in der Phase vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen angewandt werden. In diesem Fall wird die Strategie nach dem Lesen eingeführt. Notizen unterstützen das Gedächtnis, sie helfen aber auch dabei, sich besser auf die Gedankengänge eines Textes einzustellen und sich auf die wichtigsten Aspekte zu fokussieren (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, S. 110). Die Lernenden können z. B. Notizen zu Pro- und Kontra-Argumenten machen oder sie können auch nach folgendem Schema vorgehen: Hauptgedanken, Gründe, Vorteile, Nachteile. Man könnte aber auch die Notizen in Form eines Wortigels notieren. So können wechselseitige Zusammenhänge

zwischen den Schlüsselwörtern klar dargestellt werden (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, S. 151; 69). In diesem Fall werden die Notizen anhand der W-Fragen (*Wer? Was? Wann? Warum? Wo? Wann?* und *Wie?*) gemacht. So dient die Strategie als Vorbereitung für die Zusammenfassung. Die Lehrperson demonstriert diese Strategie, indem sie die Frage *Wer?* durch lautes Denken beantwortet und ihr Ergebnis an die Tafel schreibt. Die Strategie erhält den Namen *Notizen*.

➤ Phase: S3 (*Notizen*)

Die Lernenden setzen dies mit den restlichen Fragen fort und vergleichen ihre Notizen anschließend mit einer/einem PartnerIn. Dabei werden sie von der Lehrperson unterstützt.

➤ Phase: S2 (*Zusammenfassung*)

Schließlich wird der Lesetext zusammengefasst. Die zuvor durchgenommenen Sprachlernstrategien dienen als eine gute Vorbereitung für die Zusammenfassung. Wie bereits erwähnt, fällt es Lernenden oftmals schwer beim Strukturieren herauszufinden, welche Aspekte wichtig sind, aber auch, wie man auf das Wesentliche reduziert, wie man Notizen anordnen kann oder wie man die Notizen dann nachbereitet und auswertet (vgl. Bimmel & Rampillon 2000, S. 113). Für eine Zusammenfassung eignen sich vor allem die W-Fragen, nach denen bereits die Notizen angefertigt wurden. Jetzt geht es darum, dass die Lernenden diese Notizen in einen kurzen Text umformulieren. Diese Strategie wird *Zusammenfassung* genannt.

➤ Phase: S3 (*Zusammenfassung*)

Um auch die Interaktion unter den Lernenden zu fördern, schreiben sie diese Zusammenfassung in Partnerarbeit. Die Texte können je nachdem, ob die Teilnehmenden möchten, vorgelesen werden. Auf jeden Fall korrigiert die Lehrperson die Texte und gibt ein Feedback.

➤ Phase: L3 und S5 (*Redemittel*)

Auf dem Arbeitsblatt zum Lesetext ist noch eine kurze Partnerarbeit: Die Lernenden sprechen darüber, was ihnen an der Reise gefallen hat und was nicht. Sie diskutieren auch über ihre eignen Vorlieben bei Reisen. Somit ist die Arbeit direkt mit dem Lesetext abgeschlossen und es folgt noch eine Gruppenarbeit vor der Evaluation und der Expansion in Form einer Hausaufgabe.

Im Rahmen einer Aufgabe sollen die Lernenden nun selbst eine Reise planen. Die Lernenden werden in folgende Situation versetzt: Sie arbeiten in einem Reisebüro in Wien und sie müssen für eine bestimmte Zielgruppe (Familie mit Kindern, Jugendliche, Senioren oder ein Pärchen) eine Reise in ein Land planen (Transportmittel, die Unterkunft, Aktivitäten, Sehenswürdigkeiten und auch ungefähre Kosten). Dafür werden Gruppen gebildet und jede Gruppe zieht ein Los,

auf dem ein Land steht. Sie sollten dabei für ca. zwei Tage (ein Wochenende) Aktivitäten planen und ihre Ergebnisse auf ein Mini-Plakat schreiben, welches sie anschließend präsentieren. Hier können sie darauf hingewiesen werden die Strategie *Redemittel* anzuwenden. Dieses soll auch die potenziellen KundInnen überzeugen. Die Aufgabe soll eine Weiterverarbeitung des zuvor Gelernten bewirken und sozusagen eine Umsetzung in die Praxis ermöglichen.

- Phase: S4 (*Artikelfarben/-symbole, Markieren, Notizen und Zusammenfassung*)

Zum Abschluss gibt es wieder eine Evaluationsphase. Die Lernenden erhalten, wie gewohnt, ihre Checkliste. Aufgrund des Umfangs muss diese wahrscheinlich zum Großteil zu Hause abgearbeitet werden. Es finden sich wieder einige Reflexionsfragen, die auch als Anregung für ein Lerntagebuch genutzt werden können. Die Lehrperson sollte immer wieder darauf hinweisen, dass die Lernenden gern einen Termin zur Besprechung vereinbaren können.

- Phase: S5 (*Schreiben am Modell und Notizen*)

Zunächst kann besprochen werden, wie die in der Sequenz vermittelten Strategien noch eingesetzt werden können¹¹. Die Expansion findet in Form der Hausaufgabe statt, wobei ein besonderes Augenmerk auf der zuvor vermittelten Strategie *Schreiben am Modell* liegt. Die Lernenden schreiben einen eigenen Text nach Vorbild des Blogs über ihre letzte Reise. In grammatischer Hinsicht liegt ein besonderes Augenmerk auf dem Perfekt und dem Präteritum der Verben *sein* und *haben*.

Chamot (2009) präsentiert einen Unterrichtsentwurf für die Förderung der Fertigkeiten Lesen und Schreiben anhand des CALLA-Modells. In diesem Entwurf wird zuerst auch ein Lesetext gelesen und anschließend in der Expansionsphase ein Text geschrieben. Diese Schreibphasen teilt sie in fünf Abschnitte: *prewrite, draft, revise, edit and proofread* und *publish* (vgl. Chamot, 2009, S. 154-156). Zu diesen Abschnitten gibt sie jeweils Ratschläge, wie man vorgehen kann. Die Lernenden erhalten ein Handout, auf dem diese Tipps zu finden sind, um sie beim Schreiben zu Hause zu unterstützen. Im Folgenden werden nun die Strategien zu den jeweiligen Phasen präsentiert.

(1) Vorbereitendes Schreiben (*prewrite*)

Die Lernenden sollen noch einmal den Modelltext genau betrachten und über ihre letzte Reise nachdenken. Sie können auch an die Reise-Geschichten anderer Personen denken. Vielleicht an jene Geschichten, die von anderen Teilneh-

¹¹ Eine weitere Expansion der in der 3. Sequenz vermittelten Sprachlernstrategien findet in den folgenden beiden Unterrichtssequenzen statt.

menden im Sprachkurs erzählt wurden. Um ihre Gedanken zu ordnen können sie eine Liste oder auch eine Mindmap erstellen (Strategie *Notizen*). In die Mitte der Mindmap schreibt man *Meine Reise*.

(2) Entwurf (*draft*)

Um seinen ersten Entwurf zu schreiben gibt Chamot (2009) folgende Tipps. Man sollte das Thema des Absatzes im ersten Satz beschreiben, um eine Einführung in das Thema zu schaffen. Das Thema ist in diesem Fall *Meine Reise*. Die Lernenden entnehmen die Informationen, um diesen ersten Absatz zu verfassen, aus den zuvor angefertigten Notizen. Beim zweiten Absatz gehen sie wiederum nach dem oben beschriebenen Schema vor. Hier ist das Thema nun ein spezieller Ort der Reise, wie im Modell-Text. Ebenso entnehmen sie Informationen aus den Notizen. Dieser Vorgang wird so oft wiederholt bis man fertig ist.

(3) Überarbeiten (*revise*)

In der Überarbeitungsphase liest man einer anderen Person (wenn möglich mit anderen KursteilnehmerInnen) seinen Entwurf vor. Die Person soll folgende Fragen beantworten: *Sind meine Sätze klar? Nenne ich ausreichend Details und Beispiele?* Wenn die Antwort nein ist, muss der Text überarbeitet werden. Z. B. können Wörter oder Sätze gestrichen werden, die man eigentlich nicht möchte und neue hinzufügen. Es können mehr Details und Beispiele hinzugefügt werden und gegebenenfalls kann man die Lehrperson nach neuen Wörtern fragen, die man braucht.

(4) Editieren und Korrekturlesen (*edit and proofread*)

Nachdem ein zweiter Entwurf geschrieben wurde, wird dieser selbst Korrektur gelesen. Dabei sollten die Absätze sehr langsam gelesen werden. Grammatik Orthographie und Interpunktion werden korrigiert. In diesem Fall liegt ein Fokus auf den Tempora Präteritum und Perfekt. Daher wird auf das Merkblatt zu diesen Themen, welches im Unterricht ausgeteilt wurde, verwiesen. Die Lernenden können somit insbesondere diese Aspekte beachten. Die Fehler kann man sozusagen als *späteres Ich* notieren. Diese Notizen können bei nachfolgenden Aufgaben herangezogen werden, um diese Fehler in Zukunft zu vermeiden.

(5) Publizieren (*publish*)

Der letzte Schritt ist die Publikation. Die Lernenden finalisieren den Text und können, wenn sie möchten, auch Fotos von ihrer Reise hinzufügen. Die Texte können dann im Rahmen einer Ausstellung im Klassenzimmer gezeigt werden (vgl. Chamot, 2009, S. 160-163).

Wenn man mehr zeitliche Ressourcen hat, kann man diese Schritte auch im Unterricht durchführen. Dieses Vorgehen hätte den Vorteil, dass die Lehrperson anwesend ist und die Lernenden gegebenenfalls beraten kann.

In dieser dritten Unterrichtssequenz stand das Leseverstehen und dazugehörige Sprachlernstrategien im Zentrum. Es wurden etliche Strategien vermittelt, da die Lernenden mittlerweile etwas mehr Routine mit den Vorgehensweisen im Unterricht haben.

Zu Beginn wurde, wie gewohnt, Wortschatz aufgebaut. Hierbei wurde auch eine Grammatikstrategie vermittelt und zwar visuelle Lernhilfen. Konkret wurde ein Konzept modelliert, wie man sich die korrekten Artikel zu den Substantiven merken kann. Dies geschieht mittels Symbolen, aber auch Farbcodes sind auf dem Arbeitsblatt zu sehen. Danach wurde das Vorwissen zum Lesetext aktiviert und die Lernenden erhielten erste Informationen zum Text. Sie beschrieben Bilder, die dem Reiseblog beigelegt sind. Es folgte ein Übergang zu eigenen Reiseerzählungen, wobei auch kurz das Perfekt und das Präteritum der Verben *sein* und *haben* wiederholt wurde.

Der Lesetext wurde von den Teilnehmenden gelesen. Es handelt sich um einen totalen bzw. gründlichen Lesestil, da in nächster Folge intensiv mit dem Text gearbeitet wurde und auch Details besprochen wurde. Es folgte die Modellierung seitens der Lehrperson einiger Strategien (*Markieren*, *Notizen* und *Zusammenfassung*). Die Zusammenfassung ist das Endprodukt und baut auf den zuvor demonstrierten Strategien, wobei diese selbst auch eine Strategie ist. Die Zusammenfassung wurde in Partnerarbeit geschrieben. Danach sprachen die Lernenden noch kurz über ihre eigenen Präferenzen beim Reisen. Im Sinne der Aufgabenorientierung nach dem Lesen planten die Lernenden eine Reise für eine gewisse Zielgruppe in ein zufällig bestimmtes Land. Die Ergebnisse wurden danach mit einem Plakat präsentiert. Wie gehabt, fand eine Selbstevaluation anhand der Checkliste statt und schließlich bekamen die Lernenden eine Hausaufgabe, bei der sie einen eigenen Text verfassen. Der Lesetext dient dabei als Vorlage. Zudem bekamen sie ein Handout mit Tipps zum Verfassen von Texten, um eine Expansion der Strategie *Schreiben am Modell* zu bewirken.

Wiederum wurde versucht auch die didaktischen Prinzipien zu berücksichtigen. Die Lernenden wurden durch abwechslungsreiche und sehr interaktive Übungen bzw. Aufgaben aktiviert, somit wurden die Prinzipien Lernendenaktivierung und Interaktionsorientierung erfüllt. Zudem wurden unterschiedliche Sozialformen gewählt. Das didaktische Prinzip der interkulturellen Orientierung spielt beim Thema Reisen zwangsläufig eine wichtige Rolle. Wie bereits erwähnt, wurde durch das Erstellen eines Reiseplans auch die Aufgabenorientierung berücksichtigt. Die Lernendenautonomie wird natürlich durch den Strategiegebrauch gefördert, vor allem bei der Hausaufgabe müssen die Lernenden autonom handeln. Ebenso Sprachhandlungen gefördert, da die Lernenden in den Gruppen und

Partnerarbeiten häufig aushandeln müssen, wie sie vorgehen, allen voran bei der Aufgabe des Planens einer Reise.

Die vierte Unterrichtssequenz fokussiert sich wieder mehr auf das Hörverstehen, um Hörstrategien weiter zu vertiefen. Ich habe zwei Sequenzen zu dieser Fertigkeit gewählt, da ich häufig den Eindruck habe, dass konkrete Hörtexte eine geringere Rolle in meinem Unterricht spielen (auch bei meinen Hospitationen wurden kaum Hörverstehen durchgeführt). Da sie aber bei Sprachzertifikaten ein Teil der Prüfung sind und auch im täglichen Leben von Relevanz sind eine maßgebliche Rolle spielen, denke ich, dass es wichtig ist, diese Fertigkeit von Anfang an fest im Unterricht zu verankern.

5.2.4 Darstellung der vierten Unterrichtssequenz

Das Rahmenthema dieser Unterrichtssequenz sind Möbel bzw. Einrichtung und Wohnen. Die globalen Lernziele sind, dass die Lernenden einen Hörtext zum Thema Wohnen verstehen und auch über ihr eigenes (Wunsch-)Wohnen, sowohl mündlich als auch schriftlich, berichten können. Sie können auch Bilder von Räumen beschreiben, wobei sie die Wechselpräpositionen wiederholen. In dieser Einheit steht ein Hörtext im Zentrum, es gibt aber auch eine Sprechaktivität.

Das Rahmenthema Möbel wurde dem Curriculum entnommen. Durch die Arbeit mit Möbelhausprospekte werden auch die Zahlen bzw. Preise wiederholt. Zudem wurde auch der grammatische Aspekt der Wechselpräpositionen herangezogen und eine kurze Wiederholung des Konnektors *denn*.

Wie gewohnt, erhalten die Lernenden zu Beginn der Unterrichtssequenz eine Übersicht über die Aktivitäten und Lernziele.

➤ Phase: SPR1

Ebenso muss zunächst wieder der Wortschatz aktiviert bzw. aufgebaut werden. Da das Thema dieser Einheit Möbel bzw. Einrichtung und Wohnen ist, erhalten die Teilnehmenden Möbelhausprospekte. Diese eignen sich sehr gut zum Einstieg, weil es sich um authentisches Material handelt. Zudem kann man diese als Lehrperson einfach und gratis erwerben und für visuelle Lerntypen, aber auch für haptische Lerntypen, eignen sie sich sehr gut. Die Teilnehmenden sollten auch darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie Bilder ausschneiden können und eine Collage erstellen können, sie können sich auch einfach Notizen machen oder eine Mindmap. Hierzu sollte die Lehrkraft Arbeitsmaterial (Schere, Kleber, Papier etc.) bereithalten. Des Weiteren sollte auch auf die zuvor vermittelten Strategien *Artikelfarben* bzw. *Artikelsymbole* hingewiesen werden, da es sich bei den Möbelstücken ausschließlich um Substantive handelt. Die korrekten Artikel sind für die folgende Aktivität mit Wechselpräpositionen von Relevanz. Anschlie-

ßend kann kurz im Plenum besprochen werden, welche Strategie die Lernenden gewählt haben und warum. Hierbei würde sich anbieten den kausalen Konnektor *denn* (siehe Curriculum) sowie das Perfekt kurz zu wiederholen, indem die Lehrperson einen Beispielsatz an die Tafel schreibt. *Ich habe Artikelfarben genommen, denn ich merke mir dann die Artikel besser.* Zur Festigung des Wortschatzes und auch um die Preise bzw. die Zahlen zu wiederholen bilden die Lernenden Sätze, z. B. *Der Couchtisch kostet 59,99 €.*

Um die Lernenden weiter auf den Hörtext, in dem es um eine Wohnungsführung geht, vorzubereiten, beschreiben sie einen Raum. Hierbei werden einerseits die Wechselpräpositionen wiederholt (im Dativ), andererseits wird auch das zuvor aufgebaute Möbelvokabular gefestigt und vertieft. Die Teilnehmenden erhalten zwei Arbeitsblätter: Ein Merkblatt mit den Wechselpräpositionen und ein Bild mit einem Raum. Es werden Paare gebildet, wobei sie unterschiedliche Bilder erhalten. Ein sogenanntes Bilddiktat wird durchgeführt, d. h. eine Person beschreibt ihr Bild und die andere Person zeichnet nach deren Angaben. Anschließend werden das Original und das gezeichnete Bild verglichen und die Übung wird umgekehrt durchgeführt. Diese Übung eignet sich auch sehr gut, um das Sprechen anzuregen und zudem macht es den Lernenden, meiner Erfahrung nach, viel Spaß und lockert die Stimmung auf.

➤ Phase: S1 (*Dingsda* und *Umschreiben*)

Weiters kommen hier auch Kommunikationsstrategien zum Einsatz, z. B. leere Wörter einsetzen (z. B. *Dingsda*) oder Umschreibungen. Dabei handelt es sich um Sprachgebrauchsstrategien, welche weniger beim Erwerb, sondern vielmehr beim Gebrauch einer Fremdsprache, angewandt werden. Die beiden genannten Strategien sind kompensierende Sprachlernstrategien. Je geringer der Wortschatz ist, desto dringender benötigen die Lernenden diese Strategien. Es gilt jedoch auch zu beachten, dass z. B. beim Umschreiben der Wortschatz bereits etwas umfassender sein muss. Bei kompletten AnfängerInnen sind daher auch nonverbale Strategien von großer Bedeutung. So kann auch die Motivation gesteigert werden, da die Teilnehmenden sehen, dass auch mit geringen Kenntnissen in der Fremdsprache einiges zum Ausdruck gebracht werden kann (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, S. 140-141). Vor dieser Übung werden im Plenum noch die beiden Kommunikationsstrategien leere Wörter einzusetzen und Begriffe zu umschreiben besprochen. Hierzu wird ein Plenumsgespräch von der Lehrperson angeregt. Sie fragt, was die Lernenden machen, wenn sie sprechen und es fällt ihnen ein Wort nicht ein oder sie kennen es nicht. Im Idealfall lernen die Teilnehmenden hier schon neue Strategie kennen.

➤ Phase: S2 (*Dingsda* und *Umschreiben*)

Anschließend modelliert die Lehrperson diese beiden Strategien (*Mir gefällt das...wie heißt das? [zeigt hin] Mir gefällt das Dingsda. Ich nehme da dieses Wort und zeige dann auf das Ding hin. Dann versteht ihr mich, oder? Etc.*) Zudem erhalten sie auch ein Handout, auf dem die Strategien beschreiben werden. Die beiden Strategien erhalten den Namen *Dingsda* und *Umschreiben*.

➤ Phase: SPR2 und S3 (*Dingsda* und *Umschreiben*)

Beim Bilddiktat haben die Lernenden nun die Möglichkeit mit Unterstützung der Lehrperson, die neuen Strategien einzuüben.

➤ Phase: SPR 3

Nach dem Sprechen werden die Wechselpräpositionen weiter vertieft. Um die Wechselpräpositionen mit Dativ und Akkusativ zu wiederholen, erhalten die Lernenden ein weiteres Arbeitsblatt. Hier werden zusätzlich die Positionsverben thematisiert.

➤ Phase: S1 (*Choreographie*, *Bild beschreiben* und *Geschichte*)

Die Lernenden können darauf aufmerksam gemacht werden, visuelle Lernhilfen zu verwenden, z. B. Lernhilfen durch Situationskontexte. Hierbei unterscheidet man zwischen dynamischen und statischen Kontexten. Bei dynamischen Situationskontexten handelt es sich um zeichnerische oder fotografische Situationsvorgaben, die eine bestimmte grammatische Struktur erfordern (z. B. Frageformen). Bei statischen Lernhilfen wiederum handelt es sich um Vorgaben von Zeichnungen oder Fotos, zu deren Beschreibung man eine gewisse grammatische Struktur benötigt (z. B. Präpositionen oder Passiv) (vgl. Funk & Koenig, 1991, S. 57). Zweiteres wurde bereits durch die vorangegangene Aktivität von den Lernenden getestet. Eine andere Möglichkeit ist, sich Geschichten auszudenken. Sperber (1991) schlägt die Geschichtentechnik zwar für das Memorieren der Artikel zu Substantiven vor, diese lässt sich aber auch ohne Weiteres für die Wechselpräpositionen anwenden (vgl. Sperber, 1991, S. 228). Es gibt auch eine Choreographie, um sich die Wechselpräpositionen zu merken: Zuerst legt man die Hand auf den Kopf und sagt *auf*, bei *über* schwebt die Hand *über* den Kopf, als nächstes hebt man den Fuß und zeigt *darunter*, man hält die Hand *vor* den Körper und danach *hinter* den Körper, dann zeigt man mit dem Finger *in* den Mund und sagt *in*, bei *zwischen* hält man die Hände parallel vor dem Körper und schließlich werden die Arme *an* den Körper gepresst und dann wird ein Arm etwas entfernt (*neben*). Diese Gedächtnisstrategie eignet sich für haptische Lerntypen gut.

Die Lehrperson notiert das Lernziel *Ich merke mir die Wechselpräpositionen* an die Tafel und regt ein Gespräch im Plenum an, wie die Lernenden vorgehen.

➤ Phase: S2 (*Choreographie, Bild beschreiben und Geschichte*)

Anhand eines Handouts präsentiert die Lehrperson die oben genannten Strategien, es finden sich auch konkrete Beispiele darauf. Die Choreographie kann auch gemeinsam im Unterricht durchgeführt werden.

➤ Phase: S3 (*Choreographie, Bild beschreiben und Geschichte*)

Bei der folgenden Übung erhalten die Lernenden nun die Möglichkeit diese Strategien mit Unterstützung der Lehrperson einzusetzen.

➤ Phase: H1

Als nächstes führt die Lehrperson in das Thema des Hörtextes ein: Es handelt sich um einen Dialog zwischen zwei Freunden: Sybille und Markus. Sybille hat eine neue Wohnung und macht für ihren Freund Markus eine Führung. Die Teilnehmenden hören der Lehrkraft zu und können sich auch Notizen machen.

➤ Phase: S1 (*Hypothesen, Stress reduzieren*)

Die Lernenden sollen nun die Strategie *Voraussagen bzw. Hypothesen machen* (*make predictions*) (siehe Chamot, 2009, S. 199) kennenlernen. Neuner-Anfindsen (2012) gibt etliche weitere Ratschläge, welche Sprachlernstrategien man auf den Niveaustufen A1 und A2 bei Hörverstehen anwenden kann, wobei folgende Strategie, neben Hypothesen aufstellen, ausgewählt wurde: Stressreduktion. Es handelt sich hierbei um eine affektive Sprachlernstrategien. Die Lernenden sollten zwischendurch immer wieder entspannen können, um danach wieder konzentrierter zuhören zu können. Aber auch sich Mut machen ist eine sinnvolle Strategie, um an der Flut von Informationen nicht zu verzweifeln. Neuner-Anfindsen (2012) empfiehlt ebenso Gefühle zu registrieren und zu äußern. Hierzu kann ein Lerntagebuch verwendet werden (vgl. Neuner-Anfindsen, 2012, S. 13-14).

Die Lehrperson hat bereits in der zweiten Unterrichtssequenz gefragt, was die Lernenden vor einem Hörverstehen machen. Das Thema wird nun in der Strategievorbereitungsphase erneut besprochen.

➤ Phase: S2 (*Hypothesen, Stress reduzieren*)

Die Lernenden erhalten wiederum ein Handout mit den oben beschriebenen Strategien, welches die Lehrperson mit ihnen bespricht. Auf dem Handout sind noch weitere Strategien vermerkt, welche zu einem späteren Zeitpunkt aufgegriffen werden können bzw. von den Lernenden selbständig getestet werden können.

➤ Phase: S3 (*Hypothesen*)

Die Lehrkraft gibt einige Fragen vor: *Wie sieht Sybilles Wohnung aus? Wie viele Zimmer hat ihre Wohnung? Welche Räume gibt es (Küche, Bad, Schlafzimmer, Wohnzimmer, etc.) Welche Möbel hat sie?* Sie gibt auch ein Beispiel: *Ich glaube,*

Sybille hat eine Küche mit einem Geschirrspüler. Die Lernenden machen nun in Gruppenarbeit Voraussagen. Anschließend schreibt die Lehrperson einige der Voraussagen an die Tafel.

➤ Phase: S5 (*Wörterbuch, Notizen, selektiv hören*)

An dieser Stelle findet eine Expansion zuvor vermittelter Strategien statt. Die Lernenden werden daran erinnert, die Strategien *Notizen* und *Wörterbuch* zu verwenden. In der zweiten Unterrichtssequenz wurden bereits die unterschiedlichen Hörstile besprochen. In dieser Einheit kam das *selektiv hören* zum Einsatz. Dieses wird auch hier wieder zum Bearbeiten der Aktivitäten auf dem Arbeitsblatt verlangt. Allerdings sollen die Lernenden auch eine Zusammenfassung schreiben. Diese Strategie kennen sie bereits vom Leseverstehen.

Auch dieses Hörverstehen ist nicht authentisch, aber dennoch wird die regionale sprachliche Vielfalt, wie zuvor, berücksichtigt. Die Personen sprechen mit einer wienerischen Färbung. Wie schon erwähnt, ist dieser Aspekt relevant, da diese Didaktisierung für einen Sprachkurs in Wien konzipiert wurde.

Die Teilnehmenden haben den Hörtext nun einmal gehört und dabei die Strategie *Notizen* angewandt sowie *Wörterbuch*. Die Lernenden machen nun die Aufgaben zum Hörtext, indem sie den Dialog noch einmal hören und verfassen anschließend eine Zusammenfassung.

➤ Phase: S3 (*Stress reduzieren*)

Zwischen dem mehrfachen Anhören des Textes sollen die Lernenden die Möglichkeit bekommen, sich zu entspannen, wie Neuner-Anfindsen (2012) empfiehlt. Sie sollen ein paar Mal tief einatmen und die Augen schließen, bevor der Hörtext erneut abgespielt wird.

➤ Phase: S5 (*Notizen, Zusammenfassung*)

Wiederum findet nun eine Expansionsphase zuvor vermittelter Sprachlernstrategien statt. Zunächst führen die Lernenden die Übungen 2.1 bis 2.3 auf dem Arbeitsblatt durch. Bei der ersten Übung müssen sie die Wörter ankreuzen, die sie hören und bei 2.2 und 2.3 falsche Aussagen korrigieren. Ihre Notizen können sie dabei sukzessive erweitern. Anschließend versuchen sie eine kurze Zusammenfassung zu schreiben. Sie werden daran erinnert, anhand W-Fragen (*Wer? Was? Wann? Warum? Wo? Wann? und Wie?*) vorzugehen. Jede Person schreibt eine Zusammenfassung, abschließend können sie diese mit einer/einem PartnerIn vergleichen. Im Plenum kann dann darüber gesprochen werden, inwiefern das Zusammenfassen eines Hörtextes sich vom Zusammenfassen eines Lesetextes unterscheidet und wie es den Lernenden dabei ergangen ist. Zudem soll auch darüber diskutiert werden, ob die Strategie *Zusammenfassen* beim Verstehen des Hörtextes als hilfreich empfunden wird. Anschließend wird noch ein

Lückentext ausgefüllt (diesen sollten die Lernenden erst erhalten, nachdem sie die Zusammenfassung geschrieben haben). Sie versuchen zunächst die Wörter zu finden, ohne den Hörtext erneut zu hören. Danach wird der Dialog ein letztes Mal abgespielt, damit die Lernenden ihre Antworten vergleichen können.

- Phase: H3 und S5 (*Artikelfarben, -symbole und Wörterbuch*)

Zum Abschluss soll noch ein Partnerinterview durchgeführt werden. Hierzu muss zunächst noch etwas mehr Wortschatz zu Wohnformen aufgebaut werden. Aus diesem Grund erhalten die Lernenden ein Arbeitsblatt mit Fotos von den unterschiedlichsten Wohnformen. Die Fotos müssen Begriffen zugeordnet werden. Bei dieser Übung sollen die Teilnehmenden von der Lehrkraft erinnert werden, vermittelte Strategien (z. B. *Artikelfarben, Artikelsymbole* oder *Wörterbuch*) zu verwenden. Nun führen die Lernenden Interviews miteinander, über ihre aktuelle Wohnsituation, aber auch über ihre Traumwohnung/-haus. Hierzu bekommen sie ein Arbeitsblatt mit Fragen, die sie einer/einem PartnerIn stellen. Die Antworten werden notiert. Im Plenum präsentiert jede Person drei Fakten ihrer Partnerin/ihrer Partners. Diese Aktivität dient schon als Vorbereitung für die Hausaufgabe, gleichzeitig wird aber auch der Hörtext weiterverarbeitet.

- Phase: S4 (*Dingsda, Umschreiben, Choreographie, Bild beschreiben, Geschichte, Hypothesen, Stress reduzieren*)

Wie gewohnt findet eine Evaluation mit der Checkliste statt, wobei die Lernenden die Strategien, die vermittelt wurden, beurteilen. Die Lernenden sollten drauf hingewiesen werden, dass diese Checklisten gerne mit der Lehrkraft besprochen werden können, im Sinne eines Lerncoachings (siehe Sequenz 1). Zudem sollen sie motiviert werden, ein Lerntagebuch zu führen. So werden metakognitive Sprachlernstrategien ausgebaut.

- Phase: S5 (*Schreiben am Modell und Notizen*)

Abschließend wird im Plenum besprochen, in welchen Bereichen die neuen Strategien auch angewandt werden können.

Die restliche Expansionsphase wird wiederum auf die Hausaufgabe ausgelagert, da die Zeit um Unterricht sehr knapp bemessen ist. Bei der Hausaufgabe sollen die Lernenden einen Dialog verfassen, bei dem sie eine/einen FreundIn durch ihre Wohnung/Haus führen. Das Arbeitsblatt der vierten Sequenz zum Verfassen des Reiseblogs soll dabei helfen, da hier viele Schreibstrategien zu den unterschiedlichen Schreibphasen (vorbereitendes Schreiben, Entwurf, Überarbeitung, Editieren und Korrekturlesen und Publizieren) angeführt werden. Zudem wird eine neue Möglichkeit geschaffen, diese Strategien zu testen. Die Dialoge könnten im Sinne einer Publikation in der folgenden Sequenz vorgespielt werden, wenn die Lernenden möchten.

Diese Unterrichtssequenz kann im Prinzip als Pendant zur dritten Sequenz und als Fortführung und Vertiefung der zweiten Sequenz gesehen werden, was die Fertigkeiten betrifft. Es werden Sprachlernstrategien der dritten Unterrichtssequenz für das Leseverstehen auf das Hörverstehen umgelegt. Somit erfahren die Lernenden, wie vielseitig einsetzbar gewisse Strategien sind. Es findet sozusagen eine insgesamt Expansion der zuvor demonstrierten Strategien auf einen neuen Kontext, nicht nur in thematischer Hinsicht, statt.

Zu Beginn der Einheit wurde der Wortschatz wieder aktiviert, worin die Lernenden mittlerweile geübt sein sollten. Zudem kamen sie mit authentischem sprachlichem Material in Berührung. Die visuelle und die haptische Komponente im Umgang mit Prospekten spricht auch unterschiedliche Lerntypen an. Die Auswahl der Strategien betreffend sollten die Lernenden schon autonomer arbeiten, wobei die Lehrperson noch drauf hinweist, diese zu verwenden. Bei der Besprechung der verwendeten Strategien wurde ein grammatischer Punkt aus dem Curriculum integriert, der kausale Konnektor *denn*. Ein weiteres grammatisches Phänomen, das behandelt wurde, waren die Wechselpräpositionen, wozu unterschiedliche Übungen gemacht wurden. Wiederum wurden Grammatikstrategien, welche zu den kognitiven Sprachlernstrategien zählen, demonstriert. In einer Übung mussten die Lernenden einen Raum beschreiben, unter Anwendung von Präpositionen, und eine/ein PartnerIn versuchte diesen zu zeichnen. Kommunikationsstrategien werden bei dieser Art von Übung unbewusst angewandt, diese wurden den Lernenden ins Bewusstsein gerufen. In der fünften Sequenz werden Kommunikationsstrategien noch genauer durchgenommen. Durch diese Aktivitäten wurden die Lernenden zunächst aktiviert und auch die Interaktion zwischen ihnen wurde angeregt. Abschließend wurde noch eine klassische Lückenübung zu den Wechselpräpositionen durchgeführt.

Ein Hauptaugenmerk lag auf dem Hörtext. Zur Vorbereitung wurde von der Lehrperson ein kurzer Einblick in die vorliegende Situation gegeben. Anschließend wurden von den Lernenden Hypothesen bzw. Vorhersagen anhand von Leitfragen formuliert. Dabei handelt es sich um eine kognitive Strategie. Beim Hören wurden die Teilnehmenden, daran erinnert bereits bekannte Strategien von der dritten Sequenz einzusetzen (*sich Notizen machen, Wörterbuch, Zusammenfassen*). Zudem bekamen sie ein Handout mit anderen Hörstrategien für die Niveaustufen A1 und A2 nach Neuner-Anfinsen (2012), welche allerdings nicht alle sofort vermittelt wurden. Diese können sukzessive im Unterricht eingebaut werden oder im Sinne der Lernendenautonomie von den Lernenden selbständig getestet werden. Neuner-Anfinsen (2012) empfiehlt affektive Sprachlernstrategien, die beim Hören in dieser Einheit, angewandt wurden (*Stress reduzieren*). Nach

dem Hören wurde noch ein Partnerinterview über Wohnformen und Traumwohnungen/-häuser durchgeführt, wobei davor noch einmal Wortschatz aufgebaut wurde. Die Lernenden wieder dazu animiert, bekannte Wortschatzstrategien zu verwenden. Abschließend wurde, wie gewohnt, eine Selbstevaluation durchgeführt sowie die Selbstreflexion angeregt. Die Hausaufgabe wurde nach dem Modell der dritten Unterrichtssequenz gestaltet, welches sich wiederum an einem Unterrichtsvorschlag von Chamot (2009, S. 160-163) orientierte.

Auch bei dieser Unterrichtssequenz wurde versucht die didaktischen Prinzipien zu beachten, was auch gut gelungen ist, mit Ausnahme des interkulturellen Lernens. Ebenso wurden die Themen aus dem Curriculum berücksichtigt.

In der letzten Unterrichtssequenz steht vor allem die Fertigkeit Sprechen im Fokus, da die Fertigkeiten Schreiben bei den letzten beiden Hausaufgaben sehr intensiv praktiziert wurde. Das Rahmenthema ist Körper und Gesundheit, da man sich im Intensivkurs thematische Freiheiten nehmen darf, solange man nicht auf kommende Themen vorgreift. Dieses Thema wurde ausgewählt, da es für die Lernenden durchaus von lebensweltlicher Relevanz sein kann, falls sie selbst einmal einen Arzt benötigen oder auch etwas von der Apotheke brauchen und dort kommunizieren müssen.

5.2.5 Darstellung der fünften Unterrichtssequenz

Das globale Lernziel dieser letzten Unterrichtssequenz ist, dass die Lernenden Arzttermine telefonisch vereinbaren können und dass sie einen Dialog bei einer Ärztin/ einem Arzt durchführen können. Zudem lernen sie Vokabular zum Thema Körper und Krankheiten. Die Fertigkeit Sprechen steht in dieser Einheit im Zentrum, aus diesem Grund werden sowohl Phonetikstrategien als auch Produktionsstrategien vermittelt. Abschließend sollen die Lernenden ihren Lernprozess der gesamten Woche reflektieren und evaluieren.

Das Thema Körper und Gesundheit wurde ausgewählt, da, wie bereits erwähnt, es für Lernende in einem deutschsprachigen Land von großer Bedeutung werden kann, falls sie zu einer Ärztin oder zu einem Arzt müssen. Bei den Dialogen werden aber auch indirekt Aspekte aus dem Curriculum wiederholt, z. B. die Begrüßung, das Alphabet (wenn man seinen Namen buchstabieren muss bei der Terminvereinbarung) und Angaben zur eigenen Person. Weiters wird der kausale Konnektor *denn* erneut angesprochen. In dieser Unterrichtssequenz gibt es zwei Sprechphasen. Die erste Sprachphase widmet sich dem Telefonat, um einen Arzttermin zu vereinbaren und die zweite konzentriert sich auf den Dialog bei einer Ärztin/bei einem Arzt.

Zuerst werden die Teilnehmenden wieder mit dem Ablauf und den Lernzielen vertraut gemacht.

- Phase: SPR1 (Telefonat) und S5 (*Artikelfarben, -symbole und Wörterbuch*)

Danach erhalten die Lernenden Arbeitsblätter zum Wortschatzaufbau. Hierbei werden sie von der Lehrperson daran erinnert, Strategien zu verwenden wie z. B. Wörterbücher, visuelle Gedächtnishilfen (Farbcodes, Symbole) bei Substantiven, etc. Die Lehrperson sollte auf die Verwendung dieser Strategien hinweisen, so findet auch gewissermaßen eine Expansion statt. Zunächst bearbeiten die Lernenden ein Arbeitsblatt, auf dem sie einen Körper, wie im Biologieunterricht, beschriften müssen. Zur Selbstkontrolle kann die Lehrperson Lösungen auflegen. Danach erhalten sie noch ein Arbeitsblatt, welches Verben zu körperlichen Gebrechen enthält. Zunächst gilt es die Bedeutung dieser herauszufinden und danach sollen sie die zuvor besprochenen Körperteile in Verbindung mit den Verben bringen, um das Vokabular zu festigen. Zusätzlich sollen die Teilnehmenden Sätze mit dem Konnektor *denn* bilden. *Ich kann heute nicht in den Kurs kommen, denn...* So kann der Wortschatz zusätzlich gefestigt werden und zudem wird der kausale Konnektor *denn* aus dem Curriculum wiederholt.

Um die Lernenden auf den Dialog vorzubereiten, erhalten sie ein Arbeitsblatt, auf welchem verschiedene Situationen geschildert werden und sie aus drei Anzeigen eine passende Ärztin/einen passenden Arzt auswählen müssen. Zur Vorbereitung auf den Telefondialog spricht die Lehrperson über den Kontext: Frau Roth ruft bei ihrem Zahnarzt an. Sie möchte eine Kontrolle machen. Die Lernenden sollen nun kurz für sich überlegen, wie das Gespräch aussehen könnte.

Die Teilnehmenden erhalten nun den Modell-Dialog und setzen die fehlenden Sätze aus der Box am Arbeitsblatt ein. Anschließend lesen die Lernenden diesen in Partnerarbeit.

- Phase: S1 (*Brummen & Summen* und *Phago-Phonetik*)

Hier bietet sich nun die Möglichkeit zwei Phonetikstrategien zu implementieren. Die korrekte und deutliche Aussprache ist vor allem bei Telefonaten von Relevanz. Zuerst fragt die Lehrperson, was die Lernenden machen, um ihre Aussprache zu trainieren. Diese Frage wird im Plenum besprochen. Es kann auch ein Strategieposter angefertigt werden.

- Phase: S2 (*Brummen & Summen* und *Phago-Phonetik*)

Die Lehrperson führt die Strategie *Brummen & Summen* vor. Beim Brummen oder Summen hört man den Rhythmus und die Intonation besser. „Rhythmus und Intonation sind wichtiger als Einzellaute.“ (Cauneau, 1992, S. 29) Diese beiden phonetischen Aspekte bilden sozusagen das Skelett der Aussage und sollten

deshalb auf jeden Fall im Unterricht berücksichtigt werden. Auch bei der Aussprache-Korrektur können das Brummen und Summen von der Lehrperson eingesetzt werden. Die bedeutungstragenden Silben und Wörter werden betont (vgl. Cauneau, 1992, S. 29-30). Um eine klare Aussprache zu erreichen, bietet Frey (1995) eine sehr amüsante Strategie an:

In phago-phonetischen Übungen (zu gr. *phagein* – (fr)essen) wird versucht, mit vollem Mund möglichst deutlich zu sprechen. Für den Unterricht haben sich Semmeln (bzw. Brot) für diese Art von Übung am besten bewährt, da diese ihre Konsistenz im Mund relativ lange bewahren (im Gegensatz z. B. zu relativ rasch schmelzender Schokolade). Der schwierigste Prozeß zu Beginn dieser Übung ist meist, die Kursteilnehmer davon abzuhalten, sofort mit dem Kauen und Schlucken zu beginnen, wenn sie etwas Eßbares im Mund haben. Es muß deutlich gemacht werden, daß es gerade darum geht, mit vollem Mund zu sprechen! (Frey, 1995, S. 64)

Alternativ kann diese Übung auch mit einem Stift, den man zwischen die Zähne klemmt, durchgeführt werden, falls die Lernenden diese Methode unappetitlich finden. Meiner Erfahrung nach wird diese Übung allerdings sehr gut angenommen und sorgt für gute Unterhaltung, wobei der Lerneffekt nicht ausbleibt. Die Lehrkraft modelliert auch diese Strategie zur Aussprache. Zusätzlich erhalten die Lernenden auch ein Handout, auf dem die Strategien beschrieben werden.

➤ Phase: S3 (*Brummen & Summen und Phago-Phonetik*)

Die Lernenden versuchen nun den Dialog zu brummen oder zu summen. Außerdem testen sie auch die Phago-Phonetik: Sie nehmen eine Semmel oder einen Stift in den Mund und lesen mit dieser Barriere den Dialog erneut vor. Danach lesen sie den Dialog erneut ohne Barriere, die Aussprache sollte sich verbessern. Um dies zu überprüfen, können sie sich auch aufnehmen, allerdings wird hierzu nicht allzu viel Zeit im Unterricht bleiben. Bei der Hausaufgabe haben die Lernenden dann Zeit, ihre Aussprache davor und danach zu vergleichen. Dies wird in der Expansionsphase noch näher beschreiben.

➤ Phase: S1 und S2 (*Mimik und Gestik, Ein-Wort-Antworten und Rollenspiele*)

Über Sprachlernstrategien bei der Fertigkeit Sprechen wurde bereits in der ersten und auch in der vierten Sequenz gesprochen. Zur Vorbereitung können die Gedanken dieser Diskussionen wieder herangezogen werden. Neuner-Anfindsen (2012) empfiehlt für die Fertigkeit Sprechen etliche Sprachlernstrategien. In den vorigen Sequenz wurden bereits ihre Empfehlungen für andere Fertigkeiten dargestellt. In einem Face-to-face-Gespräch können auch nonverbale Mittel als Strategie verwendet werden. Mimik und Gestik können genutzt werden, um das Gespräch aufrechtzuhalten. Ebenso Ein-Wort-Antworten können sich als nützliche Strategie zur Aufrechterhaltung der Unterhaltung erweisen. Die Lernenden kön-

nen auch alleine oder in Gruppen ein kleines Set an sprachlichen Situationen erstellen, in denen sprachliche Routinen vorkommen. Aber man sollte auch bereits versuchen in realen Situationen, das bereits gelernte anzuwenden, d. h. die Lernenden sollten sich bewusst in solche Situationen begeben. Außerdem kann man Gespräche, die einem schwierig erscheinen, vorbereiten (z. B. Telefonate). Die nötigen Redemittel werden memoriert und man macht sich Notizen. Weiters kann man längere Texte auswendig lernen, z. B. könnte man einen Vortrag gestalten und vortragen (vgl. Neuner-Anfindsen, 2012, S. 15-16). Einige dieser Strategien z. B. *Redemittel* oder *Notizen* können auch in anderen Situationen angewandt werden. So findet bereits ein Strategietransfer statt. Die Lernenden sollten auch auf die Verwendung der Strategien der vierten Sequenz zur Fertigkeiten Sprechen (*Dingsda* und *Umschreiben*) erinnert werden. Die Lernende erhalten ein Arbeitsblatt, worauf drei dieser Strategien (*Mimik und Gestik*, *Ein-Wort-Antworten* und *Rollenspiele*) aufgezählt und Beispiele genannt werden. Die Lehrperson geht diese mit den Teilnehmenden durch und modelliert diese auch, wo nötig.

- Phase: S3 (*Ein-Wort-Antworten* und *Rollenspiele*) und S5 (*Notizen*, *Redemittel*, *Dingsda* und *Umschreiben*)

Im Plenum sollen anschließend formelhafte Wendungen von Telefonaten markiert und besprochen werden. Bei der Vorbereitung und Durchführung der Telefon-Dialoge unterstützt die Lehrperson die Lernenden in der Strategieverwendung. Die Lernenden überlegen sich eigene Dialoge nach diesem Modell. Um das Alphabet zu wiederholen, soll beim Telefonat zusätzlich danach gefragt werden, den Namen zu buchstabieren. Die Strategie *Mimik und Gestik* ist bei einem Telefonat allerdings nicht nützlich, diese wird erst bei dem folgenden Dialog eingeübt.

- Phase: SPR2 und SPR3 (Telefonat)

Diese Dialoge werden dann vorgespielt, hierzu kann die Lehrperson Requisiten (z. B. alte Handys/Telefone) mitbringen. Die Lernenden erhalten auch ein Feedback von der Lehrperson.

- Phase: SPR1 (Dialog)

In dieser Phase werden zwei Dialoge bei einer Ärztin/bei einem Arzt präsentiert. Dazu sehen die Lernenden ein Video, in welchem eine Person den Dialog vorspricht und währenddessen die Sätze aufschreibt. Das ganze Video wird durch Bilder von den im Dialog vorkommenden Personen und Gegenständen begleitet. Ein Links des Videos befindet sich in der Unterrichtsskizze im Anhang. Dieses Video kann mehrmals angesehen werden. Vor der Aktivität können formelhafte Wendungen bei einem Arztgespräch im Plenum besprochen werden. Die Ler-

nenden werden nun in Paare eingeteilt und erhalten Situationskärtchen: Eine Person ist Ärztin/Arzt und die andere Person ist PatientIn. Darauf finden sich Stichwörter zu den Situationen. Sie erhalten Zeit, um sich auf das Rollenspiel vorzubereiten, dabei können sie sich auch Notizen machen.

- Phase: SPR2, SPR3 (Dialog) und S3 (*Mimik und Gestik*)

Anschließend werden die Rollenspiele präsentiert, hierzu kann die Lehrperson wiederum Requisiten mitbringen (Kittel, Stethoskop, etc.). Wiederum erhalten die Lernenden ein Feedback.

- Phase: S4 (*Brummen & Summen, Phago-Phonetik, Mimik und Gestik, Ein-Wort-Antworten und Rollenspiele*)

Zunächst findet, wie gewohnt, eine Evaluation und Reflexion anhand der Checkliste statt. Anschließend wird den Lernenden zusätzlich die Möglichkeit gegeben, ihre erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der gesamten Woche in Form eines Selbsttests zu kontrollieren. Auch diese Ergebnisse können individuell mit der Lehrperson besprochen werden. Dies ist auch sinnvoll, da es nicht für alle Übungen allgemeingültige Antworten gibt. Die Lernenden können sich auch gegenseitig überprüfen. Es geht darum, dass sich die Lernenden auch selbst einschätzen können: Was kann ich schon gut? Was fällt mir noch schwer? Da dieser Selbsttest sehr umfangreich ist, wird der Rest als Hausaufgabe gegeben.

- Phase: S5 (*Brummen & Summen, Phago-Phonetik, Mimik und Gestik, Ein-Wort-Antworten und Rollenspiele*)

Als Hausaufgabe sollen die Lernenden den Blogtext der dritten Sequenz, zunächst im Sinne der phago-phonetischen Methode, mit einer Barriere vorlesen und anschließend ohne, wobei sie sich dabei aufnehmen. Dann können sie die Aufnahme davor und danach vergleichen. „Viele Kursteilnehmer bestätigen, daß sie erst durch das Hören des eigenen Sprechens gemerkt hätten, daß und welche Fehler sie in der Aussprache machen.“ (Frey, 1995, S. 54) Dennoch sind die Fähigkeiten, welche zu einer Selbstkontrolle nötig sind, nicht zu unterschätzen. Zawadaka (1988) setzte sich in einer Studie mit der phonetischen Selbstkorrektur von Germanistikstudierenden in Warschau auseinander. 12 % der Studierenden nahmen beim freien Sprechen Fehler wahr. Unter anderem führt eine perzeptive Gewöhnung bei mehrmaligem Anhören der Aufnahmen dazu, dass die auditive Fehleridentifizierung fehlschlug. Es bedarf einer entsprechenden Sensibilisierung und zudem gibt es einen Zusammenhang zwischen Sprachbeherrschung und erfolgreicher auditiver Fehlerkorrektur (vgl. Zawadaka, 1988, S. 218-223). Das bedeutet, dass die Lernenden auf einer niedrigeren Niveaustufe, wie es hier der Fall ist, wahrscheinlich Probleme bei der Fehleridentifizierung haben. Aus diesem Grund sollte bei einer Analyse die Lehrperson oder eine Person mit sehr guten

Kenntnissen bzw. ein/e ErstsprachlerIn helfen. Weiters könnten die Teilnehmenden versuchen die Strategien zum Sprechen ausgiebig zu testen, indem sie z. B. einfache Telefonate führen (einen Tisch reservieren oder im Kino reservieren).

In dieser abschließenden Unterrichtssequenz wurde ein besonderer Fokus auf die Fertigkeit Sprechen gelegt. Wie bei jeder Sequenz wurde zu Beginn in der Vorbereitungsphase Vokabular aufgebaut. Hierzu erhielten die Lernenden Arbeitsblätter und wurden von Lehrperson daran erinnert, unterschiedliche Gedächtnisstrategien anzuwenden. Auch der kausale Konnektor *denn* wurde in die Übungen integriert. Während dieser Sequenz gab es zwei Sprechphasen. In der ersten Sprechphase wurde ein Modelldialog zur Terminvereinbarung bei einer Ärztin/bei einem Arzt präsentiert. An dieser Stelle wurden auch Phonetikstrategien vermittelt. Einerseits wurde das Brummen bzw. Summen ausprobiert, um die Intonation und den Rhythmus sichtbarer zu machen und andererseits wurde die phago-phonetische Methode von den Lernenden getestet.

Die Teilnehmenden erhielten ein Handout mit unterschiedlichen Produktionsstrategien zur Fertigkeit Sprechen, die auch zu den kognitiven oder direkten Sprachlernstrategien zählen. Diese wurden im Plenum besprochen bzw. auch von der Lehrperson demonstriert. Anschließend wurden Dialoge nach diesem Modell in Partnerarbeit geübt und vorgeführt. In der zweiten Präsentationsphase wurde ein Video gezeigt, das einen Arztbesuch darstellt. Die Lernenden sollten versuchen, formelhafte Wendungen aus dem Video zu erkennen und anschließend in der Übungsphase, selbst ein Rollenspiel gestalten. Als Hilfestellung erhielten sie Rollenkärtchen für ÄrztInnen und PatientInnen. Auch diese Rollenspiele wurden im Plenum präsentiert.

Die Evaluationsphase wurde, wie gewohnt, mit der Checkliste eingeleitet. Allerdings gab es zusätzlich einen Selbsttest, um die erworbenen Erkenntnisse und Fähigkeiten der gesamten Woche zu evaluieren.

Als Hausaufgabe können die Lernenden die phago-phonetische Methode weiter testen und somit idealerweise auch einen Davor-Danach-Effekt anhand des zuvor aufgenommen Materials erkennen.

Auch in dieser Unterrichtssequenz wurde eine Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien angestrebt. Es wurde versucht die Übungen und Aufgaben handlungsorientiert, kompetenzorientiert, lernendenorientiert und lernendenaktivierend zu konzipieren. Auch die Lernendenautonomie wurde durch die Strategievermittlung gefördert. Zudem können die Lernenden idealerweise nach einer Woche Selbstevaluation und Selbstreflexion, ihren eigenen Lernprozess im Sinne metakognitiver Strategien, besser kontrollieren und planen. Leider blieb auch bei dieser Sequenz, dass interkulturelle Lernen außen vor auch die Mehrsprachigkeit

spielte eine untergeordnete Rolle, da es nicht immer möglich ist alle Prinzipien in einer Sequenz zu vereinen.

Das Programm dieser Unterrichtssequenzen ist sehr intensiv, aber wie die angeführten Studien in Kapitel 3.2.2.1 gezeigt haben, ist ein Unterricht nach dem CALLA-Modell sehr erfolgsversprechend. Ich denke, dies ist insbesondere bei niedrigeren Niveaustufen der Fall, da die Lernenden möglicherweise noch nicht über so viele Sprachlernstrategien verfügen bzw. sich dieser nicht bewusst sind. Es wurde versucht alle vier Fertigkeiten in den Unterricht zu integrieren und auch einen für die Lernenden ansprechenden und abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten, um die unterschiedlichen Lerntypen anzusprechen. Zahlreiche Sprachlernstrategien wurden vermittelt, wobei zunächst, wie empfohlen, mit der Vermittlung einiger weniger begonnen wurde. Im Falle von Über- oder Unterforderung der Lernenden muss dieser Didaktisierungs-Vorschlag ohnehin individuell an die Gruppe angepasst werden.

Im sechsten Kapitel wird nun abschließend ein Resümee gezogen und ein Ausblick gegeben.

6. Resümee und Ausblick

Diese Masterarbeit setzte sich mit der Vermittlung von Sprachlernstrategien anhand des CALLA-Modells (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) von Chamot & O'Malley (1994) auseinander. Folgende Forschungsfragen sollten beantwortet werden:

- *Wie können Sprachlernstrategien im DaZ-Unterricht erfolgreich vermittelt werden?*
 - *Welche Strategien eignen sich grundsätzlich zur Vermittlung?*
 - *Welche Vorteile zeigt das CALLA-Modell gegenüber anderen Unterrichtsmodellen? Welche Alternativen gibt es hierzu?*

Zunächst wurde im zweiten Kapitel der Begriff Sprachlernstrategie definiert, wobei es etliche sich unterscheidende Definitionen gibt. Ausgewählt wurde jene von Gu (2012), demzufolge Strategien eine Abfolge von Problemlösungsschritten sind. Diese Problemlösungsschritte sind zielgerichtet, selbst-initiiert, bewusst und automatisch. Zudem werden sie überwacht und evaluiert. Eine prototypische Strategie ist ein dynamischer Problemlösungsprozess bestehend aus kognitiven und metakognitiven Komponenten (vgl. Gu, 2012, S. 341-342).

Zudem wurde die Funktion von Sprachlernstrategien erläutert. Einerseits tragen sie zum Lernerfolg bei, wie auch Studien zeigen, und andererseits fördern sie auch die Lernendenautonomie. Weiters ist in unserer sich stetig wandelnden Informationsgesellschaft lebenslanges Lernen von großer Bedeutung, hierbei sind Lernstrategien besonders nützlich.

Im Folgenden wurden Typologien von Sprachlernstrategien präsentiert. Ebenso wie bei der Begriffsdefinition gibt es hier viele unterschiedliche Ansätze. Zuerst wurde eine Kategorisierung von Prokop (1993) dargestellt, welche zwischen sechs Kategorien unterscheidet. Eine gängigere Klassifikation, welche auch die Basis für diese Forschungsarbeit bildete, ist jene in Anlehnung an Oxford (1990) und O'Malley und Chamot (1990). Die Auswahl dieser Typologie war insofern naheliegend, als dass, Chamot und O'Malley (1994) das CALLA-Modell entworfen haben. Bei dieser Klassifikation wird zwischen vier Typen unterschieden: kognitiven, metakognitiven, affektiven und sozialen Sprachlernstrategien. Bimmel und Rampillon (2000) bezeichnen kognitive auch als direkte und metkognitive auch als indirekte Strategien. Zu den kognitiven Strategien zählen Gedächtnisstrategien (Enkodierungs-, Erhaltungs- und Abrufstrategien), Sprachverarbeitungsstrategien (Grammatik-, Phonetik-, und Lexikstrategien) und Sprachgebrauchsstrategien (Produktions-, Rezeptions-, und Interaktionsstrategien). Zu den metakognitiven Sprachlernstrategien können Kontroll- und Steuerungsstra-

tegien gezählt werden. Affektive Lernstrategien regeln die emotionale Vorbereitung auf das Lernen und soziale Sprachlernstrategien beziehen sich auf soziale Interaktion und Empathie.

Wie bereits erwähnt, besteht zwischen Lernstrategien und Lernendenautonomie ein Zusammenhang, aus diesem Grund, wurde auch dieser Begriff erläutert und die Relation dieser beiden Termini beschrieben. Ähnlich wie beim Strategiebegriff herrscht hier eine Inkonsistenz in der Begriffsverwendung. Es wurden unterschiedliche Definitionen präsentiert, als Basis für diese Arbeit wurde ein strategisch-technischer Autonomiebegriff gewählt, d. h. die Lernenden sind autonom, wenn sie über Lernstrategien verfügen. Sie können diese zielgerichtet einsetzen. Lernen ist demnach ein effektives Selbstmanagement. Je größer das Lernstrategienrepertoire der Lernenden ist und je gezielter es genutzt werden kann, desto erfolgreicher sind sie. Um diese Autonomie zu erreichen, müssen Strategien im Unterricht trainiert werden (vgl. Schmenk 2010, S. 15-16).

Die Sprachlernstrategievermittlung wurde im dritten Kapitel erläutert. Zunächst wurden unterschiedliche Trainingsarten präsentiert. Es kann zwischen Bewusstseinstraining, einmaligem Strategietraining, Langzeit-Strategietraining, separatem Training, eingebettetem Training und implizitem Strategietraining (*blind trainings*) unterschieden werden. Letzteres zeigt aber wenig Erfolg, da sich die Lernenden über die Strategieverwendung nicht bewusst werden. Diese unterschiedlichen Trainingsformen können auch als Mischformen auftreten. Das hier erstellte Unterrichtskonzept ist beispielsweise als in den Unterricht eingebettetes Langzeit-Strategietraining konzipiert. Die Strategien werden hierbei anhand von praktischen Übungen oder Aufgaben geübt. Die Lernenden lernen, wie man die Anwendung überwachen und die Leistungen bewerten kann. Da das Training über einen längeren Zeitraum stattfindet, ist es erfolgreicher als ein einmaliges Strategietraining.

Weiters wurden Modelle zur Strategievermittlung vorgestellt, von denen bereits zahlreiche existieren. Im Kapitel 3.2 wurden drei präsentiert: das Modell nach Oxford (1990), das Modell nach Grenfell und Harris (1995) und das CALLA-Modell nach Chamot und O'Malley (1994). Ein besonderer Fokus wurde auf CALLA gelegt, da dieses auch Basis für die erstellte Didaktisierung bildete. An dieser Stelle können bereits die Fragen *Welche Vorteile zeigt das CALLA-Modell gegenüber anderen Unterrichtsmodellen?* und *Welche Alternativen gibt es hierzu?* beantwortet werden. Die hier vorgestellten Modelle weisen viele Ähnlichkeiten auf. Der große Vorteil von CALLA im Vergleich zu den anderen ist, dass hierzu bereits etliche Studien und Unterrichtsvorschläge existieren. Alleine das *CALLA Handbook* von Chamot (2009) bzw. das *CALLA Handbook* von Chamot &

O'Malley (1994) präsentiert konkrete Vorschläge für den Unterricht und auch in den Studien finden sich viele Anregungen. In der Strategievermittlung ist CALLA äußerst etabliert. Ich denke, dass die anderen beiden Modelle ebenso funktionieren würden, denn maßgeblich für ein erfolgreiches Training ist die Bewusstmachung, die Strategiemodellierung anhand praktischer Beispiele und eine extensive Übungsphase sowie eine Evaluationsphase und diese Aspekte beinhalten alle drei Modelle. Dennoch bietet CALLA etliche konkrete Vorschläge für den Unterricht, was die Implementierung für Lehrpersonen enorm erleichtert.

CALLA besteht aus fünf Phasen: Vorbereitung, Präsentation, extensives Üben, Evaluation und Expansion. In der Vorbereitungsphase sollte das strategische Vorwissen aktiviert werden, danach wird in der Präsentationsphase eine neue Strategie modelliert, z. B. durch lautes Denken seitens der Lehrperson. Es folgt eine extensive Übungsphase, in welcher die Lernenden die Lernstrategien bei der Lösung von Aufgaben oder Übungen anwenden können. Die letzten beiden Phasen sind maßgeblich für den anhaltenden Erfolg der Strategievermittlung. In der Evaluationsphase wird die Strategieverwendung reflektiert und der Erfolg dieser bewertet und in der Expansionsphase sollen die Strategien auf andere Bereiche transferiert werden. Die Auswahl der Lernstrategien ist ebenso maßgeblich für den Erfolg des Trainings. An dieser Stelle kann eine weitere Forschungsfrage beantwortet werden *Welche Strategien eignen sich grundsätzlich zur Vermittlung?* Grundsätzlich eignen sich alle Strategien zur Vermittlung, allerdings sollten folgende Punkte bei der Entscheidung miteinbezogen werden: Das Curriculum und die Aufgaben müssen berücksichtigt werden, weiters sollen die Lernenden nicht überfordert werden, d. h. zu Beginn sollten max. zwei Strategien vermittelt werden und diese sollten nicht zu komplex sein. Ebenso sollten die ausgewählten Aufgaben nicht zu anspruchsvoll, aber auch nicht zu einfach sein. Sind sie zu einfach, so wird für die Lernenden nicht ersichtlich, warum Lernstrategien verwendet werden sollten, sind sie hingegen zu komplex, so wirken die Lernstrategien nicht erfolgsversprechend und werden wieder verworfen. Es sollten auch Strategien ausgewählt werden, die auf andere Kontexte oder Fächer übertragen werden können. Sie sollten vielfach einsetzbar sein, das macht sie für die Lernenden wertvoller.

Abschließend wurden in Kapitel 3 noch vier aktuelle Studien, die mit CALLA gearbeitet haben, vorgestellt und die Ergebnisse präsentiert. Die Ergebnisse waren allesamt sehr positiv und vielversprechend, dies bekräftigte die Entscheidung, CALLA als Basis für die hier erstellte Didaktisierung zu verwenden.

Im vierten Kapitel wurden die Rahmenbedingungen für die erstellte Didaktisierung präsentiert. Zielgruppe sind Lernende mit unterschiedlichsten Erstsprachen ab 16

Jahren. Häufig haben sie bereits andere Fremdsprachen gelernt, allerdings ist dies nicht immer der Fall. Sie haben das Niveau A2.1 laut GER. Es handelt sich um einen Intensivkurs an einem privaten Sprachinstitut in Wien. Dieser Kurs findet montags bis freitags statt, zwei UE à 45 Minuten täglich. Zusätzlich besuchen die Lernenden einen Standardkurs mit vier UE à 45 Minuten täglich. Im Intensivkurs sind max. acht Teilnehmende. Es gibt institutseigene Curricula, im Intensivkurs kann allerdings davon abgewichen werden, da es um die individuellen Wünsche der Lernenden geht. Im Standardkurs wird ein Lehrwerk verwendet, welches für den Intensivkurs jedoch tabu ist.

In Kapitel 4.3 wurden auch didaktische Prinzipien der Fremdsprachendidaktik beschrieben, welche bei der Erstellung der Didaktisierung berücksichtigt wurden: Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Lernendenorientierung, Lernendenaktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung und Aufgabenorientierung (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr, 2013, S. 26).

Im fünften Kapitel wurde schließlich die Didaktisierung vorgestellt. Wie bereits erwähnt, wurde ein in den Unterricht eingebettetes Langzeit-Strategietraining eingesetzt. Es wurden fünf Sequenzen (=eine Kurswoche) entworfen. Zunächst wurden die Ziele einer Unterrichtssequenz sowie der Bezug zum Curriculum dargestellt, anschließend wurde der Ablauf der Sequenzen beschrieben, wobei die fünf CALLA-Phasen zur Strategievermittlung explizit hervorgehoben wurden. Die erste Sequenz dient sozusagen als Warm-up. Gemäß der Empfehlungen von Chamot (2009) werden nur zwei Strategien vermittelt. Thema dieser Einheit war Kulinarik. In dieser Unterrichtssequenz wurden die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben trainiert, aus diesem Grund wurden hierzu zwei Strategien thematisiert: Schreiben anhand eines Modelltextes und das Auswendiglernen von Redemitteln, die dann bei der Kommunikation eingesetzt werden können. Die Strategien erhalten Namen, damit sie von den Lernenden besser memoriert werden. Weiters erhalten die Lernenden während der Evaluationsphase eine Checkliste, wobei die Teilnehmenden die Effizienz der vermittelten Sprachlernstrategien bewerten können und zudem wird die Reflexion über eigene Strategien angeregt. Diese Checkliste kann als Vorlage für ein Lerntagebuch genutzt werden, welches wiederum Basis für Lernberatungen bietet. Diese sollten von der Lehrperson angeboten werden. Allerdings müssen diese außerhalb des Unterrichts abgehalten werden.

In der zweiten Unterrichtssequenz steht die Fertigkeit Hören im Zentrum. Rahmenthema dieser Einheiten ist Sport, Hobbys und Freizeit. Die Teilnehmenden bauen ihre Recherche-Fähigkeiten aus, da sie Informationen auf deutschspra-

chigen Webseiten suchen müssen. Vor dem Hören wird der Umgang mit Online-Wörterbücher von der Lehrperson modelliert. Hierbei werden unterschiedliche Strategien im Umgang mit diesen besprochen und die Lernenden können diese testen. Eine weitere Strategie, die die Lernenden kennenlernen, ist selektives Hören, d. h. sie konzentrieren sich auf wesentliche Aspekte für die Hörübung. Nach dem Hören erhalten die Lernenden eine Zusammenfassung des Hörtextes, was einen Ausblick auf eine weitere Strategie bieten soll. Zusammenfassungen eignen sich sowohl bei Lese- als auch bei Hörtexten, um den Inhalt besser verarbeiten zu können. Allerdings ist dies bei Hörtexten aufgrund der Flüchtigkeit anspruchsvoller. Aus diesem Grund wird zunächst in der dritten Sequenz eine Zusammenfassung eines Lesetextes verfasst und erst in der vierten die eines Hörtextes. Wiederum findet eine Evaluation anhand der Checkliste statt.

In der dritten Unterrichtssequenz steht, wie soeben erwähnt, ein Lesetext im Zentrum. Das Thema dieser Einheiten ist Reisen. Bei der Wortschatzaktivierung wird die Strategie, visuelle Lernhilfen (Farben oder Symbole für Artikel) zu verwenden, demonstriert. Farbcodes oder Symbole können zum besseren Merken eingesetzt werden. Zur Vorbereitung auf den Lesetext werden visuelle Inputs gegeben und es werden Hypothesen aufgestellt, hierbei handelt es sich um eine Sprachgebrauchsstrategien. Anschließend lesen die Lernenden den Reiseblogeintrag. Die Lehrkraft präsentiert unterschiedliche Strategien zum Umgang mit Lesetexten: Das Markieren von Schlüsselwörtern, das Anfertigen von Notizen und das Zusammenfassen des Textes. In der extensiven Übungsphase können die Lernenden diese Strategien testen und auch anschließend, wie gewohnt, evaluieren. Bei der Hausaufgabe bekommen die Lernenden auch die Möglichkeit Strategien zum Schreiben zu testen. Einige Strategien sind schon aus anderen Kontexten bekannt. Zunächst sollen sich die Lernenden den Modelltext, dabei handelt es sich um den Lesetext, genau betrachten. Ihre Gedanken und Ideen können sie mithilfe einer Mindmap oder einer Liste darstellen. In einem ersten Entwurf verarbeiten sie diese Ideen. Es folgt eine Überarbeitung, indem sie ihren Text einer anderen Person zeigen. Anschließend wird der Text editiert und Korrektur gelesen. Die finale Version wird publiziert, d. h. in der Klasse vorgelesen oder an die Wand gehängt.

Die vierte Sequenz widmet sich wieder dem Hörverstehen. Die Strategien aus der vorigen Unterrichtssequenz können auch für ein verbessertes Hörverstehen angewandt werden. Thema dieser Einheiten ist Möbel und Wohnen. Beim Wortschatzaufbau werden die Lernenden erinnert, visuelle Gedächtnishilfen für das Genus anzuwenden, da dieses in den folgenden Übungen von Relevanz ist. Zur Vorbereitung auf den Hörtext werden wiederum Hypothesen aufgestellt. Die in

der vorigen Sequenz vermittelten Strategien sich Notizen zu machen und Texte zusammenzufassen werden auf das Hörverstehen umgelegt. Aber auch affektive Sprachlernstrategie werden angesprochen. So sollen die Lernenden durch Atemübungen, den Stress vor dem Hören reduzieren. Wiederum findet eine Evaluation statt. Die Hausaufgabe ist wieder nach dem Prinzip der zuvor abgehaltenen Sequenz konzipiert. Als Vorlage dient hierbei der Hörtext.

In der letzten Sequenz steht die Fertigkeit Sprechen im Fokus. Thema ist der Körper und Gesundheit. Zunächst wird wieder Wortschatz aufgebaut, wobei die Lernenden an die Verwendung von Strategien erinnert werden. Die Lernenden erhalten einen Modelldialog, den sie zunächst unter Anwendung zweier Phonetikstrategien vorlesen (Brummen bzw. Summen und Phago-Phonetik). Anschließend werden Sprachproduktionsstrategien besprochen. Sie können z. B. nonverbal kommunizieren, sich zuvor Notizen machen, Dialoge mit KollegInnen simulieren oder ihre Fähigkeiten in realen Situationen anwenden. Es folgt ein weiterer Dialog, welcher als Rollenspiel vorgeführt wird. Wiederum findet eine Evaluierung statt und es gibt auch die Möglichkeit das erworbene Wissen der gesamten Woche im Sinne metakognitiver Kontrollstrategien zu überprüfen.

An dieser Stelle wird noch die Forschungsfrage *Wie können Sprachlernstrategien im DaZ-Unterricht erfolgreich vermittelt werden?* geklärt: Es gibt unterschiedliche Modelle zur Strategievermittlung. Grundsätzlich sind folgende Punkte für eine erfolgreiche Vermittlung von Relevanz: die Bewusstmachung, die Strategiemodellierung anhand praktischer Beispiele und eine extensive Übungsphase sowie eine Evaluationsphase. Weiters muss auch die Auswahl der Strategien gut überlegt sein: Die Strategien sollten für die Lernenden nützlich sein und weder zu komplex noch zu einfach sein. Zudem sollten sie in mehreren Kontexte anwendbar sein. Auch die Art des Trainings ist essentiell: ein in den Unterricht eingebettetes Langzeittraining verspricht den größten Erfolg.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde das CALLA-Modell ausgewählt, welches unter ExpertInnen sehr anerkannt ist und zu dem bereits etliche Unterrichtsvorschläge und Studien existieren. Die Masterarbeit präsentierte einen konkreten Unterrichtsvorschlag, welcher anhand von CALLA verschiedenste Sprachlernstrategien vermittelt. Es wäre noch sehr spannend, diesen Entwurf in der Praxis zu testen und anschließend eine Befragung der Lernenden durchzuführen sowie Pre- und Posttests, um den Effekt des Strategietrainings zu untersuchen. Anhand dessen könnte man den Entwurf überarbeiten und noch effektiver gestalten. Leider war dies im Rahmen dieser Masterarbeit nicht mehr möglich.

Abschließend möchte ich ein weiteres Mal auf die Wichtigkeit von Sprachlernstrategien im Deutschunterricht hinweisen, da diese maßgeblich zum Lernerfolg bei-

tragen. Die bewusstmachende in den Unterricht integrierte Vermittlung sollte eine wichtige Rolle spielen. Während meiner Recherchen bin ich auch auf viele Unterrichtsvorschläge gestoßen, welche den Lehrpersonen Anregungen bieten können. Ich möchte insbesondere noch einmal auf Chamot (2009) und Chamot & O'Malley (1994) verweisen. Hier finden sich etliche Beispiele, die sich auch für den schulischen Kontext eignen. Die erworbenen Strategien können auch auf andere Fächer übertragen werden und somit den schulischen Erfolg mitbestimmen. Ich hoffe, dass auch meine Didaktisierung anderen Lehrpersonen im DaZ-, aber auch im DaF-Bereich als Vorlage dient und ihre Lernenden beim erfolgreichen Deutschlernen unterstützen kann.

Abstract

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der erfolgreichen Vermittlung von Sprachlernstrategien in der DaZ-Erwachsenenbildung. Zunächst werden der Strategiebegriff sowie die Funktion dieser geklärt. Sprachlernstrategien fördern den Lernerfolg und die Lernendenautonomie. Danach wird eine Kategorisierung von Sprachlernstrategien präsentiert. Weiters werden unterschiedliche Modelle zur Strategievermittlung dargestellt, wobei ein Fokus auf dem CALLA-Modell (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) von Chamot & O'Malley (1994) liegt. Dieses Modell besteht aus fünf Phasen: Vorbereitung, Präsentation, extensive Übungsphase, Evaluation und Expansion. CALLA bildet auch für die im Rahmen der Arbeit erstellte Didaktisierung, welche ein Vorschlag für eine erfolgreiche Strategievermittlung ist. Es handelt sich, um ein in den Unterricht eingebettetes Langezeitstrategietraining. Dieser Unterrichtsentwurf ist für Deutschlernernde ab 16 Jahren konzipiert. Es stellte sich heraus, dass die Bewusstmachung von Strategien, eine Strategiemodellierung anhand praktischer Beispiele, eine extensive Übungsphase sowie eine Evaluationsphase maßgeblich für eine erfolgreiche Strategievermittlung sind. Bei der Auswahl der vermittelten Strategien sollte beachtet werden, dass diese auch für andere Kontexte angewendet werden können.

Literaturverzeichnis

- Adamczak-Krystofowicz, S. & Stork, A. (2009). Zur Gestaltung des Hörverstehenstrainings in universitären Sommerdeutschkursen. *Info DaF* 36, 368-380.
- Aguado, K. (2012). Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. *AkDaF Rundbrief* 64, 7-22.
- Albashtawi, A. H. (2019). Improvement of EFL Students' Academic Reading Achievement Through the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA). *Reading Psychology* 40(8), 679-704.
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beirat ‚Deutsch als Fremdsprache‘ des Goethe Instituts (K.-R. Bausch, D. Blei, K. Ehlich, A. Fearn, C. Kramsch, H.-J. Krumm (Vorsitz), A. Raasch, H. H. Reich, G. Schneider, I.C. Schwerdtfeger, D. Wolff). Beiratsthesen von 1997 zum Thema: „Deutsch als Fremdsprache“ – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer, Deutsch als Fremdsprache in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und in der Schweiz, 18–24.
- Bimmel, P. (2012). Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch* 46, 3-10.
- Bimmel, P. (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 8, 4-11.
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien (= Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache; 23). Berlin: Langenscheidt.
- Cauneau, I. (1992). Hören-Brummen-Sprechen. Hören und Ausspracheschulung im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 7, 28-30.
- Chamot, A. U. (2009). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, 2nd edition. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Model for Linguistically Diverse Classrooms. *The Elementary School Journal* 96 (3), 259-273.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, MA: Addison Wesley Longman.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1987). The Cognitive Academic Language Approach. A Bridge to the Mainstream. *Tesol Quarterly* 21 (2), 227-249.
- Chudak, S. (2007). Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken für DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Posener Beiträge zur Germanistik, 12).
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. München: Langenscheidt.
- Davidson, J. E. & Sternberg, R. J. (1998). Smart Problem Solving: How Metacognition Helps. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. c. Graesser (Hrsg.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (S. 47-68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Diaz, C. (1993). Für wen sind eigentlich Hausaufgaben. Hausaufgaben als Selbstlernaufgabe im schülerzentrierten Unterricht. *Fremdsprache Deutsch* 8, 37-38.
- Diaz, I. (2015). Training in Metacognitive Strategies for Students' Vocabulary Improvement by Using Learning Journals. *PROFILE* 17(1), 87-102.

- Dringó-Horváth, I. (2012). Lernstrategien im Umgang mit digitalen Wörterbüchern. *Fremdsprache Deutsch* 46, 34-40.
- Eggers, D. (1996). Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: P. Kühn (Hrsg.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (S. 13-44). Frankfurt am Main: Lang.
- Ehner, (1984).
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. & Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Europarat (1999). *Europäisches Sprachenportfolio*. Straßburg.
- Frey, E. (1995). *Kursbuch Phonetik. Lehr- und Übungsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Funk, H. & Koenig, M. (1991). Grammatik sehen. Visualisierung von Grammatik und Übungssequenzen. *Fremdsprache Deutsch* 5, S. 55-58.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2017). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Stuttgart: Klett.
- Grenfell, M. & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*. London & New York : Routledge.
- Gu, Y. (2012). Learning Strategies: Prototypical Core and Dimensions of Variation. *Studies in Self-Access Learning Journal* 3(4), S. 330-356.
- Haukås, Å. (2012). Gewusst wie! – Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. *Fremdsprache Deutsch* 46, S. 23-26.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (Neudruck, zuerst erschienen 1979, Straßburg: Europarat).
- Honnef-Becker, I. (1996). Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: P. Kühn (Hrsg.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*, (S. 45-77). Frankfurt am Main & Wien: Peter Lang.
- Hessy, R. (2009). Wortschatzarbeit – mit oder ohne Wörterbuch? In: I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz*, (S. 12-22). Budapest: UDV.
- Hu, F. (2015). *Lesestrategien im chinesischen DaF-Unterricht: Entwicklung eines Konzepts zur Verbesserung des Leseverstehens chinesischer Deutschlerner*. Hamburg: Disserta Verlag.
- Kleppin, K. & Grotjahn, R. (2015). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Langenscheidt.
- Kleppin, K. & Spänkuch, E. (2012). *Sprachlern-Coaching. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen*. *Fremdsprache Deutsch* 46, 41-49.
- Krumm, H.-J. (2001). Hörmaterialien. In: H.-J. Krumm, G. Helbig, L. Götze & G. Henrici (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 2. (S. 1086-1093). Berlin & New York: De Gruyter.

- Kurtz, G. (1993). „Hausaufgaben“ wirkungsvoll selbst gestalten. *Fremdsprache Deutsch* 8, 39-43.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy. Definition, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Lutjeharms, M. (2010). Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: M. Lutjeharms & C. Schmidt (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (11-26). Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Ditfurth, M. (2005). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: A. Müller-Hartmann & M. Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke (S. 1-51). Tübingen: Narr.
- Nejad B. S. & Mahmoodi-Shahreabki M. (2015). Effects of Metacognitive Strategy Instruction on the Reading Comprehension of English Language Learners through Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA). *International Journal of Languages' Education and Teaching* 3(2), 133-164.
- Neuner-Anfindsen, S. (2012). Lernstrategien Schritt für Schritt aufbauen. *Fremdsprache Deutsch* 46, 11-17.
- Neuner-Anfindsen, S. (2005). Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning, 1).
- O'Malley, J. M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Prokop, M. (1993). Lernen lernen – aber ja! Aber wie? *Fremdsprache Deutsch* 8, 12-17.
- Raith, T. (2010). Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterrichten. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Riegler, C. L. (1999). Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“. *Fremdsprache Deutsch* 20, 12-14.
- Rizou, G. (2012). Das Lerntagebuch. Reflexionsinstrument und Feedbackquelle zugleich. *Fremdsprache Deutsch* 46, 18-22.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: JB Metzler.
- Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgestützte Praxisorientierung, didaktischer HipHop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil* 2, 11-26.
- Schmenk, B. (2012). Von der Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft, didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen. In: T. Schmidh, M. Zibelius & K. Biebigkhäuser (Hrsg.), *Aufgaben 2.0 Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlernen und -lernen mit digitalen Medien* (S. 57-89). Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Solmecke, G. (1992). Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 7, 4-11.

- Sperber, H. (1991). Müssen den der/die/das so schwierig sein? Anwendungsmöglichkeiten der Mnemotechnik im Fremdsprachenerwerb. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17, 221-243.
- Sperber, H. (1993). gehen – ging – gegangen: Müssen denn deutsche Verbformen so schwierig sein? Interaktive Gedächtnisbilder als Gedächtnisstützen. *Fremdsprache Deutsch* 8, 19-28.
- Schramm, K. (2017). Sprachlernstrategien. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 137-149). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sulikowska, A. (2011). Gedächtnisstrategien im Fremdsprachenunterricht. Hamburg: Kovac.
- Tönshoff, W. (2003). Lernstrategien. In: K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl. (S. 331-335). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Wolff, D. (2003). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl. (S. 321-326). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Zawadaka, E. (1988). Auditive Fehleridentifizierung unter psycholinguistischem Aspekt. *DaF* 4, 218-223.

Internetquellen

- Online-Duden; Begriff: Autonomie. Letzter Zugriff am 18.10.2019 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Autonomie>
- Online-Duden, Begriff: Strategie. Letzter Zugriff am 18.10.2019 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Strategie>
- PONS Online-Wörterbuch, Begriff: planschen (Verbtabelle). Letzter Zugriff am 17.02.2019 unter <https://de.pons.com/verbtabelle/deutsch/planschen?r=480064&l=deen>
- PONS Online-Wörterbuch, Begriff: Wasserratte. Letzter Zugriff am 17.02. 2019 unter <https://de.pons.com/C3%BCbersetzung/deutsch-englisch/wasserratte>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lernstrategie nach Bimmel (1993, S. 6).....	4
Abbildung 2: Prototyp einer Strategie und Variationsdimensionen nach Gu (2012, S. 341)	6
Abbildung 3: Das CALLA-Modell nach Chamot & O'Malley (1994, S. 66).....	25
Abbildung 4: Verbtabelle (de.pons.com/verbtabelle/deutsch/planschen?r=480064&l=d).....	47
Abbildung 5: Links zu weiteren Informationen (de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-englisch/wasserratte)	48
Abbildung 6: Vokabeltrainer	48

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Sprachlernstrategien in Anlehnung an Oxford (1990), O'Malley und Chamot (1990); Ergänzungen / Modifikationen von Schramm (2017), Bimmel (2012) und Bimmel und Rampillon (2000).....	12
Tabelle 2: Ergebnisse des Independent Sample t-Tests (Nejad & Mahmoodi-Shahrehabki, 2015, S. 146)	27
Tabelle 3: Ergebnisse des Pre- und Post-Tests (Hu, 2015, S. 170).....	28
Tabelle 4: Ergebnisse des ART (Albashtawi, 2019, S. 693).....	29

Anhang

Didaktisierung

1. Unterrichtssequenz

Kursart: Intensivkurs

Sprachniveau: A2.1

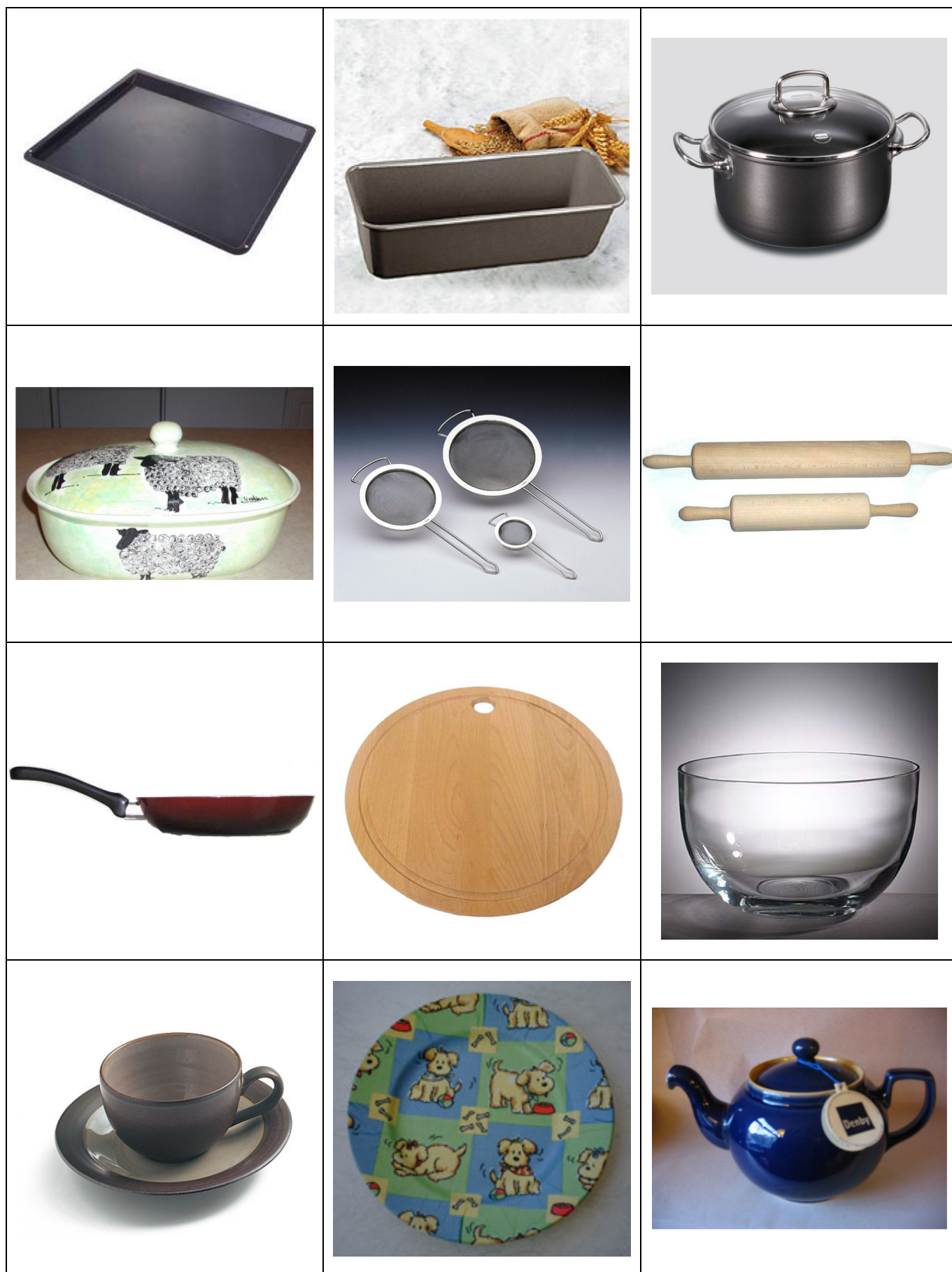
Globales Lernziel: Sprachlernstrategien Wortschatz, Rezepte schreiben und verstehen, im Restaurant bestellen

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität ¹²
5'	Die TN werden mit dem Thema der EH vertraut gemacht.	Die TN hören zu.	Frontalunterricht		Whiteboard	Die Lehrperson präsentiert den Ablauf und die Lernziele.
15'	Die TN bauen den Wortschatz zum Thema „Küche“ auf.	Die TN ordnen die Wort- und Bildkarten.	Gruppenarbeit	Wort- und Bildkarten		Die Lehrkraft unterstützt sie beim Zuordnen.
15'	Die TN wiederholen den Imperativ und verstehen ein Rezept.	Die TN lesen das Rezept für „Wiener Gulasch“ und unterstreichen die Imperative.	Einzelarbeit / Plenum	Arbeitsblatt	Whiteboard	Die Lehrkraft unterstützt die TN und vergleicht im Plenum die unterstrichenen Imperative und wiederholt die Bildung mit den Lernenden.
20'	Kooperatives Schreiben wird geschult und die TN können das zuvor aufgebaute Wissen anwenden. Sie	TN sehen das Kochvideo für (mehrmals) „Kaiserschmarrn“, machen Notizen und	Einzelarbeit / Partnerarbeit / Plenum		Fernseher Link: https://www.youtube.com/watch?v=PJCCM1Ksxx4 Whiteboard	Die Lehrkraft vermittelt die Strategie anhand von CALLA. Sie bereitet die Lernenden vor, modelliert die Strategie und unterstützt sie bei der extensiven Übung. Sie korrigiert anschließend die

¹² Vorlage: Ende et al., 2013, S. 123.

	lernen die Strategie <i>Schreiben am Modell</i> kennen.	versuchen zu zweit ein Rezept zu schreiben unter Anwendung der neuen Strategie. Sie sprechen über eigene Strategien.				Texte.
HA	Die TN festigen das aufgebaute Wissen. Sie schreiben das Rezept unter der Anwendung der Strategie (oder anderer Strategien).	Hausaufgabe: Lieblingsrezept schreiben				Die Lehrkraft korrigiert die Texte und gibt ein Feedback.
25'	Die TN können sich im Restaurant verständigen. Sie kennen die Strategie <i>cunks</i> .	Die TN lesen den Dialog im Restaurant. Sie lernen eine neue Strategie kennen. Sie gestalten ein Rollenspiel nach dieser Vorlage.	Gruppenarbeit / Plenum	Arbeitsblatt	Ev. Utensilien (Besteck, Teller, Gläser, Notizblock, Geldbörse, Papiergeld, etc.)	Die Lehrkraft vermittelt die Strategie wiederum nach CALLA. Sie unterstützt bei der Vorbereitung und gibt orales Feedback.
10'	Die TN können die neuen Strategien bewerten und reflektieren über eigene Strategien aus ihrem Repertoire.	Die TN füllen die Checkliste aus. Anmerkung: Die Reflexionsfragen können auch in der L1 beantwortet werden.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt		Lehrkraft bespricht ggf. die Evaluation mit den Lernenden und berät.

Paare finden - Küche: 96 Kärtchen / 48 Paare



das Backblech	die Backform	der Topf
die Kasserolle	das Sieb	der Nudel- walker
die Pfanne	das Schneid- brett	die Schüssel
die Tasse	der Teller	die Teekanne



der Wasser- kessel	die Thermos- flasche	der Wasser- kocher
das Besteck	die Gabel	das Küchen- messer
der Löffel	das Messer	das Geschirr- tuch
das Glas	der Schöpf- löffel	die Serviette

Im Gasthaus / im Restaurant



K = der Kellner

G1 = der erste Gast

G2 = der zweite Gast

G1: Wir möchten gern bestellen.

K: **Bitte, was bekommen Sie?**

G1: Ich nehme eine Gemüsesuppe und ein Wiener Schnitzel. Aber keine Pommes Frites, bitte. Ich möchte lieber Bratkartoffeln. Geht das?

K: **Ja, natürlich! Und was möchten Sie trinken?**

G1: Ein großes Obi gespritzt.

K: **Und Sie? Was darf ich Ihnen bringen?**

G2: Einen Schweinsbraten. Und als Vorspeise eine Fritattensuppe.

K: **Möchten die Herrschaften vielleicht einen Salat dazu?**

G2: Nein, danke.

K: **Und zu trinken?**

G2: Ein Krügel, bitte.

K: **Kommt sofort!**

K: **Hat es Ihnen geschmeckt?**

G1: Danke, es war ausgezeichnet.

G2: Ja, mir hat es auch geschmeckt.

K: **Möchten Sie noch ein Dessert?**

G2: Nein, danke, aber zwei Espresso. Und die Rechnung, bitte.

K: **Getrennt oder zusammen?**

G2: Zusammen, bitte.

K: **Das macht 33 Euro.**

G2: 35 bitte. Das stimmt so.

K: **Danke schön!**

„Schmeckt's?“

„Danke, es schmeckt fantastisch / sehr gut / gut.“

„Nein,.....“

...der Salat ist nicht frisch/zu sauer/zu salzig.

...die Suppe ist zu scharf/zu salzig.

...das Fleisch ist zu kalt/zu fett/zu trocken.

...die Soße ist zu fett/zu salzig/zu scharf.

...das Brot ist zu trocken/zu alt/zu hart.

...das Bier ist zu warm.

Gehen Sie essen – hier ist die Speisekarte

Aus unserem Suppentopf

Rindsuppe mit Frittaten oder Backerbsen	2,50
Ungarische Gulaschsuppe mit Brot	3,40

Tiroler Spezialitäten

Kässpätzle mit Röstzwiebeln nach Art des Hauses	6,90
Tiroler Gröstl mit Krautsalat	6,90

Hauptgerichte

Schweinsbraten mit Sauerkraut und Semmelknödel	7,90
Wiener Schnitzel vom Schwein mit Pommes Frites	8,10
Cordon Bleu mit Pommes Frites und Preiselbeeren	9,90
Pariserschnitzel mit Bratkartoffeln und grünem Salat	9,90
Grillteller von Pute und Schwein, fein garniert mit Pommes frites	10,50
Schweinsfilet auf Schwammerlsauce mit Kartoffeln und grünem Salat	14,50
Dorschfilet gebacken mit Mayonnaise-Kartoffelsalat	6,90

Kalte Gerichte

Tiroler Speckteller mit Bauernobstler	7,40
Saure Wurst mit Weinessig – Ölmarinade	4,50
Kalter Schweinsbraten rustikal	6,50

Wir servieren zu jedem kalten Gericht Bauernbrot

Salat

Gemischter Salat	3,20
Tiroler Bauernsalat mit Speck, Käsewürfel und Ei	5,90
Fitnessalat – bunte Salatplatte mit Schinken, Käsestreifen und Spargelspitzen	6,90
Schlemmer Salat – Putenstreifen vom Grill auf knackigen Salaten, dazu Cocktaildressing	7,50

Dessert

Apfel- oder Topfenstrudel	2,50
- mit Vanillesauce	3,50
- mit Schlagobers	2,90

Strategiecheck – Wie findest du die Strategien?

Kreuz an:

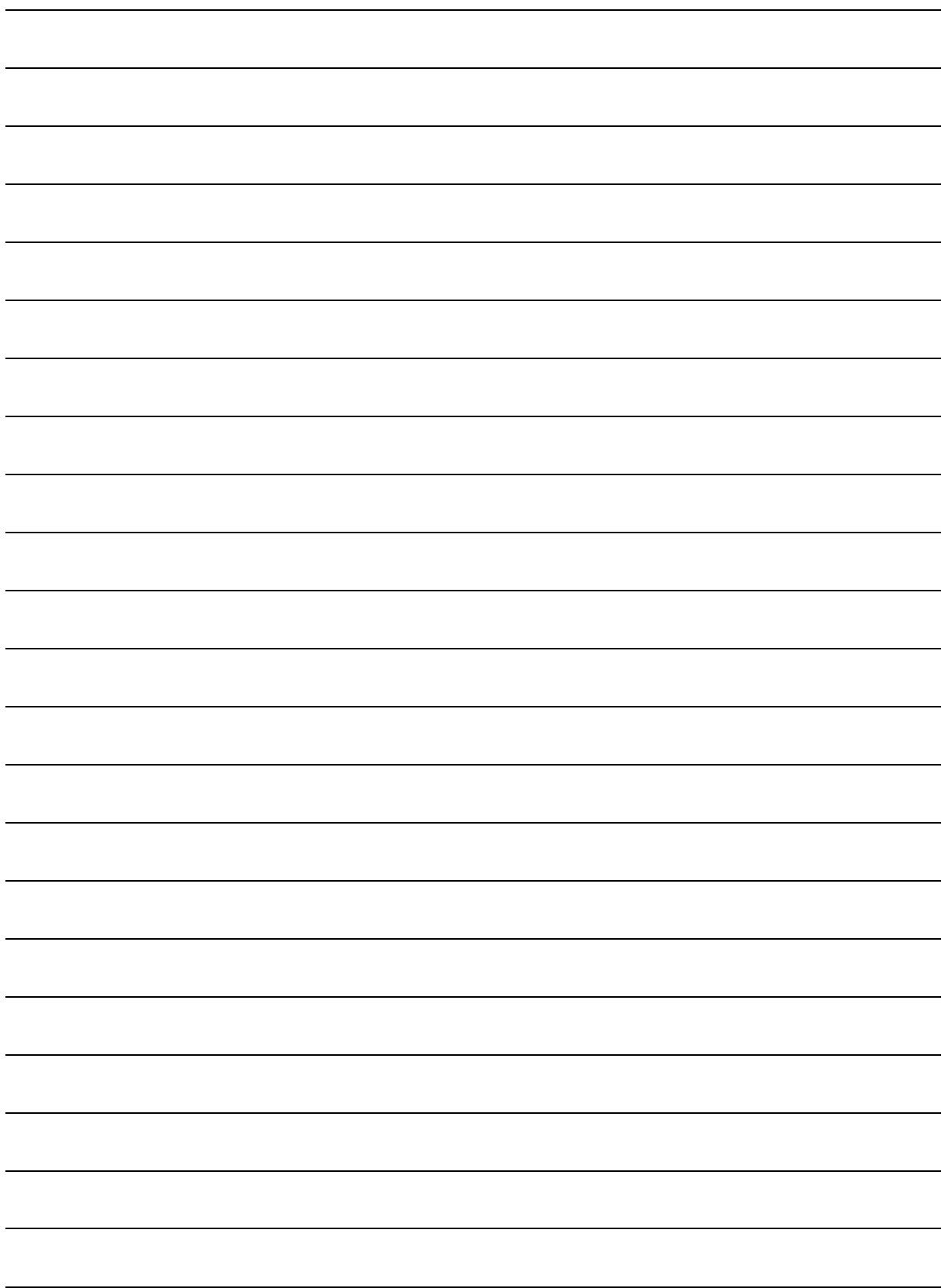
- 😊: Das finde ich gut.
- 😐: Das gefällt mir mittelmäßig.
- ☹️: Das gefällt mir nicht.

Wie lerne ich?

Fertigkeiten	Strategie	😊	😐	☹️
Schreiben				
	Schreiben am Modell: Ich nehme einen Mustertext. Ich markiere wichtige Phrasen. Ich kann mich am Text orientieren.			
Sprechen				
	Redemittel: Ich lerne wichtige Sätze oder Phrasen auswendig. Die kann ich immer wieder sagen.			

Überlege:

- Wie schreibst du Texte? Was machst du? Hast du auch so Strategien wie z.B. *Schreiben am Modell*?
- Was machst du bei einem Gespräch? Hast du auch so Strategien wie z.B. *Redemittel*?
- **Hinweis:** Du kannst auch in deiner Muttersprache antworten 😊



2. Unterrichtssequenz

Kursart: Intensivkurs

Sprachniveau: A2.1

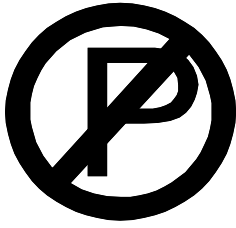
Globales Lernziel: Die Lernenden können über Freizeitaktivitäten sprechen und Informationen aus einem Interview entnehmen.

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
15'	Die Lernenden bauen Wortschatz zum Thema Sport auf.	Die Lernenden sehen ein Video und notieren die Sportarten, die sie sehen. Sie vergleichen ihre Ergebnisse kurz mit einer/m PartnerIn. Die Wörter werden auch im Plenum besprochen.	Einzelarbeit / Partnerarbeit / Plenum		Fernseher Link: https://www.youtube.com/watch?v=vr0qNXmkUJ8 Tafel / Whiteboard	Die Lehrkraft unterstützt die Lernenden.
10'	Die Lernenden wiederholen die Modalverben.	Sie formulieren mit den Sportarten Sätze mit Modalverben (<i>wollen</i>) und fragen eine/n PartnerIn. Zudem bekommen sie eine Übung, bei der die Modalverben <i>können</i> , <i>sollen</i> , <i>dürfen</i> und <i>müssen</i> vorkommen.	Plenum / Partnerarbeit	Arbeitsblatt		Initiiert die mündliche Übung mit <i>wollen</i> . Korrigiert und hilft gegebenenfalls.
10'	Die Lernenden können recherchieren, welche Freizeitaktivitäten man in Wien machen kann.	Sie recherchieren Aktivitäten in Wien und schreiben Sätze mit dem Modalverb <i>können</i> .	Gruppenarbeit / Plenum		Smartphone / Computer	Unterstützt die Lernenden, gibt ggf. Tipps, wo sie suchen können.
20'	Die Lernenden verstehen ein Interview über Freizeitaktivitäten und gewinnen Einblick in die	Die Lernenden hören ein Interview über Freizeitaktivitäten und lösen hör-	Plenum / Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Beamer oder HDMI-Kabel und TV Wörterbuch	Unterstützt die Lernenden und modelliert Strategien.

	Arbeit mit digitalen Wörterbüchern. Sie lernen auch die Strategie <i>selektiv Hören</i> kennen.	bezogene Aufgaben. Sie arbeiten mit digitalen Wörterbüchern.			Gerät zum Abspielen von Audiodateien Link: https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/hoeraufgaben-aus-oesterreich/	
10'	Die Lernenden können Informationen einer Website entnehmen.	Die Lernenden recherchieren im Internet zur <i>Therme Wien</i> .	Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Smartphone / Computer	Unterstützt die Lernenden.
15'	Die Lernenden können einen Ausflug planen und Pläne sprachlich aushandeln.	Die Lernenden planen einen Ausflug in Wien.	Gruppenarbeit		Wörterbuch Smartphone / Computer	Unterstützt die Lernenden.
10'	Die Lernenden können sich selbst evaluieren anhand einer Anleitung.	Die Lernenden evaluieren die Strategien.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt		Lehrkraft bespricht ggf. die Evaluation mit den Lernenden und berät.
HA	Die Lernenden können über ihre Hobbys und ihre Freizeit schreiben / Alternativ: Ein Interview führen.	Die TN schreiben welche Hobbys sie haben und was sie gern in der Freizeit machen. Die TN führen ein Interview und zeichnen es auf. Leitfragen: Was machst du in deiner Freizeit? Was sind deine Hobbys? Was kannst du? Wie lange machst du dieses Hobby? Was gefällt dir daran? Was gefällt dir nicht? Welche Sportarten (oder andere Freizeitaktivitäten) willst du probieren? Warum?	Einzelarbeit / Hausaufgabe		Wörterbuch Smartphone / Diktiergerät	Korrigiert die HA, hört sich die Interviews an und gibt Feedback zu Phonetik und Grammatik.



Modalverben: KÖNNEN, DÜRFEN, MÜSSEN, SOLLEN



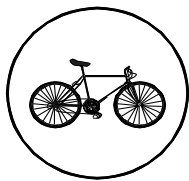
1. Hier man nicht parken.



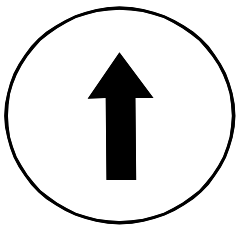
3. Hier man etwas essen.



5. Hier man rauchen.



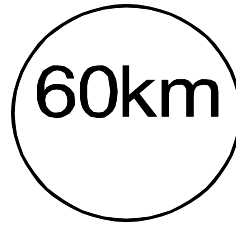
7. Hier man Rad fahren.



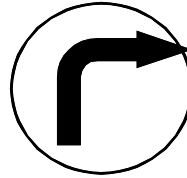
9. Hier man geradeaus fahren.



2. Hier man nicht rauchen.



4. Hier man nur 60km fahren.



6. Hier man rechts abbiegen.



8. Hierman nicht überholen.



10. Hier man einen Kaffee trinken.

2. Über Freizeitaktivitäten sprechen

2.1 Eine Reporterin fragt nach: Was sind Ihre Pläne für die Osterferien?

2.1.1 Hör das Interview zwischen einer Reporterin von *Radio Grüne Welle* und einer Wienerin. Beantworte die beiden Fragen.

Freizeit_
Aktivitäten
gemeinsam
planen

- Wo findet das Interview statt?
- Wohin möchte die Frau mit ihren Kindern in den Osterferien fahren?

2.1.2 Lies dir die Fragen durch! Hör dir danach das Interview noch einmal an! Kreuze an: Richtig (R) oder falsch (F)!

	R	F
0. Die Interviewte hat zwei Söhne.		X
1. Die Interviewte denkt, dass es den Eltern gut geht, wenn die Kinder Spaß haben.		
2. Die Interviewte muss in der Karwoche arbeiten.		
3. Die Familie bleibt in den Osterferien in Wien.		
4. Die Kinder sind keine Wasserratten.		
5. Die Familie fährt mit dem Auto in die Therme Wien.		
6. Die Therme Wien liegt direkt im Stadtzentrum.		
7. Die Kinder schwimmen und planschen im Kinderbecken.		
8. Die Kinder lieben es, zu rutschen.		
9. Wenn die Familie in die Therme fährt, bleibt sie den ganzen Tag dort.		
10. Nach einem Ausflug in die Therme fallen die Kinder zu Hause müde ins Bett.		

Tipp:

die Wasserratte, -n = eine Person, die es liebt, im Wasser zu sein

die Karwoche, -n: = die Woche vor Ostern

planschen, h. geplantscht = spielerisch im Wasser baden, im Wasser herumspritzen

2.1.3 Korrigier die falschen Aussagen aus 2.1.2!

2.1.4 Lies dir den Text durch und hör dir das Interview noch einmal an. Ergänze die fehlenden Informationen!

Die Kinder der Interviewten heißen Jonathan₍₀₎ und ₍₁₎ und sind ₍₂₎ und ₍₃₎ Jahre alt. Wenn das Wetter schön ist, geht die Familie in den Osterferien ₍₄₎. Die Kinder lieben es, im Wasser zu sein, deshalb fährt die Familie oft in die ₍₅₎. Die Familie fährt mit der ₍₆₎ dorthin. Wenn die Familie in der Therme ist, dann bleibt sie meistens von ₍₇₎ Uhr bis ₍₈₎ Uhr in der Therme. Eine Tageskarte für die Therme kostet ₍₉₎ € für Erwachsene und ₍₁₀₎ € für Kinder.

3. Die Therme Wien — Wellness in Österreichs Hauptstadt

3.1 Was ist eine Therme? Welche Beschreibung passt?

A: Eine Therme ist ein Vergnügungspark für Kinder. Eltern können dort ihre Kinder abgeben. Pädagogen und Pädagoginnen betreuen die Kinder, die verschiedene Attraktionen, wie zum Beispiel Achterbahnen oder Geisterbahnen, ausprobieren können. Die Eltern können in dieser Zeit zur Maniküre, Pediküre oder Massage gehen.

B: Eine Therme ist eine Anlage zum Baden, in der es Wasser aus Thermalquellen gibt. Das Wasser, das aus Thermalquellen kommt, ist oft sehr warm und beinhaltet viele Mineralstoffe. Abgesehen vom Baden im Thermalwasser bieten viele Thermen auch Massagen, Saunabesuche und Schönheitsbehandlungen an.

C: Eine Therme ist ein Wasserpark, in dem man mit Booten fahren kann, schnorcheln, tauchen und surfen lernen kann. Man kann dort auch eine Ausbildung zum Rettungsschwimmer/zur Rettungsschwimmerin machen.

3.2 Infos über die Therme Wien

Besuche die Website: www.thermewien.at und finde folgende Informationen heraus:

- Adresse der Therme Wien:

- Öffnungszeiten der Therme von Montag bis Samstag:

- Öffnungszeiten der Therme an Sonn- und Feiertagen:

- Preis einer 3-Stunden-Karte mit Kästchen (Normaltarif) für einen Erwachsenen

- Aufpreis für die Sauna für einen Erwachsenen

- Preis einer Tageskarte (Normaltarif) für ein Kind

Strategiecheck – Wie findest du die Strategien?

Kreuz an:

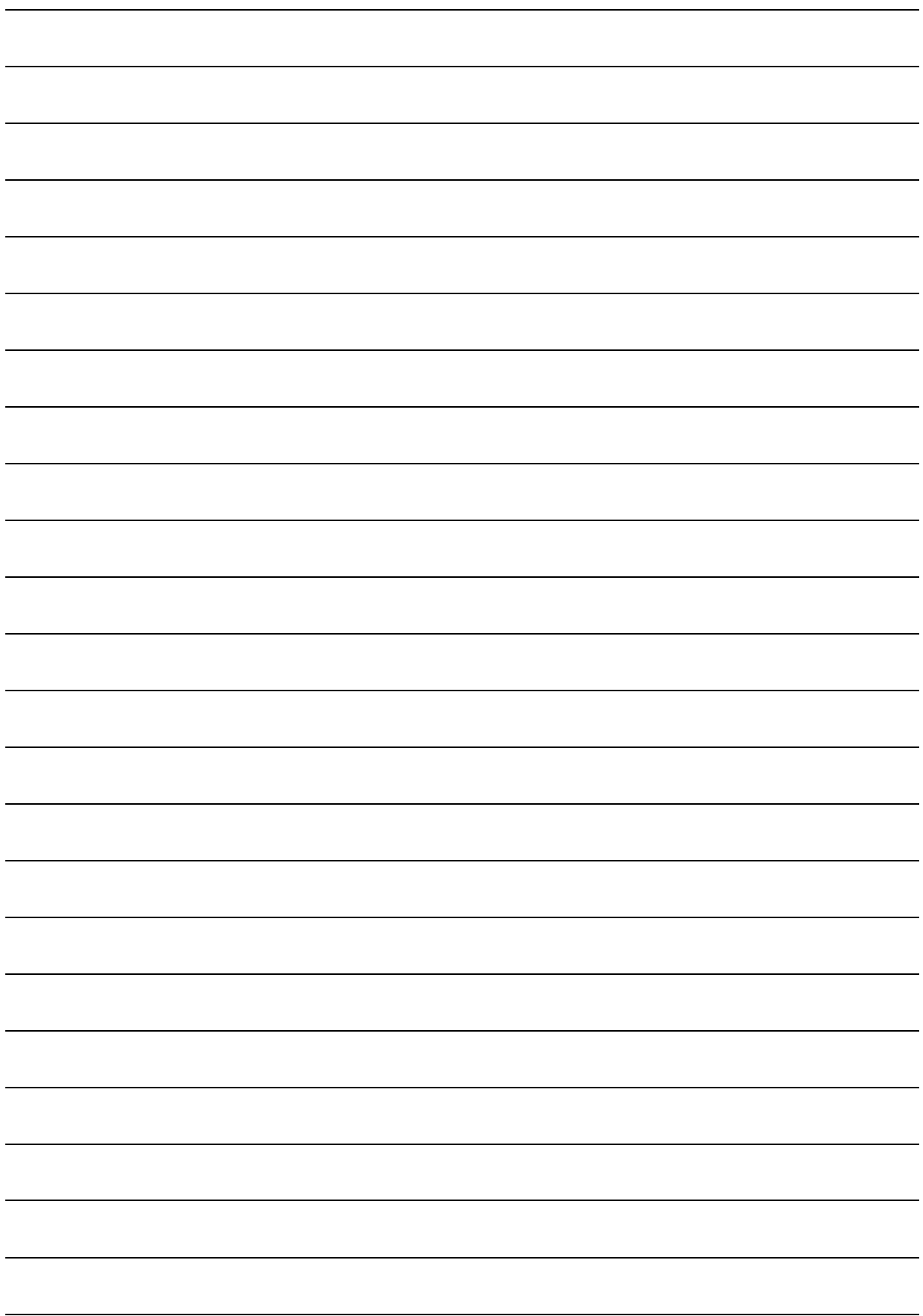
- 😊: Das finde ich gut.
- 😐: Das gefällt mir mittelmäßig.
- ☹️: Das gefällt mir nicht.

Wie lerne ich?

Fertigkeiten	Strategie	😊	😐	☹️
Hören				
	Wörterbuch: Ich verstehe Wörter nicht. Ich sehe im Wörterbuch nach. Bei vielen Übersetzungen sehe ich mir den Kontext an.			
	Selektiv Hören: Ich höre genau zu bei wichtigen Stichwörtern.			

Überlege:

- Wie hörst du bei einem Hörtext? Wie findest du *selektiv Hören*?
- Was machst du bevor du einen Text hörst?
- Arbeitest du oft mit Wörterbüchern? In welchen Situationen nimmst du ein Wörterbuch?
- Wie arbeitest du mit Wörterbüchern?
- **Hinweis:** Du kannst auch in deiner Muttersprache antworten 😊



3. Unterrichtssequenz

Kursart: Intensivkurs

Sprachniveau: A2.1

Globales Lernziel: Die Lernenden können im Präteritum (sein / haben) und im Perfekt über eigene Reisen berichten. Sie können einen Text über Vergangenes verstehen.

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
15'	Sie lernen Vokabular zum Thema Reisen. Die Lernenden lernen eine neue Strategie kennen (visuelle Lernhilfen für Artikel).	Die Lernenden machen eine Mindmap gemeinsam mit der Lehrkraft. Sie testen das Arbeiten mit visuellen Lernhilfen für Artikel.	Plenum / Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Tafel / Whiteboard	Unterstützt die Lernenden und führt die neue Strategie vor.
15'	Die TN werden auf den Lesetext durch Fragen der Lehrperson vorbereitet und können eine kurze Geschichte im Perfekt / Präteritum (<i>sein</i> und <i>haben</i>) erzählen.	Die Lernenden erzählen von ihrer letzten Reise.	Plenum / Partnerarbeit	Arbeitsblatt		Unterstützt die Lernenden.
30'	Die Lernenden verstehen einen Text zum Thema Reisen und können diesen zusammenfassen unter Anwendung von Strategien.	Die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen und lesen einen Blogeintrag. Danach schreiben sie eine Zusammenfassung.	Einzelarbeit / Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Smartphone / ev. Diktiergerät	Modelliert die neuen Strategien. Unterstützt die Lernenden.
20'	Die Lernenden können eine Reise planen und darüber sprechen und ihre Planung präsentieren.	Die Lernenden planen eine Reise, recherchieren, Flüge, Hotels, Aktivitäten, Sehenswürdigkeiten in einem Land. Sie erstellen ein übersichtliches Plakat und präsentieren dieses.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt	Lose mit Ländern Smartphone / Computer Plakate, Stifte	Unterstützt die Lernenden.

HA	Die Lernenden können eine kurze Geschichte im Perfekt / Präteritum (sein und haben) schreiben.	Die Lernenden schreiben einen Text nach Modell.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt		Unterstützt die Lernenden.
10'	Die Lernenden können sich selbst evaluieren anhand einer Anleitung.	Die Lernenden evaluieren ihren Lernprozess und die Selbstreflexion wird angeregt.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt		Lehrkraft bespricht ggf. die Evaluation mit den Lernenden und berät.

Lernstrategie: Artikelfarben oder Artikelsymbole

Feminin: die Ballerina

Die Ballerina tanz auf der Lampe.



Maskulin: der Tiger

Der Tiger fährt mit dem Zug.



Neutral: das Auto
Auto.

Das Flugzeug fällt auf das
Auto.



Bildquelle: pixabay.com

Lernstrategie: Artikelfarben oder Artikelsymbole

Feminin: die Ballerina

Die Ballerina tanz auf der Lampe.



Maskulin: der Tiger

Der Tiger fährt mit dem Zug.



Neutral: das Auto
Auto.

Das Flugzeug fällt auf das
Auto.



Bildquelle: pixabay.com

Perfekt

haben oder sein + Partizip II

wichtige Verben mit *sein*: gehen, fahren, fliegen, schwimmen, kommen, bleiben, laufen,...

Beispiele:

Ich habe eingekauft. → trennbares Verb

Wir sind nach Italien geflogen. → unregelmäßiges Verb

Sie hat eine Pizza gegessen und Wein getrunken. → regelmäßiges und unregelmäßiges Verb

Gestern bin ich im Pool geschwommen. → unregelmäßiges Verb

Präteritum

haben

ich hatte	wir hatten
du hattest	ihr hattet
er/sie/es hatte	sie/Sie hatten

sein

ich war	wir waren
du warst	ihr wart
er/sie/es war	sie/Sie waren

Beispiele:

Wart ihr gestern im Kino?

Das Wetter war sehr schön.

Ich hatte früher einen Hund und eine Katze.

Bildquellen: intothe-world.com/road-trip-marokko/



Road Trip in Marokko

Reiseblog Into to the Word

Als wir angefangen haben uns Gedanken und Pläne über unseren **Road Trip durch Marokko** zu machen, wollten wir eigentlich alles (wie immer) mit dem Zug oder Bus fahren. Normalerweise sind wir keine großen Fans von Mietauto bzw. selber mit dem Auto in einem fremden Land zu fahren.

Aber fast alle unsere Freunde, die bereits in Marokko waren, haben uns geraten ein Mietauto zu leihen und selber das Land zu erkunden.

1. Marrakesch

In Marrakesch haben wir **unser Mietauto** abgeholt und es war somit auch Start- und Endpunkt von unserem **Road Trip durch den Norden Marokkos**.

Die Stadt und besonders die Medina mit ihren unendlichen Souks ist wunderschön, es gibt einiges anzusehen und zu entdecken. Nach zwei Tagen hatten wir aber auch genug und die Stadt wurde uns auch ein wenig zu „anstrengend“, viele Touristen und viel Trubel... Ein Besuch ist Marrakesch aber auf alle Fälle Wert.

2. Ouzoud Wasserfälle

Die **Wasserfälle von Ouzoud** waren quasi unser erster Stopp auf unserem Road Trip. Ca 200km von Marrakesch entfernt bieten die Wasserfälle ein wahres Naturspektakel.

Diese stürzen über drei Becken in 30 Meter Tiefe. Es lohnt sich auf jeden Fall ein Besuch im schönen Ouzoud.

3. Khenifra

Eigentlich wollten wir an einem Tag von Ouzoud nach Fés fahren. Aber auf dem Weg waren wunderschöne Dörfer, Märkte, Berge... So haben wir immer wieder kurze aber auch lange Stopps gemacht, wir hatten ja keinen Stress. Wir haben es an diesem Tag nicht mehr nach Fés geschafft.

So sind wir in Khenifra gelandet. Khenifra ist eine kleine Stadt. Die Stadt hat auch nichts Touristisches zu bieten. Es gibt ein Hotel, in dem wir dann auch geschlafen haben. Die Menschen in Khenifra waren extrem freundlich.

4. Fés

Die mittelalterliche Stadt Fés ist wie ein Museum. Die Medina ist wunderschön.

Wir sind 2 Tage in Fés geblieben. Wir haben im Riad Dar Naima geschlafen. Das Riad haben wir über Airbnb gebucht.

Das Auto haben wir am Nordtor auf einem Parkplatz geparkt. Die Riad Besitzerin hat uns am Parkplatz abgeholt und uns zum Riad gebracht.

Aufgaben:

1. Markiere wichtige Wörter und Passagen. Mache dir Notizen zu den W-Fragen (*Wer? Was? Wann? Warum? Wo? Wann? und Wie?*) Schreibe eine kurze Zusammenfassung (ca. 5 Sätze).
2. Diskutiere mit einer Partnerin / einem Partner.
 - a. Was denkst du über die Reise? Was gefällt dir gut / was gefällt dir nicht? Möchtest du auch nach Marokko reisen?
 - b. Wie machst du am liebsten Urlaub (Roadtrip, Backpacking, Pauschalurlaub, Städtetrip, etc.)? Warum?

Eine Reise planen

Situation: Ihr arbeitet in einem Reisebüro in Wien. Eine Familie mit zwei kleinen Kindern möchte für ein Wochenende verreisen.

Aufgabe: Sucht ein Transportmittel (Flugzeug, Schiff, Auto, Zug, etc.) und eine Unterkunft (Hotel, Ferienwohnung, Jugendherberge, Campingplatz, etc.). Welche Aktivitäten gibt es? Welche Sehenswürdigkeiten kann man besuchen? Wie viel kostet die Reise ca.?

Schreibt die Ergebnisse auf ein Plakat und präsentiert. Ihr müsst die Kunden überzeugen.

Eine Reise planen

Situation: Ihr arbeitet in einem Reisebüro in Wien. Eine Gruppe von Senioren (5 Personen) möchte für ein Wochenende verreisen.

Aufgabe: Sucht ein Transportmittel (Flugzeug, Schiff, Auto, Zug, etc.) und eine Unterkunft (Hotel, Ferienwohnung, Jugendherberge, Campingplatz, etc.). Welche Aktivitäten gibt es? Welche Sehenswürdigkeiten kann man besuchen? Wie viel kostet die Reise ca.?

Schreibt die Ergebnisse auf ein Plakat und präsentiert. Ihr müsst die Kunden überzeugen.

Eine Reise planen

Situation: Ihr arbeitet in einem Reisebüro in Wien. Eine Gruppe von Jugendlichen (5 Personen) möchte für ein Wochenende verreisen.

Aufgabe: Sucht ein Transportmittel (Flugzeug, Schiff, Auto, Zug, etc.) und eine Unterkunft (Hotel, Ferienwohnung, Jugendherberge, Campingplatz, etc.). Welche Aktivitäten gibt es? Welche Sehenswürdigkeiten kann man besuchen? Wie viel kostet die Reise ca.?

Schreibt die Ergebnisse auf ein Plakat und präsentiert. Ihr müsst die Kunden überzeugen.

Eine Reise planen

Situation: Ihr arbeitet in einem Reisebüro in Wien. Ein Pärchen möchte für ein Wochenende verreisen.

Aufgabe: Sucht ein Transportmittel (Flugzeug, Schiff, Auto, Zug, etc.) und eine Unterkunft (Hotel, Ferienwohnung, Jugendherberge, Campingplatz, etc.). Welche Aktivitäten gibt es? Welche Sehenswürdigkeiten kann man besuchen? Wie viel kostet die Reise ca.?

Schreibt die Ergebnisse auf ein Plakat und präsentiert. Ihr müsst die Kunden überzeugen.

Slowenien	Myanmar
Montenegro	Albanien
Norwegen	Ghana
Kolumbien	Jordanien

Gruppenarbeit: Plant eine Reise in das Land.

- Transport (Flugzeug, Auto, Zug, Bus, etc.)
- Unterkunft (Hotel, Jugendherberge, Ferienwohnung, Camping, etc.)
- Sehenswürdigkeiten
- Aktivitäten

Hausaufgabe

Schreibe einen Text über deine letzte Reise. Das Modell ist der Text *Roadtrip in Marokko*. Wie lang der Text ist, entscheidest du.

Hier ein paar Tipps beim Schreiben

1. Vor dem Schreiben

- Schau dir den Modell-Text noch einmal an.
- Denk an deine letzte Reise.
- Überlege: Über welche Reisen haben die anderen im Kurs erzählt?
- Mach einen Wortigel. Organisiere deine Gedanken. Schreibe *Meine Reise* in die Mitte.



2. Entwurf

- Was ist das Thema von deinem ersten Absatz? Schreibe einen Satz, damit man das Thema kennt.
- Schau deine Wortigel an und nimm die Informationen.
- Mach das bei jedem Absatz.

3. Revision

- Lies deinen Text einer anderen Person vor. Frage: Sind meine Sätze klar? Gibt es genug Beispiele und Details?
- Überarbeite deinen Text nach dem Feedback. Schreibe einen zweiten Entwurf.

4. Korrektur

- Lies den Text ganz langsam und laut vor. Schau besonders auf deine Verben (Perfekt und Präteritum → Merkblatt aus dem Unterricht).

5. Publikation

- Schreibe eine finale Version. Du kannst auch Fotos dazugeben, wenn du möchtest. Du kannst deinen Text im Klassenzimmer an die Wand hängen.



Bildquelle: pixabay.com

Arbeitsblatt nach Vorlage von Chamot (2009, S. 160-163)

Strategiecheck – Wie findest du die Strategien?

Kreuz an:

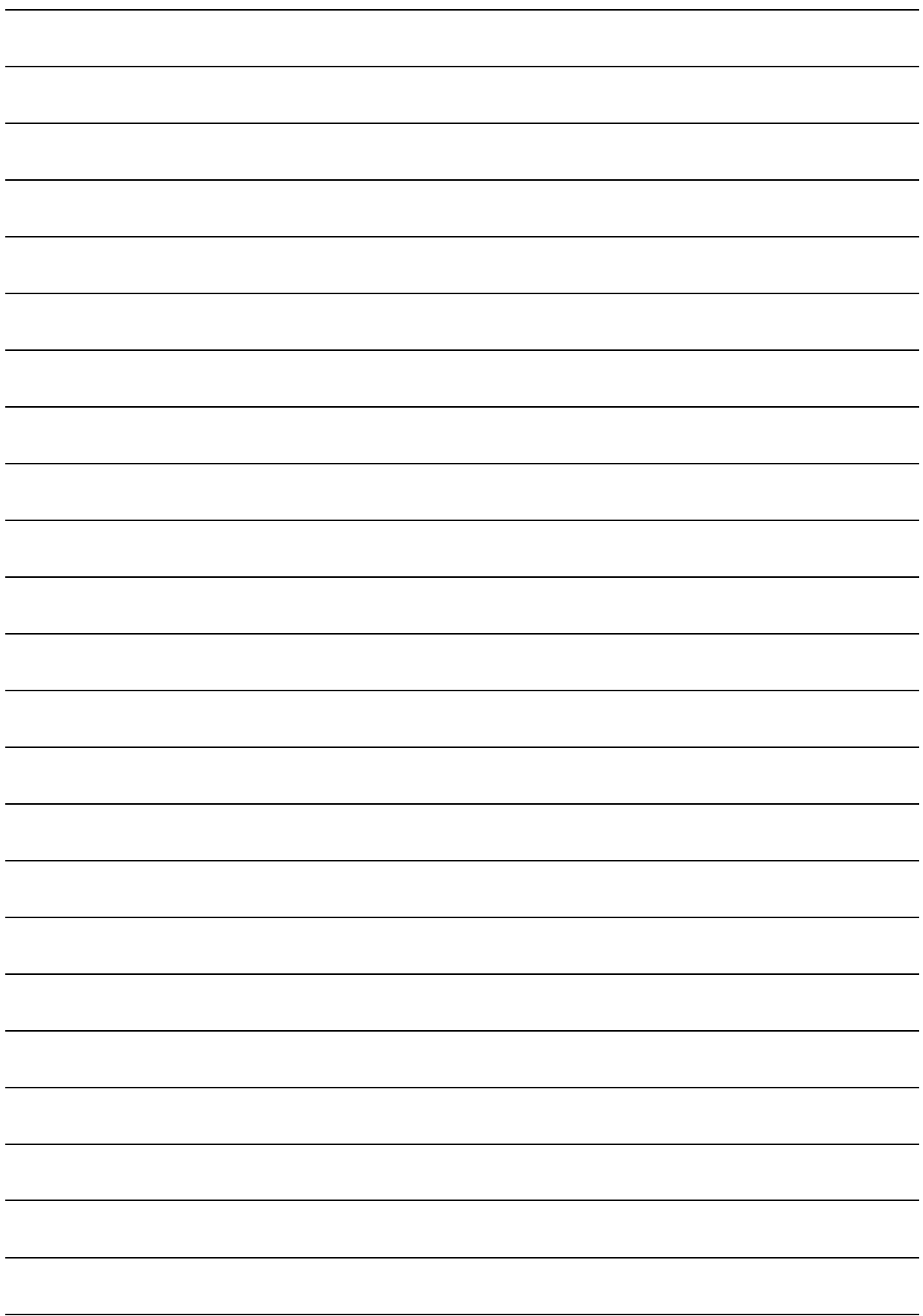
- 😊: Das finde ich gut.
- 😐: Das gefällt mir mittelmäßig.
- ☹️: Das gefällt mir nicht.

Wie lerne ich?

Fertigkeiten	Strategie	😊	😐	☹️
Grammatik (Artikel)				
	Artikelfarben: Farben → rot, blau, grün			
	Artikelsymbole: Symbole → Ballerina, Tiger und Auto			
Lesen				
	Vorwissen aktivieren: Ich sehe mir vor dem Lesen Bilder und Überschriften an. Dann überlege ich, was ich schon zum Thema weiß. Markieren: Ich markiere wichtige Wörter im Text.			
	Notizen: Ich mache Notizen zum Text. Zusammenfassung: Ich schreibe eine Zusammenfassung.			

Überlege:

- Wie merkst du dir die Artikel zu den Substantiven?
- Was machst du, wenn du einen Text liest?
- Was machst du bevor du einen Text liest?
- Machst du oft Notizen? Wie machst du Notizen (Liste, Mindmap, etc.)?
- Was markierst du in Texten? Wie weißt du, was wichtig ist?
- Findest du Zusammenfassungen sinnvoll?
- In welcher Situation kannst du diese Strategien noch benutzen?
- **Hinweis:** Du kannst auch in deiner Muttersprache antworten 😊



4. Unterrichtssequenz

Kursart: Intensivkurs

Sprachniveau: A2.1

Globales Lernziel: Die Lernenden wiederholen die Wechselpräpositionen im Dativ und können über ihr eigenes Wohnen berichten.

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
15'	Die Lernenden bauen Wortschatz zum Thema Möbel auf. Sie wiederholen die Zahlen.	Die Lernenden blättern Möbelhausprospekte durch und notieren wichtige Begriffe. Sie bilden Sätze mit den Preisen der Möbelstücke.	Einzelarbeit / Plenum		Möbelhausprospekte, Scheren, Keber	Unterstützt die Lernenden.
20'	Die Lernenden können ein Bild mit Wechselpräpositionen im Dativ beschreiben. Sie lernen Kommunikationsstrategien kennen und Strategien, um sich die Wechselpräpositionen zu merken. Sie wiederholen auch die Wechselpräpositionen mit Akkusativ.	Die TN beschreiben ein Bild mit Hilfe der Wechselpräpositionen im Dativ. Die/der PartnerIn zeichnet. Das Bild wird dann mit dem Originalverglichen. Sie machen auch eine Übung mit Wechselpräpositionen in Dativ und Akkusativ.	Plenum / Partnerarbeit	Arbeitsblätter	Leeres Blatt zum Zeichnen, ev. Bleistifte und Radiergummis	Modelliert die neuen Strategien und regt die Reflexion an.
20'	Die TN können einen Dialog zum Thema Wohnen verstehen und können verschiedene Hörverstehensstrategien anwenden.	Die TN hören einen Dialog und machen Übungen zu diesem. Sie machen Notizen und schreiben eine Zusammenfassung. Sie sprechen über die Strategien.	Einzelarbeit / Plenum	Arbeitsblätter	Gerät zum Abspielen von Audiodateien Link: https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/hoeraufgaben-aus-oesterreich/Woerterbuch	Regt zur Verwendung der Strategien an und zum Gespräch über die Strategien.
10'	. Die TN lernen verschiedene	Die Lernenden suchen die	Einzelarbeit /	Arbeitsblatt	Wörterbuch	Erinnert die Ler-

	Wohnformen kennen.	richtigen Begriffe zu den Bildern.	Partnerarbeit		Karteikarten	nenden daran Strategien zu verwenden.
15'	Die Lernenden können Fragen zu ihrer Wohnsituation beantworten.	Die TN führen ein Partnerinterview.	Partnerarbeit / Plenum	Arbeitsblatt		
HA	Die Lernenden können ihre Wohnung präsentieren, indem sie einen Dialog schreiben.	Die TN beschreiben ihre Wohnung und verfassen einen Dialog.	Einzelarbeit			Die Lehrkraft erinnert sie, dass Arbeitsblatt für das Verfassen eines Blogeintrages heranzuziehen.
10'	Die Lernenden können sich selbst evaluieren anhand einer Anleitung.	Die Lernenden evaluieren ihren Lernprozess und die Selbstreflexion wird angeregt.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt		Lehrkraft bespricht ggf. die Evaluation mit den Lernenden und berät.



1

Person A

Aufgabe: Beschreibe dieses Foto mit Hilfe der Wechselpräpositionen im Dativ. Z.B. Die Lampe steht auf dem Nachtkasten. Der Spiegel hängt an der Wand.....

Deine Partnerin / dein Partner muss zeichnen. Vergleicht dann das Original und das neue Bild.



2

Person B

Aufgabe: Beschreibe dieses Foto mit Hilfe der Wechselpräpositionen im Dativ. Z.B. Die Pflanze steht auf dem Glastisch. Der Teppich liegt unter dem Tisch.....

Deine Partnerin / dein Partner muss zeichnen. Vergleicht dann das Original und das neue Bild.

Strategien beim Sprechen und Kommunizieren

Situation

Hilfe, wie heißt das auf dem Bild noch einmal?? Ich habe das Wort vergessen oder Ich kenne das Wort noch nicht.



1

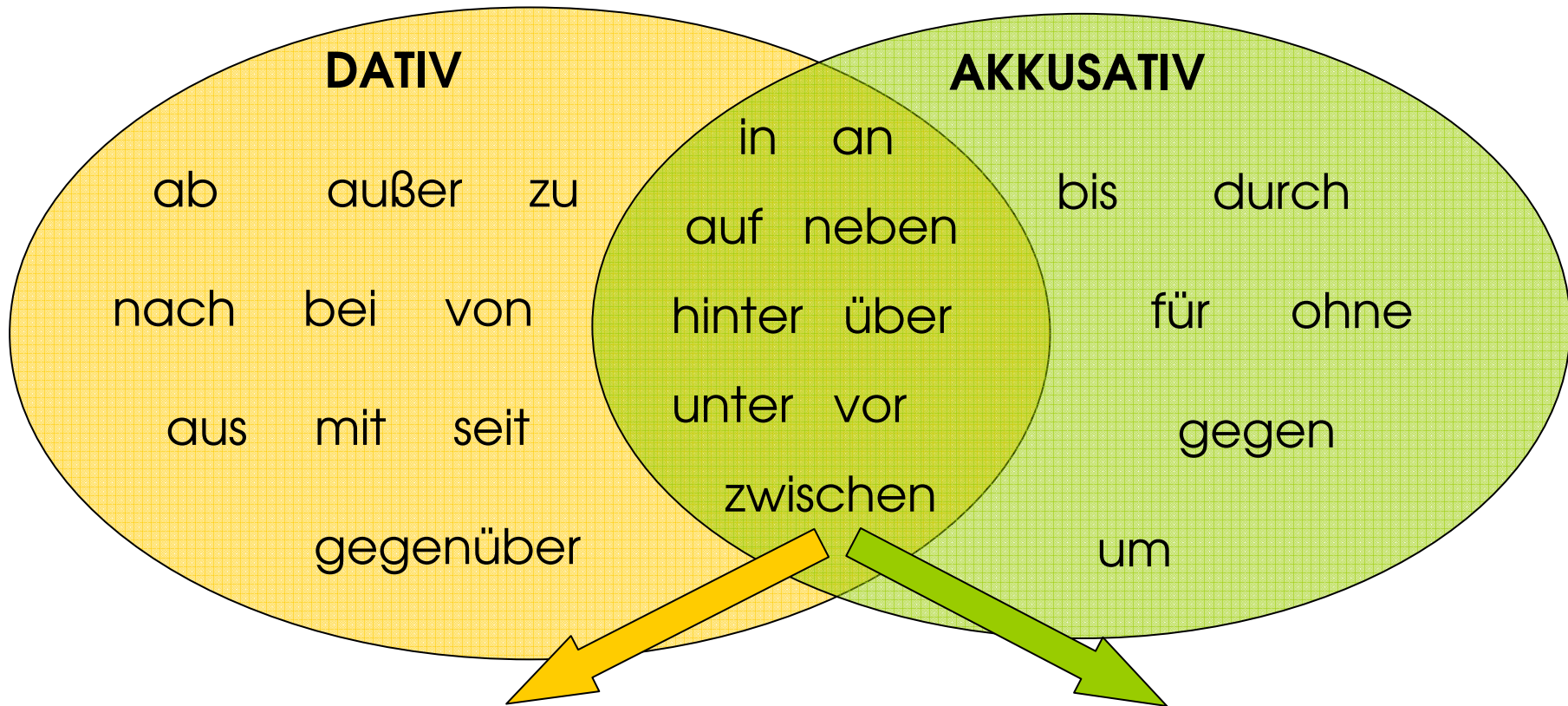
Strategie: leere Wörter einsetzen (z.B. Dingsda)

- Kannst du mir bitte das Dingsda geben?

Strategie: umschreiben

- Wie heißt das? Man schreibt damit.

PRÄPOSITIONEN MIT DATIV UND AKKUSATIV



WO? → DATIV

der Kasten
die Lade
das Regal

in **dem** Kasten
in **der** Lade
in **dem** Regal

die Mappen

in **den** Mappen

in dem	↔	im	
an/auf dem	↔	am	
zu dem	↔	zum	zu der ↔ zur
bei dem	↔	beim	
von dem	↔	vom	

WOHIN? → AKKUSATIV

der Kasten
die Lade
das Regal

in **den** Kasten
in **die** Lade
in **das** Regal

die Mappen

in **die** Mappen

in das	↔	ins
an das	↔	ans

Wie kann ich mir die Wechselpräpositionen merken?

Es gibt **9** Wechselpräpositionen:

auf – über – unter – vor – hinter – in – zwischen – an – neben

- visuelle Lernhilfe



1

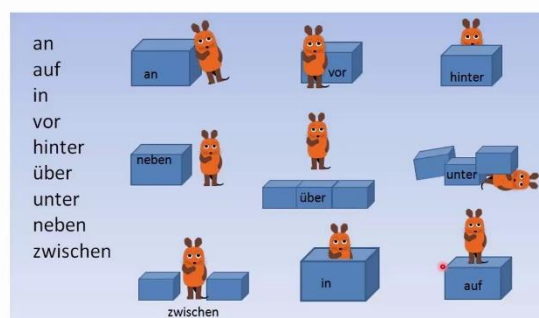
Tipps:

Merke dir dieses Bild, beschreibe es und verwende dabei alle 9 Wechselpräpositionen.

Es gibt auch andere Bilder. Vielleicht helfen sie dir beim Memorieren. Du kannst auch ein eigenes Bild zeichnen.



2



3

¹ www.proprofs.com/quiz-school/story.php?title=ha-24a-wechselprpositionen

² slideplayer.org/slide/621367/

³ www.youtube.com/watch?v=LymUaf92w9c

- **sich eine Geschichte ausdenken**

Denk dir eine Geschichte aus. Alle 9 Wechselpräpositionen sollen vorkommen.

*Gestern war ich **im (in)** Kino. Das Kino ist **neben** einer Schule. Nach dem Kino war ich **an** der Ecke etwas essen.....*

- **Choreografie**

1. Hand **auf** dem Kopf
2. Hand **über** dem Kopf
3. Hand **unter** dem Fuß
4. Hand **vor** dem Körper
5. Hand **hinter** dem Körper
6. Finger **im** Mund
7. Kopf **zwischen** den Händen
8. Hände **am** Körper
9. Hände **neben** dem Körper

- Gefallen dir diese Strategien?
- Wie kannst du dir die Wechselpräpositionen noch merken?

POSITIONSVERBEN

WO?	—	WOHIN?
LIEGEN	—	LEGEN
STEHEN	—	STELLEN
SITZEN	—	SETZEN
STECKEN	—	STECKEN
HÄNGEN	—	HÄNGEN
DATIV	—	AKKUSATIV

1. Wohin _____ du dich?
2. Der Mann _____ hinter dem Baum.
3. Heute _____ ich lange im Bett.
4. Wir _____ uns in die erste Reihe.
5. Die Dose _____ auf dem Tisch.
6. Er _____ im Stau auf der Südautobahn.
7. Das Kind schläft, es _____ im Bett.
8. Das Bild _____ ich über den Schreibtisch.
9. Der Schlüssel _____ noch an der Tür.
10. Sie _____ neben ihrer Mutter auf der Couch.
11. Sie _____ sich zu mir.
12. Ich _____ das Heft ins Regal.
13. Die Katze _____ auf dem Sessel.
14. Er _____ den Mantel an den Haken.
15. Er _____ dort drüben.
16. Der Kasten _____ neben dem Fenster.
17. Du _____ das Buch in die Tasche.
18. Wir _____ die Matratze auf den Fußboden.
19. Ich _____ die Bücher ins Regal.
20. Der Kalender _____ neben der Tür.

Strategien bei der Fertigkeit Hören



!Du musst nicht jedes Wort verstehen, um den Sinn zu verstehen!

Vor dem Hören

- Hypothesen aufstellen / Vorhersagen machen
 - Ich glaube...
 - Ich denke...
- sich entspannen; Stress reduzieren

Während dem Hören

- sich Notizen machen

Nach dem Hören

- unbekannte Wörter im Wörterbuch suchen
- eine Zusammenfassung schreiben (Wer? Was? Wann? Wo? Wie? Warum?)

Überlege:

Welche Strategien kennst du schon? Was ist neu? Was findest du gut? Was findest du nicht gut? Was machst du, wenn du einen Text hörst?

2. Sybilles neue Wohnung

9 Wohnen
1_Eine
Wohnungs-
führung

2.1 Welche Möbel und Haushaltsgeräte hörst du? Kreuze an!

1. Badewanne	☒
2. Dusche	☐
3. Waschbecken	☐
4. Spüle	☐
5. Geschirrspüler	☐
6. Herd	☐
7. Mikrowelle	☐
8. Fernseher	☐
9. Couch	☐
10. Couchtisch	☐

11. Regale (Pl.)	☐
12. Bank	☐
13. Bett	☐
14. Nachtkästchen	☐
15. Leselampe	☐
16. Kommode	☐
17. Kasten	☐
18. Schreibtisch	☐
19. Tisch	☐
20. Stühle (Pl.)	☐

der Geschirrspüler (Ö) =
die Spülmaschine (D)
das Nachtkästchen (Ö) =
der Nachttisch (D)
der Kasten (Ö) = der Schrank (D)
der Sessel (Ö) = der Stuhl (D)

2.2 Welche Aussagen stimmen, welche nicht? Hör den Dialog noch einmal und kreuze an: R = richtig und F = falsch!

	R	F
1. Sybille besucht Markus in seiner neuen Wohnung.	☐	☒
2. Im Badezimmer gibt es eine Dusche.	☐	☐
3. Sybille hat einen Geschirrspüler.	☐	☐
4. Die Küche ist dunkel.	☐	☐
5. Markus findet die Couch bequem.	☐	☐
6. In den Bücherregalen stehen noch keine Bücher.	☐	☐
7. Sybilles Wohnung hat einen Balkon.	☐	☐
8. Sybille und Markus wollen im Wohnzimmer Kaffee trinken und Kuchen essen.	☐	☐

2.3 Hör das Gespräch zwischen Sybille und Markus noch einmal und korrigier die falschen Aussagen aus 2.2!

2.4 Welche Wörter fehlen? Lies den Dialogausschnitt zuerst und hör ihn danach noch einmal (00:00—01:57). Ergänze die fehlenden Wörter!

- 1  Ja, Markus, hallo!
- 2  Ja, hallo, Sybille, schön dich zu sehen!
- 3  Ja, schön ⁽⁰⁾, dass du da bist! Komm rein, in meine neue _____ ⁽¹⁾.
- 4  Ja, sehr gerne!
- 5  Stell mal deinen schweren Rucksack auf den _____ ⁽²⁾.
- 6  Mach ich, ah, so....
- 7  Ich geb dir mal eine Führung durch meine Wohnung.
- 8  Ja, bitte, ich bin schon sehr gespannt, ich möchte sie sehen.
- 9  Wie du siehst, sind wir hier im _____ ⁽³⁾. Da links ist die Toilette und rechts
- 10 meine Wohlfühloase, mein Badezimmer.
- 11  Wow! Das _____ ⁽⁴⁾ ist aber schön! Du hast eine Badewanne, sehe ich.
- 12  Ja, jetzt kann ich stundenlang baden!
- 13  Ach, wie toll!
- 14  Na, komm weiter! Da ist die Küche. Ja, ich habe hier einen Geschirrspüler, ich hab einen _____ ⁽⁵⁾ und wie du siehst, ist die Küche sehr hell!
- 15  Sehr schön, und sehr praktisch auch, der Geschirrspüler.
- 16  Ja, endlich muss ich nicht mehr mit der Hand das Geschirr abwaschen.
- 17  Ich weiß, wovon du sprichst, glaub' mir.
- 18  Mhh...Und schau mal, da steht auch der _____ ⁽⁶⁾ für später.
- 19  Oh, wow, der Kuchen sieht aber gut aus! Mmmhhh...
- 20  Ja, den werden wir später essen.
- 21  Schön.
- 22  Na, komm weiter! Hier geht's ins _____ ⁽⁷⁾.
- 23  Das ist aber toll! Mir gefällt auch der Fernseher zwischen den Regalen.
- 24  Ja, das finde ich auch ganz schön. Und schau mal, diese bequeme Couch. Möchtest du
- 25 dich mal hinsetzen?
- 26  Oh ja, das möchte ich glatt mal ausprobieren. Och, schön, sehr, sehr bequem.
- 27  Ja, diese _____ ⁽⁸⁾ ist super.
- 28  Ja, total. Sehr schön!
- 29  Wie du siehst, sind die Bücherregale jetzt noch leer. Aber bald kommen sehr viele Bücher
- 30 in die Regale.
- 31  Da mache ich mir gar keine Sorgen, wie ich dich kenne.
- 32  Naja, komm weiter. Da ist das _____ ⁽⁹⁾. Das ist zwar sehr, sehr klein, aber
- 33 gemütlich. Ich hab hier ein Bett, ein Nachtkästchen, eine _____ ⁽¹⁰⁾, einen
- 34 Kasten und das Beste: Dort ist auch der Balkon!



Handout 23 – Wohnformen



Arbeitsauftrag 2.13: Bilder und Wörter kombinieren

Welche Bilder passen zu diesen Wörtern? Schreiben Sie die Zahlen in die Kästchen.

- | | | | |
|-------------------------------------|---|--|---|
| ☐ Bauernhaus | ☐ Villa | ☐ Hütte in einem Slum | ☐ Niedrigenergiehaus |
| ☐ Hochhaus | ☐ Reihenhaushaus | ☐ Einfamilienhaus | ☐ Mehrfamilienhaus |
| ☐ Erdhaus | ☐ Wohnwagen | ☐ Jurte | |

Strategiecheck – Wie findest du die Strategien?

Kreuz an:

- 😊: Das finde ich gut.
- 😐: Das gefällt mir mittelmäßig.
- ☹️: Das gefällt mir nicht.

Wie lerne ich?

Fertigkeiten	Strategie	😊	😐	☹️
Sprechen				
	Dingsda: Ich verstehe Wörter nicht. Ich sehe im Wörterbuch nach. Bei vielen Übersetzungen sehe ich mir den Kontext an.			
	Umschreiben: Ich höre genau zu bei wichtigen Stichwörtern.			
Grammatik (Wechselpräpositionen)				
	Choreographie: Ich merke mir die neun Wechselpräpositionen mit einer Choreographie.			
	Bild beschreiben: Ich habe ein Bild (im Kopf). Das Bild beschreibe ich und nutze dabei die Wechselpräpositionen.			
	Geschichte: Ich denke mir eine Geschichte aus, wo alle Wechselpräpositionen vorkommen.			
Hören				
	Hypothesen: Ich mache Hypothesen über was gesprochen wird.			
	Stress reduzieren: Ich entspanne mich vor dem Hören.			
	Zusammenfassung: Ich schreibe eine Zusammenfassung über den Hörtext. Dann verstehe ich ihn besser.			

Überlege:

- Hast du beim Sprechen noch andere Strategien?
- In welchen Situationen kann man die Strategien zu den Wechselpräpositionen noch verwenden?
- Wie arbeitest du mit Hörtexten? Machst du etwas anders?
- In welchen Situationen kann man die Strategien noch verwenden?
- **Hinweis:** Du kannst auch in deiner Muttersprache antworten 😊

[illegible]

5. Unterrichtssequenz

Kursart: Intensivkurs

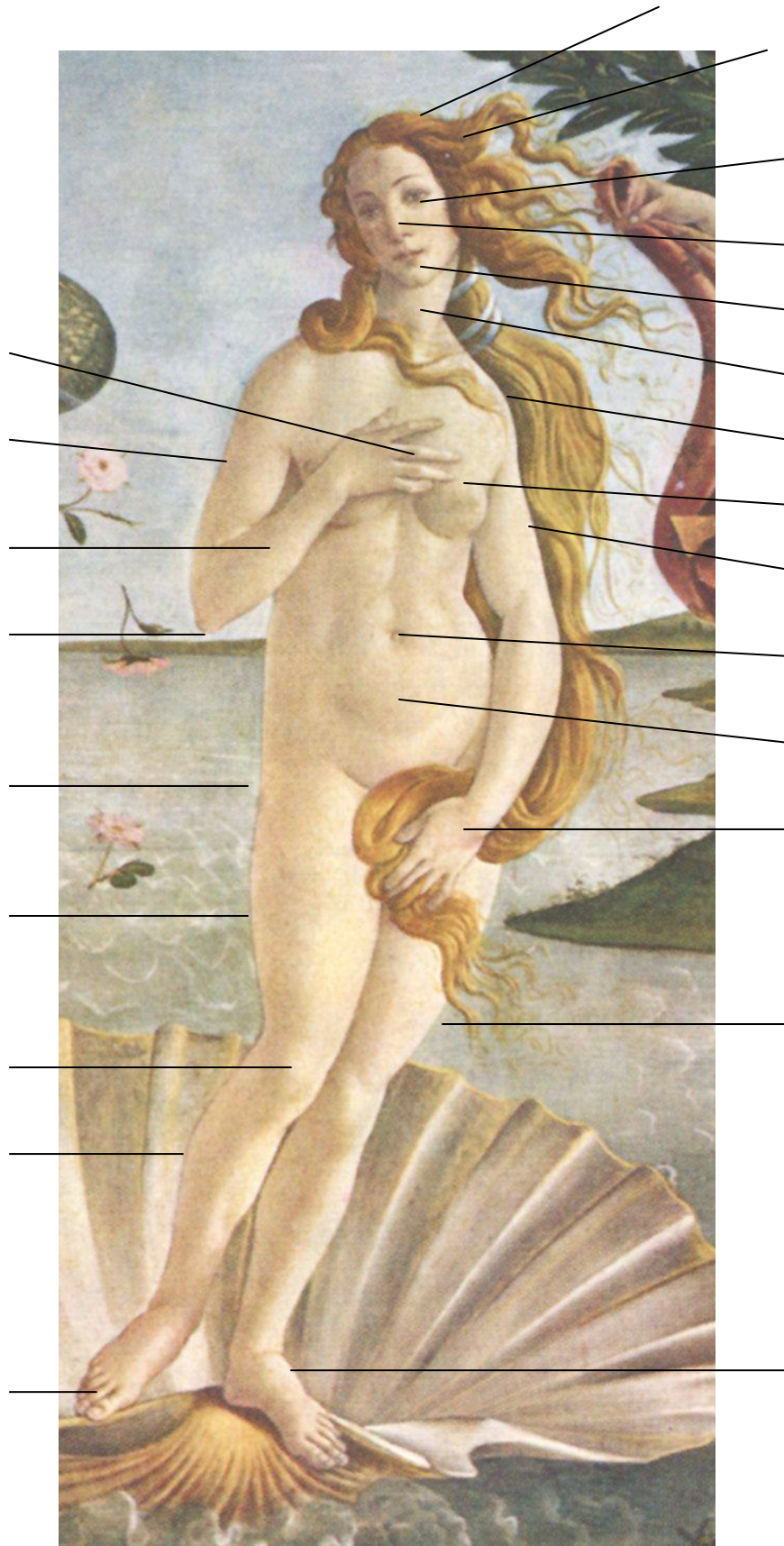
Sprachniveau: A2.1

Globales Lernziel: Die Lernenden können Termine bei einer Ärztin / bei einem Arzt vereinbaren und ein Gespräch mit einer/einem MedizinerIn führen.

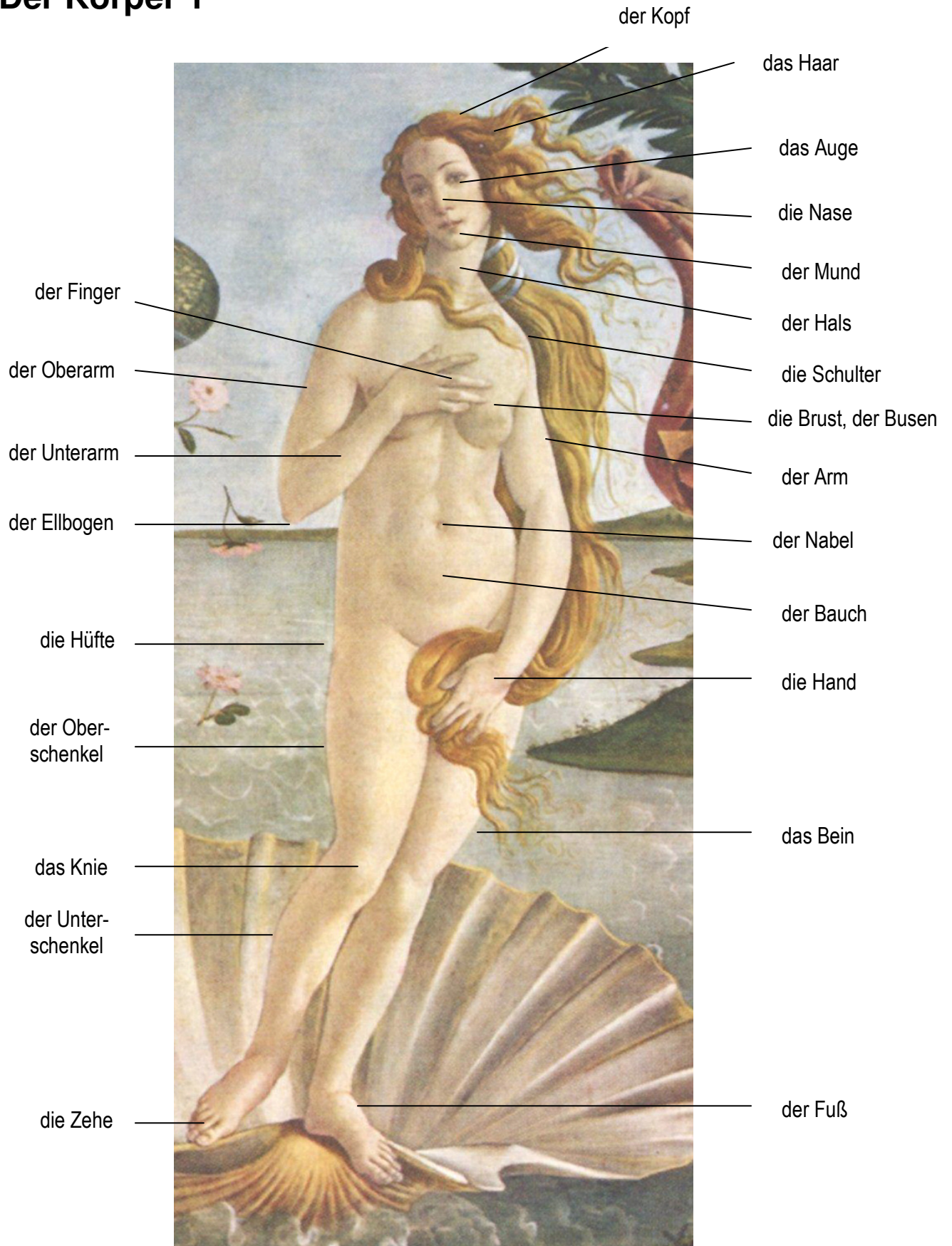
Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
15'	Die TN bauen Wortschatz zum Thema Körper und Krankheiten auf.	Die Lernende füllen suchen Begriffe für Körperteile und für die körperlichen Gebrechen.	Gruppenarbeit	Arbeitsblätter	Wörterbuch, Karteikarten	Erinnert an die Verwendung von Lernstrategien.
10'	Die TN können für Krankheitssituationen die richtigen ÄrztInnen finden (Leseverstehen) Die TN lernen, wie ein Telefonat aufgebaut ist (Bestandteile).	Die Lernenden wählen die passenden ÄrztInnen aus. Die Lernenden setzen die korrekten Sätze ein.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt		Bereitet die Lernenden inhaltlich kurz auf das Telefonat vor.
15'	Die Lernenden lernen Strategien zur Verbesserung ihrer Aussprache kennen.	Die Lernenden lesen den Dialog brummend/summend vor und mit einer Barriere im Mund.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Semmeln od. Brot Stifte ev. Diktiergerät, Smartphone	Demonstriert die neuen Strategien.
15'	Die Lernenden können in einer Arztpraxis anrufen und einen Termin vereinbaren. Sie lernen Produktionsstrategien kennen.	Die Lernenden bekommen drei Situationen und müssen passende ÄrztInnen auswählen. Dann wählen sie eine Situation aus und führen ein Telefonat.	Plenum / Partnerarbeit	Arbeitsblätter	ev. alte Telefone oder Spielzeugtelefone	Unterstützt die Lernenden und korrigiert ggf. Demonstriert neue Strategien.
10'	Die Lernenden lernen typische Wendungen eines Arztgespräches	Die TN sehen ein Video.	Plenum / Einzelarbeit	Lernvideo Link: https://www.youtube.co	TV	Unterstützt die Lernenden.

	kennen.			m/watch?v=twKa6Cebnyl		
20'	Die TN können ein Gespräch bei der Ärztin/ beim Arzt führen.	Die TN machen ein Rollenspiel anhand einer zugeeilten Situation.	Partnerarbeit		Rollenkärtchen, ev. Kostümierungen	Unterstützt und korrigiert die Lernenden ggf.
	Die Lernenden können anhand eines Selbsttests ihren gesamten Lernprozess der Woche evaluieren und reflektieren. Neben den Inhalten werden auch Strategien evaluiert.	Die TN machen einen Selbsttest anschließend soll in einem Gruppengespräch über den Lernfortschritt gesprochen werden.	Einzelarbeit / Plenum	Arbeitsblatt		
HA	Die Lernenden können ihre Sprachaufnahmen vergleichen.	Die TN nehmen lesen den Blogeintrag der dritten Sequenz zuerst mit einer Barriere im Mund vor. Danach nehmen sie sich auf, wenn sie ihn noch einmal vorlesen. Sie können danach die Aufnahmen davor-danach vergleichen.	Einzelarbeit			Bespricht die Aufnahmen ev. mit den Lernenden, wenn gewünscht.

Schreiben Sie bitte die Namen der Körperteile



Der Körper 1





Ordnen Sie die Verben den Nomen von der
vorigen Seite zu:

2



2. Wie finden Sie den richtigen Arzt?

Lesen Sie folgende Situationen und finden Sie die richtige Lösung.

1. Sie haben starke Zahnschmerzen. Es ist Samstag, 11:30 Uhr. Welche Telefonnummer rufen Sie an?



DDr. Rainer Schmidl

Facharzt für Zahn-, Mund- und
Kieferheilkunde
Mo, Mi, Fr 8-14 Uhr
Samstag nach Vereinbarung
01/ 512 76 34

Dr. Eva Podgorski

Zahnarztpraxis
Di - Fr 9-12 Uhr und 14-16 Uhr
Sa 9-12 Uhr
0664/ 742 34 51

2. Es ist Dienstag in der Früh und Ihr Kind hat sich in den Finger geschnitten. Wohin gehen Sie? Wie ist die Adresse?

Dr. Marija Lukic

Fachärztin für Kinder- und
Jugendheilkunde
Di, Do 12-17 Uhr
Mi 8-12 Uhr
Mariengasse 40/2, 1170 Wien

Dr. med. Bernhard Klingler

Arzt für Allgemeinmedizin
Mo-Fr 8-14 Uhr
Quellenstraße 148/3, 1100 Wien
Alle Kassen!

3. Sie haben seit zwei Tagen hohes Fieber und können nicht zum Arzt gehen. Welchen Arzt kontaktieren Sie?

Dr. Ahmed Alwaaili

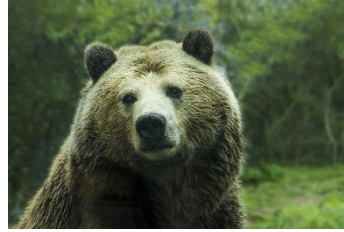
Arzt für Allgemeinmedizin
Termine nach Vereinbarung
Hausbesuche
02266/574 21

DDr. Martin Landegger

Allgemeinmediziner
Mo-Do 9-13 Uhr und nach
Vereinbarung
02262/ 365 99

Phonetikstrategien

Brummen wie ein Bär



Summen wie eine Biene

Summe oder Brumme den Text, achte dabei auf die Intonation (geht die Stimme nach oben – Fragen; geht die Stimme nach unten – Aussagesatz) und den Rhythmus. Intonation und Rhythmus sind sehr wichtig bei der Phonetik. Hör dir Texte an und versuche sie zu summen oder zu brummen. Du kannst auch dazu Klatschen, das hilft beim Rhythmus¹.

Phago-Phonetik



Phagein ist Griechisch und heißt (fr)essen. Sieh dir die Echse auf dem Bild an. Nimm am besten einen Mund voll Brot oder Semmeln und versuche einen Text vorzulesen. Du kannst auch einen Stift nehmen 😊 Lies den Text danach ohne Essen im Mund².

Bemerkst du einen Unterschied?

Bildquellen: pixabay.com

Überlege: Wie übst du deine Aussprache? Wie hast du deine Aussprache bei anderen Fremdsprachen geübt?

¹ siehe Cauneau (1992)

² siehe Frey (1995)



Tipps und Tricks

- Lerne Redemittel zur Begrüßung (*Hallo, Guten Tag, Grüß Gott...*), sich vorstellen (*Wer bist du?*), Verabschiedung (*Tschüss, Auf Wiedersehen, Auf Wiederhören...*) auswendig!
- Lerne Sätze auswendig:
 - *Was ist das?*
 - *Wie geht es dir/Ihnen?*
 - *Mir geht es gut/nicht gut.*
 - *Ich verstehe nicht.*
 - *Könnten Sie bitte langsamer sprechen?*
 - *Wie sagt man das auf Deutsch?*

➔ Diese Sätze brauchst du oft. Welche Sätze brauchst du noch oft?
- Kommuniziere nonverbal! (Mimik und Gestik)
- Die Kommunikation ist schwierig → antworte nur mit einem Wort 😊
- Übe Dialoge mit den anderen aus der Klasse! Macht Rollenspiele!
- Du kannst schon sehr viel! Versuche so viel wie möglich Deutsch zu sprechen (beim Bestellen im Restaurant auf Deutsch, Kinokarten kaufen auf Deutsch, kurze Telefonate auf Deutsch) Sprich so viel wie möglich auf Deutsch!
- Mach dir Notizen als Vorbereitung bei Gesprächen! Z.B. beim Telefonieren.

Überlege: Welche Strategien hast du beim Sprechen?

<u>Der Arzt/ Die Ärztin:</u> - Wo genau sind die Schmerzen? - Essgewohnheiten? - Trinken? - Arbeit? - Schlafen - Gib eine Diagnose und einen Ratschlag (Schmerzen wegen Stress)	<u>Der Patient/Die Patientin:</u> - starke Bauchschmerzen - du arbeitest gerade sehr viel - nächste Woche neues Projekt abgeben - Essen und trinken -> Übelkeit - kann nicht schlafen vor Schmerzen
<u>Der Arzt/ Die Ärztin:</u> - Wo genau sind die Schmerzen? - Was ist passiert? - Helm? - Offende Wunden? - Gib eine Diagnose und einen Ratschlag	<u>Der Patient/Die Patientin:</u> - Fahrradunfall - dein Knie und deine Hand tun weh - kein Blut - keinen Fahrradhelm getragen - leichte Kopfschmerzen
<u>Der Arzt/ Die Ärztin:</u> - Wo genau sind die Schmerzen? - Was ist passiert? - Ist der Patient Sportler? - Gib eine Diagnose und einen Ratschlag (Ausruhen und Wärme) - Der Patient soll schwimmen, um den Rücken zu stärken	<u>Der Patient/Die Patientin:</u> - starke Rückenschmerzen - letzte Woche ganz alleine umgezogen - alte Wohnung komplett renoviert - sehr unsportlich, leicht übergewichtig
<u>Der Zahnarzt/ Die Zahnärztin:</u> - Wo genau sind die Schmerzen? - Patient hat sehr gesunde Zähne - Röntgenbild zeigt Weißheitszähne - Gib eine Diagnose und einen Ratschlag (Weißheitszähne müssen entfernt werden. Bis zur Operation nur weiche Sachen essen)	<u>Der Patient/Die Patientin:</u> - starke Zahnschmerzen - Backen sind geschwollen - beißen tut weh - hat noch alle Weißheitszähne - noch nie Karies gehabt - Frag genau nach, was du essen darfst
<u>Der Arzt/ Die Ärztin:</u> - Wo genau sind die Schmerzen? - Erkältung? (Schnupfen, Husten, ...) - Fieber? - Gib eine Diagnose und einen Ratschlag (Erkältung: ausruhen, viel trinken, viel Vitamin C)	<u>Der Patient/Die Patientin:</u> - Halsschmerzen und kaum Stimme - gestern war kalt -> falsch angezogen - die Nase läuft auch schon - kein Fieber

Was habe ich diese Woche gelernt?

Ein kleiner Test für dich selbst 😊 Kontrolliere, was du diese Woche gelernt hast. Dann siehst du, was du noch üben musst 😊

Montag – Thema Essen und Restaurant

- **Stelle dir vor:**

Du möchtest im Café einen Capuccino und einen Kuchen bestellen. Was sagst du?

Du bezahlst. Du möchtest der Kellnerin / dem Kellner ein Trinkgeld geben. Was sagst du?

Was siehst du auf dem Foto? Schreibe die Wörter mit Artikel auf.



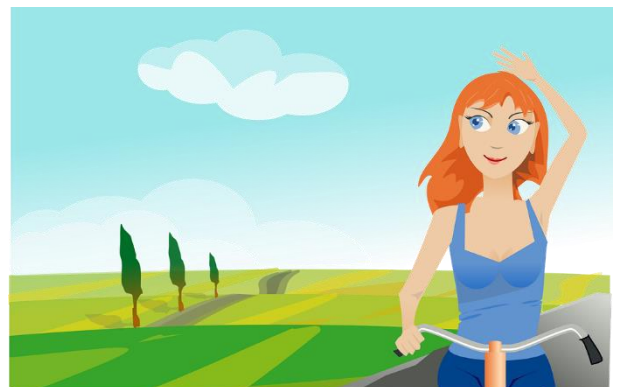
- **Schreibe Sätze im Imperativ (wie bei einem Rezept).**
 - Man muss die Zutaten schneiden und anbraten.

Dienstag – Thema Freizeit und Hobbys

- **Was kann man in deiner Heimstadt/-ort machen? Schreibe ein paar Vorschläge auf.**
 - Man kann.../muss.../soll...

- **Recherchiere im Internet:**

- Eine gute Freundin / ein guter Freund ist gerade nach Wien gezogen. Sie macht gern Sport, aber nicht mit Bällen. Sie möchte gern neue Leute kennenlernen. Suche nach Clubs und Vereinen im Internet. Wie viel kostet das? Wo sind die Vereine? Welche Aktivitäten gibt es?



Mittwoch – Thema Reisen

- Was hast du letztes Wochenende gemacht? Schreibe ein paar Sätze (Achtung Perfekt / Präteritum).

- Erzähle einer Person im Kurs von einer Reise. (Achtung Perfekt / Präteritum)
 - Wer? Wo? Wann? Was? Wie? Warum?



Donnerstag – Thema Möbel

1. Beschreibe das Zimmer und nutze folgende Präpositionen und Verben (ca. 6 Sätze).

in an auf hinter vor neben über unter zwischen

liegen stehen sitzen hängen



2. Beantworte folgende Fragen und sieh dir das Bild oben an.

a. Wo liegt das die Decke? - Wohin legst du die Decke?

Die Decke liegt auf dem Bett. - Ich lege die Decke auf das Bett.

b. Wo hängen die Lampen? - Wohin hängst du die Lampen?

c. Wo liegen die Schuhe? - Wohin legst du die Schuhe?

d. Wo steht der Stuhl? - Wohin stellst du den Stuhl?

Freitag – Thema Gesundheit



1. Ich stehe nicht auf „denn“:

~~Ich habe Kopfschmerzen.~~ – Ich bin noch so müde. – Ich habe zu wenig geschlafen. – Ich möchte im Bett bleiben. – Ich will meine Kleider nicht aufräumen. – Das Wetter ist so schlecht.

Ich stehe nicht auf, denn ich habe Kopfschmerzen.

2. Beantworte folgende Fragen mit „denn“

Warum lernst du Deutsch?

Warum braucht man ein Handy?

Warum gefällt dir Wien (nicht)?

Überlege: Was muss/möchte ich noch üben? Was kann ich schon sehr gut?

Strategiecheck – Wie findest du die Strategien?

Kreuz an:

- 😊: Das finde ich gut.
- 😐: Das gefällt mir mittelmäßig.
- ☹️: Das gefällt mir nicht.

Wie lerne ich?

Fertigkeiten	Strategie	😊	😐	☹️
Phonetik				
	Brummen & Summen: Ich summe oder brumme Texte (hilft bei der Intonation und dem Rhythmus).			
	Phago-Phonetik: Ich spreche mit vollem Mund (oder einem Bleistift). Meine Aussprache wird deutlicher.			
Sprechen				
	Ein-Wort-Antworten: Ich antworte mit einem Wort. So kann ich die Kommunikation fortsetzen.			
	Notizen: Ich mache Notizen vor dem Sprechen.			
	Dialoge und Rollenspiele: Ich übe mit Dialogen oder Rollenspielen.			
	Mimik & Gestik: Ich nutze Mimik um Gestik, um mich zu artikulieren.			

Überlege:

- Wie übst du deine Aussprache?
- Du sprichst mit einer Person. Welche Strategien nutzt du?
- **Hinweis:** Du kannst auch in deiner Muttersprache antworten 😊

