

erscheint in: Weidner, Beate; Günthner, Susanne; Schopf, Juliane (Hrsg.): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis - Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Reihe "Deutschdidaktik". Stauffenburg.

Linguistik zum Anfassen: Hör- und Sprecherfahrungen – mit theoretischer Unterfütterung. Konzept für eine Lehrerfortbildung zum Thema Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht

Inhalt

Linguistik zum Anfassen: Hör- und Sprecherfahrungen – mit theoretischer Unterfütterung. Konzept für eine Lehrerfortbildung zum Thema Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht

1. Block 1: Kommunikation, Gesprochene Sprache (2-3x 90 Min.).....	3
1.1 Experiment: Sich verständigen müssen	3
1.2 Erarbeitung des linguistischen Hintergrundwissens	4
2. Block 2: Sprechen 1 (3x 90 Min.).....	5
2.1 Praxiserfahrung 1: Eine erste Unterrichtsstunde in einer vollkommen fremden Sprache – Lernende können bereits in der ersten Unterrichtsstunde sprechen	6
2.2 Praxiserfahrung 2: Heranführung an Rollenspiele und Improvisationen in einer bereits vorhandenen Fremdsprache (hier Englisch):.....	7
2.3 Praxiserfahrung 3: Eine Annäherung an vertrautere Muster des FU durch ein Cue Card-Rollenspiel.....	10
3. Block 3: Hören (2x 90 Min.).....	11
3.1 Hör-Erfahrungen	12
3.2 Theoretische Erarbeitung.....	13
4. Block 4: Language Awareness fördern (2x 90 Min.).....	15
5. Block 5: Produktive Aufgaben zur Förderung pragmatischer Kompetenz (2x 90 Min.).....	17
5.1 Rollenspielen ohne Vorspielen, Reflexion in Gruppen und im Plenum	18
5.2 Rollenspielen mit Vorführen/Vorspielen und Reflexion im Plenum.....	18
5.3 Gefilmtes Rollenspielen.....	19
5.4 Rollenspielstationen.....	19
5.5 Absurde Szenen/Sketches.....	20
6. Arbeiten mit ungestellten natürlichen Daten, z.B. von der Plattform Gesprochenes Deutsch (1x 90 Min.).....	20
Ausgewählte/Verwendete Literatur.....	21
Anhang	24
Map-Task Original	24
Theaterpädagogischer Aktivitätenpool.....	25
Grober Ablauf einer möglichen Unterrichtseinheit (3x 90 Min.) zum Thema „Ablehnen einer Bitte“	26

Die Diskussion um die Förderung der Gesprochene-Sprache-Kompetenz im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist nicht neu. Trotzdem lässt die Unterrichtspraxis immer noch zu wünschen übrig. Dies ist zum einen mit einer häufig vorliegenden mangelnden linguistischen Sensibilisierung für diesen Bereich auf Seiten der Lehrenden zu begründen, zum anderen mit fehlenden Modellen zur Schulung pragmatischer Kompetenz, die nicht nur Language Awareness-Aspekte, sondern auch produktive Aufgaben beinhalten. Und schließlich benötigt Sprechen auch Hören und Verstehen; die alltägliche Unterrichtspraxis der Hör- und Hör-Seh-Schulung bleibt nach wie vor hinter den bereits seit Jahren vorliegenden Erkenntnissen zurück. Dadurch, dass Hören nicht als interaktive, sondern lediglich als rezeptive Kompetenz behandelt wird, können letztlich interaktionale Aspekte der Kommunikation nur unzureichend berücksichtigt werden.

Die Linguistik hat in den letzten Jahren für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache das Problem reflektiert (beispielsweise Reeg et al. 2012, Moraldo/Missaglia 2013, Imo/Moraldo 2015) und diverse interessante Materialien zur Verfügung gestellt (z.B. Datenbank Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik, Plattform Gesprochenes Deutsch). Allerdings sind diese Materialien zum einen ohne ausreichende linguistische Vorkenntnisse kaum von Lehrenden verwendbar, zum anderen berücksichtigen die dort vorgeschlagenen Didaktisierungen die methodisch-didaktischen Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik nicht, so dass oft eine Art „Grammatiktraining“ für einzelne Merkmale gesprochener Sprache stattfindet¹. Notwendig ist deshalb eine Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Didaktik.² Und ich möchte für den vorliegenden Artikel sogar noch einen weiteren Bereich hinzunehmen: die Theaterpädagogik. Sprechen lernt man (zumindest unter anderem) durch Sprechen (und niemals ohne dieses). Wie können aber Sprechanteile von Lernenden erhöht werden – und wie können Lernende dazu gebracht werden, in der Fremdsprache (FS) gerne zu sprechen und sprachlich zu interagieren? Erst wenn das gegeben ist, kann – als weiterer Schritt – die produktive pragmatische Kompetenz der Lernenden mit Hilfe gezielter Aufgabenstellungen gefördert werden.

Der vorliegende Artikel beinhaltet also linguistische, fremdsprachendidaktische und theaterpädagogische Gesichtspunkte. Dadurch stößt der eine oder die andere immer mal wieder auf ihm oder ihr Fremdes – und wünscht sich an anderen Stellen mehr „Grundsätzliches“, mehr „Tiefgang“. Dies hätte aber nur auf Kosten der jeweils „fremden“ Gesichtspunkte realisiert werden können. Ich möchte in meinem Artikel zeigen, dass zur Förderung pragmatischer Kompetenz in der Zielsprache (TL) alle drei Perspektiven berücksichtigt und miteinander verzahnt werden müssen: Die Linguistik, um als Lehrkraft (LK) für die Regelmäßigkeiten gesprochener Sprache überhaupt sensibilisiert zu werden und diese Sensibilisierung in Language Awareness (LA) fördernden Einheiten an die Lernenden (modifiziert) weitergeben zu können, die Fremdsprachendidaktik, um die Vermittlungsperspektive einnehmen zu können und insbesondere, das über die Fertigkeiten Hören und Sprechen vorhandene

¹ Dazu gehören beispielsweise die generell dienende Funktion von Grammatik und Formfokus sowie das Anknüpfen an die Lebenswelt der Lernenden. Ersteres heißt, dass jede Unterrichtseinheit von einem inhaltlichen Thema ausgeht, innerhalb dieses Themas u. a. ein Formfokus gesetzt wird, und am Ende der Einheit selbstverständlich wieder kommunikativ-inhaltliche Belange im Fokus stehen. Letzteres bezieht sich darauf, dass Lernen immer heißt, bereits Bekanntes in Beziehung zu Neuem zu setzen. Bei der Behandlung jeden Themas muss also zunächst am Eigenen der Lernenden angeknüpft und vorhandene Schemata und Skripte wachgerufen werden, um diese dann im Laufe des Lernprozesses in Bezug zum neu zu Erwerbenden/Reflektierenden setzen.

² Auch in der schulischen Deutschdidaktik scheint das Thema gerade diskutiert zu werden. Darauf weist beispielsweise das Heft 1/2019 der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* zum Thema „Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik“ hin, in dessen Basisartikel Liedtke/Wassermann 2019 das Manko einer mangelhaften Berücksichtigung pragmatischer Erkenntnisse monieren (ebd.: 9), die Entwicklung einer Pragmadidaktik fordern (u.a. ebd.: 11) und beispielsweise deren Verknüpfung mit dem Bereich Language Awareness vorschlagen. (ebd.: 8, 10).

Wissen zu nutzen, und die Theaterpädagogik, um tatsächlich lustbetont und angstfrei zum Sprechen und Kommunizieren anzuregen.³

Das im Folgenden ausgeführte Konzept habe ich im Wintersemester 2018/19 mit DaF/DaZ-Studierenden der Universität Bielefeld entwickelt. Das heißt, zum Teil haben wir nach Auseinandersetzung mit Fachtexten zu den jeweils relevanten Teilthemen gemeinsam überlegt, welches Wissen Lehrende benötigen, damit sie Mündlichkeit/gesprochene Sprache/Kommunikation auf qualifizierte Weise in ihrem DaF-Unterricht einbauen können, zum Teil habe ich aber auch von und mit den Studierenden erfahren, wie viel man ihnen zumuten kann, ohne dass die Faszination für das Thema verloren geht und welche Reihenfolge der Inhalte und Aktivitäten aus gruppenspezifischer und thematischer Sicht sinnvoll ist. Herausgekommen ist ein Konzept für eine Lehrerfortbildung. (Die Anzahl der 90 Min.-Blöcke bezieht sich auf das, was man machen könnte. Reduktionen sind immer möglich. In einer dreitägigen Lehrerfortbildung müssten alle Inhalte unterzubringen sein.)

1. Block 1: Kommunikation, Gesprochene Sprache (2-3x 90 Min.)

Es empfiehlt sich, mit einem Selbsterfahrungs-Experiment einzusteigen, um auf das Thema neugierig zu machen und erste Erkenntnisse zu gewinnen.

1.1 Experiment: Sich verständigen müssen

Erfahrung und Reflexion: Der Themeneinstieg erfolgt über ein Experiment: eine Wegbeschreibung, den sogenannten Map-Task (Richter 2008: 156ff., „Map-Task Original“ abrufbar unter https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/personen/susanne-horstmann/linguistik_zum_anfassen.xml (05.03.20)): Jeweils zwei Teilnehmer*innen (TN) sitzen Rücken an Rücken. Beide haben ein Blatt Papier vor sich, auf dem vermeintlich dieselben Stationen eingezeichnet sind. Auf einem der beiden Blätter ist zusätzlich ein Weg eingezeichnet, den der/die eine TN dem/der anderen in der gemeinsamen Erstsprache erklären muss. Während der Erklärung kommt es unweigerlich zu Irritationen, weil auf den Blättern kleinere Unterschiede hinsichtlich der dargestellten Orientierungspunkte bestehen. Nach der ersten Wegerklärung werden die Rollen getauscht, neue (nach demselben Prinzip funktionierende, aber konkret natürlich unterschiedliche) Blätter („Map-Task Modifikation“) werden verteilt; diesmal soll die Erklärung aber auf Englisch oder einer anderen zwischen beiden Interaktanten geteilten Fremdsprache stattfinden. In der anschließenden Reflexionsrunde – zunächst in Paaren, dann in Kleingruppen – besprechen und notieren die TN alles, was ihnen aufgefallen ist. Diese Aspekte werden anschließend dem Plenum präsentiert. Als mögliche Punkte zu nennen wären:

- Man muss sich einigen darüber, wo man gerade ist.
- Wenn das nicht geschieht, gehen beide von falschen Voraussetzungen aus und irgendwann merkt man, dass gar nichts mehr funktioniert.
- Um das Verständnis zu sichern, werden Inhalte häufig vom Gesprächspartner wiederholt und insbesondere der, der die Wegbeschreibung entgegennimmt, stellt häufig Rückfragen, um den Common Ground zu sichern.
- In der Fremdsprache führt man auch diese Sprechhandlungen durch, allerdings oft mit rudimentären sprachlichen Mitteln. Man wiederholt noch häufiger, was der andere gesagt hat und benutzt noch weniger komplexe Sätze.
- In keiner der Sprachen benutzt man den Imperativ – obwohl wir auf Nachfrage sagen würden, dass wir für Wegbeschreibungen den Imperativ benutzen.

³ Sowohl Teile des Blocks *Sprechen* (Erfahrung 1) als auch der Block *Language Awareness fördern* sind kürzer gefasst als die anderen. Zu beiden Themen habe ich bereits jeweils einen Artikel geschrieben, der online abrufbar ist.

Ggf. kann nun ein Audio des Map-Tasks eingesetzt werden, bei dem Deutschlernende diese Aufgabe erfüllen (Wegbeschreibung Yu/Malik, abrufbar unter dem Link „Materialien: Linguistik zum Anfassen“). Die TN werden die dort eingesetzten Strategien schnell wiedererkennen und feststellen, dass auch diese Wegbeschreibung, „obwohl doch so viel falsch ist“, erfolgreich ist: Yu und Malik stellen immer wieder Common Ground her, und das Ziel wird erreicht. Dies weist noch einmal darauf hin, dass es nicht (allein) die grammatikalische Korrektheit ist, die erfolgreiche Kommunikation ermöglicht.

1.2 Erarbeitung des linguistischen Hintergrundwissens

Auf diese Weise sensibilisiert, sind die TN empfänglich für weitere Information zum Thema Kommunikation und tatsächlich gesprochene Sprache. Hier sind sowohl die Struktur- als auch die Dynamikperspektive auf Interaktion zu erläutern, d. h., Muster und Prozesse der Kommunikation werden beispielhaft herausgearbeitet. Konkret kann man folgendermaßen vorgehen:

Anhand einer Videosequenz (max. 2 Min.) werden zunächst nonverbale Kommunikationswege erarbeitet. Wichtig ist, dass es sich um eine vollständige Interaktion von der Begrüßung bis zum Abschied handelt. Ich habe dazu eine Nachstellung einer ersten Begegnung zwischen Mentorin und Mentee gewählt⁴ (abrufbar unter dem Link „Materialien: Linguistik zum Anfassen“). Die Mentorin im Datum spricht Deutsch auf muttersprachlichem Niveau, die Mentee ist eine (neu an der Universität Bielefeld angekommene) Internationale Studierende. Beide haben unterschiedliche Vorstellungen davon, wie die Begegnung zu gestalten ist.

Das Gespräch wird zunächst ohne Ton gezeigt und es werden Fragen gestellt, zu denen aufgrund der Körpersprache der beiden Akteurinnen Thesen aufgestellt werden können: Wer sind die beiden? Kennen sie sich? Wie stehen sie zueinander? Worum könnte es gehen? Wie verläuft das Gespräch? Anschließend wird das Video mit Ton angesehen und reflektiert, welche Erwartungen sich bestätigt haben und welche nicht. Die TN finden heraus, dass sie vieles bereits aufgrund der Körpersprache verstanden haben. In einem weiteren Arbeitsschritt werden die in der Tonversion zu findenden paraverbalen Kommunikationswege thematisiert und einige Stellen genauer analysiert.

Daran anknüpfend lässt sich das Konzept der Kontextualisierung und der Kontextualisierungshinweise (Contextualization Cues) einführen (Auer 1986). Herausgearbeitet werden muss, dass durch diese Schemata und Skripte aufgerufen werden. Ist kein Schema vorhanden, wird auch der Hinweis nicht wahrgenommen. Möglich ist in fremdsprachlicher Kommunikation selbstverständlich das durch Cues ausgelöste Aufrufen eines nicht adäquaten Schemas, was wiederum zu Missverständnissen führt. Anhand eines Transkripts zur o.g. Videosequenz (das zu lesen vermutlich zunächst angeleitet werden muss) lassen sich Kontextualisierungshinweise finden und interpretieren.

Dieses Transkript kann dann anschließend zum einen genutzt werden, um einige Merkmale gesprochener Sprache herauszuarbeiten (einen Überblick hierzu bietet Fiehler 2016, der auch in Horstmann et al. (im Druck) im Kapitel 10.5 referiert wird). Mit der Frage „Was irritiert uns?“ können Minimalreaktion, Satzabbrüche, Unterbrechungen, Verschleifungen etc. gefunden werden. Zum anderen kann mit Hilfe des Transkripts die Interaktion Schritt für Schritt erarbeitet und so ansatzweise eine Dynamikperspektive auf Kommunikation hergestellt werden. Dabei hilft die vorherige Reflexion über eine Schlüsselfunktion von Kommunikation: Über Aushandeln Common Ground herzustellen. Die

⁴ Es handelt sich um von Studierenden für mich hergestelltes Material und wird mit ihrer Genehmigung verwendet. Das Video spielt eine tatsächliche Begegnung nach.

Konzepte Adjacency Pairs, Slots und präferierte und dispräferierte Reaktionen werden im Zuge dessen eingeführt.

Schließlich hilft die Strukturperspektive, „Ordnung“ in das Gespräch zu bringen. Hier habe ich zunächst die grobe Einteilung des „module hiérarchique“ von Roulet (1995) genutzt, der jedes Gespräch in einen affirmativen, einen reparativen und einen weiteren abschließenden affirmativen Gesprächsaustausch (GA) einteilt. Wir haben die jeweiligen Grenzen zwischen den GA im Transkript gesucht und diskutiert und anschließend innerhalb des reparativen GA kleinere Einheiten („Unter-Austausche“) gefunden. Hilfsfragen waren beispielsweise: Wer hat wann die Initiative inne, d.h. agiert? Wer re-agiert? Wie? Was tut A/B, indem er/sie etwas sagt (Sprechhandlungen finden)? Wie reagiert jeweils der/die Gesprächspartner/in? Auf diese Weise haben wir den Text zunächst in grobere, dann in feinere Schritte eingeteilt, so dass wir am Ende eine Art Muster für den möglichen Ablauf eines Treffens zwischen zwei sich gegenseitig bisher unbekanntem Menschen herausgearbeitet hatten, die aushandeln, was sie jetzt tun werden und im Laufe des Gesprächs merken, dass ein Interessenkonflikt vorliegt. Besonders interessant ist der Umgang mit der Komplikation: Wie oft ergreift Person A die Initiative und macht Vorschläge, wann akzeptiert sie deren Scheitern und was passiert dann? Wie zeigt jemand, dass er etwas nicht will – und wie beendet man einen Kontakt, den man eigentlich gar nicht (mehr) haben möchte, ohne dass beide in Unfrieden auseinandergehen?

In meinem Kurs habe ich zunächst die Struktur- und erst dann die Dynamikperspektive eingeführt. Schon erstere war (obwohl für Linguisten ein alter und nicht unumstrittener Hut) für die Studierenden sehr überraschend und neu. Ich ging davon aus, dass letztere, auf die gemeinsame Herstellung von Kontext fokussierend, besser erarbeitet werden kann, wenn erstere bereits bekannt ist.

Als Hintergrundliteratur haben die Studierenden arbeitsteilig Auszüge aus Schwitalla (2012) gelesen und einander referiert. Die Aufgabe, die jeweiligen Merkmale aus unserem Transkript zum Gespräch zwischen Mentorin/Mentee herauszuarbeiten, gelang nur bedingt. Alternativ könnte hier auch seitens der/des Lehrenden ein kurzes Handout mit Merkmalen gesprochener Sprache erstellt, im Unterricht selbst arbeitsteilig bearbeitet und die Erkenntnisse in Wirbelgruppen geteilt werden.

Abgeschlossen wurde der Block mit der Sichtung eines Lehrwerksvideos (Linie 1, A2, 2016: Kapitel 10, Video WG-Streit), dem mit dem nun vorhandenen Wissen über Kommunikation und gesprochene Sprache sehr schnell anzusehen ist, warum es extrem „künstlich“ wirkt.

Da ich die Idee der Entwicklung einer Lehrerfortbildung auch im Kurs eingeführt hatte, habe ich die Studierenden in Gruppen schließlich die auf Kärtchen notierten erarbeiteten Fachbegriffe ordnen lassen. Im Hintergrund stand die Frage, welches Wissen die Studierenden für sehr wichtig für Lehrende halten. Hier wurde von allen Gruppen die Herstellung von Common Ground (als Erfahrung aus der ersten Aktivität, dem Map-Task) genannt sowie die Musterperspektive auf Gespräche. Alle weiteren mit der Dynamikperspektive zusammenhängenden Fachbegriffe wurden von den Studierenden beiseitegelassen. Da die (von ihnen für wichtig erachtete und in der ersten Stunde erfahrene) Herstellung von Common Ground aber bereits eine Dynamikperspektive beinhaltet, ist es möglicherweise sinnvoller, diese früher einzuführen und am Beispiel zu erarbeiten. Dazu müsste man dann bereits beim Map-Task (Yu/Malik) ein Transkript benutzen oder beim Wegbeschreibungsexperiment die Interaktionen der TN audioaufzeichnen und insbesondere die Unsicherheitsstellen reflektieren.

2. Block 2: Sprechen (3x 90 Min.)

Für meine DaF-Studierenden beinhaltet der erste Block viele neue, fremde Perspektiven und Begriffe. Darum ist es für diese Klientel (und vermutlich auch für Lehrerfortbildungen) sinnvoll, einen zweiten

Block mit hohen Praxisanteilen zu wählen.⁵ Die Fertigkeit Sprechen ermöglicht dies. Auch bei diesem Thema sollten zunächst eigene Erfahrungen gemacht werden, um diese anschließend literaturgestützt zu reflektieren. Die drei im Folgenden beschriebenen Praxisblöcke und die jeweils daran anschließenden Reflexionen habe ich nach der vorbereitenden Lektüre eines Textes zur Fertigkeit Sprechen (Dusemund-Brackhahn 2008a) im Seminar durchgeführt:

2.1 Praxiserfahrung 1: Eine erste Unterrichtsstunde in einer vollkommen fremden Sprache⁶ – Lernende können bereits in der ersten Unterrichtsstunde sprechen

Das Microteaching sollte in einer den TN unbekanntem Sprache stattfinden, gerne in einem Raum mit großer Freifläche. Die reine Unterrichtsdauer beträgt 60 Minuten, auch um die TN tatsächlich in die Rolle von Lernenden zu versetzen. Darin sollten die folgenden Elemente vorkommen:

- Aufwärmen (Spielanweisungen in der Zielsprache, in diesem Fall Kiswahili, die aber gleichzeitig demonstriert werden, so dass die TN verstehen, was sie tun sollen.). Es bietet sich das Spiel „Knuddelpacken“⁷ oder ein anderes Fangspiel an.
- Total Physical Response (TPR) (vier erste Verben, z.B. laufen, gehen, springen, klatschen), hören und Tätigkeiten durchführen, später auch ansagen durch die TN.
- Rhythmus und Melodie, z.B. schrittweise über ein Lied das Nennen des eigenen Namens, das Erfragen des Namens des Gegenübers und die Frage nach dem Wohlbefinden einbauen.
- Die jeweils über Rhythmus und Melodie eingeübten „Formeln“ (Chunks) werden in Raumläufen und Minidialogen, ggf. mit Cue Cards, interaktiv ausprobiert.
- Sprachbad rhythmisch (Wir gehen jetzt auf Bärenjagd⁸ in der TL, nicht erläutert und nicht übersetzt.).

Die genannten Elemente TPR, Rhythmus und Melodie sowie Sprechanteile durch Raumläufe und Minidialoge wechseln einander mehrfach ab. Abschließend werden einige Minuten gegeben, in denen die TN alles aufschreiben, was sie meinen, identifiziert oder verstanden zu haben. Im Plenum werden diese Begriffe dann gesammelt und (korrekt geschrieben) auf dem Flip-Chart festgehalten.

Bei der anschließenden Reflexion wurden folgende Punkte angesprochen: Die TN waren überrascht,

- dass sie allein durch Demonstration und Einsatz von Körpersprache Spielanweisungen in der TL verstanden haben, auch wenn sie dem Gehörten selbst keinerlei Bedeutung zuordnen konnten.
- dass sie relativ schnell die vier ersten Verben verstehen und auch aktiv benutzen konnten, wenn die Handlungen begleitend mit dem Körper ausgeführt werden (TPR).
- dass sie die Chunks rhythmus- und melodiegestützt schnell memorieren und diese auch in Raumläufen und Minidialogen abrufen konnten, auch wenn sie die einzelnen Wörter nur zum Teil verstanden haben.
- dass man möglicherweise in einem solchen bewegungs- und rhythmusgestützten Unterricht ohne Stift und Papier in den ersten Minuten irritiert ist, auch weil man so schnell selbst sprechen muss –

⁵ Ich hatte im Kurs als Zweites den Block Hören angesetzt. Mit diesem Thema beschäftigten sich die Studierenden trotz Aha-Erlebnisse hervorrufender Hör-Experimente mit weniger Engagement. In einem zweiten Durchlauf würde ich zunächst den Block Sprechen durchführen, weil er einen hohen Praxisanteil hat und die Aktivitäten eine positive Gruppendynamik fördern, die sich dann im weiteren Kursverlauf nutzen lässt.

⁶ Die Stunde orientiert sich an Horstmann (2017), „Theaterpädagogische Elemente in Fremdsprachenunterricht integrieren – am Beispiel eines Kiswahili-Kurskonzepts.“ Sollten Ihnen Beschreibungen zu kurz sein, rufen Sie einfach den Artikel auf. Dort finden Sie die Techniken detaillierter beschrieben. Den Artikel finden Sie unter: <http://research.ucc.ie/scenario/2017/02/Horstmann/05/en> (05.03.2019).

⁷ Erläuterung siehe bei Bedarf Horstmann 2017: 69.

⁸ Erläuterung siehe bei Bedarf Horstmann 2017: 70 und unter: <https://www.jugendleiter-blog.de/2012/10/31/baerenjagd/> (20.02.2019).

dass das Ganze aber Spaß macht und man beeindruckt von der Menge dessen ist, was man in einer Stunde gelernt hat.

Wir thematisierten weiterhin die Frage, warum wir – abgesehen von der Selbstvorstellung – Verben für das allererste Sprachhandeln einführen: Man kann Dinge ausdrücken, über die man gerne sprechen will (z.B. über eigene Hobbys). Dies ist im Unterricht ein wichtiger Motivationsfaktor.

Auf einem Handout zum dramapädagogischen Aktivitätenpool wird markiert, welche der Aktivitäten wir jetzt schon kennengelernt haben und welche uns noch fehlen. Diese werden in der Praxiserfahrung 2 thematisiert.

2.2 Praxiserfahrung 2: Heranführung an Rollenspiele und Improvisationen in einer bereits vorhandenen Fremdsprache (hier Englisch):

Auch hier ist, insbesondere wenn diese Stunde nicht direkt an die vorherige anschließt, ein Aufwärmen notwendig, das selbstverständlich in der TL angeleitet wird. Denkbar sind beispielsweise Rückenschieben oder Kniefangen.⁹ Den Hauptteil der Stunde bildet das schrittweise Heranführen an Rollenspiele und Improvisationen.

Ein sanfter Einstieg ist die Yes/No-Impro, da TN dadurch eine erste Improvisations-Bühnenerfahrung machen: Auf die Bühne werden zwei Personen gebeten, die so tun sollen, als ob sie telefonieren und die nur die Wörter *Yes* und *No* zur Verfügung haben. Alle anderen bilden das Publikum, klopfen die Vorstellung ein und beenden sie mit Beifall.¹⁰ Hinterher wird (in der TL) reflektiert: Was haben wir gesehen, was ist passiert? Haben die beiden miteinander telefoniert – oder nicht? Welche Geschichten haben wir gesehen/uns vorgestellt? Warum? Waren die Telefonierenden zufrieden/ärgerlich/glücklich...? Woran hat man das gesehen? Die Interpretationen der Zuschauer beruhen auf den para- und nonverbalen Informationen, so dass hier durch die genaue Beobachtung und das Thematisieren dieser Beobachtungen eine Verknüpfung mit Block 1 stattfindet. Wenn die Gruppe nicht zu groß ist, können alle TN nacheinander diese Impro durchführen: Man kann sie sicher 5-6x ansehen, ohne sich zu langweilen.

Die zweite Aufgabe bestand darin, in Paaren eine kleine (nonverbale) Szene zu entwickeln. Dazu bekamen die Paare auf Englisch folgende Anweisung:

BITTE spielt alles nacheinander. Denkt euch eine Situation aus, die zu diesen Handlungen passt:

2 Spieler. A sitzt auf einem Stuhl, B steht an einem Fenster.

A sieht B an.

B sieht A an.

A sieht weg.

B geht zu A und bleibt neben A stehen.

A reagiert.

A steht auf.

A und B gehen von der Bühne ab.

Gehen Sie zusammen? Umarmen sie sich? Geht erst A? Geht zuerst B?

⁹ Beim Rückenschieben stellen sich Paare Rücken an Rücken und versuchen, sich gegenseitig durch den Raum zu schieben: Der Stärkere gewinnt. Beim Kniefangen versuchen Paare gegenseitig und gleichzeitig, die Knie des anderen zu berühren.

¹⁰ Bei jeder Spieltätigkeit sind ein klarer Anfang und ein klares Ende wichtig. Deshalb bietet es sich an, vorgeführte Szenen „einzuklopfen“ – alle TN klopfen auf ihre Schenkel/den Boden/den Tisch und zählen rückwärts „3-2-1 los!“. Das Ende wird durch den Beifall markiert.

Die Paare benötigen 5-10 Minuten Zeit, um die Pantomime zu entwickeln. Dabei ist es wichtig, dass sie immer auch ihr Handeln probieren und so sehen, was funktioniert und was nicht. Anschließend führen alle Paare ihre Szene vor (Einklopfen, Abschluss mit Klatschen); die Zuschauer thematisieren ihre Lieblingsmomente und erzählen die Geschichte, die sie jeweils gesehen haben. Mit diesem Spiel wird eine Szene geprobt und vorgespielt, und in jeder Vorführung entstehen schöne Momente. So steigt das Spiel-Selbstbewusstsein – und die Reflexionen in der TL Englisch beinhalten einen „authentischen Redeanlass“.

Daran anschließend bietet sich das Spiel *Ich bin der Baum* an. Zwar muss nun improvisiert werden, aber dadurch, dass das Spiel ein hohes Tempo hat und alle TN immer wieder schnell abwechselnd Spieler und Zuschauer sind und lediglich Positionen eingenommen werden sollen, ist auch hier die Hemmschwelle noch recht niedrig: Eine Person geht auf die Bühne, stellt sich in eine Position und sagt, was sie darstellt. Andere gesellen sich dazu, so dass man als Gruppe ein Standbild produziert (z.B. „Ich bin der Vogel im Baum.“, „Ich bin der Hund, der an den Baum pinkelt.“). Wenn ein Bild fertig ist, wird es aufgelöst und ein neues begonnen. Tatsächlich kam mein Kurs, obwohl dies von mir noch gar nicht vorgedacht war, von einigen der Standbilder aus spontan ins freie Miteinander-Spielen – in der TL sehr wünschenswert und mehr, als ich mir an dieser Stelle erhofft hatte.

Kommen die TN nicht spontan ins freie Spielen, wäre noch die Auto-Impro anschließbar, bei der Spaß, Sprechen und Chaos vorprogrammiert sind: Man stellt vier Stühle in Form von Autositzen hintereinander und gibt den vier Spieler*innen die Regieanweisung, dass sie eine Familie sind, die mit dem Auto in Urlaub fährt: „Überlegt euch, jeder für sich, wer ihr seid und findet in der Interaktion die Rollen“. Von außen, d. h. von der Spielleitung, werden dann nach und nach mögliche Ereignisse hereingegeben (z.B. „Ein Reifen platzt.“ – „Das Benzin ist alle.“ – „Eine junge Frau liegt verletzt am Straßenrand.“), die die Spieler*innen in ihr Spiel mit einbeziehen. Es ist darauf zu achten, dass bei mehr als zwei Auto-Impro hintereinander weitere Variationen eingebaut werden wie: „Jeder hat nur einen einzigen (Joker-)Satz, der immer wieder, auf unterschiedliche Weise geäußert, alles bedeuten kann.“ oder „Spielt ohne Worte.“ oder „Jeder spricht in einer Sprache, die alle anderen Gruppenteilnehmer*innen nicht kennen.“

Spätestens an dieser Stelle spielt die Gruppe ausgelassen, fröhlich und vollständig im Spielmodus, und es ist zum einen Zeit zu überlegen, was denn eigentlich ein Spiel ausmacht: Genannt werden sicherlich Freiheitsgrade (im Sinn von: Nicht alles ist vorherbestimmt.) und/oder Wettbewerb (war bei uns nicht vorhanden, lässt sich aber einbringen, indem man ein Brettspiel oder Fußballspiel thematisiert).¹¹ Spiele haben einen festen Rahmen, d.h. einen klaren Anfang und ein klares Ende, sie haben Spielregeln und bieten innerhalb dieser Spielregeln Freiheit. Man braucht klare Spielanweisungen, und Spiele sind prozessorientiert. Als wichtigster Faktor wird sicherlich der Spaß genannt, ein zu vertiefender Punkt, indem auf Sambanis 2013¹² verwiesen oder mit dem entsprechenden Kapitel gearbeitet wird.

Zum anderen kann nun überlegt werden, welche Sprech- oder Gesprächsanteile in welcher der durchgeführten Aktivitäten vorhanden sind:

- Die Arbeitsanweisungen in der jeweiligen TL sind eine Form „natürlicher“ Kommunikation: In der Interaktion muss Common Ground hergestellt werden, so dass alle wissen, was sie zu tun haben.
- In der Improvisation „Ich bin der Baum. – Ich bin der Vogel im Baum. – Ich bin der Hund, der an den Baum pinkelt.“ werden Relativsätze und Adverbiale verwendet.

¹¹ Hintergrundliteratur zum Thema Spielen bzw. Spielen im FU liefern Caillois 1982, Dusemund-Brackhahn 2008b.

¹² In einem Kapitel über Emotionen zeigt Sambanis 2013, wie wichtig positive Emotionen für das Lernen sind.

- In der Yes/No-Improvisation werden lediglich die Wörter Yes/No benutzt. Mehr verbale Kommunikation findet sich in der Reflexion, in der Beobachtungen von Intonation und Körpersprache kommuniziert und Rückschlüsse auf die möglichen Geschichten gezogen werden.
- Bei zu entwickelnden Szenen und Pantomimen finden evtl. die Absprachen in den Arbeitsgruppen in der TL statt.
- Auch wenn in den Arbeitsgruppen selbst möglicherweise nicht die TL genutzt wird, so wird diese zumindest in der Diskussion und Auswertung der Szenen benutzt. Auch dadurch werden natürliche Kommunikationsanlässe geschaffen.

Bei allen durchgeführten Aktivitäten stehen der Kommunikationsprozess, das Sich-Miteinander-Verständigen-Wollen und der Spaß im Fokus. Die TN sind sozusagen zum Spielen verführt worden. Die Aktivitäten (und die Haltung des Lehrenden) verringern Sprechhemmungen:

Lernende müssen von der ersten Stunde an ohne Korrektheitsdruck zum Sprechen gebracht werden, indem sie schrittweise an das Spielen herangeführt werden (z.B. in den TPR-Aktivitäten, chorisch, rhythmisiert und melodieverstärkt und in den Minidialogen). Sie sollten dabei unterstützt und gelobt, aber (insbesondere in den ersten Stunden) nicht kritisiert werden. Das Sprechen beginnt mit Klangnachahmung und Chunks (Müller-Hartmann/Schocker 2016). Reflexion und Analyse folgen dem Sprechen immer wieder, stehen aber nicht an erster, sondern (zeitlich) an zweiter Stelle.

Auch im fortgeschritteneren FU ist es wichtig, immer wieder auch Situationen mit Kommunikationsfokus zu schaffen.¹³ Die Betonung der Prozesshaftigkeit (es ist wichtig, dass ihr miteinander spielt) und nicht eines richtigen oder falschen Ergebnisses ermöglicht, in Spielsituationen einzutauchen. Damit solche Situationen geschaffen werden können, müssen Lehrende einige Grundsätze der Theaterpädagogik beachten:¹⁴

Wichtig ist es, einen klaren Rahmen vorzugeben:

- Der/die Lehrende kann eine Situation vorgeben (WG-Casting, Gerichtsverhandlung, Hochzeit, Urlaubsfahrt mit dem Auto...) oder Texte (auch von den Lernenden selbst geschriebene) bieten die Basis der Szenenentwicklung. Alternativ können die TN auch Bilder nutzen, Einzelmomente oder Gegenstände finden, aus denen eine Szene entwickelt werden soll.
- Die Lehrkraft entscheidet bewusst, ob mit oder ohne Sprache gearbeitet werden soll, ob jeder nur einen Satz oder einzelne Wörter nutzen soll, die dann in quasi-absurden Szenen alles bedeuten können. Weniger verbale Sprache innerhalb der Szene führt üblicherweise zu stärkerem spielerischem Ausagieren.
- Falls nicht schon im Material vorhanden, sollten Interaktanten im Spiel divergierende Handlungsziele und/oder Interessen haben. Spielerisch gewinnt eine Szene darüber hinaus, wenn es einen Wendepunkt gibt. Beides kann bei fortgeschrittenen Spieler*innen als Anforderung seitens des Lehrenden für die Szenenentwicklung formuliert werden.
- Durch Techniken der Rollenübernahme wird der Spielcharakter verstärkt. Die vorgegebenen oder selbst gefundenen Rollen können durch Einfühltechniken entwickelt werden. Dazu eignen sich beispielsweise Rolleninterviews als Partnerarbeit oder als „doppelter heißer Stuhl“¹⁵ (Even 2011: Multiple Hotseating) oder aber der Raumlaf. Über Raumläufe kann alternativ ein körperlicher Zugang zur Rolle entwickelt werden („Bist du ein Mann oder eine Frau? Wie alt bist du? Wie bewegst du dich? Worüber freust du dich am meisten? Beweg dich so, wie wenn dieses

¹³ Das heißt selbstverständlich nicht, dass niemals ein Formfokus (in Form von Kommunikation vorbereitender Wortschatz- und/oder Grammatikarbeit) gesetzt wird. Nach meiner Erfahrung ist eine 50/50-Aufteilung sinnvoll. Davon ist der Fremdsprachenunterricht allerdings noch weit entfernt.

¹⁴ Weitere wertvolle Informationen zum Nutzen theaterpädagogischer Elemente im DaF- und DaZ-Unterricht gibt Bohle 2011.

¹⁵ Hierbei setzen sich zwei TN Rücken an Rücken und sind die Figur, in die es sich einzufühlen gilt. Alles, was gesagt wird, gilt; die Sprechangst ist geringer, als wenn nur eine Person auf dem „heißen Stuhl“ sitzt.

wunderschöne Ereignis gerade eingetreten ist. Wovor hast du am meisten Angst? Beweg dich so, als ob du viel Angst hast...“). Hinsichtlich des Körperlichen müssen die Spieler*innen immer ermutigt werden, dies stark und stärker auszuagieren, zwischendurch auch zu übertreiben. Je mehr ein/e Spieler*in sich in eine Rolle eingefühlt hat, desto besser kann die Rolle gespielt werden, desto mehr Freiheitsgrade sind vorhanden: Alles, was getan wird, tut nicht der spielende Mensch, sondern die Figur, die er/sie spielt. Deshalb ist es auch wichtig, Figurennamen zu verwenden und nicht die tatsächlichen Namen der Spieler*innen.

- Manchmal helfen engere Vorgaben wie das Skizzieren von drei Bildern der Szene auf einem Blatt Papier, die Entwicklung eines Standbildes, von dem aus man ins Spielen kommt oder aber ein Genre, das vorgegeben wird (Liebesgeschichte, Krimi...), den Schaffensprozess weiter anzuregen. Innerhalb eines klaren festen Rahmens können so am freiesten Szenen entworfen werden.
- Im FU gebe ich üblicherweise 10 Minuten Vorbereitungszeit und dränge darauf, dass die entwickelten Szenen mehrfach ausprobiert oder gar über Ausprobieren entwickelt werden. Oft bieten sich für die Entwicklung von Spielszenen Dreiergruppen an. Drei Gehirne denken mehr als zwei, werden sich aber schneller einig als vier. Für die Förderung der Gruppendynamik in der Gesamtgruppe ist es darüber hinaus wichtig, für die Szenenentwicklung immer wieder neue und andere Gruppenzusammenstellungen zu wählen.¹⁶

Auf dem Handout zum dramapädagogischen Aktivitätenpool (abrufbar unter dem Link „Materialien: Linguistik zum Anfassen“) wird abschließend markiert, welche weiteren Tätigkeiten wir nun kennen.

2.3 Praxiserfahrung 3: Eine Annäherung an vertrautere Muster des FU durch ein Cue Card-Rollenspiel

Die nächste Aktivität führt wieder enger an die alltägliche Praxis von Sprachunterricht heran: Die Teilnehmenden führen ein erstes Cue Card-Rollenspiel durch (Hintergrundinformation zum Thema Cue Card-gestützte Rollenspiele siehe Gedicke 2000). In meinem Seminar handelte es sich um ein WG-Casting, bei dem es um Namen, Herkunftsorte und Hobbys ging: Jeweils vier Personen bildeten eine Gruppe, zwei stellten die Figuren dar, die bereits in der WG wohnten, zwei weitere die Bewerber auf ein freies Zimmer. In jedes Set waren Komplikationen eingebaut: In der einen Gruppe passte der eine Bewerber zum einen Bewohner, der andere zum anderen, in einer zweiten passten die beiden Bewerber viel besser zum einen Bewohner als der bereits existierende andere Bewohner, in einem Team waren ein Macho und eine Feministin untergebracht, im letzten Team spielten Spinnenliebe und Spinnenhass eine Rolle. (Im tatsächlichen Sprachunterricht arbeite ich bei diesem Rollenspiel mit dem Pool aus tatsächlich in der Gruppe vorhandenen Hobbys.) Das Rollenspiel erfüllt die oben genannten Bedingungen, durch das Hilfsmittel der Cue Cards werden die TN aber entlastet: Nicht sie müssen die Komplikationen erdenken oder erspielen, sondern diese sind bereits vorgegeben. Die Situation kann sich auf verschiedene Weisen entwickeln; es gibt also Freiheitsgrade. Diese Situation eignet sich zum gleichzeitigen Spielen in Gruppen (nicht zum Vorspielen). Je nach Sprachstand werden die genutzten Redemittel elaborierter oder weniger elaboriert sein. 0-Anfänger (z.B. nach 12 Unterrichtsstunden) sind bereits dann stolz, wenn sie im Spiel die jeweils eingebauten Konflikte erkennen.

In unserem Seminar haben wir die Vorteile und Möglichkeiten des Cue Card-Konzepts anschließend reflektiert.

¹⁶ Möglich ist es in der Fortbildung, den Kleingruppen anschließend eine Spielaufgabe zu geben, bei der diese Grundsätze realisiert werden. Dabei ist es evtl. sinnvoll, Variationen einzubauen, so dass nicht alle Gruppen exakt das Gleiche zu tun haben. Eine Aufgabe mit Variationen könnte beispielsweise lauten: „Entwickelt eine Szene von 1-2 Minuten.“ Jeder Gruppe wird ein Thema ins Ohr geflüstert (Hochzeit, Unterrichtsstunde, 1. Date, Führerscheinprüfung...). Die Szene muss einen Konflikt und einen Wendepunkt enthalten, und es dürfen nur drei Sätze gesprochen werden, diese aber ruhig mehrfach und von verschiedenen Figuren. Die Szenen werden entwickelt, vorgeführt und nach Lieblingsmomenten und gesehenen Geschichten ausgewertet.

Ergänzend kann anhand einer Liste grob skizzierter Rollenspielideen überlegt werden, welche dieser Ideen Spielanreize enthalten – und welche nicht.

	Beispiel-Cue Cards (für manche Situationen würde man noch mehr Personen brauchen)	
1	Du hast einen Termin bei der Ausländerbehörde und willst deinen Aufenthaltstitel verlängern.	Du arbeitest bei der Ausländerbehörde. Zu dir kommen Kunden. Du bist heute sehr müde und hast Kopfschmerzen.
2	Du möchtest mit deiner Freundin ins Kino gehen. Du magst Action-Filme und Romantic Comedy.	Du möchtest mit deiner Freundin ins Kino gehen. Du magst französische Filme und Filme mit Moritz Bleibtreu. Du hasst Til Schweiger.
3	Du bist Jessica und machst mit deiner Studiengruppe eine Studienfahrt von Bielefeld nach Berlin. Die Zugfahrt dauert 2,5 Stunden.	Du bist Pablo und machst mit deiner Studiengruppe eine Studienfahrt von Bielefeld nach Berlin. Die Zugfahrt dauert 2,5 Stunden.
4	Du bist Pablo, 23 Jahre alt. Du feierst eine Geburtstagsparty, und alle anderen sind deine Gäste. Du hörst am liebsten spanische Musik, darum hast du zum Tanzen viel spanische Musik zusammengestellt. Du liebst Tapas, insbesondere Chorizos und hast dir viele von deinen Eltern schicken lassen.	Du bist Corinna, 24 Jahre alt. Du bist Gast auf Pablos Party. Du magst Pablo ziemlich gern und möchtest ihn gerne noch besser kennenlernen. Du bist Vegetarierin und findest, niemand sollte mehr Fleisch essen. Das quält Tiere und ist schlecht für den CO ₂ -Ausstoß.
5	Du bist Superman. Du lebst in New York und kletterst immer die Wolkenkratzer hoch und runter. Dein Job ist es, immer wieder Gutes zu tun und Menschen zu retten. Du nimmst an einer Konferenz zur Rettung der Welt teil.	Du bist ein Ork und lebst normalerweise in den Höhlen vom Herrn der Ringe. Jetzt ist dein Höhlensystem bedroht, weil die Polkappen abschmelzen, der Wasserspiegel steigen wird und dann deine Höhlen überflutet werden. Du nimmst an einer Konferenz zur Rettung der Welt teil.

Die Fragen lauten hier: Welche der Ideen ist gut, welche nicht? – Wie könnte man die jeweilige Cue Card verändern, um die Spiellust zu vergrößern? Welche Gegenstände könnten dabei helfen? (Wie?) Könnte man mit Einfühltechniken arbeiten? Das Ergebnis der Reflexion könnte das folgende sein: Je konkreter eine Situationsbeschreibung ist, desto besser ist sie spielbar (Beispiele +2, +4, +5, -3), Konflikte sollten bereits in den Rollenkarten angelegt sein (Beispiele +1, +2, +4). Freudige Situationen (Beispiele +2, +4) werden lieber gespielt als problembelegte (Beispiel -1). Auch absurde Situationen (Beispiel +5) sind denkbar – und manchmal tatsächlich leichter zu spielen, weil sie alltagsentlasteter scheinen und die Fantasie anregen. Allerdings ist im Auslandskontext darauf zu achten, dass die gewählten Figuren bekannt sind und die Gruppe bereits so gut mit dem Spielen vertraut gemacht wurde, dass sie eine solche gegebene Situation nicht als Infantilisierung abstempelt.

Die abschließende Analyse von Lehrwerksauszügen zeigt deren Mängel auf der Ebene der Rollenspielanregungen. Diese finden üblicherweise ohne Konflikt und ohne Einbezug der Beziehungsebene zwischen den Interaktanten statt. Mit dem gewonnenen Hintergrundwissen optimieren die TN nun vorhandene Rollenspielideen aus Lehrwerken bzw. entwickeln Spielideen. Dabei gestalten sie auch beispielhaft Cue Cards.

3. Block 3: Hören (2x 90 Min.)

Die Fertigkeit Sprechen ist mit den anderen Fertigkeiten verzahnt, am unmittelbarsten mit dem Hören: Ohne zu hören und (etwas) zu verstehen ist keine Interaktion möglich. Das Hören selbst ist im FU nach wie vor eine vernachlässigte Fertigkeit – sie wird „nebenbei“ mitgelernt oder von (manchmal auch unsinnigen) Aufgaben begleitet.

Hören und Verstehen spielten in den vorherigen Blöcken bereits an verschiedenen Stellen eine Rolle; beispielsweise wurden in der Demostunde zum Anfängerunterricht beim rhythmischen Chorsprechen („Wir gehen jetzt auf Bärenjagd“) häufiger wiederholte Elemente identifiziert, wenn auch nicht verstanden. Weiterhin wurde beim Verstehen der Arbeits- und Spielanweisungen in der vollkommen fremden Sprache die Erkenntnis gewonnen, dass man auch paraverbale und nonverbale Informationen interpretiert und oft mehr versteht, als man glaubt. Und selbstverständlich musste bei Rollenspielen wie dem Cue Card-Rollenspiel und beim Map-Task Common Ground ausgehandelt werden – ohne gegenseitiges Verstehen ist das nicht möglich.

Diese Nebenbei-Hör-Erfahrungen werden jetzt zunächst vertieft, bevor man sich mit einem Basistext zum Hören auseinandersetzt (Solmecke 2001, Solmecke 2010):

3.1 Hör-Erfahrungen

Die folgenden jeweils auf unterschiedliche Aspekte fokussierenden Hörexperimente und ihre Reflexion sind hier sinnvoll:

- Einzusteigen ist mit dem Hören einer Audiolandschaft (Audioscape) an einem Ort mit einer allen Teilnehmenden unbekanntem Sprache. Wir haben die Audiodatei „Chinesischer Flughafen“ aus der Fernstudieneinheit Hören (Dahlhaus 1994) genutzt: Die TN erkennen die Audiolandschaft anhand der (Hintergrund-)Geräusche. Die Schlussfolgerung aus dieser Erfahrung lautet, dass man zum Verstehen nicht nur die gesprochene Sprache nutzt, sondern auch (Audio-)Informationen aus der Umgebung. Bei der Auswahl und Erstellung von Hörtexten für Lernende sollte dies berücksichtigt werden.
- Anschließend kann man eine kleine Soap Opera in einer allen Teilnehmenden unbekanntem Sprache ansehen. Wir haben einen Clip auf Kiswahili benutzt, bei dem ein Mann zu seiner Frau zurückkommt, die ihn aber unfreundlich empfängt und ihm mitteilt, dass sie nichts mehr mit ihm zu tun haben will (Siri drama Kenya Al Is On Production SIRI 3, abrufbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=uVgdGTgu62M> (14.02.2019)).¹⁷ Auch hier verstehen die TN die Eckpunkte und den Ablauf der Interaktion sowie die Beziehung der beiden Interaktanten zueinander. Diese Hör-Erfahrung fokussiert zum einen ein weiteres Mal auf die Relevanz des Para- und Nonverbalen für das Verständnis. Zum anderen zeigt sie, dass Situationen dann für uns verständlich sind, wenn durch die Kontextualisierungshinweise uns bekannte Schemata und Skripte (hier im Bereich der Frauen-Männer-Beziehung) mental aufgerufen werden. Im FU wird dieser Aspekt nach wie vor vernachlässigt.
- Schließlich ist ein Code-Switching enthaltender Audio-Clip einzusetzen, bei dem man bekannte Elemente identifizieren kann. Ich habe auf YouTube einen Audiobeitrag aus dem Jambo Boston Kenya Radio genutzt, bei dem die Grundsprache den TN wiederum unbekannt ist, der aber Code-Switching enthält, da Kiswahili und Kikuyu mit englischen Einsprengseln garniert sind.¹⁸ Die TN identifizieren einzelne Elemente, manchmal Wörter, die sie wiedererkennen (bei uns: aus dem Englischen oder dem Arabischen), manchmal nur Elemente, die sich wiederholen, denen sie aber keine Bedeutung zuordnen können. Dies zeigt, dass man zum einen, wenn man sich im

¹⁷ Die Untertitel wurden verdeckt.

¹⁸

<https://www.bing.com/videos/search?q=jambo+boston+radio&&view=detail&mid=2C6F13942B09B044FFE52C6F13942B09B044FFE5&&FORM=VRDGAR> (14.02.2019).

mehrsprachigen Modus befindet, auf alle Sprachen zurückgreift, die man zur Verfügung hat, zum anderen, dass Menschen beim Hören von Unbekanntem immer automatisch versuchen, wiederkehrende Elemente zu entdecken und ihnen, wenn möglich, eine Bedeutung zuzuschreiben. Dieses Streben können wir uns im FU (auch im 0-Anfänger-FU) immer bei Sprachbädern zunutze machen, sei es durch (nicht didaktisch verlangsamte) Arbeitsanweisungen in der TL, komplexe Hör- oder Hör-Seh-Texte oder rhythmische Elemente. Lernende identifizieren wiederkehrende Elemente und stellen (aus ihrem gesamten Sprachenpool) Hypothesen über deren Bedeutung auf. Bereits nach wenigen Wochen gibt es immer mehr TN, die die zentralen Inhalte verstehen.

- Schließlich können das Hören eines rhythmischen Textes in einer für die TN fremden Sprache und der Versuch, diesen (teilweise) bei mehrfacher Wiederholung mitzusprechen, kontrastiert werden mit Hören und Mitsprechversuchen bei einem nicht-rhythmischen Text. Ersteres ist recht schnell möglich, Letzteres kaum. Dies zeigt, dass Wiederholung ohne Rhythmus bedeutend schwerer ist und die Einheiten, die erfolgreich wiederholt werden können, bedeutend kleiner sind.

Ob man all diese Hörexperimente durchführt, ob man sie direkt hintereinander durchführt oder jeweils einleitend zur Bearbeitung der jeweiligen theoretischen Gesichtspunkte, kann je nach Gruppendynamik entschieden werden.

3.2 Theoretische Erarbeitung

Anschließend wird der Basistext erarbeitet. Einige der in Solmecke 2001 und 2010 beschriebenen Grunderkenntnisse zum Hören sind durch die oben beschriebenen Hörerfahrungen bereits vorbereitet worden. Folgendes kann wiedererkannt werden:

- a) **Hören findet in verschiedenen Schritten statt.** Vor dem Verstehen steht das Segmentieren eines Lautstroms und damit das Identifizieren von Elementen.
- b) Bei segmentierten Elementen werden **Hypothesen** zu deren potentieller Bedeutung aufgestellt. Dafür nutzt der Lernende alle seine vorhandenen Sprachen.
- c) Segmentierte Elemente können **als Einzelwörter verstanden** werden. Damit weiß man dann aber noch nicht, worum es geht.
- d) **Hören und Wiederholen ist bei rhythmischer Unterstützung leichter.** Die Einheiten, die so memoriert werden können, sind größer.
- e) **Beim Hören und Verstehen werden sowohl Kontextwissen als auch paraverbale und nonverbale Information genutzt.** All dies ruft bei den Hörer*innen Schemata auf, so dass sie auch ohne die verbale Sprache sehr viel verstehen. Fehlende Schemata führen zu Nichtverstehen, nicht angemessene Schemata zu Missverstehen.

Weiterhin im Text zu erarbeiten ist unbedingt Folgendes:

Das Konzept Hörabsicht: Wann immer wir im wirklichen Leben hören (und verstehen wollen), haben wir eine Hörabsicht, und diese Hörabsicht bestimmt darüber, was wir hören wollen und wann wir mit unserem Hörergebnis zufrieden sind. Bei Bahnhofsdurchsagen beispielsweise interessiert den Fahrgast zunächst nur, ob die Ansage seinen Zug betrifft (selektives Hören). Nur wenn dies der Fall ist, möchte man die folgende Durchsage genau verstehen (detailliertes Hören). Falls der eigene Zug nicht betroffen ist, ist man schon damit zufrieden, gehört zu haben, dass es nicht den eigenen Zug betrifft. Manchmal reicht es uns also, das Thema eines Gespräches zu erkennen (globales Hören) und dann ggf. weiterzuhören – oder auch nicht. Manchmal achten wir auf bestimmte Informationen (selektives Hören), und eher selten wollen wir einen Text oder einen Teil eines Textes ganz genau verstehen (detailliertes Hören).

Im FU ist diese Hörabsicht nicht automatisch gegeben; deswegen muss die jeweilige Hörabsicht mit Hilfe von Höraufgaben geweckt werden. Für den Einstieg eignen sich Fragen wie „Worum geht es?“

oder „Kennen sich die beiden“? Wenn ja, woran merkt man das?“ Die erste Frage fokussiert auf das globale Hören, die zweite und dritte sensibilisieren für die Beziehungsebene und die Rahmenbedingungen der Situation, etwas, das wir zur Interpretation des Gesagten immer (automatisch) mit heranziehen. Hörabsichten müssen insbesondere bei medial vermittelten Texten geweckt werden; in direkter Unterrichtsinteraktion sind sie im Idealfall bereits vorhanden.

Essentiell ist weiterhin das **Konstrukt der unterschiedlichen „Hör-Schritte“**, für das bereits ansatzweise in den Hör-Erfahrungen sensibilisiert wurde. Dieses Konstrukt verdeutlicht, wie komplex die Tätigkeit Hören ist und kann darum Hinweise geben, auf welchen verschiedenen Ebenen Höraufgaben formuliert werden können (Komponentenübungen):

- a) Der Lautstrom wird segmentiert und isolierte Elemente werden wiedererkannt.
- b) Diese isolierten Elemente werden verstanden. Damit ist aber noch kein Sinn hergestellt.
- c) Dies geschieht erst dann, wenn verbale und nichtverbale Elemente genutzt werden, um vorhandene Schemata und Skripte zu aktivieren (analytisches Verstehen).
- d) Abschließend findet eine Evaluation statt: Bin ich als Hörer*in zufrieden mit der Information? Zu welcher Reaktion fordert sie mich heraus? Welchen der möglichen Gesprächsslots fülle ich durch meine Reaktion? Dieser letzte Aspekt zeigt, dass das Hören/Verstehen auch immer das Reagieren mit beinhaltet, also vom Sprechen nicht zu trennen ist.

Welche didaktischen Schlussfolgerungen sind daraus zu ziehen?

Aufgaben auf niedrigerem Sprachniveau können also durchaus allein der Segmentierung und dem Wiedererkennen (a) dienen. So können von Anfang an u.a. „natürliche“, nicht didaktisierte Daten als Audiotexte eingesetzt werden.

Weiterhin kennen wir alle das Problem bei nicht-aufmerksamen Hören in der FS oder auch bei ungenügender Beherrschung: Wir verstehen zwar die Wörter, aber wir verstehen den Sinn nicht (b). Der Schritt zum analytischen Verstehen (c) erfordert das Aufrufen von Schemata/Skripten, Interpretationsrahmen und auch eine syntaktische Kenntnis der jeweils vorhandenen Strukturen. Sind diese komplex und können semantische Relationen zwischen Satz- und Textteilen nicht ohne Weiteres hergestellt werden, scheitert das Verständnis an dieser Stelle.

Für Lehrende heißt das, dass allein die (vorherige) thematische Einbettung eines Textes diesen schon viel leichter verständlich macht. Es heißt weiterhin, dass der Unterricht an bei den Lernenden vorhandenen Schemata und Skripten anknüpfen muss und diese ergänzen bzw. kontrastieren mit den in der TL üblichen.

Bei der Beobachtung von außen ist die Evaluation des Gehörten an der Reaktion der betreffenden Person erkennbar (d). Höraufgaben müssen Evaluationsaspekte, üblicherweise die typischen Aufgaben nach dem Hören/Hör-Sehen (siehe Surkamp 2004) beinhalten – und damit sind wir wieder bei der Interaktion angelangt, die untrennbar auch zum Hören gehört.

Die besonderen Schwierigkeiten fremdsprachlichen Hörens ergeben sich daraus, dass keine oder unpassende Szenarien und Skripte hervorgerufen werden, dass Schlüsselwörter und Kontextualisierungshinweise nicht oder unangemessen interpretiert werden. Deshalb wird nicht oder kaum antizipiert, was als Folgendes kommen könnte, Redundanzen werden nicht erkannt und der Arbeitsspeicher ist schnell überlastet. Verstärkt wird dieses Problem durch das Bestreben, jedes Detail verstehen zu wollen und additiv zu hören, d. h. Wort für Wort zu entschlüsseln. Auch ist auf Lernendenseite oft eine zu große Fokussierung auf das gesprochene Wort vorhanden; paraverbale und nonverbale Kommunikationswege werden außer Acht gelassen bzw. als minderwertig

und nicht zum „wirklichen Verstehen“ gehörend angesehen. Hörverstehen bleibt auf diese Weise oft beim „Verstehen“ stehen; analytisches Verstehen oder gar Evaluation sind nicht mehr möglich.

Lernende benötigen also zum einen ein Hörstrategientraining (Ideen dazu siehe Rampillon 2003), um nicht nur Bottom-Up-, sondern auch Top-Down-Strategien einzusetzen. Hörübungen sollten unter anderem das Aufrufen von Szenarien und Skripten trainieren; die bei den Lernenden vorhandenen Szenarien und Skripte sollten zu im Zielsprachenland üblichen in Beziehung gesetzt werden. Komponentenübungen, d.h. das Training von Stufen des Hörens, sollten mit holistischen Übungen abgewechselt werden – und dies bereits vom Beginn des FU an: Orientierungsfragen wie „Wo findet die Szene statt?“ oder „Wie viele Menschen sprechen hier miteinander?“, „Sprechen sie friedlich miteinander oder streiten sie sich?“ lassen sich hier bereits stellen und beantworten, aber auch das selektive Hören fördernde Fragen wie: „Erkennt ihr Elemente wieder, die häufiger auftauchen?“ „Gibt es einzelne Wörter, die ihr versteht?“ „Warum versteht ihr die?“ (potentieller Rückgriff auf andere den Lernenden bekannte Sprachen).

Höraufgaben sollten häufig und von Anfang an in den Unterricht integriert werden; es sollten möglichst viele direkte und medial vermittelte Hörgelegenheiten geschaffen werden – immer verbunden mit (dem Wecken) einer Hörabsicht. Das heißt, idealerweise sollten die Texte tatsächlich von den Lernenden in irgendeiner Weise verstanden werden wollen (für sie interessante Themen) oder zumindest müssen vor und zu jedem Hören Aufgaben gestellt werden, die diese Hörabsicht wecken. Aufgaben nach dem Hören sollten nicht vor allem der Überprüfung des Verstandenen dienen, sondern der Vertiefung des analytischen Verstehens und der Evaluation. In direkter Kommunikation wird gesprochene Sprache sowieso verwendet (wenn der Lehrende nicht in einer besonderen Weise mit den Lernenden spricht, von der er meint, sie sei leichter verständlich, die aber sehr künstlich ist). In indirekter Kommunikation sind mit den jeweils passenden Fragen von Anfang an didaktisch-authentische und authentische Texte nutzbar.

Hören und Sprechen – beide sind für die mündliche Kommunikation unabdingbar. Im Fertigkeitentraining müssen beide miteinander verzahnt gefördert werden (Hören – Reagieren – Hören – Reagieren...).

4. Block 4: Language Awareness fördern¹⁹ (2x 90 Min.)

Allein durch Hören und Sprechen selbst wird pragmatische Kompetenz aber noch nicht ausreichend gefördert. Bevor nun in produktiven Aufgaben tatsächlich pragmatisch angemessenes Sprechhandeln geübt und reflektiert werden kann, müssen die Lernenden sich ein Wissen über Regelmäßigkeiten gesprochener Sprache erarbeiten: Anhand von medial vermittelten, d. h. wiederholbaren Hör- und Hör-Seh-Texten kann und soll weiterhin die Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit als ein Aspekt der Language Awareness (vgl. Knapp 2013 und Gnutzmann 2010) trainiert werden. In diesem Block können die Lernenden reflexiv Erkenntnisse gewinnen, die sie in den Folgestunden direkt produktiv versuchen umzusetzen – und die Ergebnisse wiederum reflektieren.

Für die Förderung der Language Awareness könnte entweder jeweils eine bestimmte kommunikative Aufgabe bzw. Aufgabenfolge gewählt werden (z.B. um etwas bitten, Bitten ablehnen und Kompromisse aushandeln) oder auch eine institutionelle Situation wie ein Sprechstundengespräch führen, sich in der Apotheke beraten lassen und ggf. ein (rezeptfreies) Medikament kaufen, eine Aufenthaltserlaubnis verlängern...

¹⁹ Die Inhalte dieses Teilkapitels werden ausführlicher beschrieben in Horstmann 2016 (Minimalpaarrollenspiele): <http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461308.pdf> (15.02.2019).

Im Seminar selbst haben wir das Thema „Ablehnen einer Bitte“ bearbeitet. Einem inhaltlichen Einstieg in den Themenbereich, bei dem bereits vorhandene Schemata und Skripte von Lernenden aktiviert und diskutiert werden (z.B. über einen Fragebogen, eine Anekdote oder einen Sketch seitens des Lehrenden, einen mitgebrachten Gegenstand etc.), folgt die Auseinandersetzung mit Videomaterial. Hier bietet sich insbesondere der Einsatz von Minimalpaar-Rollenspielen an. Dabei handelt es sich um videoaufgezeichnete Rollenspiele, die sich idealerweise nur in einem Parameter unterscheiden: In unserem Kurs lagen eine formelle und eine informelle Situation vor. Das Ablehnen einer Bitte unter Studierenden wurde verglichen mit dem Ablehnen einer Bitte einer Dozentin an eine Studentin (der grobe Ablauf der Unterrichtseinheit und die beiden Videos sind abrufbar unter dem Link „Materialien: Linguistik zum Anfassen“).²⁰ Beim Thema Apothekenberatung könnte der Einkauf mit Rezept dem ohne Rezept gegenübergestellt werden, bei der Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis könnte ein Verlängerungsversuch mit Problemen einem Verlängerungsversuch ohne Probleme gegenübergestellt werden etc. Auch weniger ausgeklügelte Kleinrollenspiele, die mit dem Handy gefilmt werden können, eignen sich als Reflexionsgrundlage, solange die Spielenden in der Lage sind, diese Sprechhandlungssequenzen einigermaßen zielsprachlich angemessen durchzuführen.²¹

Diese Videos sollten nicht länger als je 1-2 Minuten dauern. Anhand der Videos wird zum einen das konkrete Thema eingeleitet, und es finden weitere Verknüpfungen mit dem Hintergrundwissen und den Erwartungen der Lernenden statt. Zum anderen wird durch konkrete Beobachtungsaufgaben der Fokus auf Regelmäßigkeiten gesprochener Sprache bzw. auf die interaktive Aushandlung von Common Ground unter Berücksichtigung der jeweils relevanten kommunikativen Muster gelegt. Deshalb müssen die Videos vom Lehrenden gründlich voranalysiert werden, so dass er/sie weiß, welche Aspekte gesprochener Sprache er/sie daran jeweils erarbeiten kann. Oft ist es sinnvoll, auf Muster- und Aushandlungsaspekte sowie ggf. Argumentationsmuster zu fokussieren. Einzelne sprachliche Formen bzw. Aspekte, z.B. Modalpartikeln oder Verschleifungen, sollten immer jeweils funktional eingebunden reflektiert werden. Mit Hilfe der Beobachtungsaufgaben lernt man, zwischen Interpretation und Beobachtung zu unterscheiden und mögliche kulturspezifische Interpretationen von Gesehenem zu reflektieren.

Die Erarbeitung von Mustern lässt sich beispielsweise mit Techniken des generischen Lernens (Hallet 2016, Kieweg 2011) vermitteln. Dabei werden mit Hilfe von Praxeogrammen²² die Sprechhandlungen des Gesprächs und die Art und Weise, wie diese Sprechhandlungen durchgeführt werden, jeweils erarbeitet. Anschließend wird das Gespräch weggeklickt und die Lernenden schreiben mit den Regieanweisungen (Was ist zu tun? Wie ist es zu tun?) Gespräche, die denselben Parametern folgen (z.B. Ablehnung einer größeren Bitte unter Studierenden). Diese Musterdialoge sollten vom Lehrenden so korrigiert werden, dass sie bei den produktiven Aufgaben (Block 5) als Spielideen oder -vorlagen genutzt werden können.

²⁰ Auch hier handelt es sich wieder um von Studierenden im Rahmen von Seminaren erstelltes Material, für dessen Verwendung mir die Genehmigung erteilt wurde.

²¹ Auch Mängel in diesen Rollenspielen können in der Gruppe reflektiert werden. Im beschriebenen Seminar nutzten die Studierenden für ihre Didaktisierung eine selbst erstellte Wegbeschreibung (Videodatei abrufbar unter dem Link „Materialien: Linguistik zum Anfassen“), die prinzipiell gut funktioniert, aber den Nachteil hat, dass die den Weg Erfragende nicht noch einmal nachfragt und keine Anweisung reformuliert – eine sinnvolle und oft angewandte Kommunikationsstrategie.

²² Bei einem Praxeogramm findet sich in der linken Spalte einer vierspaltigen Tabelle der verschriftlichte Wortlaut des zu erarbeitenden Audios oder Videos, in Feldern geordnet nach Turns. In die zweite Spalte (Was tut der/die Sprecher*in?) tragen die Lernenden die jeweiligen Sprechhandlungen ein, in die dritte (Wie tut er/sie es?) wird eine Art Regieanweisung geschrieben. Die rechte Spalte ist frei und die Lernenden verfassen ein weiteres Gespräch nach dem erarbeiteten Muster, wobei der ursprüngliche Dialog weggeklappt wird.

Lehrende sollten mit den Lernenden gemeinsam Parameter wie formell/informell, hierarchische vs. nicht/kaum hierarchische Situation, Bekanntheitsgrad der Interaktanten untereinander etc. herausarbeiten sowie auf argumentative Aspekte fokussieren: Wie wird argumentiert? Sind das (in der jeweiligen Kommunikationskultur) gute oder schlechte Argumente? Was steckt hinter diesen Argumenten? Welche Argumente gelten in der Kommunikationskultur, aus der du kommst, als gut? Die jeweils erarbeiteten möglichen Abläufe und Muster können visualisiert werden und sind so für die die Einheit jeweils abschließenden produktiven Aufgaben nutzbar.

5. Block 5: Produktive Aufgaben zur Förderung pragmatischer Kompetenz (2x 90 Min.)

Im Anschluss an die erarbeiteten Muster, Abläufe und Prozesse können nun produktive Aufgaben bearbeitet werden, bei denen in der Zielsprachenkultur pragmatisch angemessenes Handeln geprobt und reflektiert werden kann. Wie in allen anderen Blöcken wird auch hier in der Lehrerfortbildung zunächst ausprobiert und anschließend reflektiert. Die (unterfütternde) theoretische Literaturgrundlage aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik ist an dieser Stelle tatsächlich kaum vorhanden, und wir begeben uns auf Neuland. Allerdings sind Anregungen aus der Reflexion gesprächsanalytisch basierter Trainings nutzbar, beispielsweise aus Becker-Mrotzek/Brünner (2004) und Hartung (2004). So differenziert Hartung (2004) zwischen der Schulung der Wahrnehmung, des Verhaltensrepertoires und der Ausdrucksmöglichkeiten (ebd.: 52) und plädiert für die Aufzeichnung von (problematischen) Gesprächen am Arbeitsplatz (ebd.: 57), für die dann alternative Verhaltensweisen erarbeitet werden. Becker-Mrotzek/Brünner (2004) nehmen verschiedene Stufen an, die Teilnehmer*innen von Trainings durchlaufen müssen: Verstehen, Einsicht, Behalten, Umsetzen und Beibehalten (ebd.: 38f.). Während unser Block 4, die Arbeit mit der LA, den Stufen Verstehen und Einsicht zuzuordnen wäre, gehören die im Folgenden aufgeführten Tätigkeiten eher zum Behalten und Umsetzen. Becker-Mrotzek/Brünner empfehlen dazu Probehandeln bei der „Simulation authentischer Fälle“ (ebd.: 41). Und genau das – Probehandeln und die Reflexion dieser Handlungen – findet sich auch in diesem Block der Fortbildung:

Nachdem man sich noch einmal vergegenwärtigt hat, welche Aspekte bei der jeweiligen kommunikativen Aufgabe zu berücksichtigen sind, werden Rollenspielaufgaben gestellt. In unserem Seminar haben wir uns – wie im Block Language Awareness – beispielhaft mit Bitten und deren Ablehnung beschäftigt. Wir haben also anhand der in diesem Block erstellten Plakate noch einmal u.a. folgende Fragen rekapituliert: Was war wichtig beim Formulieren von Bitten? Was bei Ablehnungen? Wie laufen Bitten, wie Ablehnungen jeweils ab? Welche Schritte gibt es dabei? Wie oft kann eine Bitte reformuliert werden? Welche Strategien beim Ablehnen einer Bitte führen trotzdem zu einem harmonischen Ende des Gesprächs? Welche Argumente sind jeweils „gut“, um Bitten zu formulieren, welche sind „gut“, um sie abzulehnen?

Anschließend – wie immer vor dem Spielen unbedingt notwendig – folgt ein Aufwärmen, um in den Spielmodus zu schalten. Hierbei können (nach einem Tempenspiel, das die Lernenden in den Spielmodus versetzt) über Raumläufe und Interaktionen (Zetteltäusche) bereits zum einen benötigte Redemittel geübt werden, zum anderen können aber auch Einfühltechniken genutzt werden (Du willst um xx bitten und bist ein bisschen aufgeregt, du hast die Bitte formuliert und sie ist abgelehnt worden – Wie fühlst du dich, wie bewegst du dich? Du hast die Bitte gestellt, sie ist erfüllt worden: Wie fühlst du dich? Im Gegenzug wirst du jetzt um xx gebeten. Du willst das eigentlich nicht. Du möchtest aber nicht direkt absagen – wie bewegst du dich? ...).

Schließlich wurden in meinem Seminar die folgenden Rollenspielideen realisiert und reflektiert. Ich habe versucht, Situationen zu finden, die der Zielgruppe nahe sind:

5.1 Rollenspielen ohne Vorspielen, Reflexion in Gruppen und im Plenum

Eine Rollenspielidee wird mit Cue Cards an mehrere Gruppen verteilt. Zu beachten ist hierbei, dass es in der Gruppe eine Person mehr gibt als Interaktanten vorhanden sind. Diese Person hat die Rolle eines Beobachters inne. Im Seminar habe ich dazu folgende Rollenspielidee gewählt:

Du möchtest Y zu deiner Party in einer Woche einladen. Du magst Y gerne und möchtest, dass er/sie unbedingt kommt.	Du triffst X. Du freust dich nicht besonders darüber, weil du sie/ihn nicht besonders gerne leiden magst.
--	---

Jeder darf nur die eigene Cue Card kennen, so dass die unterschiedliche Informationsverteilung und ggf. der integrierte Handlungskonflikt sich erst innerhalb der gespielten Situation entwickeln und nicht schon vorbereitet werden können. Tatsächlich entspricht dies auch eher den Gegebenheiten natürlicher Kommunikation. Die Paare spielen gleichzeitig und ohne Zuschauer und reflektieren anschließend in den Gruppen: War unser Spielen so, wie das in Wirklichkeit ablaufen könnte? Dabei können Selbst- und Beobachterperspektive einander ergänzen. Im Plenum könnte man kurz reflektieren, was natürlich, was unnatürlich erschien und wo noch Schwierigkeiten liegen. Evtl. kann auch hier wieder auf gute/schlechte Argumente, um Handlungsziele zu erreichen, eingegangen werden.

5.2 Rollenspielen mit Vorführen/Vorspielen und Reflexion im Plenum

Eine Rollenspielidee wird jeweils an Paare/Gruppen verteilt (Cue Cards), ohne dass den Gruppen gesagt wird, dass die anderen Gruppen dieselbe Situation bekommen – die Gruppen spielen (jeweils spontan) vor und die Zuschauer kommentieren anschließend, was sie gesehen haben. Hierzu habe ich folgende Idee gewählt:

Du hast ein Au-Pair-Mädchen/einen Au-Pair-Jungen. In einer Woche hat er/sie zwei Wochen frei (Weihnachtspause). Du hast aber gerade erfahren, dass du vom 2.1. bis 5.1. eine wichtige Dienstreise machen musst und du möchtest, dass er/sie schon nach einer Woche wieder mit der Arbeit anfängt.	Du bist Au-Pair-Mädchen/-Junge in Bielefeld. Du freust dich auf die Weihnachtspause, in der du zwei Wochen frei hast. Du willst Freunde in Frankreich besuchen. Deine Au-Pair-Familie möchte deine Weihnachtspause verkürzen.
---	---

Interessant war zum einen, dass die Zuschauer, die noch nicht selbst (vor-)gespielt hatten, zwar erkannten, dass ein hierarchisches Verhältnis zwischen den beiden Interaktant*innen vorliegt, aber nicht unbedingt die konkrete Situation. So wurde auch das mehrfache Vorspielen der „gleichen“ Situation nicht langweilig. Zum anderen war es in dieser Situation, die der Lebenswelt der Studierenden recht nahe liegt, sehr schwer für den/die Au-Pair, die Bitte nicht zu erfüllen, so dass ich in der dritten Vorspielsituation der Spielerin des Au-Pair-Mädchens tatsächlich (ins Ohr geflüstert) die Aufgabe gab, nicht nachzugeben. Auch hier konnte dann hinterher wieder gut reflektiert werden, ob das Verhalten so tatsächlich möglich wäre, welche Argumente des Au-Pairs schlagkräftig sind und welche weniger. Außerdem ergab sich aus den Spielen automatisch das Thema Kompromiss: Den Spieler*innen war es bedeutend angenehmer, Kompromisse auszuhandeln als geradeheraus abzulehnen. Das Thema „Gemeinsamkeit herstellen“, das bereits in den ersten Stunden (Block 1) thematisiert wurde, kam hier auf praktischer Ebene wieder ins Spiel.

Im Seminar haben wir diese Situation viermal gespielt, bis alle relevanten Aspekte herausgearbeitet worden waren. Weiterhin möglich wäre gewesen, die Spieler*innen in homogene Gruppen aufzuteilen (Au-Pairs und Arbeitgeber) und in diesen Gruppen jeweils Argumente suchen zu lassen, bevor dann ein Vertreter aus jeder Gruppe gewählt wird und das Spiel ein letztes Mal gespielt (und reflektiert) wird.

5.3 Gefilmtes Rollenspielen

Schließlich können Rollenspiele vorgespielt und gefilmt werden.²³ Anschließend werden die kleinen Filmsequenzen (wie zuvor die Rollenspiele im LA-Block) ohne und mit Ton reflektiert. Im Seminar habe ich dazu folgende Situation gewählt:

Im Seminar „Gesprochene Sprache“ ist die Studienleistung das Halten eines Referates. Du bist an den Referatsterminen nicht da (z.B., weil du auf einer Messe arbeiten musst) und möchtest aber trotzdem die Studienleistung für das Seminar machen.	Du bist Dozent/in des Seminars „Gesprochene Sprache“. In deinem Seminar besteht die Studienleistung darin, ein Referat zu halten. Student/in X kommt in deine Sprechstunde und will das Seminar angerechnet bekommen, obwohl er/sie die Studienleistung nicht erbringen kann.
---	---

Nachdem sowohl das Spielen (5.1 und 5.2) als auch das Vorspielen (5.2) schon in derselben Stunde trainiert wurden, fanden sich Freiwillige, um die Situation vorzuspielen und filmen zu lassen. Die Situation wurde zweimal gespielt. Bei größerer Hemmung könnte man (wie in 5.1) Dreiergruppen bilden lassen und die Situationen zeitgleich spielen und mit dem Handy filmen lassen, um sie dann zunächst in den Gruppen zu reflektieren und anschließend ausgewählte Aspekte im Plenum zu besprechen.

Beim Ansehen ohne Ton wurden auf Seiten der Studierenden viele körpersprachliche Aspekte (als gelungen im Sinn von „so könnte es tatsächlich aussehen“ – oder auch nicht) thematisiert, beim Ansehen mit Ton dann weiterhin paraverbale Aspekte, aber auch die Argumentation auf beiden Seiten.²⁴

5.4 Rollenspielstationen

Auch Rollenspielstationen wären denkbar: Hierbei werden verschiedene bereits bekannte oder neue Situationen zum interessierenden Themen- oder Sprechhandlungsbereich ausgedrückt und als Stationen ausgelegt. Die Paare bekommen einen Auswertungsbogen für jede Station (Was ist uns gut gelungen? Was hat uns Schwierigkeiten bereitet? Welche Fragen haben wir noch? Was müssen wir noch lernen/wünschen wir uns von der Lehrkraft?) und spielen sich von Station zu Station. Wichtig wäre, darauf zu achten, dass immer nur ein Paar an einer Station spielt. Mögliche Stationen für unser Thema „Ablehnen von Bitten“ wären:

1	Du möchtest dich auf einen der wenigen freien Plätze in der Bibliothek setzen.	Du sitzt in der Bibliothek. Neben dir ist ein freier Platz. Das findest du sehr gut. Du brauchst deine Ruhe zum Lesen und Denken. <i>(Würdest du das Argument sagen? Wenn nicht: Was würdest du eher sagen?)</i>
2	Du möchtest Y zu deiner Party in einer Woche einladen. Du magst Y gerne und möchtest, dass er/sie unbedingt kommt.	Du triffst X. Du freust dich nicht besonders darüber, weil du sie/ihn nicht besonders gerne leiden magst.
3	Im Seminar „Gesprochene Sprache“ ist die Studienleistung das Halten eines Referates. Du bist an den Referatsterminen nicht da (z.B., weil du auf einer Messe arbeiten musst) und möchtest aber trotzdem die Studienleistung für das Seminar machen.	Du bist Dozent/in des Seminars „Gesprochene Sprache“. In deinem Seminar besteht die Studienleistung darin, ein Referat zu halten. Student/in X kommt in deine Sprechstunde und will das Seminar angerechnet bekommen, obwohl er/sie die Studienleistung nicht erbringen kann.
4	Du schreibst eine Hausarbeit bei Dozent/in X. Abgabetermin ist der 31.3. Du wirst nicht fertig werden mit der Arbeit und möchtest den Termin verlängern.	Du bist Dozent/in im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Es ist dein letztes Semester an der Universität und dein Vertrag wird zum 31.3. auslaufen. Danach möchtest du mit der Universität nichts mehr zu tun haben und vor allem keine Hausarbeiten mehr korrigieren. Student/in X kommt in deine Sprechstunde...

²³ Wir haben damit zwar keine – wie für gesprächsanalytisch basierte Trainings im Beruf gefordert – Aufzeichnungen am Arbeitsplatz, aber doch Aufzeichnungen vom Handeln, wie es die Spieler*innen in einer gegebenen Situation für möglich halten. Aufzeichnungen sind der Vergänglichkeit des Mündlichen enthoben und können damit differenziert reflektiert werden. Die Wahrnehmung wird so weiter geschult, Ausdrucksmöglichkeiten reflektiert und das Verhaltensrepertoire zunächst reflexiv erweitert; anschließend werden in weiteren Rollenspielen (Hartung 2004: 52) diese Verhaltensmöglichkeiten ausprobiert. Auch hier ist selbstverständlich wieder Reflexion möglich – aber immer nur so viel, dass Nicht-Linguisten das Interesse am Thema behalten!

²⁴ Unter dem Link „Materialien: Linguistik zum Anfassen“ ist ein in diesem Rahmen entstandenes Rollenspiel abrufbar.

5	Du bist Dozent/in im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Im Seminar „Gesprochene Sprache“ hat Student/in Y ein wunderbares Referat zum Thema „Pragmatische Kompetenz fördern: Produktive Aufgaben stellen“ gehalten. Du möchtest gerne, dass der/die Student/in zu einer Tagung zum Thema nach Münster fährt und seine/ihre Ideen dort vorstellt (Vortrag).	Du bist Student/in Y. Du besuchst das Seminar „Gesprochene Sprache“ und hast ein Referat zum Thema „Pragmatische Kompetenz fördern: Produktive Aufgaben stellen“ gehalten. Du bist froh, dass der Termin vorbei ist, weil du dringend mehr Zeit für deinen Freund/deine Freundin brauchst. Der/Die hat sich schon beschwert, dass du nie Zeit für ihn/sie hast.
6	Du hast ein Au-Pair-Mädchen/einen Au-Pair-Jungen. In einer Woche hat sie/er zwei Wochen frei (Weihnachtspause). Du hast aber gerade erfahren, dass du vom 2.1. bis 5.1. eine wichtige Dienstreise machen musst und du möchtest, dass sie/er schon nach einer Woche wieder mit der Arbeit anfängt.	Du bist Au-Pair-Mädchen/-Junge in Bielefeld. Du freust dich auf die Weihnachtspause, in der du zwei Wochen frei hast. Du willst Freunde in Frankreich besuchen. Deine Au-Pair-Familie möchte deine Weihnachtspause verkürzen.

Die von den Lernenden im vorherigen Block erstellten **Musterdialoge** können ebenfalls zum Spielen genutzt werden – in den Stationen, während eines Raumlaufs, bei dem Gespräche wieder richtig zusammengesetzt werden, oder aber generell zur Szenenentwicklung in Kleingruppen. Diese Szenen werden dann wiederum vorgespielt, und die Lernenden können beispielsweise erkennen, welcher Dialog welcher Szene zugrunde liegt. Dies ist auch deshalb für die Lernenden befriedigend, weil mit von ihnen selbst erstelltem Material gearbeitet wird.

5.5 Absurde Szenen/Skette

Und schließlich könnten in Gruppen auch **absurde Szenen** entwickelt werden, in denen jemand eine Bitte ablehnt. Dafür ist es sinnvoll, zunächst im Plenum zu überlegen, was so eine Szene absurd oder zum Sketch machen könnte.

- Man könnte um absurde Dinge bitten, also um nicht Erfüllbares, um Ereignisse, die sowieso eintreten, Dinge, die in der Vergangenheit liegen... oder um nicht Vorhandenes (z.B. eine Flasche Bratwurst).
- Man könnte vollkommen unangemessene und illusorische Bitten stellen (Könntest du mir bitte einen Palast kaufen? Würden Sie mir jeden Morgen Kaffee ans Bett bringen?).
- Die Ablehnung könnte mit Argumenten gespickt sein, die in der Zielkommunikationskultur garantiert NICHT als angemessen gelten.
- Das Muster oder der mögliche Ablauf von Bitte und/oder Ablehnung können stark verletzt werden (Jemand reformuliert eine Bitte nicht, wie durchaus in unserer Kommunikationskultur üblich, 2-3x, sondern 10-15x.).

Bereits bei der Planung werden so Anforderungen an Bitten erneut reflektiert; und auch bei der Besprechung nach der Vorführung können die verletzten Regelmäßigkeiten noch einmal thematisiert werden. Die Vorbereitungszeit für solche Szenen/Skette sollte bei ca. 10 Minuten liegen; die Interaktionen sollten NICHT vorher aufgeschrieben werden (evtl. als Hausaufgabe hinterher – dann könnte man wiederum damit weiterarbeiten oder die Geschichten veröffentlichen.).

6. Arbeiten mit ungestellten natürlichen Daten, z.B. von der Plattform Gesprochenes Deutsch (1x 90 Min.)

Nachdem nun mögliche Muster, mögliche Abläufe und Besonderheiten der jeweiligen kommunikativen Aufgabe bekannt sind, können natürliche Daten rezipiert, verstanden und reflektiert werden, zunächst ohne, bei Bedarf dann bei einem späteren Hören/Sehen mit Transkript, das selbstverständlich bei der

ersten Einheit dieser Art erarbeitet werden muss.²⁵ Auch hier sind wieder Aufgaben zum Hören/Sehen sinnvoll, die den Blick auf die jeweils interessierenden relevanten Gesichtspunkte lenken. Viele der nun bereits bekannten Aspekte werden von den Lernenden erkannt und re-thematisiert werden.²⁶

Der tatsächliche Unterricht für Lernende des Deutschen als Fremdsprache zu einem Thema gesprochener Sprache könnte also folgendermaßen ablaufen:

- a) Inhaltliches Erarbeiten des Themas, u.a. mit Hör- und Sprechanlässen und erstes Erspielen des Themas. Durch beides werden vorhandene Szenarien und Skripte aktiviert.
- b) Anhand der Arbeit mit den Videosequenzen wird die LA durch die Reflexion jeweils relevanter Parameter gesprochener Sprache gefördert. Ggf. für die Lernenden ungewöhnliche Muster werden gefunden, reflektiert und mit den bisherigen eigenen (a, b) in Beziehung gesetzt.
- c) Erarbeitung von Szenen und Dialogen, Reflexion, ob die erarbeiteten Muster/Abläufe vorkommen, ggf. auch über Wiederholbarkeit mit der Videokamera.
- d) Arbeit mit den natürlichen Sprach- und Videoaufnahmen.

Wichtig ist, dass im Unterricht Gesprächssequenzen (a, b, d) mit Spielsequenzen (a, c) abwechseln. Zu große Gesprächslastigkeit führt dazu, dass das Thema als zu trocken empfunden wird – und dass die produktive Fertigkeit Sprechen zu einer bestimmten kommunikativen Aufgabe vernachlässigt wird.²⁷

Die TN meines Seminars haben abschließend selbst Didaktisierungen entwickelt, die an Audiodateien der *Datenbank Gesprochenes Deutsch* anknüpfen bzw. auf diese vorbereiten. Einige dieser Didaktisierungen sind auf der Plattform *Gesprochenes Deutsch* zu finden.

Das Seminar wurde von den Teilnehmer*innen insgesamt sehr positiv ausgewertet; insbesondere auch wegen der Verzahnung von Praxiserfahrungen und diese Erfahrungen reflektierenden Aufgaben. Beide Elemente sollten in einer Lehrerfortbildung zum Thema unbedingt enthalten sein. Des Weiteren scheint es mir sehr wichtig, beim Thema „Gesprochene Sprache“ nicht die Fertigkeit Sprechen generell außer Acht zu lassen und zu verdeutlichen, dass zum pragmatisch angemessenen Handeln beides gehört: Teilnehmer*innen, die freiwillig und gerne sprechen und dann in einem zweiten Schritt (nach reflexiver Erarbeitung der jeweiligen Regelhaftigkeiten) möglichst zielsprachlich angemessen probehandeln.

Ausgewählte/Verwendete Literatur

- Auer, Peter (1986), „Kontextualisierung“. In: *Studium Linguistik* 19, 22-47.
- Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (2004), „Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick“. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Forum angewandte Linguistik* 43. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 29-46.
- Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (Hrsg.) (2004), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bohle, Kirsten (2011), *Theatermethoden für den DaF/DaZ-Bereich: Konzept zur Nutzung theaterpädagogischer Methoden im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

²⁵ Dabei würde ich mit der Partiturschreibweise bekannt machen und nur die besonderen Zeichen erläutern, die im jeweiligen Transkript vorkommen. Auch der Versuch eines lauten Lesens des Transkripts durch die TN im Plenum kann das Verständnis verbessern.

²⁶ In unserem Seminar haben wir die Ablehnung einer Bitte einer Dozentin an ihre Hilfskraft gewählt. Auch diese Audiodatei ist unter dem Link „Materialien: Linguistik zum Anfassen“ abrufbar.

²⁷ Nicht häufig genug betont werden kann, dass jegliches Erspielen von Inhalten durch Aufwärmen eingeleitet und rituell beendet werden sollte.

- Caillois, Roger (1982), *Die Spiele und die Menschen*. Ullstein-Buch. München: Langen-Müller. (I: Definition des Spiels (9-17) und Beginn II: Einteilung der Spiele (18-21))
- Dahlhaus, Barbara (1994), *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5 des Fernstudienprojektes zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Dusemund-Brackhahn, Carmen (2008a), „Sprechen im DaZ-Unterricht“. In: Susan Kaufmann / Erich Zehnder / Elisabeth Vanderheiden / Winfried Frank (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 2 – Didaktik – Methodik*. Ismaning: Hueber, 142-179.
- Dusemund-Brackhahn, Carmen (2008b), „Spielerische Übungen, Sprachlernspiele und Spiele im DaZ-Unterricht“. In: Susan Kaufmann / Erich Zehnder / Elisabeth Vanderheiden / Winfried Frank (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 3 – Unterrichtsplanung und -durchführung*. Ismaning: Hueber, 38-51.
- Even, Susanne (2011), „Multiple Hotseating“. In: *Scenario* 5 (2), 113-114.
- Fiehler, Reinhard (2016), „Gesprochene Sprache“. In: Angelika Wöllstein / Dudenredaktion (Hrsg.): *Duden, die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9., vollständ. überarb. u. aktual. Aufl. Berlin: Dudenverlag, 1181-1260.
- Gedicke, Monika (2000), „Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht – eine Möglichkeit zur Förderung realitätsbezogener Kommunikation?“. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53, 22-28.
- Gnutzmann, Claus (2010), „Language Awareness“. In: Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 115-119.
- Hallet, Wolfgang (2016), *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. 1. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hartung, Martin (2004), „Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis“. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Forum angewandte Linguistik* 43. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 47-66.
- Horstmann, Susanne (2016), „Audiovisueller Input (Minimalpaarrollenspiele) und Reflexion zur Förderung der Gesprächskompetenz in der Fremdsprache“. In: Peter Colliander / Hans Drumbl / Doris Höhmann / Svitlana Ivanenko / Dagmar Knorr / Sandro M. Moraldo (Hrsg.): *Linguistische Grundlagen für den Sprachunterricht: Sektionen C1, C2, C3, C4, C5, C6. IDT 2013*, Band 5, 2., erw. Aufl. Bozen: bu,press, 461-478.
- Horstmann, Susanne (2017), „Theaterpädagogische Elemente in Fremdsprachenunterricht integrieren – am Beispiel eines Kiswahili-Kurskonzepts“. In: *Scenario* 11/2, 67-91.
- Horstmann, Susanne / Settinieri, Julia / Freitag, Dagmar (im Druck), *Einführung in die Linguistik DaF/DaZ*. Paderborn: UTB.
- Imo, Wolfgang / Moraldo, Sandro M. (Hrsg.) (2015), *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Kieweg, Werner (2011), „Mit Praxeogrammen Gespräche führen“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 45/114, 8-11.
- Knapp, Annelie (2013), „Still aware of language awareness?“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 42, 65-79.
- Liedtke, Frank; Wassermann, Marvin (2019), „Pragmadidaktik – eine neue Perspektive“. In: *Der Deutschunterricht* 1/2019, 2-13.
- Moraldo, Sandro M. / Missaglia, Federica (Hrsg.) (2013), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Univ.-Verl. Winter.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2016), „Let’s Chunk It: Wortschatz und Grammatik integriert entwickeln“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 50/140, 2-8.
- Rampillon, Ute (2003), „Lernerstrategien beim Hören und Verarbeiten englischer Texte“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 37/64-65, 46-50.
- Reeg, Ulrike; Gallo, Pasquale, Moraldo, Sandro M. (Hrsg.) (2012), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster u.a.: Waxmann.
- Richter, Julia (2008), *Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische Querschnittsstudie. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache* 22, zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2007. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Roulet, Eddy (1995), „Vers une approche modulaire de l’analyse de l’interaction verbale“. In: Daniel Véronique / Robert Vion (eds.): *Modèles de l’interaction verbale*. Aix-en-Provence: Université de Provence, 113-126.
- Sambanis, Michaela (2013), *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.

- Schwitalla, Johannes (2012), *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Solmecke, Gert (2001), „Hörverstehen“. In: Gerhard Helbig / Lutz Götze / Gerd Henrici / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 19/2. Berlin u.a.: de Gruyter, 893-900.
- Solmecke, Gert (2010), „Vermittlung der Hörfertigkeit“. In: Hans-Jürgen Krumm / Christian Fandrych / Britta Hufeisen / Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 35/1. Berlin u.a.: de Gruyter, 969-975.
- Surkamp, Carola (2004), „Teaching Films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 38/68, 2-11.
- Linie 1, A2* (2016), Kurs- und Übungsbuch. Stefanie Dengler / Ludwig Hoffmann / Susan Kaufmann / Ulrike Moritz / Margret Rodi / Lutz Rohrmann / Paul Rusch / Theo Scherling / Ralf Sonntag. 1. Aufl. München: Klett-Langenscheidt. Kapitel 10, Video WG-Streit.

Onlinequellen:

Materialien Linguistik zum Anfassen:

https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/personen/susanne-horstmann/linguistik_zum_anfassen.xml (05.03.2020).

Datenbank Gesprochenes Deutsch: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome (13.03.2019).

Plattform Gesprochenes Deutsch: <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/> (13.03.2019).

Bildquellen:

Map-Task Original: Richter, Julia (2008), *Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische*

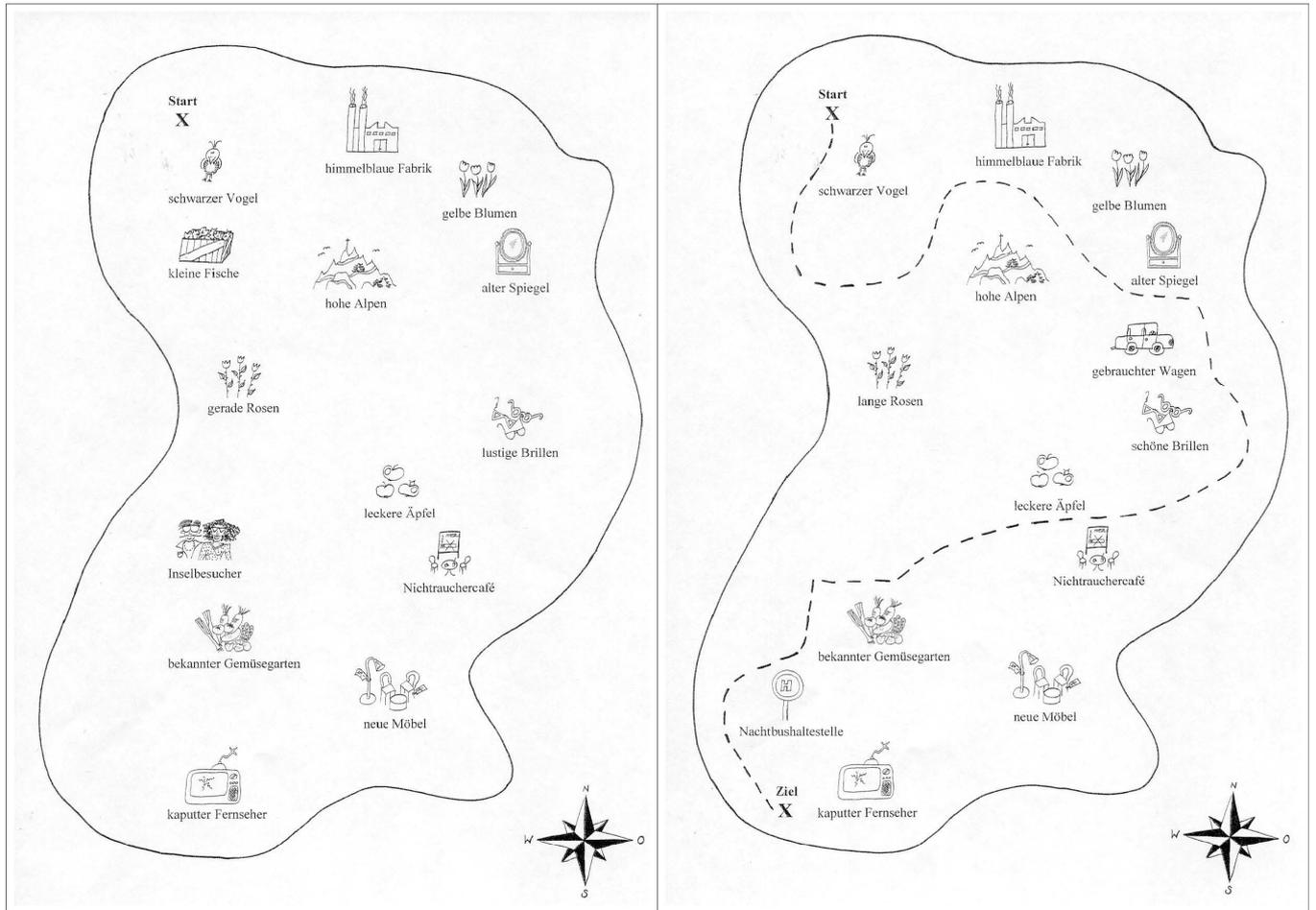
Querschnittsstudie. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 22, zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2007. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren: Anhang IVa (o.S.).

Theaterpädagogischer Aktivitätenpool: Horstmann, Susanne (eigene Darstellung).

Grober Ablauf einer Unterrichtseinheit (3x 90 Min.) zum Thema „Ablehnen einer Bitte“: Horstmann, Susanne (eigene Darstellung).

Anhang

Map-Task Original



Theaterpädagogischer Aktivitätenpool

Aktivitätenpool: Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht zu nutzende Elemente und deren Funktion

- **Kennenlern- und Aufwärmspiele**
 - In den Spielmodus schalten
 - Warm werden, auch körperlich
 - Fang-Spiele
 - Positive Gruppendynamik Wahrnehmungsschärfung
 - Kreisspiele, Raumlauf, Ball
 - Vorwegnahme von später in der Stunde relevanten Elementen (Beispiel Körperteilpacken)
- **Sprachbad**
 - Vertraut werden mit Klang
 - Nach und nach Elemente identifizieren
 - Bei Freitext: Nach und nach Sprachverständnis im Kontext (Wörter in Sätzen, Themen, nv und pv Kommunikationswege)
 - Wenn Rhythmus vorhanden, siehe Rhythmus
- **Rhythmus**
 - Vertraut werden mit Klang einer Sprache
 - Einüben von Strukturen/Wortschatz (auch: Chunks)
 - Andere Sinne einbeziehen
 - fördert das Gemeinschaftsgefühl
- **Melodie**
 - Vertraut werden mit Klang einer Sprache
 - Einüben von Strukturen/Wortschatz (auch: Chunks)
 - Andere Sinne einbeziehen
 - Klang/Gemeinschaft
- **Total Physical Response**
 - Einzelwörter (Imperative)
 - Ganzer Körper
 - Auch chorisch möglich (wenn die Reaktion sprachlich ist)
- **Chorisches Theater**
 - Vorentlastung
 - Einüben
 - De-Kontextualisieren von Text
 - Mnemotechnisches
- **Gemeinschaft**
 - **Raumläufe**
 - Wahrnehmung, Ankommen
 - Körper einbeziehen
 - Kurzinteraktionen
 - Begrüßungen, Sprachliche Formeln austauschen, Kurzinteraktionen
 - **Improvisationen**
 - Situationsvorgaben
 - Für die Spieler divergierende Situationsvorgaben
 - Ohne Sprache
 - Mit Einzelwörtern
 - Mit Einzelsätzen (auch: Chunks)
 - Mit Beschränkung auf 1-3 Sätze
 - Dabei auch und insbesondere Absurdes
 - **Szenen entwickeln**
 - Kurze Vorbereitungszeit
 - Kann auch absurd sein
 - Ohne oder mit wenig Text
 - Vorführung als Sprechanlass
 - **Rollenspiele**
 - Situationen/Rollenspiele
 - Rahmenbedingungen
 - Mit/ohne Vorspielen
 - Spielen!!
 - Ventil: andere Sprachen zulassen
 - **Redeanlässe schaffen**
 - Über Pantomimen
 - Über absurde Szenen
 - Über Rollenspiele

Grober Ablauf einer möglichen Unterrichtseinheit (3x 90 Min.) zum Thema „Ablehnen einer Bitte“

Dauer*	Aktivität	Warum?
60 Min.	Fragebogen zu eigenem Verhalten: Wem gegenüber würde ich wann wie welche Bitten äußern? Welche Bitten würde ich (nicht) ablehnen? Es werden Situationen gegeben, zu denen die TN sich zunächst schriftlich, dann im Austausch im Plenum äußern. Abdruck siehe Horstmann (2016). Erläuterung, ausfüllen, Austausch in Gruppen, Austausch im Plenum.	Thema etablieren, Anknüpfen an die Lebenswelt der Lernenden, Schemata hervorrufen, vergleichen bzw. Vorbereiten von Vergleichen.
30 Min.	Einstieg Video 1 ohne Ton, Video 2 ohne Ton: Worum könnte es gehen, Verhalten beobachten und interpretieren, Verhältnis der Personen zueinander schlussfolgern, Beobachtungsaufgaben Körpersprache, Vergleich der Situationen (nonverbal).	Erste Orientierung, Vorbereitung Globalverstehen, nonverbale Kommunikationsmittel interpretieren und beschreiben. Dazu Ähnlichkeiten und Unterschiede der Minimalpaarvideos nutzen, 1. Parameter herausarbeiten (Hierarchie, Bekanntheits-/Vertrautheitsgrad).
30-50 Min.	Video 1 mit Ton erarbeiten, Praxeogramm erstellen: zunächst ohne Dialog schriftlich, dann mit, Unbekannten Wortschatz klären, Turn pro Turn hören und auf Besonderheiten, Melodie etc. achten. Auch immer schon: Was MACHT der Sprecher?, Praxeogramm erarbeiten.	Global- und Detailverständnis, Fokus auf den Kommunikationsprozess richten, Fokus auf Direktheit/Indirektheit bei der Ablehnung der Bitte legen. Muster herausarbeiten (Was tut die Person: WIE tut sie das?).
30 Min.	Dialog wegklappen, mit Sprechhandlungen und Regieanweisungen weiteren Dialog erarbeiten: Schreiben, Besprechen, AGs (Kontrolle) oder Plenum oder Mischform, evtl. auch einsammeln, Korrektur → Basis für Spiel später.	Muster anwenden.
30 Min.	Video 2 erarbeiten, Vergleich mit eigenen potentiellen Verhaltensweisen in dieser Situation.	Globales und detailliertes Verstehen, in Bezug setzen zu den eigenen Normen und Erwartungen, Auseinandersetzung mit Normen in der Zielsprachenkultur.
45 Min.	Weitere Arbeit mit Video 2, Peer Facilitated Learning (Turn-für-Turn lesen, Lesefragen zu Hierarchie, Unsicherheit, gelungene Interaktion, Fokus auf Rollenspielcharakter (kleine Fehler), Reflexion der Argumente). Anschließend Plenum, Reflexion der Ergebnisse, insbesondere auch gute und schlechte Argumente.	Aufmerksamkeit auf die genannten Gesichtspunkte lenken, diesmal selbstständiger als bei Video 1.

ZUSAMMENFASSEND WICHTIG:

- Bei Videoinput kleinschrittiges Vorgehen, genaue Hinschau-Aufgaben.
- Bezug zur Lebenswelt der Lerner herstellen (Aufgaben, evtl. auch hier Videoinput möglich).
- Keine Vermittlung der Botschaft eindeutiger Richtigkeiten, eher Aufmerksamkeit und Sensibilität auch der Lernenden schulen.
- Rückgriff auf Missverständnisse, Irritationen bemerken: Sprachliche Mittel, um diese zu thematisieren.

**Problem: Zeit – Man kann sehr schwer nur einschätzen, wie lange die Lernenden von dem Thema fasziniert sind und wann es ihnen zu viel wird, so genau hinzuschauen. Flexibel reagieren ist wichtig – nicht so sehr in die Tiefe gehen, dass Überdruß entsteht, aber alle Initiativen bereitwillig aufgreifen.*